

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 3 (52)

Июнь 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. Иваницкая (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 19.06.2015

Формат 60х84/8. Усл. печ. л. – 46,25.

Тираж 500 экз. Зак. №

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

НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Ю.И. Щербakov

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

Е.Л. Кудрина

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

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. Сеницына

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

Г.И. Лазарев

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

С.В. Кривых

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

Т.М. Степанская

– доктор искусствоведения, профессор (г. Барнаул)

А.И. Субетто

– доктор философских и экономических наук, профессор,

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

В.В. Собольников

– доктор психологических наук, профессор (г. Новосибирск)

Ю.С. Аликин

– доктор биологических наук, профессор (г. Новосибирск)

Н.А. Мешков

– доктор медицинских наук, профессор (г. Москва)

Петер Шпитцер

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

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

А.В. Петров

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

Ю.В. Сенько

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

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. Чернявская

– 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. Кирста

– 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. Бедюрова, Т. Маршалоной, П. Валери.

Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal
published since 1998.
Issued once in two months

№ 3 (52)

June 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 (Phylology), Senior Lecturer at English Language Department of Gorno-Altaiisk State University (Gorno-Altaiisk)

TECHNICAL EDITOR

Chasovskiy 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 Kommunisticheskyy Prospekt,
Gorno-Altaiisk, Russia, 649006
Tel.: +7 (388-22) 4-74-44;
E-mail: mnko@mail.ru; http://amnko.ru/

Index of scientific citation:
http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070

➤ The Journal is registered in:
Federal Supervision Agency for
Information Technologies and Communications
of Russian Federation Certificate of Mass Media
Registration PI № ФЦ 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 June, 2015.

Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 46,25.
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.

3

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

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

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

УДК 378

Abdulaeva H.S., postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: agaeva_7@mail.ru
Vezirov T. G., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),
 E-mail: timur.60@mail.ru

ROLE OF MULTIMEDIA OF TECHNOLOGIES IN FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION (FOREIGN LANGUAGE PROFILE). In the article the process of formation of communicative competence of future bachelors in the specialty of "Foreign language" is studied. The authors define communicative competence of future bachelor in "Foreign language" as the integrative ability, based on the humanistic qualities of the individual and aimed at ensuring the effectiveness of communication activities, due to the experience of interpersonal communication, personality, level of training, education and development and taking into account the communicative possibilities of the interlocutor. Important role in the formation of communicative competence of a bachelor of pedagogical education is played by multimedia technologies, which are the main component of electronic teaching materials (EUMM).

Key words: multimedia of technology, communicative competence, pedagogical education, Foreign language profile.

Х.С. Абдулаева, аспирант каф. теории и методики обучения информатики ГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: agaeva_7@mail.ru;

Т.Г. Везилов, д-р пед. наук, проф. ГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: timur.60@mail.ru

РОЛЬ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПРОФИЛЬ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»)

В статье рассматривается процесс формирования коммуникативной компетентности будущих бакалавров по профилю «Иностранный язык». Авторы определяют коммуникативную компетентность будущего бакалавра по профилю «Иностранный язык» как интегративную способность, основанную на гуманистических качествах личности и направленную на обеспечение результативности коммуникативной деятельности, обусловленную опытом межличностного общения личности, уровнем её обученности, воспитанности и развития и предполагающую учёт коммуникативных возможностей собеседника.

Ключевые слова: мультимедиа технологии, коммуникативная компетентность, педагогическое образование, профиль «Иностранный язык».

Ключевой фигурой реформируемой образовательной системы является учитель – творец педагогического процесса, носитель и субъект общей и профессиональной культуры. Личность учителя играет определяющую роль в учебном процессе. Однако в ходе реформирования системы высшего профессионального образования стало ясно, что главным недостатком обучения является то, что кругозор узкопрофильного специалиста, прекрасно разбирающегося в своей сфере деятельности, оказался узким и недостаточным для осуществления практической деятельности в современных условиях.

Многие проблемы в образовании, особенно в регионах, может разрешить многоуровневая профессиональная система подготовки кадров. Бакалавр в этой системе является начальной ступенью высшего профессионального образования, базовым уровнем образования педагога.

Переход на уровневую систему подготовки учительских кадров даёт возможность вливаться в европейскую систему высшего образования, повышает требования к качеству подготовки, к их конкурентоспособности. В связи с этим выдвигается ряд задач по формированию профессиональных и личностных качеств будущего учителя-бакалавра, обладающего чувством

ответственности и коммуникативными качествами, способного критически мыслить, постоянно пополнять свой багаж знаний, способного передавать эти знания другим.

Согласно ФГОС ВПО 3-го поколения по направлению 050100 «Педагогическое образование» целью обучения является формирование общекультурных и профессиональных компетенций у выпускников вузов для успешной реализации себя как личности в социальной и профессиональной деятельности.

На основе анализа литературы по проблеме исследования [1 и др.] мы выделили различные трактовки понятия «коммуникативная компетентность»:

Коммуникативная компетентность – это цель и результат профессиональной подготовки, овладения знаниями будущего бакалавра в определенной области и способность обмена этими знаниями во взаимодействии, обеспечивающие субъекту эффективность общения. Коммуникативную компетентность личности будущего бакалавра составляют его теоретическая подготовка в области психологии межличностных отношений, законов логики и аргументации, речевой этикет, знание коммуникативных технологий. Коммуникативная компетентность будущего бакалавра выражается гуманистической направленностью, способностью

чувствовать другого и адекватно его воспринимать, быть готовым к взаимодействию, сотрудничеству.

В профессиональной деятельности бакалавра коммуникативная компетентность является наиболее сложной. Она играет важную роль в педагогической деятельности, поэтому особое значение необходимо придавать её формированию у будущих бакалавров.

Понятие «коммуникативный» чаще всего отождествляется с понятием «коммуникабельный», т. е. склонный к коммуникации, установлению связей, общительный. Семантика коммуникации – это всё то, что говорящие и пишущие могут означать, а слушающие и читающие понять и соответствующим образом отреагировать. Сюда относятся: передача и получение информации, установление социальных контактов, воздействие на собеседника, выражение интеллектуальных, моральных, правовых и прочих отношений.

Как отмечает Т.С. Инютина [2], получив определенные знания, достигнув определенного уровня развития и сформированности коммуникативной компетентности, педагог продолжает свое образование и развитие в течение всей своей профессиональной деятельности. А каким оно будет, зависит от профессиональной позиции педагога, от того, насколько он включен в процессы модернизации нашего общества в целом, и конкретного учебного заведения в частности.

Каждый уровень профессиональных коммуникаций требует от педагога владения большим количеством коммуникативных умений. От этого зависит успешность не только коммуникативного процесса, но и всей его профессиональной деятельности.

Профессиональные коммуникации могут осуществляться как при непосредственном общении, так и посредством информационных, в частности, мультимедиа технологий.

Анализ литературы по проблеме коммуникативной компетентности позволил нам определить коммуникативную компетентность будущего бакалавра по профилю «Иностранный язык» следующим образом: это интегративную способность, основанная на гуманистических качествах личности и направленная на обеспечение результативности коммуникативной деятельности, обусловленная опытом межличностного общения личности, уровнем её обученности, воспитанности и развития и предполагающая учёт коммуникативных возможностей собеседника.

Важную роль в формировании коммуникативной компетентности бакалавра педагогического образования по профилю «Иностранный язык» играют мультимедиа технологии, которые являются основной составляющей электронных учебно-методических материалов (ЭУММ).

Мультимедиа технологии в настоящее время имеют несколько определений, из которых авторами [3] были выделены следующие:

- взаимодействие визуальных и аудиоэффектов под управлением интерактивного программного обеспечения с использо-

ванием современных технических и программных средств, объединяющие текст, звук, графику, фото, видео в одном цифровом представлении;

- сумма технологий, позволяющих компьютеру вводить, обрабатывать, хранить, передавать и отображать (выводить) такие типы данных, как текст, графика, анимация, оцифрованные неподвижные изображения, видео, звук, речь.

Для формирования коммуникативной компетентности нами был создан электронный учебно-методический материал по английскому языку для учащихся 5 классов средней общеобразовательной школы «Артикли», разработанный на официальной русифицированной версии Adobe Flash CS5, который используются будущими бакалаврами при изучении дисциплины «Теория и методика обучения иностранному языку», а также при прохождении педагогической практики в общеобразовательных школах.

Разработанный ЭУММ состоит из следующих разделов:

1. Теоретический блок, рассматривающий виды определённых и неопределённых артиклей, грамматические правила употребления артиклей в предложениях.

2. Практический блок, включающий в себя набор упражнений для закрепления полученных знаний. Здесь в основном предлагаются тестовые задания на подстановку.

3. Контрольный блок, включающий 9 тестов. Результаты тестирования оцениваются по пятибалльной шкале, в зависимости от количества правильных ответов. При тестировании используется технология «Перфокарты», состоящая из следующих этапов:

а) наведите курсор мышки на номер вопроса (или нажмите цифру на клавиатуре);

б) выберите ответ и «сделайте» отверстие в проверочном листе при помощи мышки;

в) ответьте на все вопросы, повторяя пункты а) и б);

г) нажмите кнопку «проверить ответы».

4. Глоссарий. В глоссарии даётся перевод с транскрипцией всех англоязычных слов.

5. Литература.

6. Сведения об авторах.

Важную роль при формировании коммуникативной компетентности будущих бакалавров по профилю «Английский язык и Арабский язык» имеет разработанный нами ЭУММ, который апробируется в Институте иностранных языков ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет» при изучении ими дисциплины «Страноведение арабских стран». Данный ЭУММ разработан на основе web-конструктора WYSIWYG Web Builder 10.3.3. С его помощью будущие бакалавры смогут ознакомиться с культурой и особенностями арабских стран, изучить политическую и экономическую ситуацию каждой страны. К каждой теме представлены фотографии, видеофайлы, аудиоматериалы, что позволяет сделать процесс изучения увлекательным и занимательным.

Библиографический список

1. Кондратьев М.Ю. Психологический лексикон. *Энциклопедический словарь*: в 6 томах. Москва, 2006.
2. Инютина Т.С. *Коммуникативная компетентность педагога как составляющая его профессиональной компетентности*. Available at: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/425-2012-01-10-10-06-13>
3. Абдулаева Х.С., Везилов Т.Г. Некоторые аспекты подготовки бакалавров педагогического образования по профилю «Иностранный язык» с использованием мультимедиа технологий. *Наука и образование*. Бийск, 2013.

References

1. Kondrat'ev M.Yu. Psihologicheskij leksikon. *Enciklopedicheskij slovar'*: v 6 tomah. Moskva, 2006.
2. Inyutina T.S. *Kommunikativnaya kompetentnost' pedagoga kak sostavlyayushchaya ego professional'noj kompetentnosti*. Available at: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/425-2012-01-10-10-06-13>
3. Abdulaeva H.S., Vezirov T.G. Nekotorye aspekty podgotovki bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya po profilu «Inostrannyj yazyk» s ispol'zovaniem mul'timedia tehnologii. *Nauka i obrazovanie*. Bijsk, 2013.

Статья поступила в редакцию 29.04.15

УДК 371

Aliyeva B.Sh., professor, doctor of education, Dagestan State University, E-mail: albika62@mail.ru

MATERNAL LANGUAGE AS A CULTURAL FACTOR IN THE EDUCATION OF STUDENTS. The topicality of the considered problem motivated the author to study the conditions of social-economic tension, the necessity to take the measures that would allow stopping the growth of signs of degradation of the modern generation, the loss of from moral havoc. The article shows the role of the maternal language and the use of its educational potential in shaping ethnocultural identity, as well as in promotion of the deceleration of the process of washing off one's ethnos. Referencing the exploratory glance to pedagogical heritage of Degastan folk, is directed on realization of searching for moral and cultural landmark in education growing generations. Use spiritual-moral potential nation-

al-cultural valuables folk of Dagestan in scholastic-educational process schools, will promote the ethno pedagogy of the educational institutions, shaping the national consciousness and civil identity beside the school students.

Key words: *maternal language as an ethnocultural factor of the education schoolboy; spiritual-moral potential public pedagogy.*

Б.Ш. Алиева, д-р пед. наук, проф. ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала,
E-mail: albika62@mail.ru

МАТЕРИНСКИЙ ЯЗЫК КАК ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В статье обосновывается актуальность рассматриваемой проблемы в условиях социально-экономической напряженности, необходимости предприятия мер, позволяющих оградить подрастающие поколения от морального опустошения и деградации, раскрывается роль материнского языка и использования его воспитательного потенциала в формировании этнокультурной идентичности. Обращение исследовательского взгляда к педагогическому наследию дагестанских народов, направлено на реализацию поиска нравственных и культурных ориентиров в воспитании подрастающего поколения. Использование духовно-нравственного потенциала национально-культурных ценностей народов Дагестана в учебно-воспитательном процессе школы, будет способствовать этнопедагогизации образовательных учреждений, формированию национального самосознания и гражданской идентичности.

Ключевые слова: *материнский язык как этнокультурный фактор воспитания школьников; духовно-нравственный потенциал народной педагогики.*

Материнский язык – составная часть народной педагогической культуры Дагестана, фактор осуществления преемственности поколений, способ реализации закономерного, естественного воспитания. Материнский язык лучший выразитель и носитель национального, в ней концентрируется, сосредотачивается этническое особенно плотно, коренится особенно глубоко. Очевидно, что основным условием возрождения традиционной культуры воспитания является материнский язык, которое имеет огромное мировоззренческое значение и является эффективным средством в комплексе тех общеобразовательных и воспитательных задач, которые надлежит решать школе на современном этапе.

Термин «материнский язык» – метафора, характерная для европейской цивилизации, порожден условиями многоязычной семьи. Наиболее распространенным в лингвистике является рассмотрение родного языка как языка матери. Такое толкование, несомненно, имеет глубинную мотивацию, ибо роль матери в рождении и становлении человека не сравнима ни с чем. Известно, что как предпосылка идентификации личности родной (материнский) язык в виде определенных ритмов и речевых интонаций проявляется уже в утробе матери – под влиянием её речи, а позже – баюканья, колыбельных напевов, хоть и у ребёнка, как показывает практика научных исследований, нет генетической предопределенности к конкретному языку. Начальный этап научения родному языку осуществляется в результате влияния родителей, методом «глаза в глаза» и не имеет аналогов в филогенезе. Даже в случаях одновременного приобретения двух родных языков с младенчества как первоначальных, исходных в процессе становления умения мыслить родным следует считать язык матери.

Таким образом, родной язык, как язык, усваиваемый под воздействием матери, приобретает особую значимость для становления личности ребёнка. Известный педагог Я.А. Коменский разработал проект «Материнской школы», который называется так потому, что имеет целью воспитание ребёнка под влиянием матери, когда закладываются основы родного языка. Любое обучение ребёнка в силу названных причин целесообразнее начинать именно на родном (материнском языке) [1].

В самом термине «материнский язык» заложена суть его определения, включающая признаки принадлежности к конкретно-исторической общности людей. Родной язык понимается как первое средство передачи представлений о реальности, бытующих в обществе, и через словообразующие этапы мыслительного процесса эти представления становятся якобы неотъемлемыми личностными чертами всех индивидов и, следовательно, нации. Но язык, на котором говорят в семье, не обязательно является родным языком матери или отца, это даже не всегда их основной язык. Младенцы охотнее слушают «материнский язык», чем нормальную взрослую речь. Они знают, что этот язык обращён к ним. Значение языка для развития, как личности, так и народов, в целом хорошо известно, владение языком, способствует этнической идентификации отождествления индивида себя с этнической общностью, позволяющий ему усвоить необходимые стереотипы поведения, нормы образа жизни и культурные ценности. Этнос стремится к сохранению культурной преемственно-

сти в изучении письменного и устного фольклорного наследия, традиций, обычаев, национальной литературы и особенно права на передачу детям своего культурного достояния и прежде всего языка. Это, в свою очередь, связано со стремлением к этнической самобытности. «Разделить народное и человеческое на две совершенно чуждые, даже враждебные одно другому начала – значит, впасть в самый абстрактный, в самый книжный дуализм», – писал в свое время В.Г. Белинский [1, с. 588].

Дагестан – уникальный уголок земли, где на относительно ограниченной территории представлено необычайное множество языков. Наиболее точное образное определение многоязычия Кавказа принадлежит арабскому путешественнику Масуди (Хв.): «Один Аллах сочтёт различные народы, живущие в горах Кавказа. Гора Кавказа – гора языков».

Родной язык – одно из важнейших понятий социолингвистики и этнологии, которое в настоящее время приобрело междисциплинарный статус [2, с.7]. Как и многие другие «естественные» понятия, представление о «родном языке» в науке формализуется по-разному, в зависимости от того, какой признак прототипического «родного языка» выдвигается на передний план.

Среди критериев, определяющих язык как «родной», обычно называют:

- 1) порядок и тип усвоения (родной язык обычно первый и усвоенный естественным путем, без специального обучения, от родителей-носителей языка),
- 2) качество усвоения (родной язык обычно лучший язык индивида),
- 3) широту употребления (родной язык самый употребляемый),
- 4) наличие или отсутствие внутренней эмоциональной связи с языком (родной язык определяется как внутренне самый близкий, на нем лучше воспринимается поэзия)
- 5) внешнюю идентификацию (как другие определяют родной язык индивида) [3]. Согласно наиболее распространенной концепции (В.И. Беликов и Л.П. Крысин, Д. Кристал), родной язык – это язык, который человек усваивает с раннего детства без специального обучения, находясь в соответствующей языковой среде («первый язык») [4]. Ребёнок может усвоить с раннего детства в той или иной мере и несколько языков, в этом случае у него может быть два и более родных языков. Язык, усваиваемый в ходе специального обучения или в языковой среде в более старшем возрасте, называется «вторым языком» (их также может быть несколько) [5]. Ряд авторов проводит разграничение между родным и первым языком, имея в виду случаи, когда родной язык человека угасает, а на первый план выходит язык, усвоенный параллельно или позже. Н.Б. Вахтин и Е.В. Головки специально подчеркивают, что «материнский язык – не обязательно родной, родной язык – не обязательно первый» [6, с. 46].

По другой концепции родной язык отождествляется с языком, на котором человек мыслит без дополнительного самоконтроля, с помощью которого легко и естественно выражает свои мысли в устной и письменной форме, и которым человек «владеет с максимальной глубиной и полнотой, на котором легче, быстрее и проще ему мыслится, который является для него наиболее

лее привычной и удобной формой выражения мысли и языкового общения» [7] (основной или функционально первый язык). Ряд авторов, напротив, считают, что понятия родного и функционально первого языка не равнозначны [8]. В социолингвистических работах подчеркиваются недостатки идентификации понятия «родной язык» третьими лицами на основе той или иной компетенции, поскольку нередки случаи, когда двуязычные люди лучше знают один язык (например, если они получили на нем образование), однако ощущают более крепкую аффективную привязанность к другому, который считают родным.

По третьей концепции родным языком признаётся язык народа или этнической группы, к которой относится человек, язык, связывающий его с предыдущими поколениями, их духовными приобретениями, служащий фундаментом этнической и национальной самоидентификации. Этническая трактовка термина «родной язык» отвергается целым рядом авторов. Так, В.И. Беликов и Л.П. Крысин отличают понятие родного языка от данного понятия, обозначая последнее термином «этнический язык». Родной язык может соответствовать национальности, но может и не совпадать с ней (нередкое явление, особенно в условиях глобальных миграционных процессов, характерных для XX-XXI веков).

Материнский язык – язык раннего детства, язык, в который ребёнок окунается с момента рождения, на котором мама разговаривает с ним, совсем крохой, поет ему колыбельные, уговаривает не плакать, учит понимать первые обращения к нему слова и отзываться на свое имя. И первые слова ребёнка произносит на материнском языке. Он учится говорить, подражая тем звукам, которые произносит мать и другие, близкие ему люди. Ребёнок начинает воспринимать материнскую речь и сопутствующую ей тембрально-эмоциональную окраску, находясь ещё в утробе. При этом важное значение имеет сопровождающий гормональный фон матери, ибо, в тот момент, мать и ребёнок – фактически, одно существо. Это формирует связь между эмоцией и гормональным фоном ребёнка. Происходит как бы эмоционально-гормональное научение детского организма, что, в свою очередь, влияет на психофизиологическое состояние плода и, в дальнейшем, новорожденного. Тем самым идентификация индивида с этносом происходит на основе принципа самоопределения этнической принадлежности. Согласно этому принципу, человек принадлежит к той этнической общности, с которой он сам считает себя связанным общностью языка, культуры, быта. Вопрос об этнической принадлежности решается в зависимости от конкретной обстановки, в которой живёт семья, от языка, преобладающего в семье, от семейных, культурно-бытовых традиций и навыков. Наши длительные наблюдения за смешанными семьями показали, что при равных условиях в смешанных семьях чаще всего преобладает язык и культурно-бытовая обстановка этноса матери, к которому и причисляют себя дети по достижении совершеннолетия.

Родной язык – универсальный фактор народной педагогики. Диапазон его действия в дагестанской семье огромен. Родной язык присутствует в играх, в быту, в общении, в религии, в примере. В педагогическом арсенале дагестанской матери много оригинальных и эффективных мер воздействия на детей (шутки, намеки), способствующих гармонизации взаимоотношений в семье. Очень остроумно используется удивление. «Ты такая замечательная дочь, ведь тебе это не свойственно. Ты просто удивила меня своим проступком».

«В жизни каждого народа семья – святыня, ставка при этом делается, в первую очередь, на мать. В этнопедагогике культ матери закономерен. Она как мать божья, а отец – патриарх всей семьи. Дети – ангелы. Домашний очаг – священный алтарь. Естественность воспитания обеспечивается, прежде всего, матерью. Родные обычаи, традиции, родной язык сохраняются именно ею. Материнский язык – живая душа нации. Мать несет в себе тысячекратную генетическую программу духовных исканий своего народа» [9, с. 351].

В народе говорят: «Если твои планы рассчитаны на год – сей рожь, если на десятилетия – сажай деревья, а если на века – воспитывай детей». Величайшее из человеческих духовных сокровищ – это Слово. В повседневном общении с матерью материнское слово формирует родной, народный язык, который называется материнским. Материнское слово – божественно.

Благодаря сохранению языка в традиционной семейной педагогической культуре нет мертвых идей – идеи жизнотворны, последовательно демократичны, безупречно и последовательно гуманистичны, призывают к толерантности, к миролюбию. Колы-

бельная песня народов Дагестана, как и у всех народов, имеет назначение уговорить ребёнка скорее уснуть. Эта интереснейшая и прекрасная сокровищница поэзии вобрала идеалы добра, первые уроки поэтического восприятия мира. Исследователи колыбельных песен часто определяют их как «мечты матери», справедливо понимая под этим её желание видеть сына или дочь в своем поведении, поступках, отвечающих тем морально-этическим нормам и правилам, которые были эталоном для общества на разных этапах его исторического развития. В пожелании матери сыну: «Вот таким бы вырос ты для матери родной» заключён нравственно-этический смысл колыбельной песни. Такая конструкция характерна для многих песен, особенно тех, которые выражают мечты женщины у колыбели сына:

Пусть ты, свет, будешь мужчиной,
Да будешь ты отцом маленьких детей,
Да станешь ты большим человеком!
Да будешь ты предводителем
Молодых героев – сверстников своих.

В полиэтническом Дагестане, где мирно живут более тридцати национальностей, многие этнические идеи и мысли взаимообогащаются, взаимно дополняют друг друга. Ни один дагестанский народ не живёт обособленно, их культуры взаимопроникают и взаимообогащаются, так как языки народов Дагестана признаны языками, принадлежащими автохтонному населению и в силу этого генетически родственны между собой [10].

Право пользоваться родным языком – одно из фундаментальных прав каждого человека. Язык – это духовно кровное единство, создающее свою культуру. Формирование многих личностных черт человека непосредственным образом зависит от степени освоения им этнокультуры. Этнокультурное начало в образовании не должно ограничиваться только изучением родного языка или преподаванием нескольких этнически-ориентированных предметов. Необходимо ясно осознавать триединую взаимосвязанную задачу: возрождение, сохранение и развитие родного языка можно решить только в системе целостного, вертикального, непрерывного образования на родном языке от дошкольного образовательного учреждения до вуза, на основе системного подхода. Язык является не просто средством, пользуясь которым говорят о политике, он есть политика [11]. Необходимо осуществить возвращение вышедших из употребления терминов, обеспечить изучение субэтнических диалектов.

К наиболее благоприятным педагогическим условиям, способствующим формированию этнокультурных языковых компетенций относятся:

- создание развивающей этнокультурной среды, как совокупности социальных отношений, общий климат организации воспитательно-образовательного процесса посредством «погружения» в языковую среду и этнокультуру;
- создание сквозной модели «развивающей» среды предполагает создание педагогических ситуаций по использованию потенциала культурного наследия, направленного на понимание своей национальной культуры и культур и обычаев других народов, способность воспринимать культурные различия и работать в международном контексте;
- составление анкет-тестов по определению уровня этнической толерантности конкретного лица (учителя), влияющего на способность взаимодействовать в мире непохожих идей, точек зрения, к межкультурному взаимодействию;
- выявление уровней этнической (национальной) компетентности, на основе национального сознания; максимальной этничности;
- выявление системы традиционного воспитания народов Дагестана включающей не только семью, но и организованные традиционные общности более высокого класса – джамаат, ту-хум, годекан, а также духовные факторы – ислам, обычаи, обряды, праздники, фольклор (сказки, пословицы, исторические предания, и др.), позволяющую представить этнопедагогику народов Дагестана как составную часть педагогики воспитания народов России;
- изучение этнокультурного потенциала системы воспитания различных народов России, содействует развитию у учащихся способности пониманию культур, способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия, приверженность этическим ценностям: истины, веры, любви, красоте [12].

К принципам формирования изучения родного языка относятся: культурологический подход означающий, что воспитание будет тем эффективнее, чем больше оно будет вписано в кон-

текст культуры общества, а ребёнок будет усваивать лучшие образцы культуры, приверженные этическим ценностям: истина, красота, вера, добро; принцип самоопределения этнической принадлежности, согласно этому принципу, человек принадлежит к той этнической общности, с которой он сам считает себя связанным общностью языка, культуры, быта, партнерское взаимодействие субъектов социального окружения ребёнка, как носителей этнокультур, развивающих межличностные отношения, способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия; проблемность содержания учебной деятельности; рефлексивное поведение студентов и преподавателей; интеллектуально-эмоциональное напряжение и расслабление; свобода личного

выбора направлений образования и ответственность при его получении.

Вопрос об этнической принадлежности решается в зависимости от конкретной обстановки, в которой живет семья, от языка, преобладающего в семье, от семейных, культурно-бытовых традиций и навыков, наконец, от окружающей этнической среды. Каждый язык более полно символизирует связанную с ним культуру, нежели другие языки. Любой язык представляет связанную с ним культуру носителей этого языка, и в этом нет ничего необычного. Язык есть самая тонкая и чувствительная система символов из всех созданных человеком. Поэтому он символизирует собой и через себя то, что выражает и частью чего является.

Библиографический список

1. Белинский В.Г. *Эстетика и литературная критика*. Москва, 1959; Т. 2.
2. Беларуская мова. *Прафесійная лексіка*: дапам. аўт.-склад. В.В. Маршэўская, І.В. Піваварчык, А.С. Садоўская. Гродно, 2006.
3. Дьячков М.В. *Социальная роль языков в многоэтнических обществах*: пособие для университетов и педагогических институтов. Москва, 2002.
4. Беликов В.И., Крысин Л.П. *Социоллингвистика*. Москва, 2002.
5. Susanne Romaine. *Bilingualism*. Second edition. Blackwell Publishing, 1995.
6. Вахтин Н.Б., Головкин Е.В. *Социоллингвистика и социология языков*. Санкт-Петербург, 2004.
7. Волков Г.Н. *Педагогика любви: избранные этнопедагогические сочинения*: в 2 т. Москва, 2002.
8. Crystal David. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
9. Гамзатов Р.Г. *Мой Дагестан. Конституция горца*. Махачкала, 2002.
10. Шейх Юсуф Кардави. *Дозволенное и запрещенное в исламе*. Москва, 2004.
11. Магомедова И.М., Алиева Б.Ш. Роль и значение средств народной педагогики в воспитании гармоничной личности. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 2 (51).
12. Алиева Б.Ш., Мехрабова Д.Ш. Семейное воспитание в этнокультуре народов Дагестана. *Известия Южного федерального университета. Педагогические науки*. 2012; 9: 51 – 57.

References

1. Belinskij V.G. *Estetika i literaturnaya kritika*. Moskva, 1959; T. 2.
2. Belaruskaya mova. *Prasfijnaya leksika*: dapam. aŭt.-sklad. V.V. Marsh'eŭskaya, I.V. Pivavarchyk, A.S. Sadoŭskaya. Grodno, 2006.
3. D'yachkov M.V. *Social'naya rol' yazykov v mnogo'etnicheskikh obschestvakh*: posobie dlya universitetov i pedagogicheskikh institutov. Moskva, 2002.
4. Belikov V.I., Krysin L.P. *Sociolingvistika*. Moskva, 2002.
5. Susanne Romaine. *Bilingualism*. Second edition. Blackwell Publishing, 1995.
6. Vahtin N.B., Golovko E.V. *Sociolingvistika i sociologiya yazykov*. Sankt-Peterburg, 2004.
7. Volkov G.N. *Pedagogika lyubvi: izbrannyye etnopedagogicheskie sochineniya*: v 2 t. Moskva, 2002.
8. Crystal David. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
9. Gamzatov R.G. *Moj Dagestan. Konstituciya gorca*. Mahachkala, 2002.
10. Shejkh Yusuf Kardavi. *Dozvolennoe i zapretnoe v islame*. Moskva, 2004.
11. Magomedova I.M., Alieva B.Sh. Rol' i znachenie sredstv narodnoj pedagogiki v vospitanii garmonichnoj lichnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 2 (51).
12. Alieva B.Sh., Mehrabova D.Sh. Semejnoe vospitanie v etnokul'ture narodov Dagestana. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*. 2012; 9: 51 – 57.

Статья поступила в редакцию 21.04.15

УДК 378

Abdullina L.B., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: abdullina_lb321@mail.ru

Fatykhova A.L., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Sterlitamak branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: abdullina_lb321@mail.ru

ON THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE SKILLS IN STUDENTS. Training of a professional educator suggests a qualitative transformation of the structure and contents of education. Readiness of students to professional work is determined by the development of cognitive skills. Development of cognitive skills of students is provided by the pedagogical conditions. Pedagogical conditions are a set of measures of the educational process at the university. As a result of theoretical and experimental studies we identified optimal pedagogical conditions promoting targeted system and the formation of cognitive skills of students. Diverse nature of existing development of pedagogical conditions due to differences in the formulation of the specific objectives of the study, the nature of the demands of society to specialists and other factors.

Key words: education, development process, professional readiness, pedagogical conditions, cognitive skills.

Л.Б. Абдуллина, канд. пед. наук, доц. Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: abdullina_lb321@mail.ru

А.Л. Фатыхова, д-р пед. наук, проф. Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: abdullina_lb321@mail.ru

О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ

В статье раскрыта сущность подготовки профессионального педагога, что предполагает качественное изменение структуры и содержания образования. Готовность студентов к профессиональной деятельности определяется развитием познавательных умений. Развитие познавательных умений студентов обеспечивается посредством педагогических условий. Педагогические условия представляют собой комплекс мер учебно-воспитательного процесса в вузе. Приведены и описаны

теоретико-экспериментальные исследования, выявляющие оптимальные педагогические условия, способствующие целенаправленному и системному формированию познавательных умений студентов. Многообразный характер существующих разработок педагогических условий объясняется различиями в постановке конкретных целей исследования, характером требований общества к специалистам и другими факторами.

Ключевые слова: образование, развитие, процесс, профессиональная готовность, педагогические условия, познавательные умения.

Определим, что мы понимаем под термином «условие». В словарных источниках «условие» определяется как обстоятельство, от которого что-либо зависит [1]. Философская энциклопедия трактует «условие» как «то, от чего зависит нечто другое (обусловленное)», что делает возможным наличие вещи, состояния, процесса...» [2]. Таким образом, под условием подразумевается категория, выражающая такие отношения предмета к окружающим его явлениям, без которых он не может возникнуть и существовать. (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

Поскольку нами рассматривается вопрос о процессе развития познавательных умений в рамках учебно-воспитательного процесса, то уточним, что мы понимаем под «педагогическими условиями». Внешние по отношению к личности воздействия со стороны педагога не только прямым образом влияют на развитие личности студента, но также и создают «образовательную среду» для стимулирования самоорганизации, саморазвития его личности. Как отмечал С.Л. Рубинштейн, внешние причины действуют через внутренние условия, которые сами формируются в результате внешних воздействий [3]. По мнению А.Н. Леонтьева, внешние причины, опосредованные внутренними движущими отношениями и противоречиями, составляют необходимые условия развития [4]. Следовательно, создание педагогических условий усиливает внутренние предпосылки личности, повышая её субъектность, познавательную активность и интерес.

Результативность процесса развития познавательных умений студентов обеспечивается посредством педагогических условий, как совокупности возможностей содержания, форм, методов, приёмов и организации этого процесса. Педагогические условия выступают в качестве требований к содержанию, организации процесса и среды, в которой он протекает. По нашему мнению, эти условия должны быть направлены на поддержку психологической комфортности, развитие когнитивных, эмоциональных и волевых процессов, поощрение творческой активности студентов.

Представленные в нашем исследовании педагогические условия выступают в качестве требований, как к отбору содержания, так и к организации учебно-воспитательного процесса и представляют собой комплекс мер учебно-воспитательного процесса в вузе, позволяющих обеспечить эффективность и успешность процесса развития познавательных умений студентов.

Развитие познавательных умений будущих учителей начальных классов в процессе профессиональной подготовки может быть обеспечено, если:

- подготовка учителя начальных классов осуществляется с первого по выпускной курс обучения в вузе и сопровождается качественными различиями в динамике развития познавательных умений студентов;
- в профессиональной подготовке будущего педагога активно используются все компоненты образовательного процесса в вузе;
- познавательная деятельность учителя начальной школы отражает широкий комплекс познавательных умений, необходимых для развития творческой активности и самостоятельности будущих педагогов.

Реализация данных условий предусматривает совершенствование учебно-воспитательного процесса в вузе, ориентированного в настоящее время в большей степени на «человека знающего», наученного мыслям, а не мыслить, т.е. на знания, а не на способы получения этих знаний.

Сложившаяся система подготовки педагогических кадров, нарабатывая огромный опыт в области дидактики, ориентируется, прежде всего, на информативность студента, в то время как педагогический вуз призван развивать познавательные умения и навыки. Важна не столько сумма знаний, их количественная характеристика, сколько качество знаний, умение использовать их в практической профессиональной деятельности.

В настоящее время будущий учитель, обладая достаточными теоретическими знаниями, не способен порой продемонстрировать соответствующий уровень развития познавательных умений. Причины недостатков в профессиональной подготовке

студентов мы видим не в объёме и не всегда в качестве преподавания, а в отсутствии интегративности учебных предметов, недостаточной теоретической обоснованности программы практической подготовки, в отсутствии единства системного и личностно-деятельностного подходов к организации самого учебного процесса. В соответствии с этим принципом процесс развития познавательных умений студентов должен предусматривать построение структурных и функциональных моделей педагогического процесса, облегчающих выработку специальных представлений и понятий, позволяющих лучше понять механизм формирования профессиональной готовности. Кроме того, основное внимание должно быть направлено на выявление и формирование главных интегративных системообразующих компонентов познавательной деятельности учителя.

Реализация данного системного и личностно-деятельностного принципа предусматривает и соблюдение двух значимых условий:

- во-первых, в содержании профессионально ориентированной деятельности будущего учителя должны быть отражены цели педагогического образования, заключающиеся в непрерывном социально-нравственном общекультурном и профессиональном развитии;
- во-вторых, возможность выбора системы педагогических средств, стимулирующих активно-положительную мотивацию деятельности студентов, самостоятельное целеполагание и совместное с педагогом решение познавательных задач.

Проблема состоит в том, что для формирования познавательных умений в процессе профессиональной подготовки с 1 по 4 курс у самого будущего педагога должен быть сформирован высокий профессионализм и современное педагогическое мышление. То есть задачей профессиональной подготовки должна стать систематизация знаний, расширение профессионального информативного поля, развитие исследовательской направленности личности педагога, практико-ориентированный характер её деятельности, что, в свою очередь, не может не повлиять на динамику развития познавательных умений.

Непременным условием развития познавательных умений является психолого-педагогическая система, включающая в себя ряд вероятных компонентов учебной и внеучебной деятельности. К таковым мы относим: вариативный подход к преподаванию психолого-педагогических дисциплин, педагогизация всех дисциплин, разработка системы преподавания психолого-педагогических предметов, объединённых единой идеей, единая программа практической подготовки.

Использование активных форм и методов в профессиональной подготовке студентов побуждает их к активно-творческому, индивидуально-личностному участию в работе по самообразованию, саморазвитию, самокоррекции личности, профессиональной деятельности, что является непременным условием развития познавательных умений.

Активное использование всех компонентов образовательного процесса обеспечивает развитие познавательных умений будущих педагогов в той мере, в какой удаётся осуществить: интеграцию социогуманитарных, культурологических, психолого-педагогических, общепрофессиональных и специальных знаний и умений; выделение ведущих гуманистических идей в учебных курсах; свободу и альтернативность в выборе информации, типа учебного поведения, темпов, форм и методов обучения; развитие личностной и профессиональной рефлексии; ориентацию и мотивацию на достижение успеха в деятельности.

В совокупности средств, обеспечивающих развитие познавательных умений студентов, достаточно высокую эффективность обнаружили педагогические задачи и ситуации моделирования, проблемные методы, творческие задания, тренинги, деловые, сюжетные и ролевые игры, контекстные методы, используемые в процессе аудиторных занятий и во время практики как интегративной формы преобразования знаний в личностные установки и конкретные навыки педагогической работы.

Сложность выполнения этого условия заключается в интегративности процесса накопления знаний и трансформации их

в конкретные практические познавательные умения и навыки. Здесь должно быть предусмотрено разнообразие форм обучающей работы: лекции, лекции-беседы, семинары по отдельным общетеоретическим проблемам, практические занятия, занятия-тренинги, позволяющие моделировать педагогические ситуации, занятия-деловые игры, занятия-рефлексии. Кроме того, необходимо обеспечить единство и целостность всех звеньев системы: теоретической подготовки по педагогическим дисциплинам, внеучебной воспитательной деятельности в вузе и педагогической практики в школе, активизировать позицию студента в процессе освоения педагогической деятельности.

Педагогически целесообразное включение активных методов и форм обучения позволит отразить познавательную деятельность через широкий комплекс познавательных умений.

Со студентами проводятся и специальные занятия, посвящённые решению простых педагогических задач и разбору ситуаций. Моделирование процессов реального взаимодействия учителя и обучающихся имеет своей целью формирование и развитие у студентов познавательных умений.

Считаем эффективным использование и метода ситуационно-ролевой игры, представляющего собой процесс импровизированного разыгрывания заданной проблемной ситуации. Целесообразным оказалось использовать тренинг как систему упражнений, направленных на формирование конкретных познавательных умений, необходимых для продуктивного профессионального поведения. Все виды тренинга сочетались с групповой дискуссией, в процессе которой анализировалось и обсуждалось выполнение каждого упражнения, выяснялись причины успехов и неудач, что обеспечивало осознанность и целенаправленность овладения познавательными умениями и навыками.

Следует отметить, что процесс развития познавательных умений возможен при устранинии противоречия между индивидуальным характером профессионального становления будущего учителя и массовым характером профессионально-педагогической подготовки, что предусматривает реализацию принципа единства общего и вариативного. Творческие формы семинарских и практических занятий (тренинги, деловые игры, проблемные столы, конференции и т.д.) предоставляют возможность формировать у студентов, ещё в рамках теоретического блока профессиональной подготовки на основе знакомства с инвариантами, вариативность подхода к решению самых различных педагогических задач. Однако наибольшая возможность в реализации этого принципа представляется в ходе педагогической практики. Единство индивидуализации практической профессиональной подготовки и внутрипрофессиональной дифференциации – это закономерный процесс, характеризующийся в определённой мере разделением труда, выражающимся не столько в дроблении, сколько в развитии более совершенных обособленных видов деятельности в пределах педагогической профессии, диалектика же развития которой такова, что объективные процессы дифференциации тесно связаны с интеграционными процессами, требующими от учителя осуществления целостной педагогической деятельности, которая придаёт им общие черты в сочетании с чётко выраженным индивидуальным способом достижения результата.

Таким образом, в процессе обучения в вузе педагогическая практика должна предусматривать на каждом этапе систему заданий для студентов, направленных на развитие познавательных умений.

Поскольку познавательная деятельность отражает широкий комплекс познавательных умений, то необходимо учитывать

возможность творческой самореализации личности педагога в процессе его профессиональной подготовки, которая предусматривает включение студентов в инновационную деятельность на разных этапах его обучения. Это имеет принципиальное значение для развития познавательной активности педагога.

Активное использование УИРС и НИРС в качестве инструмента формирования познавательных умений будущих специалистов должно осуществляться в соответствии с учебной программой профессиональной подготовки, интегрировать весь учебно-образовательный процесс в педагогическом вузе в единую систему учебной, научно-исследовательской, опытно-конструкторской и производительной деятельности, ибо здесь будущий специалист имеет возможность практически, в процессе решения конкретной научной проблемы, реализовывать свои творческие способности.

Педагогическая профессия требует познавательной деятельности и самостоятельности в принятии решений. Способность к творчеству является изначальным моментом, определяющим характер познавательной деятельности. Творческая атмосфера на занятиях стимулирует возникновение дискуссий, выдвижение гипотез, выбор неординарных решений, преподаватель реализует при этом проблемный подход к обучению, вовлекая студентов в активный познавательный процесс.

Формирование у студентов творческой активности и познавательной самостоятельности мы рассматриваем в качестве одной из составляющих развития познавательных умений, которые определяются:

- осознание студентами ценностей профессиональной деятельности;
- воспитание у студентов чувства личной ответственности за результаты деятельности;
- развитие у будущих педагогов стремления к изучению теоретического и практического знания, анализу и оценке его современного уровня, к овладению и творческому использованию профессиональных познавательных умений;
- воспитание у студентов потребности в регулярной познавательной деятельности через реализацию широкого комплекса познавательных умений для достижения высоких результатов в учебной, научной и практической областях.

В связи с этим, важно не столько организовать деятельность будущего учителя, сколько решить задачу организации познавательной деятельности на основе знания её структуры, видов, педагогических средств, условий освоения и эффективного функционирования, и с позиции личностного (субъективного) подхода важно связать эти компоненты с конкретной личностью студента: уровнем его знаний, умений, творческих способностей и особенностей развития его мотивационно-ценностной и эмоционально-волевой сферы.

Подготовка студентов к инновационной деятельности особенно значима для будущих специалистов в области образования, которые за время учёбы должны овладеть познавательными умениями и навыками. Инновационная направленность позволяет сформировать у будущих специалистов методологическую культуру как фундамент их познавательного потенциала. Необходимый её уровень даст возможность студентам, а в будущем и специалистам, не только правильно систематизировать и успешно пользоваться получаемыми знаниями, но и решать задачи поиска, а в случае необходимости и возможности создания принципиально новых знаний, необходимых для решения познавательных проблем, а также совершенствования своей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Москва: Русский язык, 1989.
2. *Философский энциклопедический словарь*. Москва, 1989.
3. Рубинштейн С.Л. *Бытие и сознание: О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира*. Москва: Издательство АПН СССР, 1957.
4. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат, 1977.

References

1. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1989.
2. *Filosofskij "enciklopedicheskij slovar"*. Moskva, 1989.
3. Rubinshtejn S.L. *Bytie i soznanie: O meste psihicheskogo vo vseobschej vzaimosvyazi yavlenij material'nogo mira*. Moskva: Izdatel'stvo APN SSSR, 1957.
4. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva: Politizdat, 1977.

Статья поступила в редакцию 24.04.15

УДК 373

Avdeyeva N.V. *Cand. of Sciences (Pedagogy), The Herzen State Pedagogical University of Russia (Sankt-Peterburg, Russia), E-mail: avd-82@ yandex.ru*

GENERAL RULES OF PERSONAL SAFETY OF YOUTH IN CRIME SITUATIONS. The article reveals the problem of the formation and development of knowing of rules of behavior of young people in situations of criminogenic nature. The theoretical and methodological possibilities of increasing the level of knowledge in the field of security crime are studied. The results of the analysis of the current state of knowledge of skills and concepts in the field of youth crime safety are revealed. The article compiled a detailed description of the literacy of youth crime in the area of security. The author shows that assignments on television are aimed at building knowledge among schoolchildren in crime safety school course of life safety, taking into account the value and meaning of the individual types of behavior in emergency situations criminogenic character, excluding the risk factors for these situations. The author makes conclusion that there is the necessity to develop and explore the addition of special rules of behavior of young people in situations of criminogenic nature.

Key words: personal safety, youth, crime-security knowledge in the field of security crime, identity of the type of behavior aimed at one's safety.

Н.В. Авдеева, канд. пед. наук, доц. Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: avd-82@ yandex.ru

ОБЩИЕ ПРАВИЛА ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ МОЛОДЁЖИ В КРИМИНОГЕННЫХ СИТУАЦИЯХ

В статье раскрывается проблема формирования и развития знаний правил поведения молодёжи в ситуациях криминального характера. Рассматриваются теоретические и методологические возможности повышения уровня знаний в области криминальной безопасности. Представлены результаты анализа современного состояния знаний навыков и понятий молодёжи в области криминальной безопасности. В статье составлена подробная характеристика повышения грамотности молодёжи в области криминальной безопасности. Предлагаются разработанные и апробированные задания, направленные на формирование знаний у школьников в области криминальной безопасности в школьном курсе ОБЖ, с учётом ценностно-смысловых ориентиров типа поведения личности в чрезвычайных ситуациях криминального характера, исключающего факторы риска возникновения этих ситуаций. Делается вывод о необходимости разработки и дополнении специальных тем изучения правил поведения молодёжи в ситуациях криминального характера.

Ключевые слова: личная безопасность, молодёжь, криминальная безопасность, знания в области криминальной безопасности, личность безопасного типа поведения.

Организация образовательного процесса в условиях модернизации образования обеспечивает гармоничное развитие человека, составляющими которого являются физический, социальный и психический аспекты личности, в том числе и формирование безопасного типа поведения. Вопросы личной безопасности человека отражают аспекты защиты от опасностей социального характера, освоение людьми навыков и умений самообороны, выживания и оказания помощи себе и пострадавшим в любых экстремальных условиях.

Проблема обучения молодёжи основам личной безопасности очень многогранна и имеет свою специфику проявления [1, 2, 3, 4], однако основной упор при разрешении этой проблемы основывается на создании универсальной системы знаний в области криминальной безопасности молодого поколения [5, 6, 7].

Для выявления заинтересованности молодого поколения проблемами личной безопасности, а также знаниями о чрезвычайных ситуациях криминального характера и поведения в них, был проведён социологический опрос. Целью этого опроса было выявление отношений школьников к объёму имеющихся у них знаний, навыков и понятий в области криминальной безопасности.

Так 96% опрошенных школьников рассматривают чрезвычайные ситуации криминального характера как общую часть социальных опасностей, 4% респондентов считают, что стихийное бедствие можно отнести к группе чрезвычайных ситуаций криминального характера.

Результаты следующего опроса говорят о реакции старшеклассников на сложившуюся ситуацию (рис.1).

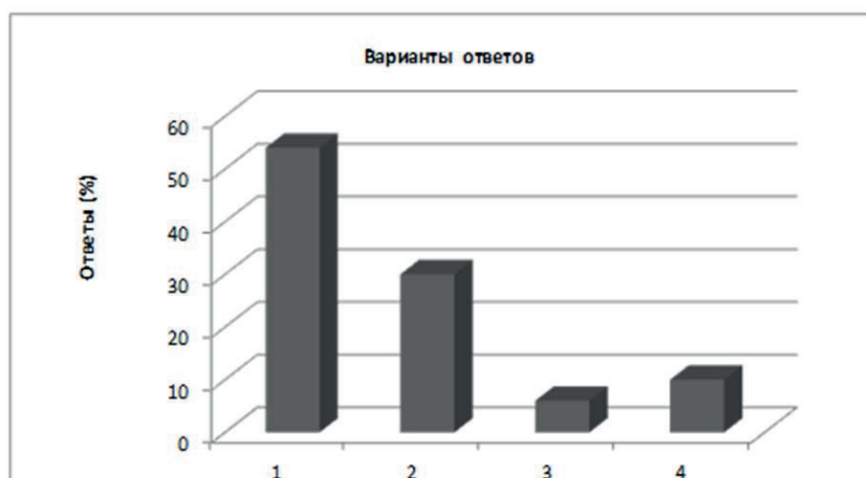


Рис.1. Результаты ответов на решение ситуационной задачи «Если вы стали свидетелем карманной кражи у прохожего».

1. Сообщите сотрудникам полиции о случившемся происшествии,
2. Попытайтесь задержать злоумышленника,
3. Пройгнорируете произошедшее событие,
4. Ваш вариант ответа.

Согласно данным таблицы отметим, что большинство школьников, оказавшись свидетелем случившегося, обратятся за помощью к сотрудникам полиции. Однако 30% респондентов считают, что могут самостоятельно справиться со злоумышленником, 6% школьников проигнорируют произошедшее событие и только 10% опрошенных затруднились с ответом.

Что касается вопросов о поведении школьников в ситуациях криминогенного характера, большинство школьников (64%) осознают потенциальную опасность и за помощью обращаются к взрослым; 30% категорично заявили, что предпримут попытки решить проблему самостоятельно и 6% предлагают свой вариант решения возникшей проблемы.

Только при повышении уровня знаний старшеклассников в области криминогенной безопасности возможно полное развитие и формирование личности безопасного типа поведения в городе-мегаполисе. Об информационной составляющей о криминогенных опасностях в своём городе 42% школьников получают информацию о правилах поведения в чрезвычайных ситуациях криминогенного характера в школе. 34% отмечали потребность в получении информации дома о безопасном поведении в чрезвычайных ситуациях криминогенного характера. В сети Интернет ответы на возникающие вопросы в области криминогенной безопасности находят 18% респондентов и лишь 6% старшеклассников полагаются на свою интуицию.

В связи с этим мы решили выяснить, попадали ли старшеклассники в ситуации криминогенного характера. Положительно ответили 39%, большинство же школьников никогда не сталкивались с ситуациями криминогенного характера.

В заключении нами был выявлен уровень знаний старшеклассников в области нормативно-правовой базы, в частности уголовная ответственность за совершение поступков криминогенного характера (рис. 2).

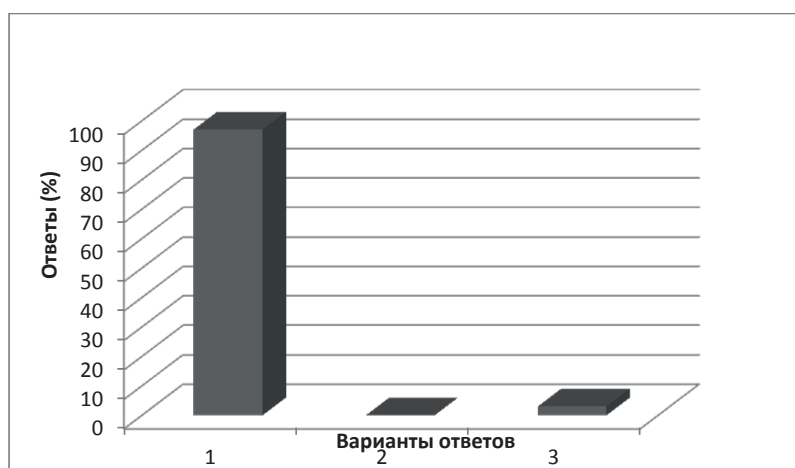


Рис. 2. Знаете ли вы, что совершение поступков криминогенного характера влечет за собой уголовную ответственность?

1. Да. 2. Нет. 3. Не знаю.

Анализ полученных данных показывает, что уровень знаний молодежи в области криминогенной безопасности недостаточно высок по оценке самих респондентов, хотя имеет место заинтересованности школьников в их пополнении.

Следовательно, чтобы улучшить логику понимания школьниками безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях криминогенного характера, необходимо проводить больше уроков, посвящённых чрезвычайным ситуациям криминогенного характера, изучая возможные сценарии развития, выходов из них с минимальным набором последствий. В качестве существенной составляющей поддержки вхождения молодого поколения в суровый и реальный мир действительности выступает курс ОБЖ как основа формирования общих правил личности безопасного типа поведения в области криминогенной безопасности.

Анализ учебников ОБЖ, рекомендованных Министерством образования и науки РФ [8, 9], позволяет сделать вывод, что в них представлены темы, раскрывающие современные правила безопасного поведения в ситуациях криминогенного характера.

В ходе исследования нами разработаны и предложены конспекты уроков по темам «Правила безопасного поведения в

ситуациях криминогенного характера» и «Уголовная ответственность несовершеннолетних» с такими заданиями как:

- анализ нормативно-правовой документации в области криминогенной безопасности;
- составление «Паспорта безопасности в городе-мегаполисе»;
- составление алгоритма безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях криминогенного характера.

Данные задания позволяют обучающимся овладеть не только предметными знаниями и умением формировать систему универсальных учебных действий, но и оценивать результаты решения ситуационных задач по правилам безопасного поведения в ситуациях криминогенного характера.

В качестве примера мы предлагаем методику работы с информационными материалами, ниже приведён один из вариантов заданий самостоятельной работы, которые мы используем в своей практике преподавания при изучении темы «Правила безопасного поведения в ситуациях криминогенного характера»:

1. Проведите социологическое исследование: опросив родственников, составьте анкету из 5-6 вопросов, которая отражает знания респондентов о криминогенной безопасности и правилах безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях криминогенного характера. На основе полученных ответов сделайте общий вывод о проделанной работе.

2. Составьте дневник «Чрезвычайные ситуации криминогенного характера». Проведите анализ ситуаций криминогенного характера, которые произошли в Море, вашем регионе и городе за последние 2 года.

3. Разработайте алгоритм безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях криминогенного характера если:

- в) внезапно в вашей квартире оказались злоумышленники;

б) правонарушитель выносит вещи из квартиры или подъезда;

в) звонок в квартиру (в глазок ничего не видно, а телефона нет или он не работает).

4. Приведите примеры криминогенных чрезвычайных ситуаций, которые упоминаются в литературных произведениях и объектах искусства (живописи). Заполните таблицу.

Литературные произведения объекты искусства	Вид чрезвычайной ситуации криминогенного характера

Развитие знаний школьников на уроках ОБЖ в области криминогенной безопасности также возможно в ходе создания учителем и решения учащимися проблемных ситуаций, подготовки школьниками сообщений, эссе, проведения мини-исследований.

Следует также отметить, что одним из условий, необходимых для формирования и развития знаний обучающихся в области криминогенной безопасности, является высокая квалификация педагога, профессиональными качествами которого выступают:

- управленческие умения, организация процесса обучения на основе элементов содержания тем;
- критичность мышления, анализ обоснованных выводов на основе решения ситуационных задач в области криминогенной безопасности;
- профессиональная компетентность, прохождение курсов повышения квалификации;
- креативность, развитие творческих способностей, как школьника, так и педагога при решении ситуационных задач.

При реализации тем педагог выступает главным звеном качества формирования и развития знаний молодёжи в области криминогенной безопасности. По мнению педагогов, уровень грамотности в области криминогенной безопасности и формирования личности безопасного типа поведения выступают основными критериями продуктивности педагога и повышения качества процесса обучения в курсе ОБЖ.

Таким образом, изучение педагогической и методической литературы позволило составить подробную характеристику повышения грамотности молодёжи в области криминогенной безопасности, разработать методические основы их организации и применения в школьном курсе ОБЖ. При организации процесса обучения по курсу ОБЖ необходимо учитывать следующие требования:

- разработанные задания исследовательского характера должны применяться поэтапно;
- использование заданий для самостоятельной работы (решение ситуационных задач, проведение социологических опросов и т.д.);
- информация, содержащаяся в заданиях должна соответствовать уровню знаний и возрастным и психологическим особенностям обучающихся;
- вопросы и задания в области криминогенного характера должны быть актуальными, чтобы в сложившейся криминогенной обстановке города-мегаполиса наше молодое поколение оказалось под меньшим ударом.

Библиографический список

1. Абрамова В.Ю., Авдеева Н.В. К вопросу о гражданском образовании и воспитании на уроках ОБЖ. *Молодой учёный*. 2014; 12: 245 – 248.
2. Киселева Э.М., Попова Р.И. Структурно-содержательная характеристика вариативного модуля подготовки магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности. *Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки*. 2012; 5: 151 – 158.
3. Попова Р.И. Методическая подготовка бакалавров и магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности к формированию гражданской ответственности и патриотизма школьников. *Молодой учёный*. 2014; 12: 295 – 297.
4. Соломин В.П., Станкевич П.В. Генезис развития уровневого педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности. *Молодой учёный*. 2014; 18.1: 4 – 6.
5. *Безопасность человека. Учебно-методическое пособие для образовательных учреждений*. Под ред. Л.И. Шершнева. Москва: Фонд национальной и международной безопасности, 2004.
6. Русак О.Н., Малаян К.Р. *Безопасность жизнедеятельности: учебное пособие*. 4-е изд., Санкт-Петербург: Лань, 2010.
7. Сапронов В.П. Безопасность проблемы и находки. *Журнал ОБЖ. Основы безопасности жизни*. 2008; 4: 7 – 10.
8. *Основы безопасности жизнедеятельности: 10-й класс*. Под ред. А.Т. Смирнова, Б.И. Мишина и др. Москва: Просвещение, 2009.
9. *Основы безопасности жизнедеятельности: 10 класс*. Под ред. В.Н. Латчук, В.В. Маркова С.Н. Вангородского. Москва: Дрофа, 2009.

References

1. Abramova V.Yu., Avdeeva N.V. K voprosu o grazhdanskom obrazovanii i vospitanii na urokah OBZh. *Molodoj uchenyj*. 2014; 12: 245 – 248.
2. Kiseleva E.M., Popova R.I. Strukturno-soderzhatel'naya harakteristika variativnogo modulya podgotovki magistriv pedagogicheskogo obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Izvestiya Yuzhnogo Federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*. 2012; 5: 151 – 158.
3. Popova R.I. Metodicheskaya podgotovka bakalavrov i magistriv pedagogicheskogo obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti k formirovaniyu grazhdanstvennosti i patriotizma shkol'nikov. *Molodoj uchenyj*. 2014; 12: 295 – 297.
4. Solomin V.P., Stankevich P.V. Genезis razvitiya urovnevnogo pedagogicheskogo obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Molodoj uchenyj*. 2014; 18.1: 4 – 6.
5. *Bezopasnost' cheloveka. Uchebno-metodicheskoe posobie dlya obrazovatel'nykh uchrezhdenij*. Pod red. L.I. Shershneva. Moskva: Fond nacional'noj i mezhdunarodnoj bezopasnosti, 2004.
6. Rusak O.N., Malayan K.R. *Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti: uchebnoe posobie*. 4-e izd., Sankt-Peterburg: Lan', 2010.
7. Sapronov V.P. Bezopasnost' problemy i nahodki. *Zhurnal OBZh. Osnovy bezopasnosti zhizni*. 2008; 4: 7 – 10.
8. *Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti: 10-j klass*. Pod red. A.T. Smirnova, B.I. Mishina i dr. Moskva: Prosveschenie, 2009.
9. *Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti: 10 klass*. Pod red. V.N. Latchuk, V.V. Markova S.N. Vangorodskogo. Moskva: Drofa, 2009.

Статья поступила в редакцию 29.04.15

УДК 376.1

Belyankova N.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Head of Scientific-Methodical Center of Primaty Education Problems, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas, Russia), E-mail: Belyankovanm@mail.ru

DIALOGUE OF CULTURES IN THE STUDY OF TECHNOLOGY IN PRIMARY SCHOOL IN A MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article is dedicated to harmonization of interethnic relations in the study harmonization of interethnic relations in the study of theoretical material related to learning technologies in an elementary school in a multicultural educational space. The author gives specific recommendations on what the lessons and by what forms of work are ethno-cultural experience of migrants, immigrants and refugees from areas of operations. As the base was chosen textbook technology system "Perspective" (series "Academic school textbook"), take into account both the dominant Russian ethno-cultural and ethno-cultural diversity of the regions of Russia. The article provides recommendations for every lesson in the course, in what form and what methods should be incorporated into the fabric of the lesson information that can inform migrant children, their parents and the older generation. The author concludes that the textbooks of "Perspective" can be used not only when working with children of migrants, but also in schools with teaching in Russian in the autonomous regions of Russia.

Key words: classes with mixed ethnic composition, education technology in primary school, multicultural educational environment, children of migrants.

Н.М. Белянкова, канд. пед. наук, доц., дир. Научно-методического центра проблем начального образования Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, г. Арзамас, E-mail: Belyankovanm@mail.ru

ДИАЛОГ КУЛЬТУР ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена гармонизации межнациональных отношений при изучении теоретического материала, связанного с обучением технологии в начальной школе в условиях поликультурного образовательного пространства. Автор даёт конкретные рекомендации, на каких уроках и с помощью каких форм работы можно использовать этнокультурный опыт мигрантов, репатриантов и беженцев из районов боевых действий. В качестве базового был выбран учебник технологии системы «Перспектива» (серия «Академический школьный учебник»), максимально учитывающий как этнокультурную русскую доминанту, так и этнокультурное многообразие регионов России. В статье даются поурочные рекомендации, в какой форме и какими методами следует включать в ткань урока сведения, которые могут сообщить дети мигрантов, их родители и представители старшего поколения. Автор делает вывод о том, что учебники системы «Перспектива» можно использовать не только при работе с детьми мигрантов, но и в школах с преподаванием на русском языке в автономных регионах России.

Ключевые слова: классы со смешанным этническим составом, обучение технологии в начальных классах, поликультурное образовательное пространство, дети мигрантов.

Обычно в статьях, посвящённых формированию интереса к жизни, быту и культуре других народов в классах со смешанным этническим составом, даются рекомендации и разработки к внеклассным и внешкольным мероприятиям (праздникам, конкурсам, концертам художественной самодеятельности). Но, как известно, воспитательный процесс является целостным педагогическим воздействием на умы и души детей, поэтому данная работа должна вестись и на предметных уроках, начиная с первого класса.

В своих предшествующих статьях [1; 2] мы упоминали о том, что для поддержания межнационального согласия в классах смешанного этнического состава и формирования у детей интереса к жизни, быту и культуре других народов следует использовать и уроки технологии. Благодаря урокам технологии первоклассники уже с первых же уроков получают представление о том, что, кроме духовной культуры, существует и материальная культура. Под духовностью, вслед за А.Е. Лихачёвым, мы понимаем «эстетическое отношение к миру, стремление к красоте и гармонии во всём, разумность всех жизненных проявлений». Таким образом, духовную культуру составляют произведения литературы, музыки, живописи, скульптуры, архитектуры и различных отраслей науки. Материальная же культура — это жилища и предметы, которые человек создаёт для своего быта: одежда, обувь, посуда, мебель и т.д. Разумеется, такое разделение условно, что доказывает архитектура, которая сочетает в себе и проявление духовной, и предмет материальной культуры.

Материальная культура в огромной степени зависит от природных условий, что даёт возможность учителю организовать диалог культур в классах смешанного этнического состава, то есть в классах обычных общеобразовательных школ, в которых совместно обучаются дети титульной нации и дети переселенцев.

В данной статье мы бы хотели более подробно остановиться на этой проблеме и способах её решения на уроках технологии в системе «Перспектива». Учебники 1-4 классов, созданные авторским коллективом учёных под руководством Н.И. Роговцевой, максимально приближены к учебникам окружающего мира и состоят во всех четырёх классах из разделов «Человек и земля», «Человек и вода», «Человек и воздух», «Человек и информация». Это позволяет рассмотреть взаимоотношения человека и природы, но уже с технологической точки зрения: какие предметы люди изготавливают, какие природные материалы при этом используют, какие традиции имеются у народа в изготовлении изделий. Это же позволяет использовать национальный опыт мигрантов, который они приобрели в зависимости от природных условий своего прежнего места проживания.

При проведении этих параллелей не следует забывать, что жизненный опыт младших школьников ещё очень мал, и они вряд ли в дошкольном детстве интересовались технологией изготовления предметов и пищи, характерных для их этносов. Сами же они не могут пока их произвести в связи с неразвитостью мелкой моторики руки. Кроме того, некоторые технологии травмоопасны, особенно приготовление пищи. Поэтому в данном случае придётся опираться на знания и умения старших членов семей мигрантов.

Рассмотрим на конкретных примерах, на каких же уроках можно организовать диалог материальных культур коренного русского населения и мигрантов.

При изучении темы «Растения» по учебнику 1 класса [5, с. 24] можно поинтересоваться у детей мигрантов, какие культурные растения выращивают на их исторической родине и что из

них производят, а при выполнении проекта «Осенний урожай» предложить им вылепить из пластилина миску с теми овощами, которые неизвестны детям коренной национальности. При изучении темы «Дикие животные» можно попросить детей мигрантов рассказать о диких животных, эндемичных для их региона. То же самое — при изучении домашних животных [5, с. 50]. При изучении темы «Такие разные дома» [5, с. 52] можно поинтересоваться, есть ли какие-то различия в строительстве жилищ. Этот вопрос довольно интересен. Например, в Армении широко распространено строительство домов из вулканического туфа, а скотоводы-езиды летом живут в шатрах. В Средней Азии в кишлаках есть глинобитные дома. Неплохо было бы, если в семьях мигрантов сохранились фотографии или репродукции с изображением этих жилищ, их можно показать через мультимедийный проектор.

Особых замечаний требует и вопрос о посуде [5, с. 57]. Разумеется, было бы неплохо показать детям национальную посуду. Русская посуда хорошо представлена на иллюстрациях учебника. А вот если мигранты сумели при переселении вывезти национальную посуду, то вряд ли стоит её доверять детям. Эти предметы обихода либо громоздки (казаны), либо легко ломаются или бьются (керамика). Поэтому лучше сначала организовать выставку этой посуды на столе учителя, а затем на уроке кто-либо из мам или бабушек расскажет о её назначении. После уроков можно организовать совместное чаепитие с дегустацией национальных сладостей и выпечки и с выполнением правил поведения за столом [5, с. 59].

При изучении тем «Одежда», «Ткань» [5, с. 69-72] можно продемонстрировать через мультимедийный проектор образцы (фотографии, иллюстрации) национальных костюмов коренного населения и мигрантов.

Но особенно заинтересуют детей образцы алфавитов мигрантов, если они сильно отличаются от особенностей русской графики (армянский и грузинский алфавиты). Их неплохо бы сопоставить не только с современной кириллицей, но и с допетровским церковнославянским шрифтом.

Кроме того, в 1 классе неизбежно возникают чисто лингвистические проблемы как у детей коренной нации, так и у детей мигрантов. Чаще всего это касается освоения терминологии технологического характера, имеющей иноязычное происхождение: *технология, материалы, стека, организация, конструирование, аппликация, композиция* и т.д. Эту терминологию осваивают все дети класса, независимо от их национальной принадлежности, самым обычным образом: учитель спрашивает, как дети понимают этот термин, затем разъясняет его на доступном первоклассникам уровне, используя словарь учебника, приводит 1-2 примера его использования, просит детей привести свои примеры, затем слово хором проговаривается.

Но есть и чисто русские термины, позволяющие организовать диалог языковых культур в классах со смешанным этническим составом. Это такие слова, которые вполне понятны детям: *отрезать, размять, раскатать, слепить, поливать, удобрять, урожай, посадить лук, морковь* и т.д. В языке мигрантов такие реалии обычно имеют свои обозначения. Поэтому по ходу изучения нового материала по теории технологических процессов неплохо поинтересоваться у детей мигрантов тем, какими словами обозначаются эти понятия в их языке. Если эта работа проводится не только на уроках технологии, но и на других предметных уроках в начальных классах, то это будет способствовать становлению билингвизма, который способствует сплочению классного коллектива, расширению кругозора перво-

классников и установлению межнационального согласия среди детей и, не исключено, что может в дальнейшем предопределить у них профессию переводчика. Неплохо также, если в классной комнате будут плакаты с цитатами из учебника по окружающему миру для 1 класса А.А. Плешакова и М.Ю. Новицкой (система «Перспектива» серии «Академический школьный учебник»): «На Земле живут мужчины и женщины. Они различаются по возрасту, принадлежат к разным народам. И все прекрасны!» [ч. 1, с. 17] и «С давних пор в нашей стране живут разные народы. Каждый народ бережёт свою культуру и любит Россию – общую для всех великую Родину» [4, с. 49].

Как мы видим, уже в 1 классе на уроках технологии можно сформировать начатки интереса к духовной и материальной культуре народов России и СНГ и на этой базе укреплять межнациональное единство учащихся класса со смешанным этническим составом.

Во 2 классе на уроках технологии в системе «Перспектива» по учебнику этого коллектива авторов [6] диалог культур в классах смешанного этнического состава должен быть продолжен и углублён. Так, например, при изучении профессий, если есть такая возможность, неплохо организовать экскурсии в гончарную мастерскую, в мини-пекарню, в фермерское хозяйство. Такое вполне возможно в сельской местности и небольших городах, где переселенцы живут компактными анклавами и занимаются своими традиционными профессиями.

При изучении народных промыслов [5, с. 24-31] и национальных костюмов [5, с. 28-59] кроме экскурсий в краеведческий музей, было бы неплохо, если бы кто-либо из матерей или бабушек продемонстрировал изделия народных промыслов и национальные костюмы или их изображения.

Можно также попросить детей мигрантов «одеть» бумажных кукол не в обычную европейскую «одежду», а в национальные костюмы.

При изучении устройства русской печи и приспособлений для приготовления пищи [5, с. 52-53] можно обратиться к национальному опыту переселенцев в приготовлении еды. Мангалы в настоящее время известны всем, но вряд ли русские дети видели среднеазиатские тандыры, очаги кочевников-скотоводов, китайскую утварь. Да и когда-то обычные в быту керосинка или керогаз вряд ли знакомы нынешним городским младшим школьникам. Кое-что можно было бы продемонстрировать в натуральном виде, что-то в виде мультимедийной презентации.

Во втором классе следует продолжить формирование билингвизма. Полезны будут сопоставление таких слов, как *горох, репа, редька, яблоки, вишня, слива, грабли, лейка, тяпка, лопата, ваза, кастрюля, горшок, ковш, кружка, чайник, блюдо, чашка, жернова, мельница, пекарь* и т.д., то есть тех русских слов, аналоги которых имеются в языке мигрантов. Если дети мигрантов не знают на своём языке тех слов, реалии которых уже ушли из активного употребления детей мигрантов (например, *жернова, ветряк, сундук, печник, ткацкий стан, веретено, оберег* и др.), то им надо дать задание проконсультироваться со старшими членами семьи и на следующем уроке доложить классу результаты своих лингвистических изысканий.

В учебнике технологии в 3 классе [7] рассматриваются современные реалии, которые в XXI веке подверглись значительной глобализации и унификации. Это современная архитектура, садово-парковый дизайн, ателье мод и одежда, кафе, магазины, мосты, океанариумы, наземный, водный и воздушный транспорт, почтовая и электронная связь. И тем не менее, творческий учитель найдёт возможность продолжить диалог культур. Например, в начале года при выполнении проекта «Мой родной город» дети мигрантов могут провести виртуальную экскурсию не по городу, в котором они проживают в настоящее время, а по городу, где жили их родители, используя для этого материалы семейных архивов. Если в семьях мигрантов сохранились определённые

материалы (альбомы, книги, наборы открыток с национальными костюмами), то можно организовать сопоставление их с русскими свадебными костюмами [5, с. 38]. Если матери или бабушки детей, не только мигрантов, но и местных жителей, продолжают заниматься традиционным женским рукоделием (вязанием на спицах или крючком, вышиванием, бисероплетением, ткачеством), то можно устроить выставку их работ во время изучения материала о рукоделии [5, с. 42-62]. При изучении способов приготовления закусок и бутербродов [5, с. 69-77] можно в столовой школы организовать фуршет с дегустацией заранее приготовленных блюд, ориентируясь на матерей и бабушек на приготовление их в национальном духе, а не в уже ставшем, к сожалению, привычном стиле западного фаст-фуда.

Следует продолжить и языковую переключку, попросив детей мигрантов перевести на родной язык слова: *дом, кусачки, плоскогубцы, дворник, ведро, вилы, грабли, лейка, лопата, тачка, тяпка, закройщик, швея, хлопок, шерсть, кудель* и т.д.

Не следует опасаться повторения этих слов, если они уже прозвучали в предыдущих классах, так дети даже лучше их запомнят.

В учебнике для 4 класса [8] продолжается знакомство с предприятиями различных отраслей промышленности. И здесь можно также задействовать опыт мигрантов, в том числе репатриантов (людей, вернувшихся в родные места из стран бывшего СССР) и беженцев из районов боевых действий. Например, дети или их родители, бежавшие из Луганска, могут рассказать о вагоностроительном заводе, который некогда был крупнейшим в СССР. Родители мигрантов с Северного Кавказа, из Азербайджана, из Узбекистана (Газли) могли бы рассказать об особенностях нефтедобычи. Мигранты из Армении могли бы рассказать о знаменитой обувной фабрике. Если родители-переселенцы работают и не смогут или не захотят прийти в школу, то ребёнок может с их слов сделать маленький доклад. Но можно в субботу организовать «Ярмарку профессий», на которой выступили бы родители как коренного народа, так и переселенцы с презентацией своего места работы в настоящее время или до их эмиграции в Россию.

Особый интерес у детей обычно вызывают сладости. При изучении темы «Кондитерская фабрика» [5, с. 69-71] в столовой можно организовать фуршет с дегустацией сладостей, приготовленных дома детьми вместе с родителями, в том числе мигрантами.

Как мы видим, учебники технологии в системе «Перспектива» позволяют учителю начальных классов выполнить такие требования ФГОС НОО, как становление основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся, формирование уважительного отношения к истории и культуре других народов [10, с. 4], а также способствовать реализации Федеральной целевой программы «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014-2020 годы)», поставившей двуединую задачу:

- содействие укреплению гражданского единства и гармонизации межнациональных отношений;
- содействие этнокультурному многообразию народов России [9, с. 11].

И ещё один аспект данной проблемы. Поликультурное образовательное пространство существует не только в связи с наличием в классах детей мигрантов, но и в школах с преподаванием на русском языке в национальных автономиях. Работа по всем изучаемым в начальной школе по системе «Перспектива» в таких классах со смешанным этническим составом будет способствовать гармонизации межнациональных отношений, так как во всех учебниках этой системы наряду с декларированными в Федеральной целевой программе этнической (русской) и религиозной (православной) доминантами [9, с. 7] максимально учитывается этническое многообразие регионов.

Библиографический список

1. Белянкова Н.М. Роль педагога в реализации Федеральной целевой программы «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России на 2014-2020 годы». *Воспитание школьников*. 2014; 8: 16 – 24.
2. Белянкова Н.М. Роль учителя начальных классов в поддержании национального согласия в России. *Начальная школа*. 2013; 5: 7 – 11.
3. Плешаков А.А. *Окружающий мир. 1 класс*: учебник для общеобразовательных организаций с приложением на электронном носителе. Под редакцией А.А. Плешакова, М.Ю. Новицкой. Москва: Просвещение, 2014; Ч.1.
4. Плешаков А.А. *Окружающий мир. 2 класс*: учебник для общеобразовательных организаций с приложением на электронном носителе. Под редакцией А.А. Плешакова, М.Ю. Новицкой. Москва: Просвещение, 2014; Ч.1.
5. Роговцева Н.И. *Технология. 1 класс*: учебник для общеобразовательных организаций с приложением на электронном носителе. Под редакцией Н.И. Роговцевой, Н.В. Богдановой, И.П. Фрейтаг. Москва: Просвещение, 2013.

6. Роговцева Н.И. *Технология. 2 класс*: учебник для общеобразовательных организаций с приложением на электронном носителе. Под редакцией Н.И. Роговцевой, Н.В. Богдановой, Н.В. Добромисловой. Москва: Просвещение, 2013.
7. Роговцева Н.И. *Технология. 3 класс*: учебник для общеобразовательных организаций с приложением на электронном носителе. Под редакцией Н.И. Роговцевой, Н.В. Богдановой, Н.В. Добромисловой. Москва: Просвещение, 2013.
8. Роговцева Н.И. *Технология. 4 класс*: учебник для общеобразовательных организаций с приложением на электронном носителе. Под ред. Н.И. Роговцевой, Н.В. Богдановой, Н.В. Добромисловой. Москва: Просвещение, 2014.
9. *Федеральная целевая программа «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014 – 2020 годы)»*. Available at: <http://government.ru/media/files/41d4862001ad2a4e5359.pdf>
10. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. Москва: Просвещение, 2009.

References

1. Belyankova N.M. Rol' pedagoga v realizacii Federal'noj celevoj programmy «Ukreplenie edinstva rossijskoj nacii i `etnokul'turnoe razvitie narodov Rossii na 2014-2020 gody». *Vospitanie shkol'nikov*. 2014; 8: 16 – 24.
2. Belyankova N.M. Rol' uchitelya nachal'nyh klassov v podderzhanii nacional'nogo soglasiya v Rossii. *Nachal'naya shkola*. 2013; 5: 7 – 11.
3. Pleshakov A.A. *Okruzhayushchij mir. 1 klass*: учебник dlya obscheobrazovatel'nyh organizacij s prilozheniem na `elektronnom nositele. Pod redakciej A.A. Pleshakova, M.Yu. Novickoj. Moskva: Prosveschenie, 2014; Ch.1.
4. Pleshakov A.A. *Okruzhayushchij mir. 2 klass*: учебник dlya obscheobrazovatel'nyh organizacij s prilozheniem na `elektronnom nositele. Pod redakciej A.A. Pleshakova, M.Yu. Novickoj. Moskva: Prosveschenie, 2014; Ch.1.
5. Rogovceva N.I. *Tehnologiya. 1 klass*: учебник dlya obscheobrazovatel'nyh organizacij s prilozheniem na `elektronnom nositele. Pod redakciej N.I. Rogovcevoj, N.V. Bogdanovoj, I.P. Frejtag. Moskva: Prosveschenie, 2013.
6. Rogovceva N.I. *Tehnologiya. 2 klass*: учебник dlya obscheobrazovatel'nyh organizacij s prilozheniem na `elektronnom nositele. Pod redakciej N.I. Rogovcevoj, N.V. Bogdanovoj, N.V. Dobromyslovoj. Moskva: Prosveschenie, 2013.
7. Rogovceva N.I. *Tehnologiya. 3 klass*: учебник dlya obscheobrazovatel'nyh organizacij s prilozheniem na `elektronnom nositele. Pod redakciej N.I. Rogovcevoj, N.V. Bogdanovoj, N.V. Dobromyslovoj. Moskva: Prosveschenie, 2013.
8. Rogovceva N.I. *Tehnologiya. 4 klass*: учебник dlya obscheobrazovatel'nyh organizacij s prilozheniem na `elektronnom nositele. Pod red. N.I. Rogovcevoj, N.V. Bogdanovoj, N.V. Dobromyslovoj. Moskva: Prosveschenie, 2014.
9. *Federal'naya celovaya programma «Ukreplenie edinstva rossijskoj nacii i `etnokul'turnoe razvitie narodov Rossii (2014 – 2020 gody)»*. Available at: <http://government.ru/media/files/41d4862001ad2a4e5359.pdf>
10. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshego obrazovaniya*. Moskva: Prosveschenie, 2009.

Статья поступила в редакцию 28.04.15

УДК 371

Aliyeva G.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),
E-mail: alieva.71@mail.ru

TECHNOLOGY OF GAME IN THE COURSE OF TRAINING OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS. In the article the technology of game, its psychological bases which are characteristic to process of training of younger school students are considered. Organizational forms of game activity are allocated. Technology's learning aims to teach the student to understand the motives of his teaching, his conduct in the game eve life, to formulate objectives and programmes of its own independent activity and anticipate its immediate results. Specific and immediate goal of educational technology's forms of learning is spontaneously directed the development of the person playing the student or the student, is the systematic and consistent practical application of the concepts of innovation processes in education, pre-designed on the basis of those ideas, world recognized as highly significant values of the individual and society.

Key words: game, technology, younger school student, functions, forms, psychological bases.

Г.М. Алиева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, психологии начального образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: madina.aliyeva.71@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается технология игры, её психологические основы, которые характерны процессу обучения младших школьников. Выделены организационные формы игровой деятельности. Технология игровых форм обучения (ИФО) нацелена на то, чтобы научить обучающегося осознавать мотивы своего учения, своего поведения в игре ив жизни, формулировать цели и программы собственной самостоятельной деятельности и предвидеть ее ближайшие результаты. Специфической и непосредственной целью педагогической технологии игровых форм обучения является спонтанно – направленное развитие личности играющего студента или школьника, это систематическое и последовательное воплощение на практике концепций инновационных процессов в образовании, заранее спроектированных на основе тех идей, признанных в мире в качестве высоко значимых ценностей личности и общества.

Ключевые слова: игра, технология, младший школьник, функции, формы, психологические основы.

Задолго до того, как игра стала предметом научных исследований, она широко использовалась в качестве одного из важнейших средств воспитания детей. В различных педагогических системах игре придавалась разная роль, но нет ни одной системы, в которой в той или иной мере не отводилось бы место в игре. Игре приписывают образовательные и воспитательные функции. В связи с этим возникает необходимость более точно определить влияние игры на развитие ребенка и найти её место в педагогической системе. Как отмечает Л.С. Выготский [1], необходимо более точно определить те стороны психического развития и формирования личности ребёнка, которые по преимуществу развиваются в игре или испытывают лишь ограниченное воздействие в других видах деятельности.

Главнейшим является значение игры для мотивационно-потребностной сферы школьника, в основе которой лежит трансформация игры при переходе от дошкольного к дошкольному детству. Технология игровых форм обучения (ИФО) нацелена на то, чтобы научить обучающегося осознавать мотивы своего

учения, своего поведения в игре ив жизни, т. е. формулировать цели и программы собственной, как правило, глубоко скрытой в обычной обстановке, самостоятельной деятельности и предвидеть ее ближайшие результаты.

Н. Винокурова [2] делит все игры на естественные и искусственные. Естественная игра есть спонтанная ориентировочная деятельность, которой, благодаря естественным процессам само научения, человек самостоятельно осваивает новые формы и способы действия в привычной и непривычной обстановке. Главное отличие искусственной игры от естественной заключается в том, что человек знает, что он играет, и на основе этого очевидного знания широко использует игру в своих целях. Можно выделить шесть известных организационных форм игровой деятельности: индивидуальную, одиночную, парную, групповую, коллективную, массовую форму игры.

К индивидуальным формам игр можно отнести игру одного человека с самим собой во сне и наяву, а также с различными предметами и знаками. Одиночная форма – это деятельность

одного игрока в системе имитационных моделей с прямой и обратной связью от результатов достижения поставленной имискомой целью.

Парная форма – это игра одного человека с другим человеком, как правило в обстановке соревнования и соперничества.

Групповая форма – это игра трёх или более соперников, преследующих в обстановке соревнования одну и ту же цель.

Коллективная форма – это групповая игра, в которой соревнование между отдельными игроками заменяют команды соперников.

Массовая форма игры есть тиражируемая одиночная игра с прямой и обратной связью от общей цели, которую одновременно преследуют миллионы людей.

Важным средством улучшения и облегчения наблюдения является система категорий и оценочные шкалы. Они выполняют роль вспомогательных средств для более точного аналитического наблюдения за детьми в игровой деятельности, позволяя научно обработать наблюдаемые факты и сделать соответствующие *выводы*:

В исследовании использовалась модифицированная система категорий, которая представляла новую иерархическую систему социальной ориентации. Эта система касается процесса групповой динамики отношений. Базой для разработки данной системы явилась теория, в которой деятельность и решение ее задач составляют основу, на которой формируются интерперсональные отношения в группе. Система была направлена на исследование групповой динамики отношений детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Модификация заключалась в следующем: а) содержании; б) методах организации; в) использовании адекватного материала; г) организации условий деятельности в зависимости от целеполагания.

Для исследования уровней формирования в игровой деятельности с целью выявления уровня нравственного опыта мы разработали методику выявления и фиксации этих уровней в специальных протоколах (матрицах), в основе которой была система тестов: тест мнения (к этой группе отношений испытуемого к другим лицам, нормам поведения и морали, поступкам и взглядам детей в игре и т.п.); ситуативные тесты – они предлагали создание определенной ситуации, например, одно и то же игровое задание выполняется в одиночку и перед всей группой; объективные тесты (для изучения игровых объединений, конфликтных ситуаций, возникающих в игре).

Для исследования игровых общений младших школьников в различных видах самостоятельных игр с целью изучения отношений младших школьников друг к другу была использована экспериментальная методика, разработанная Т.А. Репиной. Модифицированная методика предназначалась для выявления общей картины реального игрового образа детей младшего школьного возраста в самостоятельной игровой деятельности. Она создавала возможности обнаружить детей в различных объединениях и их мотивацию для выбора партнеров по игре [3].

Методика срезов позволила получить данные о поведении детей, нравственной «окраске» поступков и их оценке со стороны других играющих. Срезы проводились, как правило, на протяжении трех-пяти дней через каждые 5-10 мин в одних и тех же условиях во внеклассное время. Оптимальное количество срезов – 30-40, минимальное – 20. Методика проведения опытов в констатирующем и формирующем экспериментах строилась следующим образом: экспериментатор предлагал школьнику

поиграть в игру «Секрет», ребёнок должен был выбрать трёх детей из класса и положить на их имя (заранее написанные имена детей) картинки. Наряду с этим задавались вопросы: «С кем ты хотел бы играть?», «С кем ты хотел бы сидеть за партой?» и т.п. В результате этого были получены как положительные, так и отрицательные выборы (критерии), которые помогли нам более четко выявить неприязненное отношение детей к некоторым своим сверстникам – одноклассникам – с тем, чтобы в дальнейшем это отношение изменить. При проведении тестов мы разрабатывали не только качество критериев, но и варианты количества выборов, которые делал каждый ученик. Чаще всего число выборов ограничивалось. Все дети должны были сделать одинаковое число выборов одноклассников-партнеров, оптимально мы считали три выбора. Это позволило более четко и подвергнуты их анализу и математической обработке. Сопоставление показателей статуса младшего школьника в эмоционально-личностных отношениях, выявляемых с помощью социометрического эксперимента, его оценочного индекса, а также показателей благополучия в реальном игровом общении со сверстниками свидетельствовало об истинном положении учащегося в классе.

Нами разработана программа построения на основе преемственности игры и учения, где важную роль играет «региональный компонент», т.е. в знакомстве с народным творчеством, родной природой. Через народные игры, традиции, обычаи, любовь к родному дому, к родным и близким, в доброжелательности к окружающим, дошкольники и младшие школьники могут активнее подвигаться к проявлению солидарности, как со сверстниками, так и со всеми детьми мира, которые позволяют разрешать конфликт ненасильственным путем.

В течение первых лет школьной жизни происходят изменения и в эмоционально-волевой сфере ребенка. Постепенно формируется адекватная самооценка, уровень притязания, соответствующий уровню его развития, более устойчивыми становятся его эмоции, вырабатываются волевые качества. В этих играх находят развитие познавательная деятельность. Развивается восприятие: оно становится более целенаправленным и произвольным; расширяются объем внимания, способность к его концентрации, распределению, переключению, а также новообразование в развитии памяти – переход к опосредованному запоминанию, овладение приемами запоминания и воспроизведения.

В авторской технологии игры в обучении младших школьников играет их знаково-символическая деятельность, которая требует достаточно развитого воображения и качественно нового, более высокого уровня мышления. Если в первом классе ведущими продолжают оставаться наглядные формы мышления, то ко второму – третьему году обучения школьник начинает осуществлять анализ и синтез, на основе представлений мысленного сопоставления ведёт развитие словесно-логической формы мышления. Тем самым технология игры основана и отработана на базе широкого применения педагогических идей, принципов, понятий, правил. Специфической и непосредственной целью педагогической технологии ИФО является спонтанно – направленное развитие личности играющего студента или школьника, это систематическое и последовательное воплощение на практике концепций инновационных процессов в образовании, заранее спроектированных на основе тех идей, признанных в мире в качестве высоко значимых ценностей личности и общества.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребенка. *Вопросы психологии*. 1986; 6: 62 – 76.
2. Винокурова Н. *5000 игр и головоломок для школьников*. Москва, 2005.
3. Былеева Л.В., Коротков И.М. *Подвижные игры*. Москва, 1982.

References

1. Vygotsky L.S. Igra i ee rol' v psicheskome razvitii rebenka. *Voprosy psichologii*. 1986; 6: 62 – 76.
2. Vinokurova N. *5000 igr i golovolomok dlya shkol'nikov*. Moskva, 2005.
3. Byleeva L.V., Korotkov I.M. *Podvizhnye igrы*. Moskva, 1982.

Статья поступила в редакцию 20.04.15

УДК: 37.018.1

Alieva B. S., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State University, E-mail: albika62@mail.ru**Bagomaeva I. O.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State University, E-mail: albika62@mail.ru

NATIONAL-CULTURAL VALUES OF FAMILY EDUCATION OF THE PEOPLES OF DAGESTAN. The article describes the essential characteristics of national-cultural values of family education of the peoples of Dagestan. Circulation research look at the pedagogical heritage of the Dagestani peoples, aims to implement the search for moral and cultural landmarks in the education of the younger generation. The use of spiritually-moral potential of national cultural values of family education of the peoples of Dagestan in the educational process of the school, will contribute to the ethnopedagogics in educational institutions, the formation of national identity and civic identity among school students. According to the author's conclusions, in the family of the fate of the nation. It is cultivated tradition, love for the mother language, reverence for the spiritual and moral treasure of native people.

Key words: family values, essential characteristics of national-cultural values of family education of the peoples of Dagestan.

Б.Ш. Алиева, д-р пед. наук, проф., зав. каф. общей и социальной педагогики ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru

И.О. Багомаева, канд. пед. наук, доц. каф. общей и социальной педагогики ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА

В статье раскрываются сущностные характеристики национально-культурных ценностей семейного воспитания народов Дагестана. Обращение исследовательского взгляда к педагогическому наследию дагестанских народов, направлено на реализацию поиска нравственных и культурных ориентиров в воспитании подрастающего поколения. Использование духовно-нравственного потенциала национально-культурных ценностей семейного воспитания народов Дагестана в учебно-воспитательном процессе школы, будет способствовать этнопедагогизации образовательных учреждений, формированию национального самосознания и гражданской идентичности у учащихся школ. Согласно выводам автора, в семье решается судьба народа. В ней культивируется верность традициям, любовь к материнскому языку, благоговение перед духовно-нравственными сокровищами родного народа.

Ключевые слова: семейные ценности, сущностные характеристики национально-культурных ценностей семейного воспитания народов Дагестана.

Сегодня на уровень государственного звучания поднимаются проблемы семьи и её роли в условиях политических, социально-экономических и культурных преобразований в России. Российская семья озабочена прогрессирующей инфляцией, ростом безработицы, ухудшением взаимоотношений в семье. Поэтому важнейшей задачей нашего общества должна стать разработка и реализация стратегий и механизмов, позволяющих реализовать потенциал, который заложен в семье. Приоритетная значимость семьи в жизни общества признана всей прогрессивной частью человечества, которая считает, что национальное развитие и благополучие общества зависят от благополучия семьи.

Устойчивость, стабильность, конструктивный консерватизм обычаев, обрядов, традиций, их неискоренимость – стали поистине спасительными для сохранения и передачи новым поколениям достижений культуры. Отход от традиций осуждается общественным мнением, поэтому они и живучи. При посещении музея Кремлевского конного полка Г.Н. Волков обратил внимание на запись В.В. Путина: «Благодарю вас за сохранение традиций». Для нашего исследования эти слова имеют особенный смысл: во-первых, ничто так не скрепляет семью, род, нацию, народ, этнос, как традиции, во-вторых, методологически руководством для нас является «золотая» этнопедагогическая формула: «Без памяти исторической – нет традиций, без традиций – нет культуры, без культуры – нет воспитания, без воспитания – нет духовности, без духовности – нет личности, без личности – нет народа как исторической личности» (Г.Н. Волков). Таким образом, традиции являются связующим звеном для всех элементов, системообразующим стержнем: есть культурные традиции, есть традиции воспитания, важны духовно-нравственные традиции, традиционно существуют личности – символы [1].

Для реализации этнопедагогической программы по формированию семейных ценностей должны использоваться духовно-нравственные, этнокультурные, социальные, материальные ресурсы общества. Национальный аспект проблемы чрезвычайно актуален: в этом провидческие заветы – заповеди К.Д. Ушинского, как бы адресованные педагогам всего полиэтнического мира, особенно многонациональной России, приобретают особую ценность: «У каждого народа своя особенная национальная система воспитания», «В душе человека черта

национальности коренится глубже прочих» и, пожалуй, самое главное – «Воспитательные идеи каждого народа проникнуты национальностью более, чем что-либо другое» [2].

Одной из главных тенденций динамики этнической структуры населения России конца XX-го и начала XXI-го столетия является интенсификация миграционных процессов. Анализ динамики этнической структуры различных регионов России позволил выявить неуклонное увеличение доли дагестанцев в Ростовской области, Ставропольском крае, Краснодарском крае и других регионах.

По данным Всероссийской переписи населения 2002 года, за пределами Республики Дагестан проживают: аварцы – 56035 человек, агулы – 4983 человека, даргинцы – 84630 человек, кумыки – 56605 человек, лакцы – 16813 человек, лезгины – 74837 человек, ногайцы – 52498 человек, рутульцы – 5631 человек, табасараны – 21633 человек, цахуры – 2198 человек [3]. В этнопедагогику дагестанской семьи вкладывается наиболее укоренившаяся в семейно-бытовых отношениях дагестанского народа система духовно-нравственных идеалов, ценностей, трудового опыта и знаний, творчества, воззрений, вкусов, установок, норм поведения, обычаев, обрядов, которые сложились исторически, и передаются из поколения в поколение [4, с. 5].

Беседа с руководителями и учителями школ г. Махачкалы: с А.П. Гасановым, директором бизнес-лицея, К.О. Омаровым, педагогом-новатором и организатором СШ №34, руководящим названной школой много лет подряд, Р.Б. Асадуллаевой, директором СШ №5, М.Б. Муртазаевой, директором СШ №13, Б.М.-Р. Бамматулаевым, директором СШ № 33 г., О.Г. Старостиной, учителем СШ №13, К.В. Байрамовой, учителем частной школы «Сахаб», О.Д. Ермолаевой, учителем частной школы «Гулливвер», а также наш собственный многолетний опыт показывает, что эффективность использования народных средств в семейном воспитании в городских условиях затруднено по целому ряду причин:

1. Низкая педагогическая культура родителей не дает целенаправленно строить воспитательную работу
2. Низкий уровень материальных и социально-бытовых условий усложняет процесс воспитания (люди больше озабочены добычей средств существования, а не воспитанием).
3. Неблагоприятная семейная обстановка усложняет взаимоотношения взрослых и детей.

4. Преобладание словесных методов воспитания в ущерб практическим делам.

5. Увлеченность агрессивной, чуждой нам культурой, расширяемой через средства массовой информации (телевизор), компьютерные игры и т.д.

6. Игнорирование родного языка во многих семьях.

Сегодня особенно остро ощущается потребность в выявлении этнопедагогических ценностей семейного воспитания, а они обусловлены уникальностью и социальным значением семьи. В связи с этим особую актуальность приобретают научные исследования культурно-исторических и духовно-национальных семейных традиций дагестанского народа. Самобытность каждого народа выражается «в особенном, одному ему принадлежащем образе мыслей и взгляде на предметы, религии, языки и более всего в обычаях» [4].

Очевидно, что сегодня необходим поиск новых подходов к раскрытию семейной проблематики. Один из таких подходов – ценностный. Суть его заключается в том, чтобы рассматривать семью как ценность, выработанную человечеством, осознать реальную достижимость этой ценности уже сегодня и предвидеть ее дальнейшее становление в качестве составляющей прогресса. Ценностный подход к семье, как к социокультурному явлению, изучение жизнедеятельности семьи осуществляются на стыке таких наук, как социология, демография, история, философия, педагогика, психология, этнография, этика, медицина, экономика, правоведение (список можно продолжить). «Каждая из них выделяет в семье свой предмет исследования, ставит свои задачи, решает свои проблемы, используя адекватную совокупность методов, включает полученные результаты в собственную теоретическую систему» [5]. Современные исследователи в области семейного воспитания пришли к выводу, что полноценная нормальная семья по своим воспитательным возможностям всегда превосходит любой социальный институт, ибо он, как они полагают, не в состоянии составить конкуренцию семье ни в плане передачи социальной информации, ни в развитии интеллектуальных и эмоциональных способностей человека. Однако этот вывод относится лишь к тем семьям, которые являются благополучными, внутренне сплоченными. Достаточно продолжительное время в условиях командно-административной системы семья выступала лишь как вспомогательный институт, участвующий в решении общей задачи – подчинения человека интересам общества, государства. Семья отводилась скорее пассивная роль – не мешать, помогать другим государственно-общественным институтам, берущим на себя основную работу по воспитанию личности. Эту идею развивает и В.Г. Бочарова, которая пишет: «Внимание педагогики в основном было сосредоточено на школе, детсадах, детских лагерях, организациях, а не на человеке» [5, с. 42]. Из всего вышеизложенного мы можем заключить, что общественное положение человека определялось его внесемейными ролями – производственными или общественными, а какой он супруг или родитель, в глазах окружающих имело гораздо меньшее значение.

Настоящие реалии социума, значимость воспитания в общей системе образования подчеркивают исключительную роль семьи в становлении человека, в жизнедеятельности общества, поскольку личность проходит в ней первичную и самую главную воспитательную идентификацию, и семья выступает одной из основных сил, влияющих на формирование личности, на её ценности

А.Г. Здравомыслов считает, что мир ценностей – это, прежде всего, мир культуры в широком смысле слова, это сфера духовной деятельности человека, его нравственного сознания, его привязанности – тех оценок, в которых выражается мера духовного богатства личности. Он относит ценности целиком к сфере духовной культуры [7, с. 72].

В нашем исследовании мы придерживаемся подхода к понятию ценности, данного в исследовании И.Б. Левицкой. Она рассматривает ценность как то, что «чувства и опыт людей диктуют признать стоящим над всем, к чему можно стремиться, относиться с уважением, признанием, почтением. Ценности – это предпочтения определенных смыслов и построенных на их основе способов поведения» [8, с. 47].

В данном определении отражен педагогический и нормативный аспект: ценность как эталон должного и определенная сторона общественной (и личностной) потребности в идеале, цели существования и развития.

Модель взаимодействия семьи и общества, как нам представляется, прежде всего, определяется методологической по-

зицией в отношении приоритетов в воспитании и социализации личности. Мы согласны с утверждением В.Г. Бочаровой о том, что, если «...ставить педагогической целью содействие развитию человека, реализации его способностей и задатков в плюралистическом гражданском обществе, то с этих позиций именно человек, его интересы и потребности являются первичными, а государство, общество и любые институты – вторичны». [5, с. 18]. И в связи с этим, направление вектора модели взаимодействия должно строиться следующим образом: личность – семья – общество.

Признавая приоритет семьи в развитии человека, реализации его задатков и способностей, мы попытались выяснить, желает ли семья выполнять эту функцию. Наше исследование показало, что отношение семей к данной ситуации неоднозначно. Выявились три основных вида отношений к принятию главной роли семьи в воспитании личности. К первой группе можно отнести родителей, имеющих желание принять эту роль и нести основную ответственность за становление личности ребёнка (таких большинство), однако они считают, что им необходима помощь со стороны государства, поэтому семья и учебные заведения, специалистов и пр. Ко второй группе мы можем отнести родителей, которые полагают, что семья и общество, учебно-воспитательные заведения играют относительно одинаковую роль в процессе воспитания человека, поэтому семья и ответственность должна делить с другими институтами воспитания. Третью группу составляют родители, которые не хотят брать эту роль на себя, утверждая, что ответственность должны нести государство, различные учебно-воспитательные учреждения и др.

Одной из ведущих тенденций развития современной системы семейного воспитания должно быть осознание необходимости поиска путей и форм взаимодействия двух на первый взгляд противоречащих друг другу систем ценностей: с одной стороны – светской, выраженной в научных трудах, произведениях общественных деятелей, с другой – ценностей, коренящихся в недрах народной культуры, в религиях и т. д. Появление такого подхода стало возможным в связи с признанием в каждой из названных структур общечеловеческих нравственных основ, которые, независимо от формы выражения (светской или религиозной), могут стать базовым компонентом духовного роста, преодоления кризисных явлений. Народная семейная педагогика развивалась, взаимодействуя с религией, религиозными представлениями о цели, функциях и средствах воспитания. Каждая семья в своей реальной жизни несет определенный тип культуры, выражает свое отношение к господствующим в обществе ценностям и идеалам. Духовное воспитание идет через религиозные ценности и ценности народной педагогики в семейном укладе: трудовые традиции, свадебные обряды, праздники, разнообразные жанры устного и народного творчества и т. д. С их помощью закладываются ценностные ориентации представлений, чувств. Обе системы воспитания – народная и религиозная – смыкаются в подходах к основным моральным общечеловеческим ценностям, в ряду которых достойное место занимают семья, категории добра и зла, счастья и др.

Несмотря на определенные различия, обе системы воспитания – народная и религиозная – смыкались в подходах к основным моральным общечеловеческим ценностям, в ряду которых достойное место занимает семья. Каковы национальные ценности семейного воспитания? Такими ценностями являются религия и труд.

Каковы же особенности основных ментальных этнических ценностей русского и дагестанского народов сфокусированных в семье, присущих также и другим народам России?

Во-первых, необычайно глубокая любовь к детям, большая доброта и забота о стариках. Дети и есть лучшие выразители, лучшие носители национального и лучшие представители народа, в них концентрируется, сосредотачивается этническое особенно плотно, коренится особенно глубоко.

Во-вторых, очень гуманное мировоззрение, когда на первом месте в системе ценностей человека стоят судьбы всего рода-племени, на втором – судьба своей семьи, собственная судьба. Дагестанцы высоко ценят родственные связи, всегда приходят на помощь друг другу. Делят беды и радости

В-третьих, это общинность. Её также можно было бы назвать соборностью, а в советский период она именовалась коллективизмом. И здесь россияне принципиально отличались от западной цивилизации. Западная цивилизация, прежде всего в протестантских странах, исторически воспитала совершенно особый тип человека. Характерной его чертой является инди-

видуализм, как ценность и психологическая реальность индивидуальной автономии: «Каждый за себя – один Бог за всех». Базовыми ценностями западного общества стали индивидуальная свобода, опора только на себя и материальное благополучие как эквивалент счастья.

Менталитет россиянина, исторически сформированный под влиянием, как Православной церкви, так и Мусульманской мечети, общинный: «Один за всех и все за одного».

У нас принято «пожаловаться» соседу, друзьям на свои неприятности, взять денег взаймы – что в западных странах немислимо. В Дагестане есть великолепный обычай способствующий приобщению молодежи к труду оказывающий огромное влияние: в строительстве дома для будущих молодоженов принимают участие все жители села а прежде всего близкие и дальние родственники. Сложившиеся веками и сохранившиеся до наших дней традиции взаимовыручки взаимной помощи и поддержки способствует укреплению родственных связей.

Мы говорим «россиянин», поскольку общинность как особенность менталитета свойственна не только русским, но народам с мусульманской историей, и в этом отношении в их менталитетах много общего.

В-четвертых, это традиционность, которая проявляется в опоре на народную культуру, народные традиции, народный язык, народную педагогику, народные обряды, народные ремесла, промыслы и т.д. Все выдающиеся достижения России в культуре, искусстве и т.д. всегда вырастали на народной почве, из народных традиций.

В-пятых, это трудолюбивость, труд во благо семье и родному краю. Важнейшей заповедью нравственности русского и дагестанского народов является любовь к труду и людям труда и это детям внушалась с малолетства.

Труд для дагестанцев имеет огромное значение. Труд не ради развлечения и заполнения досуга, а производительный труд, нацеленный на получение результата и материального блага. Каждый кубачинец, к примеру, должен научить сына своему ремеслу. Табасаранки учат своих дочерей ткать ковры, вязать джурабы. Унцукульцы учат детей резьбе по дереву, балхарцы и сулевкентцы – делать глиняную посуду. Цумадинцы и андийцы – шить бурки, куппинцы – шить шапки, сулевкентки – вышивать платки-кузе. Таким образом осуществляется преемственность поколений. Преемственность – это условие закономерного, естественного воспитания. В народе говорят: «Если твои планы рассчитаны на год – сей рожь, если на десятилетия – сажай деревья, а если на века – воспитывай детей».

Народы Дагестана всегда хотели жить мирно и оберегать свои семьи, как важное составляющее своего бытия. Обеспечивая своё прочное существование, горцы отстаивали свой дом от врага, а вовсе не стремились непременно «создать себе врага».

О трепетном отношении дагестанцев к своему дому высказывался военный журналист Н. Глиноецкий, который писал в

1862 году следующее: «Лезгин серьёзен, положителен, постоянно занят устройством своего быта; во всех своих делах лезгин как будто бы сознаёт, что должен трудиться не только для себя, но и для потомства. Эта поразительная черта как-то не ладится с известною их воинственностью... Лезгины воинственны, это правда, что и вполне понятно, вследствие сурового характера их родины; но о них нельзя сказать, что они были бы войнолюбивы. Войнолюбивый и хищнический народ не станет так заботиться об устройстве своего благосостояния, как это делает лезгин. [9, с. 124-125]

В-шестых, это патриотизм как любовь к Отчизне, любовь к малой и большой Родине, готовность верно служить делу их процветания, любить свой дом и готовность защищать его. Конечно, патриотизм в той или иной мере развит у людей всех народов. Но у дагестанца в высочайшей степени, до боли развито чувство ностальгии – тоски по Родине. У народов Кавказа издавна традиционно живёт и передаётся из века в век, из поколения в поколение почтительное отношение к родному дому. Добрый дух родного дома, тепло домашнего очага – первейшее условие успешного воспитания детей. У дагестанцев, как и у других народов России, дом как природный храм, в котором очаг – алтарь, родители – боги, дети – ангелы.

В-седьмых, это открытость, т.е. любознательность россиянина, способность российской культуры открываться внешним влияниям, впитывать ценности разных народов, духовно обогащаться и преобразовывать их, сохраняя при этом свою неповторимость и единство [10; 11].

Эти все особенности могут быть объединены общим понятием – народность менталитета, свойственного российской цивилизации. В то же время в современном мире усиливается роль аксиологического подхода к семейному воспитанию, к разработке семейной политики, направленной на радикальное укрепление положения семьи в обществе среди других социальных институтов, что предполагает тщательную разработку следующих проблем: повышение роли и ценности семейного образа жизни, родительства, детей, укрепление социальных норм семьи и брака, детности семьи; обеспечение условий суверенности семьи, устранение подчиненности семьи государству. В основе семейного воспитания лежит идея гуманистического, свободного открытого демократического отношения между всеми членами семьи, воспитателями и воспитанниками способствующая этнопедагогическому диалогу культур. Гуманистическая позиция предполагает: стремление родителей к максимальной гибкости и диалогичности; его способность к эмпатии, сензитивность к потребностям детей и других членов семьи, владение демократическим и гуманным общением с детьми; эмоциональную уравновешенность и способность выстраивать педагогически целесообразные взаимоотношения в семье. В семье решается судьба народа. В ней культивируется верность традициям, любовь к материнскому языку, благоговение перед духовно-нравственными сокровищами родного народа.

Библиографический список

1. Волков Г.Н. *Этнопедагогика*: учебник для студентов средних и высших пед. учеб. заведений. Москва, 1999.
2. Ушинский К.Д. *Собрание сочинений*. Москва. Ленинград, 1948; Т. 2.
3. Белозеров В.С. *Этническая карта Северного Кавказа*. Москва, 2005.
4. Магомедова И.М. Алиева Б.Ш. Роль и значение средств народной педагогики в воспитании гармоничной. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 2 (51).
5. Бочарова В.Г. *Социальная педагогика*. Москва, 2004.
6. Дробницкий О.Г. Наука и ценности: состояние проблемы и её постановка. *Философские науки*. 1973; 4: 14 – 18.
7. Здравомыслов А.Г. *Потребности. Интересы. Ценности*. Москва, 1986.
8. Левицкая И.Б. *Воспитание ценностного отношения к семье у старшеклассников в условиях школьного образования*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2003.
9. Глиноецкий Н.К. Поездка в Дагестан. *Военный сборник*. 1862; 1: 124 – 125.
10. Алибекова З.Н., Алиева Б.Ш. Ценности семейного воспитания народов Дагестана. *Педагогика*. 2009; 6: 49 – 53.
11. Алиева Б.Ш., Мехрабова Д.Ш. Семейное воспитание в этнокультуре народов Дагестана. *Известия Южного федерального университета. Педагогические науки*. 2012; 9: 51 – 57.

References

1. Volkov G.N. *Etnopedagogika*: uchebnik dlya studentov srednih i vysshih ped. ucheb. zavedenij. Moskva, 1999.
2. Ushinskij K.D. *Sobranie sochinenij*. Moskva. Leningrad, 1948; T. 2.
3. Belozerov V.S. *Etnicheskaya karta Severnogo Kavkaza*. Moskva, 2005.
4. Magomedova I.M. Alieva B.Sh. Rol' i znachenie sredstv narodnoj pedagogiki v vospitanii garmonichnoj. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 2 (51).
5. Bocharova V.G. *Social'naya pedagogika*. Moskva, 2004.
6. Drobnickij O.G. Nauka i cennosti: sostoyanie problemy i ee postanovka. *Filosofskie nauki*. 1973; 4: 14 – 18.
7. Zdravomyslov A.G. *Potrebnosti. Interesy. Cennosti*. Moskva, 1986.
8. Levickaya I.B. *Vospitanie cennostnogo otnosheniya k seme u starsheklassnikov v usloviyah shkol'nogo obrazovaniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2003.
9. Glinoeckij N.K. Pоеzdka v Dagestan. *Voennyj sbornik*. 1862; 1: 124 – 125.

10. Alibekova Z.N., Alieva B.Sh. Cennosti semejnego vospitaniya narodov Dagestana. *Pedagogika*. 2009; 6: 49 – 53.
11. Alieva B.Sh., Mehrabova D.Sh. Semejnoe vospitanie v `etnokul'ture narodov Dagestana. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*. 2012; 9: 51 – 57.

Статья поступила в редакцию 21.04.15

УДК 37.01

Anikanov M.V., senior teacher, Department of management of daily activities, distance learning adjunct, St. Petersburg Military Institute of Internal Troops of the MIA of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: anika-maxim@yandex.ru

CIRCUMSTANCES OF CREATING A REFLECTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN A MILITARY INSTITUTE OF INTERNAL TROOPS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA. In the article the author analyzes the current approaches to vocational education and identified the necessary circumstances of creating a reflective educational environment in a military institute of Internal Troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The paper presents a brief analysis of contemporary pedagogical, psychological and acmeological approaches to ensure effective management, organization, monitoring and evaluation of the quality of professional training of students at different stages of professional development at the military College of internal troops of the MIA of Russia. The article is intended for the use in the educational process of military institutes of Internal Troops, contributes to the efficient and effective performance of lecturers and cadets during training.

Key words: educational environment, performance activities, reflexion, reflexive learning, student-centered approach, self-improvement, self-control, self-determination, self-development.

М.В. Аникианов, ст. преп. каф. управления повседневной деятельностью, адъюнкт заочного обучения адъюнктуры очного и заочного обучения Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД России, г. Санкт-Петербург, E-mail: anika-maxim@yandex.ru

УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВОЕННОМ ВУЗЕ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

В статье проанализированы современные подходы к профессиональному образованию и выявлены необходимые условия создания рефлексивной образовательной среды в военном вузе внутренних войск МВД России.

Осуществлен краткий анализ современных педагогических, психологических и акмеологических подходов к обеспечению эффективного управления, организации, контроля и оценки качества профессиональной подготовки курсантов на разных стадиях профессионального развития в военном вузе внутренних войск МВД России.

Статья предназначена для применения в образовательном процессе военных институтов внутренних войск, способствует повышению эффективной и результативной деятельности преподавателей и курсантов в ходе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: образовательная среда, профессиональная деятельность, рефлексия, рефлексивное обучение, личностно-ориентированный подход, самосовершенствование, самоконтроль, самоопределение, саморазвитие.

Система военного образования в России, по мнению многих авторов [1; 7], является уникальным социальным явлением. Именно для военного образования важным является внимательное отношение к позитивным результатам военных реформ. Исследователи полагают, что изучение отечественного опыта подготовки офицеров, творческое использование таких его компонентов, как создание оптимальной сети вузов, мощного научно-педагогического потенциала, бережное использование военно-исторического наследия, многовекового служебно-боевого опыта, традиций военного образования, возможностей образовательной среды военного вуза являются важнейшими факторами, эффективной профессиональной подготовки офицеров [2].

При рассмотрении профессиональной подготовки курсантов в военном вузе внутренних войск МВД России необходимо, прежде всего, осуществить теоретическое обоснование понятия «образовательная среда» как социально-педагогического феномена.

В рамках предмета исследования представляют научный интерес краткий обзор трудов зарубежных и отечественных учёных (Л.Б. Бueva, Г.А. Андреева, Я.А. Кан, П.А. Сорокин, В.А. Лекторский, С.Г. Вершоловский, Ю.Н. Кулюткин, А.Н. Леонтьев, Дж. Равен, Ж.-Ж. Руссо, Э. Дюркгейм, Ю.С. Мануйлов и др.). В работах, в которых образовательная среда рассматривается как неотъемлемая часть общественной системы, авторы отмечают связь образования и среды в различные исторические периоды. В основе содержания термина «образовательная среда» лежит понятие «среда». С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова в Толковом словаре русского языка дают следующее определение понятия «среда»: 1) вещество, заполняющее пространство, а так же тела окружающие что-нибудь; 2) окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества, организмов; 3) окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а так же совокупность людей, связанных общностью этих условий [3].

Анализ научной литературы показывает, что существуют различные направления в определении сущности и свойств образовательной среды. Так, представители информационно-го направления (М.И. Башмаков, С.Н. Поздняков, Н.А. Резник и др.) ориентируются на создание образовательной среды, взаимодействующей с обучаемым на уровне присвоения знания, развития его практической, познавательной деятельности. Социально-психологическое направление средо-ориентированного подхода (Г.А. Андреева, Л.С. Выготский и др.) характеризуется тем, что в контексте изучения комплексного взаимодействия социальной, предметно-пространственной, информационной сред – образовательная среда рассматривается как средство, условие конструирования «собственной среды развития» обучаемого, что позволяет раскрываться индивидуальности. В концепции педагогического конструирования Н.В. Кузьминой предполагается возможность организации поддержки деятельности в процессе освоения учебной информации, что способствует его развитию и определяет индивидуальный познавательный стиль. Для теоретико-методологического определения исследуемого нами феномена важно подчеркнуть, что образовательная среда военного вуза не существует изолированно от образовательной системы в целом. Она неразрывно связана с образовательным процессом, его спецификой и организацией [4; 8].

Приоритет выбора той или иной педагогической системы, построение взаимодействия обучающегося с образовательной средой, непрерывно связан с нормативно-правовой базой функционирования и тенденциями развития системы отечественного образования, которая обеспечивает процесс подготовки специалистов.

Научная проблема, решаемая в исследовании, заключается в рассмотрении образовательной среды военного вуза внутренних войск МВД России как целостной системы, компоненты которой во взаимодействии друг с другом обеспечивают её воспитательный и развивающий потенциал, а также с позиции взаимодействия её субъектов и самой образовательной

среды, формирования и профессионального развития курсанта.

Её актуальность для практики педагогического процесса в военном вузе обуславливается тем, что рефлексия самого преподавателя играет в рефлексивном обучении курсантов ключевую роль, так как именно на ней основана возможность построить методику проведения занятия с курсантами.

Подготовка к проведению различных видов занятий в условиях рефлексивной образовательной среды побуждает как начинающих, так и имеющих педагогический опыт преподавателей активно искать и реализовывать новые, принципиально отличающиеся от ранее принятых методик, актуальные на современном этапе методы в обучении, создавать наиболее благоприятные условия для осознания ими своей и профессиональной роли курсантов.

Предложенная Н.Р. Хенке операциональная структура рефлексии преподавателя считается наиболее полной, т.к. она обобщает позиции таких авторов, как Дьюи и Шон [5]. Ею были выделены 8 компонентов структуры, которые она сформулировала как обращения к преподавателю:

1. Учи (Teach).
2. Думай вспять (Think back).
3. Описывай (Describe).
4. Исследуй причины (Investigate reasons).
5. Переосмысли то, что произошло, в свете теоретических моделей (Re-frame events in the light of several theoretical framework).
6. Разработай ряд интерпретаций (Generate multiple understandings).
7. Реши, что делать дальше (Decide what to do next).
8. Начни все снова (Start it all over again).

Исследователи выделяют несколько этапов рефлексивного цикла в обучении. Начинается он со смены направления мышления: *ge-flecto* по лат. – «обращать назад», «поворачивать». Подобная перестройка внимания осуществляется, в частности, посредством вычленения проблемы в своей преподавательской деятельности.

На этой стадии преподаватель очерчивает то проблемное поле, которое собирается исследовать, и выбирает способ или инструмент исследования, например, ведение собственного дневника, или запись занятий на видео, аудио, или обсуждение с коллегами, которые будут посещать занятия и т. п.

На следующей стадии преподаватель подробно описывает нюансы вербального и невербального поведения, как самого преподавателя, так и слушателей на занятии, в частности, заполняет рефлексивные схемы и таблицы. В практике наставничества (менторства) эффективно работает техника наблюдения под названием *mirroring* – зеркальное отражение (лат. *ge-flecto* имеет еще и значение отражения), заключающееся в безоценочном суждении, простой констатации того, что увидено, помогающей воссоздать реальную картину происходящего.

Следующая, четвертая, стадия предполагает поиск причин и оснований того, что только что было описано, тут проблематизируется то, что обуславливает профессиональное поведение. На этой ступени рефлексии задаются вопросы «почему?», подвергаются сомнению убеждения, ценности, устоявшиеся стереотипы относительно преподавания и методики. Стадия *Investigate reasons* – начало работы т.н. критического мышления (*critical thinking*).

Далее, на 5-й стадии, начинает работать механизм переосмысления того, что получено на предыдущей, – в свете различных теоретических конструкций. Здесь может идти речь о разнообразных стратегиях обучения и выбранных методов проведения занятия.

На 6-й стадии идет поиск альтернатив, поиск иных способов разрешения исследуемой ситуации, проигрываются различные варианты, генерируется более широкая инвариантная картина.

Наконец, на 7-й стадии – это завершение рефлексивного цикла – на основе проведенного анализа принимается решение о том, что и как делать дальше.

Структура рефлексии преподавателя, предложенная Лео Бартлетом, также образует замкнутый цикл из нескольких стадий: *mapping* – описание; *informing* – поиск оснований; *contesting* – подвержение сомнению или вскрытие противоречий; *appraising* – поиск альтернатив; *action* – действие и опять *mapping*. Автор подчеркивает, что все пять стадий не всегда располагаются в такой последовательности, какой-то элемент может быть опущен.

Сходная логика рефлексивного процесса присутствует и в структуре, предложенной М.Э.К. Флоренс. Она выделяет такие стадии как описание, соответствующее зеркальному отражению (*collect descriptive data*); сомнение, исследование фундаментальных оснований (*analyze data*); выяснение альтернатив (*consider how the situation or activity could have been different*); создание новых планов (*create a plan that incorporates new insights*). Рефлексивный цикл здесь также включает в себя этап зеркального отражения и этап работы критического мышления.

Некоторые новации в структуре рефлексивного цикла предлагают А. Малдерез и К. Бодоцки. Опираясь на Колба, который выделяет 4 элемента цикла рефлексии: 1) конкретный опыт (*concrete experience*), 2) рефлексивное наблюдение (*reflective observation*), 3) разработку концептов (*abstract conceptualization*), 4) активное экспериментирование (*active experimentation*), они добавляют к каждому из них «внешний источник»: уже существующие опыты, эксперименты, теории, исследования.

Перспективность исследования на современном этапе заключается в том, что рефлексия самого преподавателя еще не вся рефлексивная модель обучения, поскольку последняя обязательно включает еще и рефлексивный тип взаимодействия между преподавателем и курсантом. В организации такого совместного рефлексивного процесса и состоит методическая и творческая задача преподавателя военного вуза.

Как показывают результаты психолого-педагогических исследований, проведенных американскими и британскими учеными, чем выше уровень поисковой активности преподавателя, тем шире диапазон используемых им аналитических умений и, соответственно, выше результаты образовательного процесса. Немаловажно еще и то, что эти процессы он сочетает с чувством удовлетворенности своей профессиональной деятельностью.

Так, английский педагог М. Хаберман, основываясь на результатах социологического исследования, отмечает: «Вне зависимости от возраста и стажа педагогической деятельности, преподаватели, имевшие опыт поисковой работы в классе, чаще оценивали педагогическую профессию как «интересную», «увлекательную», «достойную», нежели те, кто такого опыта был лишен». Кроме того, среди преподавателей, которые покинули учебное заведение, высок был процент тех, кто никогда не пытался или пытался, но неудачно, экспериментировать с новыми программами, формами и методами обучения. «Таким образом, – делает вывод ученый, – неумение самостоятельно вести поиск, невысокий уровень рефлексивной культуры существенно снижает эффективность работы преподавателя» [6, с. 101-120].

Таким образом, анализ современных педагогических, психологических и акмеологических подходов и предпринимаемых мер к обеспечению эффективного управления, организации, контроля и оценки качества профессиональной подготовки курсантов на разных стадиях их профессионального развития, позволяют выделить следующие условия создания рефлексивно-развивающей образовательной среды в военном вузе внутренних войск МВД России:

1) образовательный процесс должен осуществляться в субъектно-субъектной модели, которая предполагает отношение к курсанту как к личности, субъекту деятельности;

2) преподавателям необходимо перейти к рефлексивному управлению профессиональной деятельностью, которое предполагает, что взаимоотношения между субъектами образовательного процесса должны носить характер сотрудничества и партнерства.

Следовательно, соответствующая управленческая деятельность на всех иерархических уровнях должна трансформироваться из субъектно-объектных в субъектно-субъектные отношения на рефлексивной основе.

3) руководителям и преподавателям в процессе профессионального развития личности каждого обучаемого следует выполнять стимулирующую функцию.

При этом в качестве первоочередной задачи в процессе профессиональной подготовки творческого инициативного специалиста должна выступать организация преподавателями рефлексивно-мотивационного механизма стимулирования, обеспечивающего эффективную и результативную деятельность всех участников образовательного процесса;

4) для запуска рефлексивно-мотивационных механизмов профессионального самоопределения, саморазвития и самосовершенствования курсантов военного вуза внутренних войск МВД России, считая необходимым, чтобы преподаватели активно осваивали инновационные рефлексивно-образователь-

ные технологии и систематически использовали их в процессе профессионального развития личности и творческой индивидуальности обучаемых как субъектов учебно-профессиональной деятельности.

Значимость исследования на сегодняшний день заключается в том, что проведенный анализ современных положений и

выводов о рефлексивных аспектах в образовании показывает достаточную теоретическую и практическую разработанность данной проблемы в общеобразовательных школах, гражданских вузах, а так же в постдипломном образовании преподавателей, что пока не скажешь, к сожалению, о военном вузе внутренних войск МВД России.

Библиографический список

1. Беловолов В.А., Бунин С.В., Куценко С.А., Нежелской А.Н. К вопросу о формировании профессиональной компетентности у будущих офицеров внутренних войск МВД России в условиях знаково-контекстного обучения. *Сибирский педагогический журнал*. 2011; 9.
2. Беловолова С.П., Скворцов И.М., Бунин С.В., Беловолов В.А. Проблемные вопросы процесса адаптации курсантов первого курса к обучению в военных вузах внутренних войск МВД РФ. *Сибирский педагогический журнал*; 2011; 10.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. Москва, 1996.
4. Беловолов В.А., Янголь Д.Ю., Беловолова С.П., Куценко С.А. К вопросу о дистанционном обучении. *Сибирский педагогический журнал*; 2011; 10.
5. Лехциер В.Я. Собственный путь в движущихся песках. Рефлексивная модель обучения как подход к профессиональному развитию преподавателя английского языка. *Языкознание*. 2002; 3.
6. Дударева В.Ю., Семенов И.Н. Феноменология рефлексии и её изучение в современной зарубежной психологии. *Психология. Журнал высшей школы экономики*. Т. 5, № 1: 101 – 120.
7. Матвеев Д.Е., Беловолов В.А., Жданок А.И. Особенности профессиональной подготовки курсантов военного вуза. *Сибирский педагогический журнал*. 2012; 1.
8. Левин Е.М., Беловолов В.А., Бунин С.В., Беловолова С.П. Реализация в образовательном процессе военного вуза интегративного спецкурса «профессиональная деятельность офицера внутренних войск». *Сибирский педагогический журнал*; 2011; 10.

References

1. Belovolov V.A., Bunin S.V., Kucenko S.A., Nezhel'skoi A.N. K voprosu o formirovanii professional'noj kompetentnosti u buduschih oficerov vnutrennih vojsk MVD Rossii v usloviyah znakovogo-kontekstnogo obucheniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2011; 9.
2. Belovolova S.P., Skvorcov I.M., Bunin S.V., Belovolov V.A. Problemnye voprosy processa adaptacii kursantov pervogo kursa k obucheniyu v voennyh vuzakh vnutrennih vojsk MVD RF. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*; 2011; 10.
3. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij*. Moskva, 1996.
4. Belovolov V.A., Yangel' D.Yu., Belovolova S.P., Kucenko S.A. K voprosu o distancionnom obuchenii. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*; 2011; 10.
5. Lehcier V.Ya. Sobstvennyj put' v dvizhushchih peskah. Refleksivnaya model' obucheniya kak podhod k professional'nomu razvitiyu prepodavatelya anglijskogo yazyka. *Yazykoznanie*. 2002; 3.
6. Dudareva V.Yu., Semenov I.N. Fenomenologiya refleksii i ee izuchenie v sovremennoj zarubezhnoj psihologii. *Psihologiya. Zhurnal vysshej shkoly ekonomiki*. T. 5, № 1: 101 – 120.
7. Matveev D.E., Belovolov V.A., Zhdanok A.I. Osobennosti professional'noj podgotovki kursantov voennogo vuz. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2012; 1.
8. Levin E.M., Belovolov V.A., Bunin S.V., Belovolova S.P. Realizaciya v obrazovatel'nom processe voennogo vuz. integrativnogo speckursa «professional'naya deyatel'nost' oficera vnutrennih vojsk». *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*; 2011; 10.

Статья поступила в редакцию 19.05.15

УДК 378

Bagirova Z.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University, zagidat2010@yandex.ru
Amintaeva S.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Education Management, Dagestan State Pedagogical University, zagidat2010@yandex.ru

FACTORS OF FORMATION OF ADMINISTRATIVE CULTURE IN STUDENTS AS FUTURE LEADERS IN EDUCATION. The relevance of studying social and managerial perspectives with the purpose of formation of administrative culture of head of education due to the need to identify factors shaping the managerial culture, contributing to the solution of problems of effective management of the educational institution. The authors described in detail the main factors that influence the process of formation of administrative culture in the future head of education: national factor; moral factor; factor professional training; social factors; cultural and educational factor. Training students to management activities designed to equip them with the knowledge, skills and abilities, to be established on the basis of their competence and ability to creatively carry out all types of management activities.

Key words: management culture, students, future leaders of education and factors of their management culture.

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

С.А. Аминтаева, канд. пед. наук, доц. каф. управления образованием, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: zagidat2010@yandex.ru

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Актуальность изучения социально-управленческой проблематики с целью формирования управленческой культуры руководителя образования обусловлена необходимостью определения факторов, формирующих управленческую культуру, способствующую решению задач эффективного управления образовательным учреждением. Авторами подробно описаны основные факторы, оказывающие влияние на процесс формирования управленческой культуры у будущего руководителя образования: национальный фактор; морально-нравственный фактор; фактор профессиональной обученности; социальный фактор; культурно-образовательный фактор.

Ключевые слова: управленческая культура, студенты, будущие руководители образования, факторы формирования управленческой культуры.

В процессе изучения научно-методических источников по проблеме управленческой деятельности в образовании и анализа результатов исследования личностного потенциала руководителей образованием были выявлены основные факторы, оказывающие влияние на процесс формирования управленческой культуры у будущего руководителя образования. Прежде всего, это:

- национальный фактор;
- морально-нравственный фактор;
- фактор профессиональной обученности;
- социальный фактор;
- культурно-образовательный фактор.

Общественное сознание претерпело трансформацию с момента объявления «перестройки» до наших дней. Многие стереотипы прошлого до сих пор довлеют над обществом. В России сохраняется сильное влияние личностного фактора, поэтому для полноты анализа надо учитывать особенности национальной психологии россиян.

Полноценная национальная идея – это не просто символ коллективного самосознания, это реальный духовный объединитель, выразитель совокупного образа народного духа, его интеллектуального и нравственно-эстетического потенциала, благодаря которому возможно воспитание любви и преданности к Родине. **Национальный фактор** играет важную роль среди факторов, влияющих на восприятие руководителя, однако проблему национального характера можно рассмотреть в контексте более общей проблемы – социотипического поведения и познания, влияние которой на его деятельность актуально, но не осознаётся человеком и не контролируется им. Эти образцы, например, этнические стереотипы, усваиваются через такие механизмы социализации, как подражание и идентификация.

В культурном плане Россия – страна, возникшая и развивающаяся на стыке двух крупнейших и очень не похожих друг на друга мировых культур: западной и восточной. За последнее десятилетие Россия претерпела серьёзные изменения в национально-культурной сфере. Последствия этих изменений скажутся позднее, когда подрастет новое «демократическое» поколение, но уже сейчас очевиден их масштаб.

Г.Н. Волков убежден, что без опоры на этническую культуру не было, нет и быть не может подлинно национально-демократической, гуманистической школы. Современный руководитель в образовании должен понять, что, сегодня, говоря об общечеловеческом, нельзя забывать, о национальном, так как без национального не существует общечеловеческого. Следует всемерно укреплять национальные связи на основе взаимности, демократизма, гуманизма для их трансформации в национальную среду. От менеджера образования «требуется хотя бы в обзорном порядке владеть информацией о традициях, этикете, народных праздниках того региона, где он служит» [1].

Сегодня морально-нравственное состояние общества характеризуется как кризисное. Глубокое социальное расслоение, неравные возможности в получении образования, доступе к культурным ценностям – все это говорит о расколе общества. **Морально-нравственный фактор**, опираясь на силу общественного мнения, воздействует на сознание людей, воспитывает их в духе законов принятых в обществе. Нравственность руководителя образования – есть освоенная, внутренне принятая общественная мораль, регулирующая его индивидуальный поведенческий, опирающаяся на мировоззренческие убеждения и чувство совести.

Нравственное сознание руководителя в образовании должно быть в единстве с его эмоциональной сферой и поведением, складывающихся из первичных нравственных представлений, которые в течение жизни усложняются и обогащаются. Безнравственный руководитель может иметь достаточно ясные представления о нормах нравственности, но он не может быть безнравственным, если у него развита способность к моральным переживаниям и «мукам совести».

Студенты, будущие руководители образования, юноши и девушки переживают нравственные искания, осуществляют поиски самих себя, познание своей сущности, определение своего места в сложных, противоречивых отношениях, определение нравственной позиции, проявление воли, постоянно ставят их перед выбором в большом и малом, между принципиальным и беспринципным поведением.

На факультете управления ДГПУ формируется нравственное сознание и поведение, а также навыки и привычки, которые являются итогом всей совокупности межличностных отношений.

Воспитательная функция образования на факультете реализуется в нравственном формировании личности студента. На кураторских часах ведущие преподаватели и другие члены профессорско-преподавательского состава, а также и приглашенные специалисты в разных областях науки, культуры, религии осуществляют процесс эффективного воспитания цельной личности, помня, что наука способствует просвещению, культура – эстетическому восприятию, религия – гуманистическому мироощущению.

Одним из основных каналов воздействия на формирование управленческой культуры является система педагогического образования, в задачи которой входит совершенствование и модернизация нашего образования. Благодаря чему на передовые рубежи выдвигается фактор **профессиональной обученности**, так как профессионально обученный руководитель-менеджер, есть, то самое звено, за которое можно вытащить всю цепь. Однако имеются серьёзные пробелы, связанные с низкой диагностической культурой и устаревшими психолого-педагогическими знаниями руководителей в образовании.

Учитывая это, профессиональная подготовка студентов к управленческой деятельности призвана вооружить их комплексом знаний, умений и навыков, творчески осуществлять все виды управленческой деятельности. Ее цель – подготовка к целостному выполнению функций руководителя. При решении данного вопроса следует иметь в виду, что профессионализм руководителя имеет различные уровни. Общеизвестно, что к важнейшим показателям управленческого профессионализма относятся качественные характеристики, определяющие степень мастерства, способности к творческому поиску, к новаторскому мышлению. Проявление мастерства и творческой деятельности студентов возможно уже на начальных этапах обучения. Кстати, это не удивительно, как считает И.А. Колесников, «что стаж работы – не главное в формировании стиля деятельности» [2]. Доминирование авторитарного стиля руководства, недооценка роли и места профессиональной рефлексии в структуре своей деятельности – это также типично для многих будущих, как и работающих руководителей.

Некоторые авторы в решении обсуждаемого вопроса менее категоричны, говоря лишь о необходимости формирования основ управленческого мастерства. Н.П. Адамская полагает, что вуз в полном объеме не может подготовить менеджера, но может и должен «обеспечить предпосылки для завершения формирования руководителя» [3].

Исходя из вышеизложенного, мы понимаем необходимость устранения недостатков в профессиональной подготовке современного руководителя, актуализации вопросов, связанных с совершенствованием процесса образования. Необходимо связать педагогическое воспитательное пространство вуза, где учатся будущие руководители, с реалиями современности, принципиально изменить организацию всего учебного процесса, обеспечив формирование личности, подготовленной к эффективной управленческой деятельности.

Организованное и свободное общение студентов стимулирует каждого к накоплению знаний, к содержательному обмену духовными ценностями, к повышению эстетического уровня повседневных отношений, творческой организации всей жизни и деятельности.

Мы видим, что сложившаяся социально – психологическая атмосфера зависит от **социального фактора**. Социальные факторы – это факторы, включающие «меняющиеся ожидания, отношения и нравы общества». К таким факторам можно отнести преобладающее в обществе отношение к образованию, изменение социальных установок по отношению к нему, усилившееся явление миграции населения (приток беженцев), изменение приоритетов в социальной ориентации молодежи, развитие средств массовой информации, то есть то, чем заполнены газеты, журналы, телевидение и радиовещание, на наш взгляд содержание, которых является диверсией против собственного народа: российскую молодежь постепенно отучают воспринимать культурные ценности. Социум, как социальное окружение образовательного учреждения, можно рассматривать с позиции понятия внешней среды организации. К основным факторам в среде прямого воздействия можно предположительно отнести: дошкольные учреждения, средние школы, средние специальные и высшие учебные заведения, законодательные органы. К факторам среды косвенного воздействия можно отнести уровень образованности населения, образовательный потенциал родителей, образовательные ожидания самого студента и бли-

жайшего окружения, социокультурные факторы. Все факторы внешней среды находятся в тесном взаимодействии, которое можно определить как уровень силы, с которой изменение одного фактора воздействует на другие факторы. Построение модели взаимодействия этих факторов может позволить оптимизировать процесс прогнозирования изменений социума.

Воспитательное воздействие в педагогическом коллективе, формирующем управленческую культуру у студентов должно быть организовано с учётом возрастных и индивидуальных особенностей студентов. Педагогически – организованный коллектив создает возможности для проявления яркой индивидуальности личности.

Сегодня мы являемся свидетелями уничтожения культуры и образования: подавления культуры антикультурой, которую можно поставить в один ряд с оружием массового поражения. Поэтому разрушение *культурно-образовательного фактора*, надо рассматривать как «мину замедленного действия» в отношении будущего развития не только России, но и мировой цивилизации в целом. Проблема и в том, что антикультура обладает так называемым наркотическим эффектом. Поэтому одолеть её так же трудно, как отказаться от никотина, алкоголя, наркотиков. Однобокое распространение «высших образцов глобальной массовой культуры» и забвение отечественной привело к тому, что человеческие отношения приобрели сегодня утилитарный «коммерческий» характер. В тоже время эмоционально-волевая сфера остается мало задействованной, хотя она представляет собой важнейший резерв повышения эффективности учебного-воспитательного процесса. Культура говорит на разных «языках» – искусства, науки и, конечно же, религии. Изучение наук о культуре – это изучение и этих «языков», в том числе и языка

религии. Религия и искусство – это среда духовной культуры. Их нельзя противопоставлять, они должны совместно заниматься сложнейшими духовными проблемами нашего времени [4]. При этом необходимо помнить, что церковь в России отделена от государства и ВУЗ – светское учреждение.

Сегодня полноценное качественное образование невозможно не только вне связи с наукой, но и вне органичной, неразрывной связи с искусством, его последовательной гуманизации, обеспечивающей адекватное нынешней социокультурной ситуации «присутствие» искусства в вузе. Язык искусства универсален. В современных условиях России чрезвычайно важно в полной мере использовать потенциал культуры и искусства в образовании современного руководителя, для воспитания самосознания, патриотизма. Всякий образованный человек, а современный руководитель в образовании тем более, каким бы ни было его личное отношение к религии, какого бы мировоззрения он не придерживался, должен понимать и этот язык, так же как он должен понимать язык искусства или науки [5].

Наш Дагестан – республика с богатым культурным наследием. По неписанному закону каждый ребенок в дагестанской семье обязательно должен получить образование, желательно высшее, при этом Дагестан никогда не был социокультурно однозначным, этнически однородным, монокультурным, одноязычным регионом [6]. Он воплощает в себе евразийскую цивилизацию, и дагестанское образование уникально тем, что интегрирует в себя европейские и азиатские приоритеты. Рассматривая образовательное пространство как некий постулат, двигатель развития народа, следует акцентировать особую специфику Дагестана, которую необходимо учитывать в процессе подготовки будущего руководителя образования.

Библиографический список

1. Волков Г.Н. Этнопедагогическая стратегия национально образования. *Педагогика*. 1998; 8: 13-15.
2. Колесников И.А. Как приблизить подготовку учителей к потребностям школы. *Педагогика*. 1992; 5-6: 71 – 78.
3. Адамская Н.П., Столяр А.А. Какой учитель нужен школе. *Педагогика*. 1991; 7: 67-71.
4. Лихачев Б.Д. *Педагогика: курс лекций*. Москва, 1998.
5. Багирова З.К. Управленческая культура руководителя современной школы: структура и содержание. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 2 (51).
6. Исмаилов Ш.И. Уникальность дагестанского образования. *Жизнь национальностей*. 2005; 2: 44 – 51.

References

1. Volkov G.N. 'Etnopedagogicheskaya strategiya nacional'no obrazovaniya. *Pedagogika*. 1998; 8: 13-15.
2. Kolesnikov I.A. Kak priblizit' podgotovku uchitelej k potrebnostyam shkoly. *Pedagogika*. 1992; 5-6: 71 – 78.
3. Adamskaya N.P., Stolyar A.A. Kakoj uchitel' nuzhen shkole. *Pedagogika*. 1991; 7: 67-71.
4. Lihachev B.D. *Pedagogika: kurs lekcij*. Moskva, 1998.
5. Bagirova Z.K. Upravlencheskaya kul'tura rukovoditelya sovremennoj shkoly: struktura i sodержание. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 2 (51).
6. Ismailov Sh.I. Unikal'nost' dagestanskogo obrazovaniya. *Zhizn' nacional'nostej*. 2005; 2: 44 – 51.

Статья поступила в редакцию 21.04.15

УДК 343.85

Blasova I.Yu., Senior lecturer, Department of Legal Disciplines, Dean of the faculty of history and law, Shadrinsk State Pedagogical Institute (Shadrinsk, Russia), E-mail: erofeeva_shgpi@mail.ru

SOCIO-PEDAGOGICAL PREVENTION OF COMPUTER GAME ADDICTION IN ADOLESCENTS. The article discusses the stage, ways of prevention of computer game addiction of adolescents. The necessity for greater attention to the identification of the causes that provoke the emergence of computer game addiction, as well as the formation of teenagers adequate interaction with modern computer technology are studied. The author is not talking about the exception of computer games from the life of the child and denying their opportunities for personal development. The emphasis is made on the importance of mastering in the game psychologically safe and pedagogically relevant knowledge, which conform in society moral values, age and individual capabilities of the child and accurately dosed over time. The article also reveals the main directions of prevention of computer game addiction.

Key words: information technology, gaming addiction, deviant behavior, computer game addiction, adolescents, under Hobbies, prevention, educational institutions, advocacy, organization of leisure.

И.Ю. Блясова, доц. каф. правовых дисциплин, декан факультета истории и права ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск, E-mail: erofeeva_shgpi@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматриваются стадии, пути профилактики компьютерной игровой зависимости подростков. Обосновывается необходимость усиления внимания к выявлению причин, провоцирующих возникновение компьютерной игровой зависимости, а так же формирование у подростков адекватного взаимодействия с современными компьютерными технологиями.

Автор не ведет речь об исключении компьютерных игр из жизни ребёнка и отрицании их возможностей для его личностного развития. Акцент делается на важности овладения в процессе игры психологически безопасными и педагогически значимыми знаниями, которые соответствуют принятым в обществе моральным ценностям, возрастным и индивидуальным возможностям ребенка и четко дозируются по времени. В статье также раскрываются основные направления предупреждения компьютерной игровой зависимости.

Ключевые слова: информационные технологии, игровые аддикции, девиантное поведение, компьютерная игровая зависимость, подростки, стадии увлечения, профилактика, образовательные учреждения, информационно-просветительная работа, организация досуга.

В современных условиях жизни общества информационные технологии прочно проникают во все сферы человеческой жизни, в том числе, и в детские игры. На смену дворовым развлечениям приходят компьютерные игры, чрезмерное увлечение которыми может привести к тому, что постепенное общение из непосредственного может перейти в виртуальное.

Не случайно в современном мире всё более актуальной становится проблема возникновения новых форм психических патологий, которые вызваны не только происходящими в обществе социальными переменами, но и развитием компьютерных технологий. Информационные системы, внедряясь в различные области жизни общества, оказывают существенное влияние на протекание жизненных процессов человека, обуславливая его поведение и деятельность.

Широкий доступ к информационным технологиям, расширение рынка игрового программного обеспечения привели к возникновению и росту числа случаев увлечения компьютерными играми среди различных групп населения, особенно в среде детей и подростков.

Факторы предрасположенности к игровой зависимости исследовали О.Н. Арестова, И.В. Бурлаков, Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский, Г.Г. Заиграев, М.С. Иванов, Д.В. Клепиков, А.В. Худяков, Ю.В. Старовойтова, М.С. Киселева, М. Коул, К. Янг и др. Педагогические аспекты профилактики игровой зависимости рассматривали Г.М. Авилов, А.Н. Барина, М.В. Бредихина, И.В. Бурмистров, С.А. Завражин, О.М. Овчинников, Л.К. Фортова, Т.Н. Беркалиев, Д.Д. Еникеева, Л.К. Фортова, А.М. Яковлев и другие.

В качестве факторов компьютерной игрой зависимости авторы выделяют отсутствие доверительных отношений в семье, не сложившиеся отношения со сверстниками, академическую неуспеваемость, отсутствие социальной значимости в жизни и др. По мнению учёных, подростки с компьютерной зависимостью имеют более низкие показатели волевого контроля эмоциональных реакций и большую склонность к девиантному поведению.

В науке достаточно широко представлена область знания, которая рассматривает отклоняющееся (девиантное) поведение, которое характеризуется устойчивым отклонением от социальных норм, принятых в обществе. Внутри категории «отклоняющегося поведения» выделяется достаточно распространенное аддиктивное (зависимое) поведение.

Одним из распространенных видов аддиктивного поведения помимо алкоголя, наркотиков становится игровая зависимость. Компьютерная игровая зависимость связана с патологическим влечением к азартным играм и отрицательно сказывается на личности подростков, поскольку вызывает искажения в их духовно-нравственной сфере, препятствует активной самореализации, развитию здорового образа жизни, создает реальную угрозу психическому здоровью, обуславливает развитие психопатологических изменений личности, ведет к нарушениям социальных норм поведения, правонарушениям, самоубийствам.

По данным IDC в мире насчитывается около 300 млн. любителей компьютерных игр, из них 175 млн. играют на персональном компьютере, и еще 115-140 млн. играют в онлайн-игры [1, с. 18]. Миллионы детей и подростков в РФ активно и регулярно играют в компьютерные игры [2, с. 134].

Приведённые данные не ставят вопрос об исключении компьютерных игр из жизни ребёнка и отрицании их возможностей для личностного развития. Игра позволяет удовлетворить игровые потребности в познании окружающего мира, способствует росту виртуальных умений, творческой активности, развивает быстроту реакции, скорость мысли, создаёт возможность для проявления творческого начала. Вместе с тем не стоит забывать о требованиях, которым компьютерная игра должна соответствовать. В частности, речь идет об овладении в процессе игры психологически безопасными и педагогически значимыми знаниями, которые соответствуют принятым в обществе моральным ценностям, возрастным и индивидуальным возможностям ребенка и четко дозируются по времени.

Вместе с тем не следует забывать о том, что чрезмерное увлечение компьютерными играми может привести к игровой зависимости.

Наиболее уязвимыми от компьютерных игр остаются подростки, поскольку их отличает повышенная эмоциональная неустойчивость, потребность в признании, самостоятельности, в общении со сверстниками и взрослыми, повышенный интерес к своим чувствам. Им не всегда удается найти верные стратегии поведения в отношениях со взрослыми и сверстниками, они порой испытывают трудности в социальной адаптации, в поиске решения собственных проблем, что может их подталкивать к уходу от реальности в виртуальный мир игры.

А.Г. Асмолов выделил несколько стадий развития увлечения компьютерными играми [3]:

- **Стадия влечения.** Игра на этой стадии носит ситуационный характер, потребность в ней не сформирована, она не представляет ценности для подростка. Вместе с тем в процессе игры подросток начинает испытывать удовлетворение, у него появляется стремление повторить действия. Стремление к игровой деятельности постепенно приобретает целенаправленный характер. В процессе неоднократного проигрывания компьютерной игры у подростка появляется интерес к факту имитации реальной жизни, либо фантастических сюжетов;

- **Стадия легкой увлечённости.** На этой стадии игра приобретает для подростка системный характер, появляются признаки увлеченности, ухода от реальности. Увлеченность может появляться в социализированной или индивидуализированной форме. Социализированная форма характеризуется тем, что подростки играют друг с другом, игра носит соревновательный характер. Индивидуализированная форма выступает крайней формой увлечения, появлением зависимости, сокращением взаимодействия с окружающим миром;

- **Стадия принятия роли.** Для этой стадии характерно то, что подросток принимает на себя роли компьютерных персонажей, что позволяет ему удовлетворить его потребности по каким-либо причинам, не осуществленным в реальной жизни. При этом чем больше он начинает играть, тем больше проявляется притяжение к ролевой компьютерной игре, тем больше он отстраняется от реальной жизни. Тем самым игра превращается в средство компенсации жизненных проблем, подросток начинает реализовываться в виртуальном, а не в реальном мире, что может привести к серьезным проблемам в развитии личности, в формировании её ценностной сферы, самосознания и самооценки.

Тем самым компьютерные игры могут не только удовлетворять игровые потребности в познании, но и стать проблемой, требующей безотлагательных мер поддержки психического здоровья подростков.

С целью определения степени информированности подростков о проблемах игровой зависимости, а так же наиболее предпочтительных с их точки зрения мер профилактики был проведен опрос. В опросе приняли участие учащиеся 7, 8, 9 классов общеобразовательных школ г. Шадринска, Курганской области. Результаты опроса показали, что основную информацию о проблемах игровой зависимости подростки узнают из средств массовой информации (54%), от сверстников (28%), от учителей и родителей (18%). Компьютерные игры подростки рассматривают, как возможность удовлетворить потребность в познании, как способ занять свое свободное время, в отдельных случаях как способ уйти от реальных проблем и трудностей.

В качестве основных мер профилактики гемблинговой зависимости подростки называют формирование альтернативных интересов, через привлечение к различным видам современного досуга: к участию в различных кружках, спортивных секциях и др. (56%); интересное времяпровождение с друзьями (совместный поход в театр, боулинг, на природу и др.) (27%); информирование по угрозам и последствиям компьютерной игровой зависимости (17%). Таким образом, анализ результатов опроса позволяет констатировать, что у подростков имеются представления по

проблемам формирования и предупреждения игровых аддикций. Однако, не смотря на имеющиеся у учащихся представления, возникает необходимость в проведении профилактической работы.

Цель профилактической работы с подростками состоит в создании условий для развития здорового образа жизни, стрессоустойчивых форм поведения, коррекции уже сложившихся, дезадаптивных форм поведения.

Не следует забывать о том, что ценностные эмоциональные переживания составляют ту основу, которая восстанавливает психическую энергию и поддерживает жизненный дух человека [4, с. 9]. При этом важно обращать внимание подростков на освоение способов эмоциональной саморегуляции и самореализации, выработку адекватной самооценки, способности к осознанию своих возможностей, умение разрешать конфликтные ситуации.

В успешной реализации целей и задач превенции компьютерной игровой аддикции среди учащихся важную роль играют образовательные учреждения, которые обладают хорошим потенциалом для угрозам и последствиям компьютерной игровой зависимости, привлекают учащихся к участию в различных кружках, спортивных секциях, клубах по интересам, научных обществах, курсах программирования, компьютерной графики. В последнем случае увлечение учеников используется с целью их обучения и развития. В качестве форм и методов воспита-

тельной работы с учащимися ряд авторов предлагают использовать торжества, устраиваемые в дни замечательных событий русской истории или жизни великих людей, патриотические спектакли, концерты, патриотические беседы, и др. [5, с.111].

При организации превентивной работы с подростками работники образовательных учреждений обращают внимание на недостаток программ, методических рекомендаций, о чем свидетельствуют результаты проведенного опроса среди социальных педагогов и классных руководителей.

Профилактическая работа включает в себя несколько направлений:

- работу с подростками, включая игры, тренинговые занятия, решение проблемных ситуаций и др.;

- работу с педагогами, которая направлена на вооружение их знаниями и умениями, необходимыми для предупреждения игровых аддикций среди учащихся;

- работу с родителями, которая направлена на информирование по проблемам игровых аддикций у подростков и состоит в проведении индивидуального и группового консультирования специалистами в соответствии с их потребностями и запросами.

Таким образом, педагогическая профилактика компьютерной игровой зависимости у подростков представляет собой комплексную, системную, интегрированную работу образовательного учреждения, направленную на предупреждение возникновения игровых аддикций у учащихся, на выявление причин, провоцирующих возникновение данного вида зависимости, формирование у них адекватной модели взаимодействия с современными компьютерными технологиями.

Библиографический список

1. Восканян М.В. Игра в культуре информационного общества. *Вопросы культурологии*. 2008; 11:17 – 20.
2. Войскунский А.И. Развивается ли агрессивность у детей и подростков, увлеченных компьютерными играми? *Вопросы психологии*. 2010; 6: 133 – 141.
3. Асмолов А.Г. *Культурно-историческая психология и конструирование миров*. Москва, Воронеж: Институт практической психологии, 1996.
4. Абульханова К.А. К проблемам экологии личности и возможности психологической поддержки. *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева* 2014; 4 [30]: 6 – 22.
5. Шилов А.И., Шилова Н.В. Нравственное и патриотическое воспитание в средней школе восточной Сибири начала XX в. *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*. 2014; 4 [30]: 107–111.

References

1. Voskanyan M.V. Igra v kul'ture informacionnogo obschestva. *Voprosy kul'turologii*. 2008; 11:17 – 20.
2. Vojskunsij A.I. Razvivaetsya li agressivnost' u detej i podrostkov, uvlechennyh komp'yuternymi igrami? *Voprosy psihologii*. 2010; 6: 133 – 141.
3. Asmolov A.G. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya i konstruirovanie mirov*. Moskva, Voronezh: Institut prakticheskoy psihologii, 1996.
4. Abul'hanova K.A. K problemam `ekologii lichnosti i vozmozhnosti psihologicheskoy podderzhki. *Vestnik KGPU im. V.P. Astaf'eva* 2014; 4 [30]: 6 – 22.
5. Shilov A.I., Shilova N.V. Nravstvennoe i patrioticheskoe vospitanie v srednej shkole vostochnoj Sibiri nachala XX v. *Vestnik KGPU im. V.P. Astaf'eva*. 2014; 4 [30]: 107–111.

Статья поступила в редакцию 14.04.15

УДК 378

Borisova Ye.N., senior lecturer, Department of Language Communication, Russian Academy of Music n.a. the Gnessins (Moscow, Russia), E-mail: t202@mail.ru

Makhova A.I., master student, Russian Academy of Music n.a. the Gnessins (Moscow, Russia), E-mail: any_max@mail.ru

THE FLUTE: PERFORMANCE AND PEDAGOGICAL HISTORY IN RUSSIA AND ABROAD. The article deals with the development of the flute performance and pedagogical history in Russia and abroad. The authors focus on different highlights of over 30 000-year-long flute history, materials for flute manufacturing, its kinds, forms of performance. The article discusses some figures of flute composers, performers, makers, teachers, as well as schools that put this instrument on the higher level as the most flexible one among wood winds. The authors pay their special attention to the pedagogical context of the flute performance and to the cultural globalization, which allow ranging ever growing opportunities of flute activity from collaboration between international schools to joint performances of flute players, master classes, competitions, conferences, etc.

Key words: flute performance in Russia and abroad, history of flute, flute schools, pedagogical orientation, cultural globalization.

Е.Н. Борисова, доц. каф. языковой коммуникации ФГБОУ ВПО «Российская академия музыки имени Гнесиных», г. Москва, E-mail: t202@mail.ru

А.И. Махова, магистрант ФГБОУ ВПО «Российская академия музыки имени Гнесиных», г. Москва, E-mail: t202@mail.ru

СТАНОВЛЕНИЕ ФЛЕЙТОВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье освещаются вопросы становления флейтового исполнительства в России и за рубежом в историко-педагогическом контексте. Авторы рассматривают различные вехи истории становления флейты, насчитывающей более тридцати

тысячелетий, материалы для изготовления данного инструмента, его виды, формы флейтового исполнительства. В статье уделяется внимание композиторам, исполнителям, мастерам, педагогам, флейтовым школам, которые вывели флейту на уровень одного из самых подвижных инструментов в группе духовых. Особый акцент ставится авторами на такой важнейшей составляющей как педагогическая направленность процесса развития флейтового исполнительства.

Ключевые слова: флейтовое исполнительство в России и за рубежом, история становления флейты, флейтовые школы.

История появления и развития флейты в музыке является важной вехой в формировании творчества многих композиторов. Несмотря на разные мнения об этом инструменте, критики его звучания и технической оснащенности, флейта занимает почетное место как прародитель всех духовых инструментов. Флейта является первым музыкальным инструментом, который стали использовать люди. В 2008 году во время археологических раскопок в Швабских Альпах (пещера Полые Скалы) были обнаружены инструменты, существовавшие от 30 до 19 тысяч лет назад. Это были костяные флейты с пятью отверстиями. На территории провинции Хэнань в 2013 году китайские археологи обнаружили три флейты, сделанные из костей японского журавля. Данные инструменты датируются периодом от 7 до 5 тысячелетия до нашей эры. Несколько флейт было найдено в старых пещерах на юго-западе Германии исследователями из Тюбингенского университета. Один из инструментов сделан из кости крыла грифа, два других – из слоновой кости. За более чем три тысячелетия флейта прошла большой путь развития от камыша и бамбука до серебра, платины, золота и других материалов, которые используются для её создания в настоящее время.

В период Ренессанса в Венеции создавались самые лучшие духовые инструменты. До XVI века в моде были продольные флейты, из таких флейт собирали ансамбли до 20 человек. На начальном этапе своего становления, флейта, в основном, применялась в ансамблях и оркестрах.

В XVII веке начали возникать первые оркестры. Клаудио Монтеверди стал первым композитором, который ввел в оркестр флейту в опере «Орфей».

Основной ролью, отводившейся флейте в тот промежуток времени, было исполнение безмятежных мелодий, создание пастушьих наигрышей. Со временем флейта стала использоваться как сопровождение к пению.

Первая поперечная флейта возникла в Германии в XVII начале XIX века, имела диапазон в 2,5 октавы, обладала нежным, мягким, но не сильным звучанием, хотя по сравнению с продольной флейтой, звучала гораздо ярче. Поперечную флейту стали вводить и в театральное представление.

Эпоха Возрождения, охватывающая XVIII век – начало XIX века, является кульминационным периодом в истории развития флейтового исполнительства. Тракаты и сочинения таких музыкантов, как И.И. Кванц, И.Б. Вендлинг, И.Г. Тромлиц, А.Б. Фюрстенуа, Т. Бем, стали основой всех последующих флейтовых исполнительских школ. Важным центром развития флейтовой школы становиться Берлин, при дворе Фридриха II, который сам был флейтистом. У Фридриха Великого был большой интерес к инструменту, и под руководством своего учителя и придворного композитора Иохима Кванца, он стал виртуозным флейтистом и незаурядным композитором. Из-под его пера вышло 25 сонат и 6 концертов для флейты. При дворе монарха флейта играла большую роль. Благодаря его интересу, Кванц оставил большое наследие, включающее более двухсот сонат, трехсот концертов, многочисленных трио-сонат, флейтовые дуэты, трио, квартеты и множество других сочинений. Важным трудом Кванца стал его трактат «Опыт наставления по игре на поперечной флейте» (*Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen* (Берлин, 1752)). Тракта Кванца является одним из основных источников информации о практике флейтового исполнения в XVIII столетии, которую он приобрел в путешествиях по Италии, Франции и Англии. Несмотря на название, данный труд представляет собой не просто наставления для флейтистов, а полноценную программу обучения для музыкантов всех типов, с подробной информацией об интонации, орнаментике, динамике, о формах и основных стилях (французский, немецкий и итальянский) того времени.

Среди шедевров флейтового репертуара эпохи Барокко самыми значительными являются произведения И.С. Баха. Это шесть сонат для флейты и клавира, каждая из них по-своему уникальна, и содержит в себе определенную католическую тематику. Помимо этих сонат ярко выделяются «Тройной концерт» для флейты, скрипки и клавира, а так же Бранденбургские концерты (№№2 и 5), где флейте отводится сольное исполнение. Поми-

мо И.С. Баха яркое флейтовое барочное наследие оставили его старший сын К.Ф.Э. Бах (тройные концерты, сонаты для флейты и клавирина) и Г.Ф. Телеман (трио, квартеты, дивертисмент, концерты, трио-сонаты, сюиты, фантазии).

Со смертью И.С. Баха стиль Барокко теряет свою значимость. Во Франции формируется просветительская идеология, которая получила название «века просвещения», в Германии совершается духовная революция, выражающаяся в движении, называвшемся «буря и натиск», развивавшаяся в идеализме Канта. Идеи французских энциклопедистов – Руссо, Дидро, Вольтера – оказывают влияние на музыкальное искусство, находя отражение в направлении классицизма. В музыкальной практике продолжает главенствовать дворянско-аристократическое музицирование, вместе с тем интенсивно расширяется сфера публичных концертов, идет развитие ансамблевого музицирования, создаются оркестры для исполнения симфонической музыки.

В эпоху Классицизма огромное влияние на флейтовое исполнительство оказала фигура В.А. Моцарта. Свои возможности флейта также проявила в творчестве и других композиторов венской школы – Й. Гайдна и Л.В. Бетховена. В симфониях последнего можно заметить, что флейта выступает не в своем обычном амплуа («птичка» или пастуший наигрыш), а инструмент, передающий острые и напряженные душевные переживания [1].

Своим современным обликом флейта обязана Теобальду Бёму. Он придавал большее значение исследованию акустических параметров инструмента, при этом удобства исполнителя на инструменте оставались на втором плане. В результате, большинство исполнителей и коллег Бёма не одобряли введенные им новшества. Критике подвергались изменения техники инструмента, из-за чего музыкантам приходилось переучивать аппликатуру, а также его звучание. Флейтовая система Т. Бёма долгое время не приживалась среди музыкального сообщества. В Европе шли споры о преимуществах и недостатках данной системы. (Несмотря на это, к началу XX века большая часть флейтистов перешла на бёмовскую систему) [2].

В России флейта становится популярной в XVIII веке – с момента преобразования светской (нецерковной) музыки в профессиональное искусство. В первую очередь, это связано с деятельностью царя Петра Первого по преобразованию России в сильную державу, по реформированию российского государства с учетом последних достижений европейской культуры. Реформы Петра I способствовали коренному преобразованию экономической, общественной и культурной жизни России. Являясь разносторонне просвещенной и одаренной личностью, он высоко ценил музыку как фактор укрепления дисциплины, подъема морального духа страны. Чрезвычайно важным для развития военных оркестров в России стал Указ №2319 Петра I от 19 февраля 1711 года, по которому объявлялись «Штаты кавалерийских войск и пехотных полков с показанием расположения оных по губерниям». Наряду с гобоями, трубами и валторнами в оркестрах морских солдатских полков использовались штатные сигнальные инструменты – флейты и барабаны. Для выполнения строевой сигнальной службы в штате каждой роты морских солдат имелись барабанщики и флейтисты. На улицах новой столицы – Петербурга – играли военные оркестры; во дворце устраивались ассамблеи с танцами; музыка звучала и на торжественных празднествах, и на военном параде, и на театральных подмостках.

На развитие русской культуры и музыкальной педагогики значительное влияние оказывали музыканты-педагоги, приглашенные из Италии, Германии и Франции. Влияние иностранных исполнителей играло свою роль в формировании русской флейтовой школы, однако в крепостных, придворных оркестрах Шереметьевых и Долгоруких развивалась русская исполнительская школа. Для обучения молодых музыкантов организовывались специальные классы, в которых преподавались различные инструменты, включая флейту. Распространенной формой приобщения к музыке было совместное ансамблевое музицирование, которое пользовалось популярностью среди дворянской молодежи. В этих музыкальных мероприятиях так же принимали участие и профессиональные музыканты.

В России первыми педагогами, которые начали создавать русскую флейтовую школу в XVIII-XIX веках, стали преподаватели консерватории: Цезарь Чиарди (Питерская консерватория) и Фердинанд Бюхнер (Московская консерватория). Первым русским педагогом класса флейты в 1905 году стал профессор Санкт-Петербургской консерватории Ф.В. Степанов. Его преемником стал российский флейтист, композитор и дирижер В.Н. Цыбин, который был инициатором процесса обновления и создания базиса отечественной методики преподавания. Флейтовое пособие Цыбина «Основы техники игры на флейте» (1940 г.) значительно отличается от большинства трудов, существовавших в середине XX столетия: Ц. Чиарди, В. Поппа, А. Фюрстенау, Э. Келлера и других. Отличительной чертой его работы было уделение особого внимания флейтовому исполнителю не техническим, а художественным задачам. Педагогические работы В.Н. Цыбина имели большое влияние на русскую флейтовую школу и значительно изменили флейтовый репертуар отечественных учебных заведений.

Педагогический опыт В.Н. Цыбина развил его ученик Н.И. Платонов, создавший два учебника, которые являются наглядными пособиями по игре на флейте как для начинающих, так и профессиональных исполнителей. В своей первой работе «Метод изучения игры на флейте» (1931) он, значительно опережая свое время, предлагает обратиться к международным стандартам исполнительской постановки, в первую очередь, к французской исполнительской школе. В «Школе игры на флейте» (1933) автор акцентирует внимание на решении первоначальных проблем: развитии музыкальности и исполнительской техники, а также художественного чувства.

После 50-х годов XX века известными российскими флейтистами, педагогами и исполнителями становятся А.В. Корнеев, В.И. Зверев, Ю.Н. Должиков. Сохранилось большое количество аудио- и видеозаписей, свидетельствующих о выдающихся исполнительских качествах этих музыкантов, что значительно повлияло на флейтовое исполнительство в конце XX – начале XXI вв. [3].

В настоящее время ведущими флейтовыми исполнительскими школами Европы являются французская и немецкая.

Несмотря на то, что во Франции не было создано фундаментальных трудов по истории флейтового искусства, сочинения

французских композиторов XVIII-XX вв. до сих пор остаются самыми востребованными среди исполнителей во всем мире. Представителями современной французской флейтовой школы являются П.И. Арто, О. Николе – в их трудах представлена история становления и развития флейтового исполнительства от истоков до наших дней, отдельные его периоды, деятельность различных исполнителей, педагогов, композиторов, повлиявших на формирование флейтовой школы в целом [4].

Значительную роль в развитии не только флейтовой школы, но самого инструмента, сыграли немецкие флейтисты. Необходимо отметить, что в период с XVIII по XIX столетия произошли самые значительные изменения в структуре инструмента и педагогической школы. Благодаря деятельности И. Кванца, И.Б. Вендлинга, И.Г. Тромлица, А.Б. Фюрстенау, Т. Бема, флейтовое искусство поднялось на небывалую высоту, был сделан значительный вклад в формирование флейтового репертуара, созданы фундаментальные труды, ставшие наглядным пособием для всех флейтистов-исполнителей, был внесен огромный вклад в усовершенствование флейты, ее системы и технических особенностей [5].

Сложно говорить об общем и различном во французской и немецкой флейтовых школах, каждая по-своему оказала и влияние на флейтовое искусство. Важно отметить, что, несмотря на некоторые различия в исполнительском плане, обе школы стремятся к усовершенствованию флейтовой школы и исполнительства в целом.

Сегодня флейта является самым техничным и подвижным инструментом среди деревянных духовых инструментов. Чтобы показать всю многогранность этого инструмента, композиторы часто пишут произведения для флейты с большим количеством пассажей, мелизмов и прочих мелких элементов. Флейта часто выступает солирующим инструментом в оркестре, исполняя как лирические напевы, так и технически сложные мотивы, требующие от музыкантов высоких исполнительских навыков. Благодаря активному процессу культурной глобализации с каждым годом увеличиваются возможности взаимодействия флейтовых школ и их представителей, которые варьируются от проведения международных конкурсов и совместных выступлений до конференций и мастер-классов, в том числе, всё чаще с помощью информационно-телекоммуникационных сетей.

Библиографический список

1. Левин С.Я. *Духовые инструменты в истории музыкальной культуры*. Москва: Музыка, 1973.
2. Хвостиков М.В. *Фридрих Кулау и его флейтовые сочинения*. Диссертация ... кандидата искусствоведения. Москва, 2012.
3. Абанович А.С. *Флейтовая школа Московской Консерватории в XX веке: В. Цыбин, Н. Платонов, А. Корнеев*. Диссертация ... кандидата искусствоведения. Москва, 2013.
4. Захарова В.А. *Флейтовая культура Франции (генезис, пути и закономерности развития)*. Диссертация ... кандидата искусствоведения. Санкт-Петербург, 2008.
5. Качмарчик В.П. *Немецкое флейтовое искусство XVIII-XIX вв.* Донецк, 2008.

References

1. Levin S.Ya. *Duhovye instrumenty v istorii muzykal'noj kul'tury*. Moskva: Muzyka, 1973.
2. Hvoshtikov M.V. *Fridrih Kulau i ego fleytovye sochineniya*. Dissertatsiya ... kandidata iskusstvovedeniya. Moskva, 2012.
3. Abanovich A.S. *Fleytovaya shkola Moskovskoy Konservatorii v XX veke: V. Cybin, N. Platonov, A. Korneev*. Dissertatsiya ... kandidata iskusstvovedeniya. Moskva, 2013.
4. Zaharova V.A. *Fleytovaya kul'tura Francii (genezis, puti i zakonomernosti razvitiya)*. Dissertatsiya ... kandidata iskusstvovedeniya. Sankt-Peterburg, 2008.
5. Kachmarchik V.P. *Nemeckoe fleytovoe iskusstvo XVIII-XIX vv.* Doneck, 2008.

Статья поступила в редакцию 25.04.15

УДК 612.019

Vystavkina V.F., Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Biology and Physical Culture, Altai State Academy of Education (Biysk, Russia), E-mail: vystavkinavf@mail.ru

Gavryushkina M.Yu., Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Biology and Physical Culture, Altai State Academy of Education (Biysk, Russia), E-mail: gavryushkina_m@mail.ru

Pyatunina O.I., Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Head of Department of Biology and Physical Culture, Altai State Academy of Education (Biysk, Russia), E-mail: fertt@inbox.ru

Shubina O.A., Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Biology and Physical Culture, Altai State Academy of Education (Biysk, Russia), E-mail: o.shub@rambler.ru

Foroponova E.V., senior teacher, Department of Biology and Physical Culture, Altai State Academy of Education (Biysk, Russia), E-mail: evforoponova@mail.ru

AGE DYNAMICS OF MORPHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF TEENAGERS (11-15 year old) FROM SOUTH-EASTERN PART OF ALTAI REGION. The article presents a complex investigation of the morphological data of 11-15-year-old teenagers who live in the city of Biysk in Altai region. It has been revealed that during the given period of time the length and weight of the body, the

thorax perimeter and other inner body parameters rapidly increase. 14-15-year-old boys-teenagers at their third and fourth stages of puberty have the maximum secondary sexual characters and morphological characteristics: the mass of a body, Kettle index, the thorax perimeter, double-arm size. It is necessary to take into account the puberty stage in the teenagers' physical development at an individual level. This view may present interest for specialists in the field of biology, physical culture and sports, trainers and educators.

Key words: morphological characteristics, length, weight of the body, development of secondary sexual characters, boys-teenagers.

В.Ф. Выставкина, канд. биол. наук, доц. Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: vystavkinavf@mail.ru

М.Ю. Гаврюшкина, канд. пед. наук, доц. Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: metodika_fk@mail.ru

О.И. Пятунина, канд. биол. наук, доц. Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: fertt@inbox.ru

О.А. Шубина, канд. биол. наук, доц. Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: o.shub@rambler.ru

Е.В. Форопонова, ст. преп. Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: evforoponova@mail.ru

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА МОРФОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПОДРОСТКОВ 11-15 ЛЕТ ЮГО-ВОСТОЧНОЙ ЗОНЫ АЛТАЙСКОГО КРАЯ

Статья посвящена комплексному исследованию морфологических показателей подростков 11-15 лет, проживающих на территории Алтайского края г. Бийска. Выявлено, что за указанный период происходит усиленный рост тела в длину, интенсивное увеличение массы тела, окружности грудной клетки и других параметров внешнего строения тела. У мальчиков-подростков в возрасте 14 и 15 лет, находящихся на третьей и четвертой стадии полового созревания выявлены максимальные темпы развития вторичных половых признаков и морфологических показателей: массы тела, индекса Кетле, окружности грудной клетки, двуплечевого размера. При индивидуальном подходе в физическом воспитании подростков необходимо учитывать стадию полового созревания. Такой взгляд будет интересен специалистам в области биологии, физической культуры и спорта, тренерам и педагогам.

Ключевые слова: морфологические показатели, длина, масса тела, развитие вторичных половых признаков, мальчики-подростки.

Одним из важных критических периодов постнатального онтогенеза человека считается возраст 11-15 лет. В этом возрасте происходят интенсивные изменения всех морфологических показателей на количественном и качественном уровне [1]. За указанный период происходит усиленный рост тела в длину, интенсивно увеличивается масса тела, окружность грудной клетки и другие параметры внешнего строения тела. Совершенствуются функциональные возможности систем, обеспечивающих жизнедеятельность всего организма. За относительно небольшой промежуток времени все морфологические показатели должны в своем развитии максимально приблизиться к уровню взрослого человека. Естественно, что подобные изменения являются значительной нагрузкой на организм подростка [1; 2]. Однако, рассматривая общие возрастные изменения, связанные с темпами прироста морфологических показателей у подростков, следует обращать особое внимание на их индивидуальное развитие.

Цель: изучение морфологических особенностей организма подростков 11-15 лет г. Бийска Алтайского края.

Задачи:

1. Изучить особенности полового созревания подростков 11-15 лет г. Бийска Алтайского края.

2. Выявить морфологические особенности развития подростков 11-15 лет г. Бийска Алтайского края.

Для решения поставленных задач проведено изучение темпов полового созревания и морфологического состояния организма подростков 11-15 лет. Исследование проводилось на базе муниципальной общеобразовательной средней школы № 1 г. Бийска Алтайского края. Общее количество обследованных – 643 человека.

Полученный материал проанализирован с учётом паспортного и биологического возраста. При проведении настоящего исследования был выбран комплекс методик, которые являются информативными и адекватны поставленным задачам. Для изучения морфологического состояния и особенностей полового

созревания организма подростков 11-15 лет были избраны общеизвестные методы антропометрии и физиометрии.

Антропометрические измерения проводились по методикам, предложенным В.В. Бунаком [3], и включали в себя определение следующих параметров: масса тела (кг); длиннотные размеры (см); обхватные размеры (см); поперечные размеры (см); толщина кожно-жировых складок (см).

Для оценки степени биологической зрелости в работе использованы схемы, предложенные В.В. Бунаком [3]. Вторичные половые признаки оценивались пятибалльной шкалой, предложенной J.M. Tanner [4]. Оценка степени развития данных признаков обозначалась в виде половой формулы, включающей в себя следующие показатели:

- лонное оволосение – P (Pubis);
- подмышечное оволосение – Ax (Axillaris);
- оволосение лица – F (Facies);
- изменение тембра голоса – V (Vox);
- рост щитовидного хряща гортани L (Larynx).

Половая формула записывалась для мальчиков в виде Ax P FVL. Стадия развития каждого признака обозначалась цифрами.

В результате наших исследований установлено, что у мальчиков-подростков одного паспортного возраста выявляются различия в темпах развития вторичных половых признаков. Так в возрасте 11 лет оказалось, что значительная часть представителей данной группы имели начальную стадию развития вторичных половых признаков, а в 12 лет таких подростков было уже 78,15% (табл. 1). Индивидуальные различия 13-14-летних подростков более выражены, в частности 13-летних сверстников можно встретить представителей первой (6,92%), второй (66,04%), третьей (21,38%) и четвертой (5,66%) стадий половой зрелости, а среди 14-летних второй (25,93%), третьей (40,00%) и четвертой (34,07%) стадии (табл. 2.3). Однако в возрасте 15 лет значительная часть подростков имела четвертую стадию половой зрелости (81,82%).

Таблица 1

Возрастные различия стадий половой зрелости у подростков 11-15 лет

Возраст, лет	n	I стадия, %	II стадия, %	III стадия, %	IV стадия, %
11	139	38,13	61,87		
12	151	9,27	78,15	12,58	
13	159	6,92	66,04	21,38	5,66
14	135		25,93	40,00	34,07
15	88			18,18	81,82

Темпы развития вторичных половых признаков у подростков 11-15 лет протекают неравномерно. Выявлено, что в возрасте 11 лет величина их развития составила $0,96 \pm 0,12$ балла, а в 12 лет – $2,07 \pm 0,16$ балла, то есть увеличение произошло на 1,11 балла. К 13-ти годам темпы развития изучаемого показателя возросли на 2,07 балла и составили $3,18 \pm 0,22$ балла. Однако высокие темпы развития вторичных половых признаков выявлены в 14 лет и увеличились на 5,72 балла, а в 15 лет на 4,41 балла соответственно. Таким образом, в возрасте 14-15 лет отмечается максимальное развитие вторичных половых признаков (рис. 1).

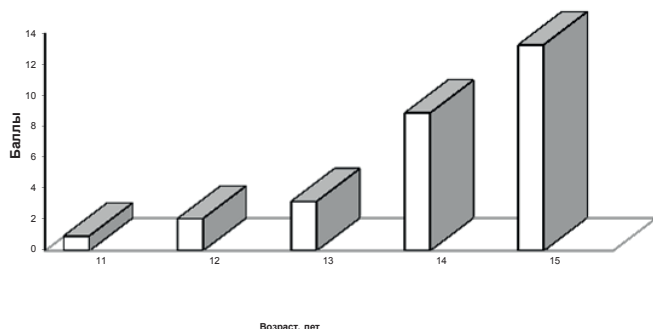


Рис. 1. Динамика вторичных половых признаков у подростков 11-15 лет

Возрастная динамика длины тела у подростков 11-15 лет выглядит следующим образом. У подростков 11-12 лет длина тела равнялась $145,48 \pm 0,49$ см и $149,36 \pm 0,56$ см, соответственно. Однако более высокие величины данного показателя отмечаются в возрасте 13 лет – $154,78 \pm 0,66$ см (годовой прирост – 5,42 см), в 14 лет – $163,67 \pm 0,81$ см (8,89 см), в 15 лет – $169,42 \pm 0,94$ см (5,75 см), соответственно. Таким образом, за пять лет длина тела увеличилась на 23,94 см. Результаты исследования показали, что максимальные темпы прироста длины тела подростков совпали с началом интенсивного развития вторичных половых признаков. В данном случае возраст 14 лет можно рассматривать как период «вытяжения» у подростков (рис. 2).

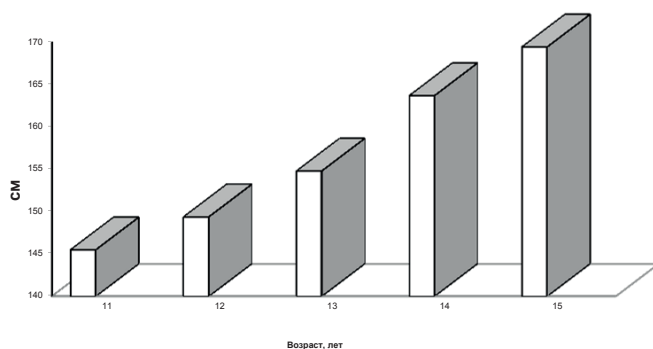


Рис. 2. Динамика длины тела у подростков 11-15 лет

Величина массы тела у подростков 11 лет соответствовала $36,66 \pm 0,47$ кг, в 12 лет – $38,84 \pm 0,55$ кг, в 13 лет – $42,77 \pm 0,71$ кг. Годовой прирост данного показателя у 12-летних составил 2,18 кг, 13-летних – 3,93 кг. Однако в возрасте 14-15 лет масса тела увеличилась до $49,91 \pm 0,92$ кг и $57,03 \pm 1,14$ кг соответственно, при этом годовой прирост равнялся в этом возрасте 7,12 кг. Следовательно, за пять лет величина показателя у подростков возросла на 20,37 кг. Отличительной особенностью изменения массы тела следует считать, то, что максимальные темпы прироста данной величины происходит в основном в 14 и 15 лет, совпадающие с периодом интенсивного развития вторичных половых признаков (рис. 3).

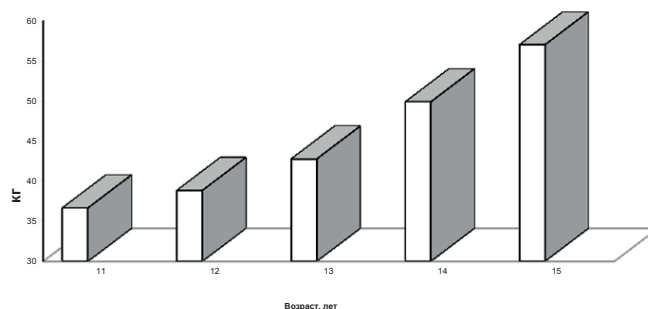


Рис. 3. Динамика массы тела у подростков 11-15 лет

Индекс Кетле определяет соотношение массы и длины тела. Выявлено, что в 11 лет величина индекса Кетле соответствовала $251,51 \pm 2,81$ г/см, в 12 лет – $259,16 \pm 3,14$ г/см, в 13 лет – $275,01 \pm 3,78$ г/см, в 14 лет – $303,21 \pm 4,50$ г/см, в 15 лет – $335,49 \pm 5,49$ г/см. Темпы годового прироста при этом значительно увеличиваются от 12 до 15 лет. И за пять лет величина индекса Кетле возросла на 83,98 г/см. Причем высокие темпы прироста данного показателя характерны подросткам в возрасте 14-15 лет находящихся на третьей и четвертой стадии полового созревания (рис. 4).

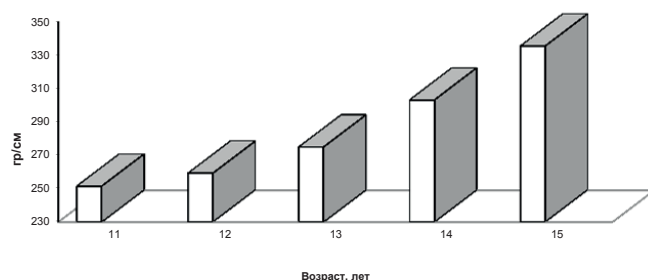


Рис. 4. Динамика индекса Кетле у подростков 11-15 лет

Величина окружности грудной клетки у подростков 11 лет равнялась $68,87 \pm 0,39$ см, в 12 лет – $70,19 \pm 0,42$ см, в 13 лет – $72,32 \pm 0,48$ см, в 14 лет – $77,65 \pm 0,62$ см, в 15 лет – $83,09 \pm 0,73$ см, соответственно. Ежегодные темпы прироста ОГК постепенно возрастали, особенно в 14-15 лет, что совпадает по срокам с ускоренным развитием вторичных половых признаков (рис. 5). Результаты исследования показали, что за пять лет ОГК увеличилась на 14,22 см.

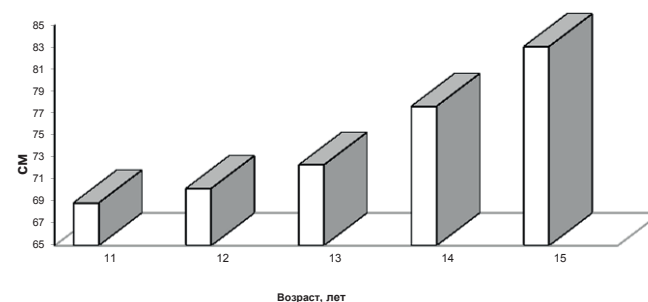


Рис. 5. Динамика окружности грудной клетки у подростков 11-15 лет

Темпы годового прироста величины поперечного диаметра грудной клетки подростков носят неравномерный характер. Так у 12-летних диаметр увеличился на 0,69 см, в 13 лет – на 0,49 см, в 14 лет – на 1,29 см, в 15 лет – на 1,64 см соответственно. Следовательно, за пять лет изучаемый показатель увеличился всего на 4,11 см, составляя в 11 лет $20,83 \pm 0,14$ см, в 12 лет – $21,52 \pm 0,16$ см, в 13 лет – $22,01 \pm 0,18$ см, в 14 лет – $23,30 \pm 0,19$ см, в 15 лет –

24,94±0,25 см. Максимальный прирост изучаемого показателя выявлен в 15 лет на четвертой стадии половой зрелости (рис. 6).

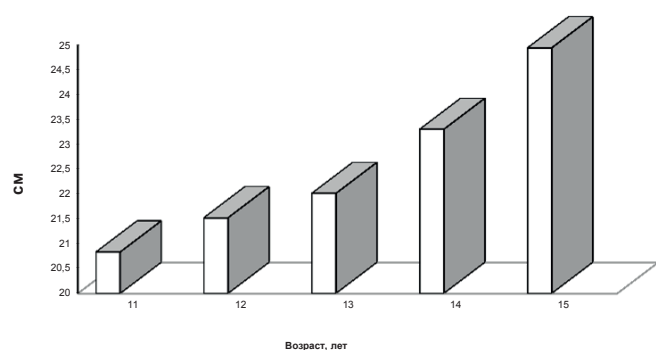


Рис. 6. Динамика поперечного диаметра грудной клетки у подростков 11-15 лет

Величина переднезаднего диаметра грудной клетки в 11 лет соответствовала 15,34±0,10 см, в 12 лет – 15,56±0,10 см, в 13 лет – 16,18±0,11 см, в 14 лет – 17,43±0,16 см, в 15 лет – 18,15±0,20 см. В темпах годового прироста данного показателя также отмечается неравномерность: в возрасте 12 лет переднезадний диаметр грудной клетки увеличился на 0,22 см, в 13 лет – на 0,62 см, в 14 лет – на 1,25 см, в 15 лет – на 0,72 см соответственно. За исследуемый период, изучаемый показатель увеличился всего на 2,81 см, а максимальный прирост отмечен на третьей стадии половой зрелости в 14 лет (рис. 7).

Об узкогрудости или широкогрудости подростка судят по индексу Эрисмана. Возрастная динамика данного показателя носила неравномерный характер. В возрасте 11 лет величина индекса Эрисмана соответствовала – (–3,87±0,37) см, в 12 лет – (–4,50±0,36 см), в 13 лет – (–5,07±0,41 см), в 14 лет – (–4,19±0,47 см), в 15 лет – (–1,62±0,62 см). Результаты исследования показали, что до 13-летнего возраста у подростков наблюдается ярко выраженная узкогрудость. Однако в 14-летнем возрасте за счет увеличения переднезаднего, а в 15-летнем и поперечного диаметров грудной клетки происходят значительные изменения в сторону широкогрудости. Максимальные изменения в сторону широкогрудости у подростков отмечены в возрасте 15 лет на четвертой стадии половой зрелости (рис. 8).

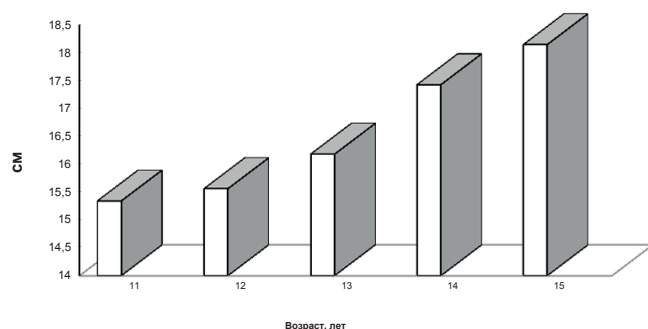


Рис. 7. Динамика переднезаднего диаметра грудной клетки у подростков 11-15 лет

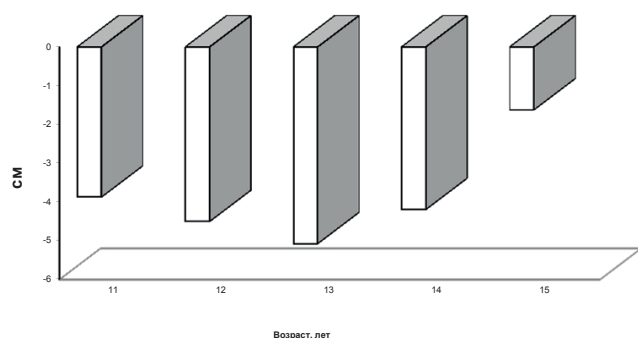


Рис. 8. Динамика индекса Эрисмана у подростков 11-15 лет

Индекс Пинье характеризует крепость телосложения. Установлено, что в 11 лет величина данного показателя составила 41,85±0,69, в 12 лет – 42,17±0,72, в 13 лет – 41,75±0,85, в 14 лет – 38,36±1,02, в 15 лет – 32,09±1,33. Следовательно, в возрасте 11-13 лет у мальчиков существенных изменений в значениях данного показателя не наблюдается. При этом телосложение у подростков характеризуется как очень слабое. В возрасте 14-15 лет, у подростков находящихся на третьей и четвертой стадиях полового созревания, крепость тела значительно увеличивается (рис. 9).

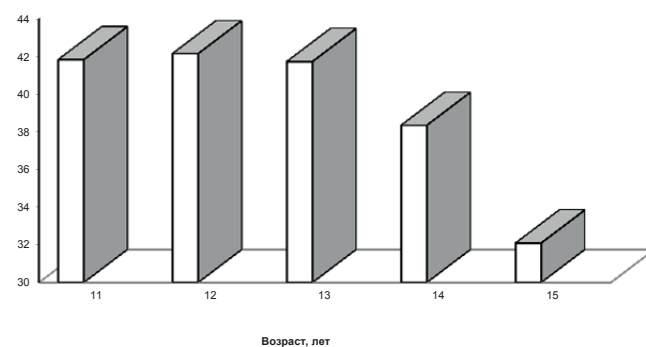


Рис. 9. Возрастная динамика индекса Пинье у подростков 11-15 лет

Возрастная динамика двуплечевого размера у подростков 11-15 лет выглядела следующим образом: у мальчиков в возрасте 11 лет равнялась 32,49±0,14 см, в 12 лет – 33,26±0,16 см, в 13 лет – 34,43±0,18 см, в 14 лет – 36,40±0,24 см, в 15 лет – 38,51±0,35 см соответственно. Темпы годового прироста изучаемого показателя, таким образом, составили согласно возрасту в 12 лет 0,77 см, в 13 – 1,17 см, в 14 – 1,97 см, в 15 – 2,11 см. За пять лет значение данного показателя увеличилось на 6,02 см. Необходимо отметить, что высокие темпы прироста двуплечевого размера выявленные в 14-15 лет, совпадают с ускорением формирования вторичных половых признаков (рис. 10).

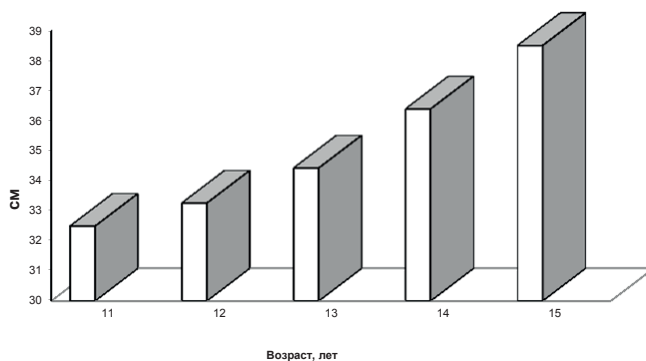


Рис. 10. Динамика двуплечевого размера у подростков 11-15 лет

Мальчики в возрасте 11 лет имели величину двувертельного размера равную 24,50±0,20 см, в 12 лет – 25,23±0,17 см, в 13 лет – 26,39±0,21 см, в 14 лет – 28,30±0,23 см, в 15 лет – 29,10±0,31 см соответственно. Темпы годового прироста данного показателя, начиная с 12 до 15 лет, составили 0,73 см; 1,16 см; 1,91 см; 0,80 см соответственно. И так за пять лет значение двувертельного размера увеличилось на 4,60 см, а максимальные темпы прироста выявляются на третьей стадии половой зрелости в 14-летнем возрасте (рис. 11).

Такой показатель как кожно-жировая складка у подростков в возрасте 11-15 лет имеет отрицательную динамику в течение пяти лет. Установлено, что в возрасте 11 лет величина изучаемого показателя соответствовала 0,81±0,03 см, а в 15 лет – 0,72±0,03 см. При этом наиболее существенное снижение отмечено в возрасте 12 лет – на 0,04 см. Всего за пять лет величина кожно-жировой складки снизилась на 0,09 см. Видимо, интенсивный рост

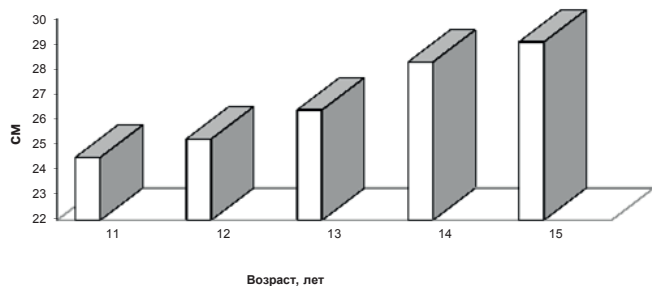


Рис. 11. Динамика двувертельного размера у подростков 11-15 лет

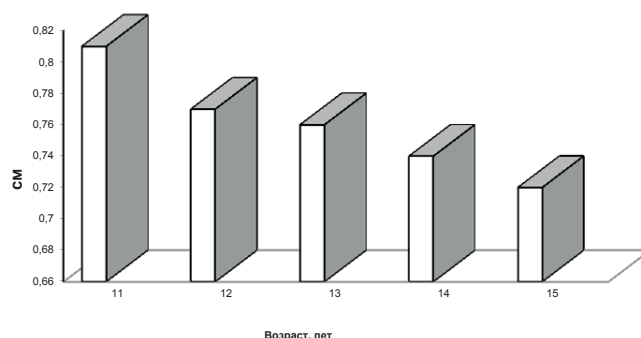


Рис. 12. Динамика кожно-жировой складки у подростков 11-15 лет

костной и мышечной ткани характеризуется замедлением развития жировой ткани (рис. 12).

Таким образом, для мальчиков-подростков закономерны максимальные темпы развития вторичных половых признаков и морфологических показателей как масса тела, индекс Кетле, окружность грудной клетки, двуплечевой размер в возрасте 14 и 15 лет, характеризующиеся наличием третьей и четвертой стадий половой зрелости. Однако значительное увеличение длины тела, переднезаднего диаметра грудной клетки, двувертельного размера происходит раньше и за один год, а именно в возрасте

14 лет, что соответствует третьей стадии половой зрелости. Анализ результатов выявляет, что существенные изменения показателей поперечного диаметра грудной клетки, индексов Пинье и Эрисмана происходят в течение одного года – к 15 годам на четвертой стадии половой зрелости.

Следовательно, развитие морфологических показателей у подростков 11-15 лет в значительной степени зависят от степени развития вторичных половых признаков. При индивидуальном подходе в работе с подростками необходимо учитывать их стадию полового созревания.

Библиографический список

1. Щедрина А.Г. *Здоровый образ жизни: методологические, социальные, биологические, медицинские, психологические, педагогические, экологические аспекты*. Новосибирск: Альфа-Виста, 2007.
2. Сидорова О.А. *Особенности морфофункционального развития организма детей в пре и пубертатном периоде онтогенеза с различным уровнем двигательной активности*. Автореферат диссертации ... кандидата биологических наук: Тюмень, 1998.
3. Бунак В.В. *Антропология*. Москва: Учпедгиз, 1941.
4. Tanner J.M., Whitehouse R.H. Standards for subcutaneous fat in British children. *Brit. Med. J.*, 1962.

References

1. Schedrina A.G. *Zdorovyy obraz zhizni: metodologicheskie, social'nye, biologicheskie, medicinskie, psihologicheski, pedagogicheskie, ekologicheskie aspekty*. Novosibirsk: Al'fa-Vista, 2007.
2. Sidorova O.A. *Osobennosti morfofunkcional'nogo razvitiya organizma detej v pre i pubertatnom periode ontogeneza s razlichnym urovnem dvigatel'noj aktivnosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata biologicheskikh nauk: Tyumen', 1998.
3. Bunak V.V. *Antropologiya*. Moskva: Uchpedgiz, 1941.
4. Tanner J.M., Whitehouse R.H. Standards for subcutaneous fat in British children. *Brit. Med. J.*, 1962.

Статья поступила в редакцию 27.04.15

УДК 373.1.02: 372.8
УДК 378.02: 372.8

Gromova O.N., Cand. of Sciences (Jurisprudence), senior lecturer, Saint-Petersburg University of the Humanities and Social Sciences (St. Petersburg, Russia), E-mail: oritus@yandex.ru

VICTIMOLOGY-RELATED ACTIVITY AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL AND LEGAL ACTIVITY OF SPECIALISTS WHO PROVIDE ECONOMIC SECURITY OF THE ENTITIES IN SMALL AND MEDIUM BUSINESS. The article considers providing an economic security of the economic entities by means of the victimology activity. Having defined a concept of the economic security of the economic entities of the small- and medium-sized business as a basis for it, the author considers the protection against internal and external threats capable to provide a security, including, as a result of the victimology activity. The subject of the economic security in the article is developed for the improvement of the vocational training of the future specialists. It has caused an interest of the author to a problem of the legal support of the economic security of subjects of small and medium business.

Key words: economic security, economic entities, legal assistance, victim protection, victim activity training.

О.Н. Громова, канд. юр. наук, доц., зав. каф. отраслей права Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России, г. Санкт-Петербург, E-mail: oritus@yandex.ru

ВИКТИМОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАВОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТОВ МАЛОГО И СРЕДНЕГО БИЗНЕСА

В статье рассматривается обеспечение экономической безопасности хозяйствующих субъектов посредством виктимологической деятельности. Определив понятие экономической безопасности хозяйствующих субъектов малого и среднего бизнеса, автор в качестве её основы рассматривает защиту от внутренних и внешних угроз, способную обеспечить безопасность, в том числе, в результате виктимологической деятельности. Тема экономической безопасности в статье развивается в

целях совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов, что обусловило интерес автора к проблеме правового обеспечения экономической безопасности субъектов малого и среднего бизнеса.

Ключевые слова и словосочетания: экономическая безопасность, хозяйствующие субъекты, субъекты малого и среднего бизнеса, правовое обеспечение, виктимологическая защита, виктимологическая деятельность, профессиональная подготовка.

Проблема обеспечения экономической безопасности на современном этапе развития Российской Федерации приобретает особую значимость в условиях сложившейся политической ситуации в мире, когда странами Запада предпринимаются попытки политической и экономической изоляции нашего государства. Следует заметить, что в настоящее время складывается новая модель экономического развития нашей страны, направленная на укрепление внутреннего финансового рынка, снижение зависимости от импорта товаров, усиление государственной поддержки хозяйствующих субъектов, прежде всего, в сфере среднего и малого бизнеса.

Согласно Стратегии обеспечения национальной безопасности, на период до 2020 года, принятой в условиях глобализации процессов мирового развития, происходит изменение международных политических и экономических отношений между государствами, формируются новые угрозы и риски для развития личности, общества и государства [1]. В этих условиях Российская Федерация выступает в качестве гаранта благополучия национального развития и переходит к новой государственной политике в области национальной безопасности, в систему которой структурно встроена экономическая безопасность.

Под национальной безопасностью государства в Стратегии понимается «состояние защищенности личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз, которое позволяет обеспечить конституционные права, свободы, достойные качество и уровень жизни граждан, суверенитет, территориальную целостность и устойчивое развитие Российской Федерации, оборону и безопасность государства».

Безопасность государства подразумевает под собой политическую, социальную, экономическую, информационную, демографическую и иные виды безопасности. Все они являются производными от общего понятия безопасности. В словаре С.И. Ожегова под безопасностью понимается «состояние, при котором не угрожает опасность, есть защита от опасности» [2].

Законодательное определение общего понятия «безопасность» ранее содержалось в ст. 1 Закона РФ «О безопасности» и подразумевало под ней «состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз» [3]. В ныне действующем Федеральном законе от 28 декабря 2010 г. № 390-ФЗ «О безопасности» указанное понятие отсутствует [4].

Отсутствует в настоящее время и законодательное определение такого сложного понятия как «экономическая безопасность». Его можно найти в ст. 2 ранее действовавшего Федерального закона от 13 октября 1995 года «О государственном регулировании внешнеторговой деятельности», которая подразумевала под экономической безопасностью «состояние экономики, обеспечивающее достаточный уровень социального, политического и оборонного существования и прогрессивного развития Российской Федерации, неуязвимость и независимость ее экономических интересов по отношению к возможным внешним и внутренним угрозам и воздействиям» [5].

Следует заметить, что в новый Федеральный закон от 8 декабря 2003 г. № 164-ФЗ «Об основах государственного регулирования внешнеторговой деятельности» указанное понятие не вошло [6, с. 1-2].

Доктринальные точки зрения на понятие и содержание экономической безопасности отличаются большим разнообразием и носят, в основном, субъективный характер, отражая мнение конкретного автора. Так, Р.Ю. Ибрагимов определяет экономическую безопасность как «комплексный концепт, совмещающий в себе экономико-производственные, финансовые, демографические, социально-стратегические, социокультурные, политические, идеологические, институционально-нормативные компоненты», из чего, по его мнению, вытекает «необходимость междисциплинарного анализа его референта как состояния общества в целом и его экономической подсистемы» [7, с. 12].

Несколько критично отозвался об имеющихся взглядах на понятие экономической безопасности В.Л. Тамбовцев, который полагает, что «понятие экономической безопасности принадлежит к числу тех, которые, с одной стороны, всем интуитивно

вполне ясны, а с другой, трудно определимы в достаточно корректной и исчерпывающей форме» [8, с. 9].

Н.П. Куприщенко рассматривает экономическую безопасность как состояние экономики, обеспечивающее устойчивый экономический рост, эффективное удовлетворение общественных потребностей, высокое качество управления, защиту экономических интересов на внутринациональном и международном уровнях [9, с. 43].

По нашему мнению, под *экономической безопасностью* российского государства следует понимать стабильное функционирование его национальной экономики, при котором обеспечивается надежное и устойчивое развитие ее отраслей, гарантируется их защита от внутренних и внешних угроз, соблюдается баланс экономических интересов государства, общества и личности. Учитывая наш взгляд на проблемы, возникающие в экономической сфере в условиях глобализации и материал нашей статьи [10] под угрозами экономической безопасности следует понимать потенциальные, но носящие реальный характер, возможности нанесения ущерба экономическим интересам государства под воздействием внешних или внутренних факторов.

К источникам *внешних* угроз экономической безопасности Российской Федерации можно отнести: увеличение технологического отрыва России от ведущих стран мира и наращивание их возможностей по противодействию конкурентоспособности российских товаров; стремление ряда стран к доминированию и ослаблению позиций России на международном финансовом и товарном рынках; введение экономических санкций против нашей страны, вызванное политическими мотивами; обострение международной конкуренции в экономической сфере.

К источникам *внутренних* угроз экономической безопасности нашего государства следует отнести: усиление инфляционных процессов, порождающих финансовую дестабилизацию основных отраслей экономики; неблагоприятный инвестиционный климат в стране; неравномерность социально-экономического развития регионов; неустойчивость финансового положения субъектов экономической деятельности; коррупцию; сращивание криминала и власти; общую деформацию структуры отечественной экономики и иные факторы, подрывающие устойчивость социально-экономической системы государства в целом.

Таким образом, мы перечислили угрозы, исходя из экономической безопасности предпринимательской деятельности, однако, как показывает статистика, не меньшие опасности экономики доставляют преступные посяательства, обозначенные в Уголовном кодексе РФ как преступления в сфере экономической деятельности.

Так, оценивая сложность задач, стоящих перед современной экономикой, В.В. Путин в качестве ключевого значения стабильности развития экономики и ее роста отмечает значение состояния предпринимательского климата. В связи с чем Президент РФ отмечает необходимость защиты от попыток завладения собственностью. «Экономика, отмечает В.В. Путин, должна работать по законам честной конкуренции» [11, с. 1-2].

Проявив интерес к данной проблеме, мы провели анализ сфер экономической деятельности, исходя из профессиональной деятельности экономиста (ФГОС ВПО), в результате которого мы смогли выявить сферы экономической деятельности, подвергающиеся преступным посяательствам [12, с. 8-13], в результате которых хозяйствующие субъекты несут серьезные материальные потери. Особенно остро стоит проблема экономического мошенничества, так как за последние годы оно достигло угрожающих масштабов. По-прежнему в структуре жертв экономического мошенничества преобладают в своем большинстве физические лица. Однако, размер материального ущерба в расчете на одну жертву (если считать таковой и юридическое лицо) является отнюдь не равным для этих двух категорий. Среднеарифметический показатель ущерба, причиненного юридическим лицам, почти в два раза выше аналогичного показателя для физических лиц, что свидетельствует о возможности возникновения угрозы экономической безопасности страны, а, значит, требует пристального внимания.

Если исходить из сути определений безопасности, в том числе и экономической, то ее основой является защита от опасности, то есть защита от ее внутренних и внешних угроз. А это не что иное как виктимологическая защита, осуществляемая для предотвращения каких-либо угроз либо ликвидации рисков.

Ранее, мы определили виктимологическую защиту от преступных посягательств в сфере экономической деятельности как определенную деятельность органов государственной власти, коммерческих и некоммерческих организаций, образовательных учреждений и граждан, направленную на формирование правосознания, норм субъективного ценностного отношения, признания правовых норм как обязывающих к определенному поведению, создание законодательной и финансовой базы в целях проведения мероприятий для оздоровления материального положения потерпевшей стороны [12, с. 9].

Однако, как показывают современные реалии, подобная трактовка может только в части удовлетворить потребности в виктимологической защите экономической сферы. Следует учитывать, что дабы не стать жертвой преступлений, обстоятельств, поведения участников мирового пространства, и прочих негативных проявлений, препятствующих нормальному функционированию экономики, необходима хорошо продуманная виктимологическая политика, осуществляемая в рамках определенной виктимологической деятельности, содержанием которой являются защита, профилактика и обеспечение экономической безопасности. Виктимологическая деятельность является особым видом социальной деятельности в связи с тем, что направлена на защиту от посягательств, способствующих подрыву экономики и осуществляется субъектами с одобрения государства.

Виктимологическая деятельность, на наш взгляд, является особым видом социальной деятельности, имеет сознательную и мотивированную направленность на удовлетворение общесоциальных потребностей и ориентированность на достижение конечной цели, заключающейся в защите от существующих и потенциальных угроз, осуществляется субъектами посредством определенных форм и средствами, одобряемыми либо определяемыми государством. Предпосылкой виктимологической деятельности являются потребности, которые формируются в данном случае осознанием личности и государства о необходимости социально значимых мер, направленных на защиту общественных отношений, подвергающихся конкретным угрозам. Потребность в виктимологической деятельности в нашем понимании реализуется в определенной форме активности.

Отметим, что для того чтобы способы экономической безопасности в рамках виктимологической защиты получили реальное и максимально эффективное содержание, способное обеспечить законы честной конкуренции, необходимо обозначить ее понимание в конкретном определении; определить и системно закрепить органы, способные обеспечить мероприятия, направленные на виктимологическую защиту; определить виктимологическую деятельность как способ обеспечения экономической безопасности; продумать и предложить к реализации правовое содержание виктимологической деятельности; включить основы экономической безопасности в правовую составляющую освоения основных образовательных программ; обеспечить возможность проведения исследований данной сферы учеными. При этом исследователям следует направить свои усилия на искоренение стереотипов, сложившихся в науке и изначально определивших виктимологию как науку юридическую. Современное положение экономики отчетливо указывает нам, что виктимологическая защита далеко не всегда является способом устранения криминальных угроз. Нередко экономические ситуации, требующие активной виктимологической деятельности, связаны с политикой, международной практикой и пр.

Экономическая безопасность представляет собой многоуровневую научную категорию и имеет сложную иерархически выстроенную организационно-экономическую структуру. В системе экономической безопасности можно выделить несколько уровней ее обеспечения: «индивид», «общество», «регион», «государство» и «мировая экономическая система» в целом. Каждому из перечисленных уровней будут свойственны определенные виды внешних и внутренних угроз. И если внешние угрозы экономической безопасности всех уровней могут совпадать (к примеру, ужесточение экономических санкций одинаково негативно сказываются как на экономике государства, так и на жизни рядового россиянина), то внутренние угрозы будут различаться в зависимости от конкретного уровня.

А поскольку тему экономической безопасности мы развиваем в целях профессиональной подготовки будущих специалистов, то, прежде всего, нас интересуют проблемы правового обеспечения экономической безопасности таких хозяйствующих субъектов как субъектов малого и среднего бизнеса, так как большинство наших выпускников связывают свою трудовую деятельность с указанными участниками экономических отношений. Прежде всего необходимо ответить на следующие вопросы: каких участников хозяйственной деятельности следует отнести к субъектам малого и среднего бизнеса, что представляет собой экономическая безопасность их деятельности и какими мерами, включая правовые, она обеспечивается.

Отвечая на первый вопрос, следует обратиться к Федеральному Закону от 24.07.2007 № 209-ФЗ «О развитии малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации», в п. 1 ст. 3 которого субъектами малого и среднего предпринимательства признаются хозяйствующие субъекты (юридические лица и индивидуальные предприниматели), отнесенные в соответствии с условиями, установленными указанным федеральным законом, к малым и средним предприятиям, в том числе к микропредприятиям.

В частности, к субъектам малого и среднего предпринимательства относятся внесенные в единый государственный реестр юридических лиц потребительские кооперативы и коммерческие организации (за исключением государственных и муниципальных унитарных предприятий), а также физические лица, внесенные в единый государственный реестр индивидуальных предпринимателей и осуществляющие предпринимательскую деятельность без образования юридического лица, крестьянские (фермерские) хозяйства, соответствующие определенным условиям, перечисленным в ст. 4 вышеуказанного закона.

Например, к микропредприятию относятся организации, чья средняя численность работников за предшествующий календарный год не превышает пятнадцать человек, а размер выручки без налога на добавленную стоимость или балансовая стоимость активов за тот же период составляют не более 60 миллионов рублей.

Таким образом, действующим законодательством установлен круг субъектов хозяйственной деятельности, отнесенных к сфере малого и среднего бизнеса. Чего нельзя сказать о таком сложном и многоуровневом понятии, как «экономическая безопасность хозяйствующих субъектов (субъектов малого и среднего бизнеса)», законодательное определение которого отсутствует. Доктринальные же точки зрения на указанное понятие отличаются большим разнообразием. Приведем лишь некоторые из них.

Так, В.В. Зыков рассматривает экономическую безопасность субъектов бизнеса как производную от экономической эффективности его рыночной хозяйственной деятельности [13, с. 36]. По его мнению, наиболее существенное влияние на формирование института экономической безопасности бизнеса (предпринимательства) оказывают процессы структурной и институциональной деформации в экономической, социальной, политической и культурной жизни России.

В свою очередь, Е.Н. Лысенкова [14] понимает под экономической безопасностью предпринимательства «состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства в сфере малого и среднего бизнеса от внутренних и внешних угроз». Г.Б. Клейнер считает, что экономическая безопасность предприятия «это состояние данного хозяйственного субъекта, при котором жизненно важные компоненты структуры и деятельности предприятия характеризуются высокой степенью защищенности от нежелательных изменений» [15, с. 11]. По мнению В.Л. Тамбовцева, «под экономической безопасностью той или иной системы нужно понимать совокупность свойств состояния ее производственной подсистемы, обеспечивающую возможность достижения целей всей системы» [8, с. 3].

Наиболее близка нашему пониманию сути экономической безопасности хозяйствующих субъектов точка зрения И.В. Гусева [16, с. 13], который рассматривает её как «состояние защищенности экономических интересов собственников и руководителей предприятия, компании или фирмы, а также материальных ценностей, информационных, финансовых и интеллектуально-кадровых ресурсов от внешних и внутренних угроз путем предупреждения их возникновения, локализации или ликвидации». Угрозами экономической безопасности хозяйствующих субъектов он считает «преднамеренное или непреднамеренное нанесение экономического или иного ущерба бизнесу со стороны

юридических или физических лиц с нарушением закона или этики предпринимательства» [16, с. 16].

Таким образом, учитывая выше изложенное и обобщая мнения (В.В. Зыков, Е.Н. Лысенкова, Г.Б. Клейнер, В.Л. Тамбовцев, И.В. Гусев и др.), на наш взгляд, следует определять *экономическую безопасность субъектов хозяйственной деятельности (субъектов малого и среднего бизнеса)* как состояние защищенности предприятий и организаций, при котором обеспечивается стабильное функционирование их производственных, технических, финансовых, имущественных, кадровых, информационных и иных ресурсов, при условии минимизации либо полного отсутствия угроз внешнего или внутреннего характера.

При этом будем различать внешние и внутренние угрозы. *Внешними* угрозами экономической безопасности субъектов хозяйственной деятельности являются те же угрозы, которые присущи экономической безопасности государства и общества в целом. К ним относятся, в частности: дискриминационные экономические санкции в отношении Российской Федерации, потеря традиционных рынков сбыта, низкая конкурентоспособность отечественных товаров на мировом рынке, зависимость от импорта, неэффективная структура экспорта, несовершенство законодательной базы и многое другое. Важно заметить, что внешние угрозы одинаково негативно влияют на всех без исключения хозяйствующих субъектов, независимо от их организационно-правовой формы. В отличие от внешних угроз, *внутренние* угрозы экономической безопасности бизнеса зависят от конкретного субъекта предпринимательской деятельности и оказывают негативное действие только на него. К наиболее распространённым *внутренним* угрозам можно отнести слабую экономико-юридическую подготовку руководящего состава организаций, а также их учредителей, внутрикорпоративную коррупцию, неэффективное решение кадрового обеспечения, нарушение предпринимательской этики, недостаточное владение инновационными технологиями, в том числе, в целях защиты конфиденциальной информации.

Следует заметить, что систему экономической безопасности хозяйствующих субъектов можно классифицировать по различным основаниям. Мы, например, считаем наиболее целесообразным в её системе выделять такие составляющие как:

- 1) *финансовая безопасность* организации (регулирует вопросы финансово-экономической самостоятельности организации, ее платежеспособности и устойчивости к банкротству);
- 2) *техническая (технологическая) безопасность* (предполагает создание и использование техники, оборудования и средств производства, повышающих конкурентоспособность организации);
- 3) *информационная безопасность* (защита конфиденциальной информации, в том числе, коммерческой тайны, секретов производства и пр.);
- 4) *кадровая безопасность* (подбор и работа с персоналом);
- 5) *правовая безопасность* (юридическое обеспечение деятельности организации, включая виктимологическую деятельность для предотвращения угроз, реального ущерба и минимизации существующих рисков) и т.д.

Возможно классифицировать экономическую безопасность по субъектам и объектам. Субъектов, обеспечивающих экономическую безопасность организации можно разделить на два вида:

- внешние субъекты (к ним относятся институты власти, правозащитные и контрольно-надзорные органы, общественные организации);
- внутренние субъекты (служба внутренней безопасности, сотрудники отдела стратегического планирования, IT-специалисты).

По объектам классификация экономической безопасности будет близка к её основным подсистемам: кадровая (интеллектуальная); технико-технологическая; товарно-сырьевая; финансовая; информационная; правовая; силовая; экологическая и т.д.

На основе предложенных выше классификаций можно структурировать механизм обеспечения экономической безопасности любого субъекта хозяйственной деятельности. Подобный механизм будет включать в себя такие составляющие как: обеспечение кадрового потенциала, информационной, финансовой, технико-технологической и правовой безопасности организации. Так, например, обеспечение такой ресурсной безопасности организации, как кадровая достигается путем квалифицированного подбора персонала, создания благоприятного психологического климата в коллективе, систематического повышения квалифика-

ции сотрудников, защиты от мошенничества (например, шпионажа в пользу конкурентов), четкого формулирование должностных инструкций и пр.

Информационная безопасность организации представляет собой важнейшую часть обеспечения экономической безопасности организации в целом. Она направлена на сохранность конфиденциальной информации, имеющей коммерческую или иную ценность. Этот вид безопасности включает в себя с одной стороны активное использование инновационных (информационно-коммуникационных) технологий, исследование рынков, в том числе путем проведения «конкурентных разведок», а с другой стороны тесно связан с технико-технологической безопасностью организации.

Финансовая безопасность организации включает в себя своевременное погашение кредиторских задолженностей и проведение расчетов с поставщиками, планирование и контроль финансирования производственных процессов, анализ финансовых рисков (валютных, инвестиционных, кредитных). За счет финансовой и информационной обеспеченности организации формируется ее положительная (или отрицательная) деловая репутация, повышается (снижается) конкурентоспособность.

Ничуть не менее важным, а зачастую и главным структурным элементом в механизме обеспечения экономической безопасности хозяйствующего субъекта является правовая защита его деятельности. Правовая защита организации включает в себя несколько аспектов: нормативно-правовое регулирование (правотворческая функция государства), деятельность правоохранительных органов (судов, полиции, прокуратуры), и внутрикорпоративная юридическая деятельность, которую осуществляет сама организация (например, юридическая служба, юридический отдел, адвокаты и юрисконсульты, привлекаемые к работе на договорной основе).

К органам, непосредственно обеспечивающие защиту экономической безопасности на всех уровнях (индивид, общество, регион, государство) следует отнести следующие: Совет безопасности РФ (по главе с Президентом РФ); Межведомственная комиссия по обеспечению экономической безопасности (входит в структуру Совета безопасности РФ); Министерство юстиции РФ; Министерство внутренних дел РФ; Федеральная служба безопасности РФ.

Согласно Государственной стратегии экономической безопасности, выявление потенциальных угроз экономической безопасности и выработка мер по их предотвращению являются приоритетными задачами в деятельности федеральных органов государственной власти [17]. Например, Совет Безопасности РФ рассматривает концепцию федерального бюджета с позиций обеспечения экономической безопасности государства, а Правительство РФ, в свою очередь, координирует работу федеральных органов исполнительной власти, органов исполнительной власти субъектов в целях реализации комплекса мер по недопущению и преодолению угроз экономической безопасности. Также следует отметить, что законодательные и иные нормативно-правовые акты при их подготовке в обязательном порядке должны проходить экспертизу на предмет экономической безопасности, порядок проведения которой определяется Президентом РФ.

Нормативными актами, непосредственно обеспечивающими экономическую безопасность личности, общества, государства (включая экономическую безопасность бизнеса) являются (см.: СПС «КонсультантПлюс»):

- Конституция РФ;
- Федеральный закон от 29 декабря 2010 года № 390-ФЗ «О безопасности»;
- Федеральный закон от 10 декабря 2003 года № 173-ФЗ «О валютном регулировании и валютном контроле»;
- Федеральный закон от 8 декабря 2003 года № 164-ФЗ «Об основах государственного регулирования внешне-торговой деятельности»;
- Федеральный закон от 28 июня 2014 года № 172-ФЗ «О стратегическом планировании в Российской Федерации»;
- Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года, утвержденная Указом Президента РФ от 12 мая 2009 № 537;
- Стратегия экономической безопасности Российской Федерации, утвержденная Указом Президента РФ от 29 апреля 1996 года № 608;

- Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 года № 328 «Государственная программа «Развитие промышленности и повышение ее конкурентоспособности»;
- Постановление Правительства РФ от 14 апреля 2014 года № 316 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Экономическое развитие и инновационная экономика»;
- Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 года № 1662-р «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года».

Таким образом, правовой механизм обеспечения экономической безопасности представляет собой систему правовых средств, при помощи которых осуществляется целенаправленное государственное воздействие на общественные отношения в экономической сфере. Правовой механизм обеспечения экономической безопасности состоит из таких основных элементов как: общественные отношения, правовые нормы, мониторинг внешних и внутренних угроз, правотворчество и правоприменение, осуществляемые в рамках виктимологической деятельности.

Систему субъектов механизма правового обеспечения экономической безопасности образует широкий круг субъектов государственной и негосударственной принадлежности. Необходимо отметить, что это неизбежно порождает столкновение их интересов в частной сфере. В современных экономических условиях обеспечение безопасности бизнеса не может быть уделом только государственных структур. Нужна инициатива и решительные действия самих субъектов хозяйственной деятельности. Необходимо выработать такой правовой механизм обеспечения эконо-

мической безопасности, который позволил бы реализовать в экономической сфере интересы и государства и частного бизнеса.

В настоящее время назрела необходимость в принятии единого кодифицированного акта, который мог бы урегулировать основные вопросы обеспечения экономической безопасности и скоординировать действия органов власти и органов местного самоуправления, регионального и федерального уровнях. Таким актом мог бы стать федеральный закон «Об экономической безопасности хозяйствующих субъектов Российской Федерации», содержащий общие понятия экономической безопасности хозяйствующих субъектов, критерии ее оценки, механизм обеспечения.

Как следствие из сказанного вытекает актуальность проблемы развития профессиональной подготовки специалистов для экономической сферы (в частности, юристов и экономистов) по вопросам, подробно изложенным нами выше, и которые, на наш взгляд, должны представлять собой основу содержания обучения по нормативно-правовой деятельности и базовым понятиям виктимологической деятельности. При этом, на наш взгляд, важнейшим для профессиональной подготовки современного специалиста, занимающегося проблемами обеспечения экономической безопасности субъектов среднего и малого бизнеса, является понимание основной цели его виктимологической деятельности в рамках профессиональной сферы – предотвращение экономических угроз для субъектов среднего и малого бизнеса с опорой на нормативно-правовую базу РФ в современных условиях. Таким образом, актуальной образовательной задачей профессиональной подготовки специалиста указанного профиля становится формирование профессиональной виктимологической компетентности, основу которой составляет виктимологическая деятельность.

Библиографический список

1. Указ Президента РФ от 12.05.2009 № 537 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года». *Собрание законодательства РФ*. 18.05.2009; № 20, ст. 2444.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. Российская академия наук. Институт русского языка им В.В. Виноградова. Москва: ООО «А ТЕМП», 2006. 944 с.
3. Закон РФ от 5 марта 1992 года № 2446-1 «О безопасности». *Ведомость Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации*. 9.04.1992; № 15, ст. 769.
4. *Собрание законодательства Российской Федерации*. 3 января 2011; № 1, ст. 2.
5. *Собрание законодательства Российской Федерации*. 16 октября 1995; № 42, ст. 3923.
6. Экстремисты отравляют общество ядом нетерпимости и агрессии. *Невское время*. 2015; 5 марта.
7. Ибрагимов Р.Ю. *Экономическая безопасность современного российского общества: опыт социологического анализа*: Автореферат диссертации ...доктора социологических наук. Ростов-на-Дону, 2005.
8. Тамбовцев В.Л. Экономическая безопасность хозяйственных систем: структура, проблемы. *Вестник МГУ*. Серия 6 «Экономика». 1999; 3.
9. Криминализация экономики и экономическая безопасность России. *Аудит и финансовый анализ*. 2007; 43.
10. Громова О.Н. Актуальные направления развития профессиональной подготовки в вузе будущих специалистов для экономической сферы в условиях глобализации современного социума. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 1. Available at: <http://www.science-education.ru/117-13459>
11. Экстремисты отравляют общество ядом нетерпимости и агрессии. *Невское время*. 2015; 5 марта.
12. Громова О.Н., Рыжова Н.И. Виктимологическая профилактика и защита как основа профессиональной виктимологической подготовки специалистов для новой экономики. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1: 8 – 13.
13. Зыков В.В. Экономизация коррупции и безопасность бизнеса. *Вестник Тюменского государственного университета*. 2012; 11: 36.
14. Лысенкова Е.Н. Правовые основы финансирования малого и среднего бизнеса в Российской Федерации. *Финансово-Правовое Агентство. Библиотека юриста*. Available at: http://www.fpa.ru/biblioteka/izdaniya/pravovoe-regulirovanie-v-sfere-ekonomiki/pravovye-osnovy-finansirovaniya-malogo-i-srednego-biznesa-v-rossijskoy-federatsii-e-n-lysenkova/?phrase_id=20020
15. Клейнер Г.Б. *Стратегия бизнеса: Аналитический справочник*. Под ред. Г.Б. Клейнера. Москва: КОНСЭКО, 1998.
16. Гусев И.В. *Экономическая безопасность хозяйствующих субъектов*. Автореферат диссертации ...кандидата экономических наук: Москва, 2006.
17. Указ Президента РФ от 29 апреля 1996 г. № 608 «О Государственной стратегии экономической безопасности Российской Федерации». *Собрание законодательства Российской Федерации*. 29 апреля 1996; № 18, ст. 2117.

References

1. Ukaz Prezidenta RF ot 12.05.2009 № 537 «O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii do 2020 goda». *Sobranie zakonodatel'stva RF*. 18.05.2009; № 20, st. 2444.
2. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskij vyrazhenij*. Rossijskaya akademiya nauk. Institut russkogo yazyka im V.V. Vinogradova. Moskva: OOO «A TEMP», 2006. 944 s.
3. Zakon RF ot 5 marta 1992 goda № 2446-1 «O bezopasnosti». *Vedomost' S' ezda narodnyh deputatov Rossijskoj Federacii i Verhovnogo Soveta Rossijskoj Federacii*. 9.04.1992; № 15, st. 769.
4. *Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii*. 3 yanvarya 2011; № 1, st. 2.
5. *Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii*. 16 oktyabrya 1995; № 42, st. 3923.
6. 'Ekstremisty otravlyayut obschestvo yadom neterpimosti i agressii. *Nevskoe vremya*. 2015; 5 marta.
7. Ibragimov R.Yu. *'Ekonomiceskaya bezopasnost' sovremennogo rossijskogo obschestva: opyt sociologicheskogo analiza*: Avtoreferat dissertacii ...doktora sociologicheskijh nauk. Rostov-na-Donu, 2005.
8. Tambovcev V.L. 'Ekonomiceskaya bezopasnost' hozyajstvennyh sistem: struktura, problemy. *Vestnik MGU*. Seriya 6 «'Ekonomika». 1999; 3.
9. Kriminalizatsiya 'ekonomiki i 'ekonomicheskaya bezopasnost' Rossii. *Audit i finansovyy analiz*. 2007; 43.
10. Gromova O.N. Aktual'nye napravleniya razvitiya professional'noj podgotovki v vuze buduschih specialistov dlya 'ekonomicheskoy sfery v usloviyah globalizacii sovremennogo sociuma. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 1. Available at: <http://www.science-education.ru/117-13459>
11. 'Ekstremisty otravlyayut obschestvo yadom neterpimosti i agressii. *Nevskoe vremya*. 2015; 5 marta.

12. Gromova O.N., Ryzhova N.I. Viktimologicheskaya profilaktika i zaschita kak osnova professional'noj viktinologicheskoy podgotovki specialistov dlya novoj ekonomiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1: 8 – 13.
13. Zykov V.V. 'Economizaciya korrupcii i bezopasnost' biznesa. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; 11: 36.
14. Lysenkova E.N. Pravovye osnovy finansirovaniya malogo i srednego biznesa v Rossijskoj Federacii. *Finansovo-Pravovoe Agentstvo Finansovo-Pravovoe%20Agentstvo. Biblioteka yurista*. Available at: http://www.fpa.su/biblioteka/izdaniya/pravovoe-regulirovanie-v-sfere-ekonomiki/pravovye-osnovy-finansirovaniya-malogo-i-srednego-biznesa-v-rossijskoj-federatsii-e-n-lysenkova/?sphrase_id=20020
15. Klejner G.B. *Strategiya biznesa: Analiticheskij spravocnik*. Pod red. G.B. Klejnera. Moskva: KONS'EKO, 1998.
16. Gusev I.V. 'Ekonomicheskaya bezopasnost' hoz'yajstvuyuschih sub'ektov. Avtoreferat dissertacii ...kandidata ekonomicheskikh nauk: Moskva, 2006.
17. Ukaz Prezidenta RF ot 29 aprelya 1996 g. № 608 «O Gosudarstvennoj strategii ekonomicheskoy bezopasnosti Rossijskoj Federacii». *Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii*. 29 aprelya 1996; № 18, st. 2117.

Статья поступила в редакцию 30.04.15

УДК: 373.31

Yeliseyeva A.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakas State University n.a. N. F. Katanov (Abakan, Russia),
E-mail: elisiny@ya.ru

THE IMPLEMENTATION OF THE PROGRAMME OF ETHNO-CULTURAL EDUCATION FOR STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOL. This article fulfils goals, objectives and principles of ethno-cultural education. Conditions of realization of the program of ethno-cultural education for elementary school students residing in the Republic of Khakasia are studied. At this age, ethnic identity is formed in full and the child appreciates the uniqueness of the history and culture of different peoples. One of the factors and means of increasing national consciousness is ethnopedagogical aspect of the educational process. This is reflected in faster growth of children, it is more generalized, conscious of the views to their own and other ethnic groups. Academic and extra-curricular activities of the educational process should be aimed at familiarizing students with the ethnic culture of the people. The course of "Culture and everyday life of the Khakas", presented in the article, aimed at the formation of national identity of the students in the elementary grades. The paper has revealed its goals, tasks, and knowledge and skills that should be mastered in younger students after studying this course.

Key words: interethnic communication, national awareness, ethnic identity, ethnic and cultural education.

А.П. Елисейева, канд. пед. наук, доц. Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан,
E-mail: elisiny@ya.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В данной статье раскрываются цели, задачи и принципы этнокультурного образования. Рассматриваются условия реализации программы этнокультурного образования для младших школьников, проживающих в Республике Хакасия. Именно в этом возрасте этническая идентичность формируется в полном объеме и ребенок отмечает уникальность истории и культуры разных народов. Одним из факторов и средств повышения национального самосознания является этнопедagogизация учебно-воспитательного процесса. Это выражается в опережающем развитии у детей более обобщенных, осознанных представлений о своей и других этнических группах. Учебная и внеучебная деятельность образовательного процесса должны быть направлены на ознакомление обучающихся с этнической культурой народа. Программа спецкурса «Культура и быт хакасов», представленная в статье, направлена на формирование национального самосознания у обучающихся в начальных классах. Раскрыты её цели, задачи, а также знания и умения, которыми должны овладеть младшие школьники, по окончании изучения данного спецкурса.

Ключевые слова: межнациональное общение, национальное самосознание, этнокультурное образование.

Хакасия сложилась как полиэтническая и многоязычная республика, в которой проживают представители многих национальностей. По данным Всесоюзной переписи населения 2010 года, численность коренного тюркоязычного народа – хакасов – составляла более 76 тыс. человек (11,1%). Численность остальных наиболее многочисленных народов составляет: русские – 79,5%, украинцы – 2,9%, немцы – 2%, чуваша – 0,6%, другие – 4,5% [1]. Всего в республике сегодня насчитывается более 100 национальностей.

Многонациональный облик республики формировался в течение длительного исторического периода. Наиболее укоренённой, дольше всех развивающейся на этой территории является хакасская культура. За ней следует старожильческая русская культура, существующая в регионе почти 300 лет. Другие народы появились здесь сравнительно недавно. Некоторые из них проживают компактно, например, немцы, татары, чуваша, и в определенной степени сохранили свою культуру и язык.

Особая задача общеобразовательной школы – способствовать развитию диалога между разными культурами и, прежде всего культурами совместно проживающих народов. Решение этих задач возможно в процессе воспитания культуры межнационального общения, которое предполагает развитие у обучающихся понимания существования различных культур, способности общаться с представителями иной культуры, доброжелательного отношения к другим народам и культурам. Школа может выступать в качестве инструмента адаптации в данной национальной культуре представителей других национальностей. Движение личности от этнической к мировой культуре, в которых выража-

ются общечеловеческие ценности, осуществляется через общероссийское культурное пространство.

Этнокультурное образование является составной частью поликультурного образования. Только зная культуру своего народа, можно овладеть культурным достоянием других народов. Под этнокультурным образованием мы понимаем совместную деятельность участников образовательного процесса, направленную на овладение богатствами этнокультуры, интегрирующуюся в общечеловеческие ценности и имеющую результатом этнокультурную идентичность личности. В результате этнокультурного образования взрослый и школьник должны понять, что каждый этнос имеет свою культуру, свой стиль, свои традиции, свой родной язык, литературу, легенды, сказания, свои особенности нравственных и эстетических ценностей, свой образ жизни, свое поведение, свои ремесла, искусство, кухню и т. д. И все это составляет одну из сторон его культуры и самого человека.

Этнокультурное образование требует реализации нескольких принципов. Необходимо включение детей в родную этнокультурную традицию. Опора школы на национальную культуру создает для учащихся ощущение социальной защищенности, потому что способствует этнической самоидентификации личности ребенка, что помогает ему в социальном и гражданском самоопределении.

Данный принцип должен быть дополнен принципом перехода от приобщения к национальной культуре к познанию и уважению культур народов совместного проживания в многонациональном государстве и принятию мировых культурных ценностей. Движение личности растущего человека от родной

национальной культуры к российской и к мировой предполагает обучение межкультурному взаимопониманию. Школа должна развиваться как школа диалога культур, воспитывать в учениках толерантность. Поэтому следующим принципом деятельности школы является принцип диалога культур. Данные принципы приводят к формированию принципа диалектического единства трех начал в деятельности национальной школы: национального, общероссийского и общемирового, позволяющего растущему человеку глубоко почувствовать принадлежность к родному народу и в тоже время сознавать себя гражданином многонациональной страны и субъектом мировой цивилизации.

На основе положений, раскрывающих сущность этнокультурного образования, нами была разработана программа его реализации. Целью данной программы явилось формирование у учащихся знаний об этнической культуре хакасов, выявления педагогических условий, способствующих ее эффективному внедрению.

Мы определили задачи необходимые для реализации данной цели:

- определить педагогические условия, влияющие на формирование национального самосознания школьников;
- выявить уровни развития этнической культуры младших школьников;
- разработать программу, направленную на усвоение этнической культуры хакасов и способствующей формированию национального самосознания учащихся начальных классов;
- разработать содержание деятельности учителя по формированию этнической культуры младших школьников, включающую учебную и внеучебную деятельность.

Данная программа основывается на следующих основных принципах:

- вариативности – возможности свободного выбора детьми средств и форм самовыражения на основе предложенных альтернатив;
- гибкости – возможности педагога изменять план своего воздействия на ученика, предвидеть и при необходимости корректировать план построения занятия;
- открытости – готовность учителя использовать возникающие у детей идеи и предложения в совместной деятельности, создания атмосферы взаимопонимания и поддержки для каждого ученика;
- индивидуализации – учет индивидуальных особенностей ученика, признание его уникальности и своеобразия, включение его в те виды деятельности, где он чувствуют себя уверенно
- системности – создание единого, целостного процесса этнокультурного обучения учащихся, его реализация осуществляется через интеграцию учебных предметов. Доминирующее значение для решения проблемы формирования системных знаний об этнической культуре учащихся имеют структура и содержание учебных предметов. Однако «знания-сведения» приобретают форму «знаний-умений» только в процессе учебной деятельности, поэтому требование включать младших школьников в практическую деятельность становится особенно важным. Формирование системных знаний будет эффективным, если предусматривается выполнение перспективных заданий по структурированию и систематизации изучаемого материала.

Национальное самосознание как осознание человеком своей принадлежности к определенной этнической общности является важным компонентом в структуре целостного самосознания личности.

Проблема национального самосознания активно исследуется в социологии (Ю.В. Арутюнян, Л.М. Дробизева и др.), в философии (С.Б. Мухаметбердыев, О.С. Новикова и др.), в этнографии (Ю.В. Бромлей, Р.Ш. Джарылгасинова и др.), в психологии (Н.М. Лебедева, В.П. Левкович, Т.Г. Стефаненко, В.Ю. Хотинец) [2; 3 4; 5].

Многие исследователи в своих работах рассматривают вопросы, касающиеся этапов и особенностей развития национального самосознания, факторов, влияющих на его развитие.

И.А. Снежкова также выделила три этапа в развитии этнического самосознания. Младший возраст (5–10 лет): для него характерно нечеткое осознание детьми своей этнической принадлежности. Подростковый возраст (11–15 лет): в этот период у ребенка появляется интерес к истории и культуре своей и других стран, увеличивается объем этнических знаний. Ребенок уже может осознанно идентифицировать себя с той или иной этнической группой. Старший школьный возраст (16–17 лет): складывается этническое мировоззрение [6].

Н.Б. Крылова определила следующие периоды культурного развития ребенка, пренатальный и первые годы жизни (до 2,5 или 3–х лет): ребенок интуитивно осваивает среду обитания как продолжение самого себя. «Я» и «культура» существуют для него в доброжелательном принятием всей окружающей культурной среды как данности (с 3–х до 6–7 лет). Для этого этапа характерна активная культурная деятельность в рамках – искусства, ролевых игр, диалога-общения со сверстниками, взрослыми и пр.; образное схватывание культурных норм и ценностей постепенно и в большей мере оттеняется развитием рефлексии, размышляющего и критического отношения к среде и к самому себе (с 6–7 до 12 лет) [7].

На наш взгляд, именно этот возраст является наиболее благоприятным для формирования и развития этнической культуры. Работы отечественных и зарубежных исследователей подтверждают эти выводы и показывают, что национальные ориентации начинают складываться с дошкольного возраста, а межэтнические установки и стереотипы утверждаются в младшем школьном возрасте.

Для более эффективного изучения культуры хакасов, что является основой формирования национального самосознания школьников, нами был разработан спецкурс «Культура и быт хакасов» для учащихся начальных классов.

Целью данного спецкурса является привитие любви к своему народу, знание его истории, культуры, традиций, обрядов и обычаев.

Его задача состоит в том, чтобы, опираясь на конкретный фольклорно-этнографический материал, научить детей понимать мировоззрение и психологию народа, способствовать целостному восприятию народной культуры как выработанного веками устойчивого и развивающегося во времени способа миропонимания. Спецкурс «Культура и быт хакасов» позволяет объединить теоретические занятия, на которых учитель и дети размышляют над смыслом традиционного мировоззрения, и практические, на которых они воплощают этот смысл, играя в народные игры, воспроизводя обряды, разучивая песни, изготавливая элементы народной одежды, утвари, жилища, постигая азы народно-прикладного искусства, готовя традиционные блюда. Тем самым складывается межпредметная интеграция дисциплин: краеведение, природоведение, музыка, хореография, трудовое обучение и физическое воспитание, занятия изобразительно-прикладным искусством.

В системе занятий перед ребенком в фольклорном и этнографическом материале раскрывается система миропонимания, выработанная его предками по основным параметрам человеческой жизни: хозяйственно-практическим, нравственным и эстетическим.

Данный материал должен деятельностно осваиваться детьми и педагогами в виде реальных, личностно важных и интересных для ребенка ситуаций, событий или в условно-игровой, смоделированной форме.

Важным условием успешного ознакомления школьников с культурой своего народа является проведение внешкольной работы. У детей должна формироваться потребность знакомства с национальными традициями и искусством своего народа. Проводить экскурсии в музеи и на художественные выставки, на природу. При изучении природы у детей необходимо воспитывать чувство любви к родному краю, бережного отношения к природе, желание оказывать помощь взрослым в охране природы. Большое воспитательное значение имеют выставки художественных работ школьников, конкурсы на лучшие рисунки, встречи с людьми искусства.

По формированию у школьников национального самосознания достойное место занимают хорошо организованные народные праздники, которые как по богатству содержания, так и по форме оказывают большое воздействие на формирование патриотического сознания учащихся, объединяют и сплачивают детей и взрослых, укрепляют чувство патриотизма, дружбы и богатства народов.

Программа спецкурса «Культура и быт хакасов» для начальной школы рассчитана на 36 часов, которые включают в себя посещение театров, музеев, выставок, проведение экскурсий на природу.

По окончании изучения данного спецкурса **учащиеся должны знать:**

- начальные сведения об истории Хакасии, герб и флаг Республики;
- распространенные бытовые традиции;

- простейшие сведения о повседневной и праздничной одежде и украшениях хакасов;
- характерные особенности традиционного семейного воспитания;
- главные календарные национальные праздники и обряды;
- основные национальные блюда;
- известных писателей, художников, композиторов Хакасии и их произведения;
- распространенные полезные ископаемые республики и их использование;
- основные элементы национального орнамента;

Должны уметь:

- рассказывать о наиболее важных событиях в истории Республики;
 - воспроизводить основные обряды;
 - описывать жилища, предметы быта, национальную одежду своего народа; выполнять изображение простейших из них;
 - играть в народные игры;
 - исполнять детские национальные песни;
 - приготовить простейшие национальные блюда;
 - владеть элементарными приемами выполнения хакасского орнамента и творчески применять их;
 - приводить примеры произведений хакасских писателей, народного фольклора;
 - показывать на карте Республику Хакасию и ее столицу;
- Содержание данной дисциплины включает в себя следующие темы:

1. Хакасия – мой край родной.

Хакасия – древняя земля. Образование Хакасии, исторические свидетельства о происхождении Хакасии. Географическое положение. Наскальные письмена и рисунки. Экскурсия в музей. Лепка курганов и изображение на них рисунков.

Население Хакасии. Понятие о народе, народной культуре, о её формах – духовной и материальной, об исторической народной памяти, ее глубине и формах. Народы, проживающие в Хакасии. Численность населения республики.

Абакан – столица Хакасии. Исторический и культурный центр. Легенды о происхождении города. Произведения писателей, посвященные Абакану.

Природные богатства Хакасии. Особенности компонентов природы своей местности и взаимодействие между ними. Влияние природы на жизнь и деятельность населения. Мероприятия по охране природы своей местности. Особенности климата Хакасии. Водные ресурсы республики. Растительный и животный мир Хакасии и его охрана. Полезные ископаемые Хакасии.

2. Бытовые традиции хакасов.

Поселения и жилища хакасов. Разновидность жилища: юрта, изба, шатровые палатки. Обряды и обычаи, связанные со строительством юрт и новосельем. Убранство юрты. Ее символика, место и роль в жизни каждого члена семьи. Хакасские поверья.

Экскурсия в краеведческий музей.

Мастерим части интерьера: мужской, женский угол.

Промыслы и ремесла. Орудия труда. Основные занятия хакасов: скотоводство, земледелие, рыболовство, охота. Современные крупнейшие промышленные центры Хакасии.

3. Материальная культура хакасов.

Национальная одежда. Символика народного костюма. Мужская и женская одежда. Праздничная, летняя и зимняя одежда. Головные уборы и обувь. Хакасские поверья.

Экскурсия в краеведческий музей.

Изготовление одежды (аппликация)

Выставка работ.

Украшения хакасов. Сумочки, наконечники, нашивки, нагрудные, подвесные украшения, пого. Изготовление украшений.

Национальный орнамент. Виды хакасского орнамента. Вышивание.

Выставка работ.

Национальные блюда. Традиционная пища, молочная кухня. Народный этикет, обычаи, гадания. Изготовление национального блюда с талганом.

4. Семейно-бытовая обрядность хакасов.

Жизнь человека представлена в важнейших этапах и сопровождающих их семейно-бытовых обрядах: свадьба как решающий для судьбы человека узел, кончина как закономерный итог жизни, рождение и воспитание ребёнка как продолжение жизни человека и человечества в вечности. Вся природная и вещная среда предстает двояко: мифологизированно, в соответствии с народными воззрениями на ее внутренний смысл и устройство,

конкретно-функционально, в хозяйственном, в практическом плане.

Рождение и воспитание ребёнка. Поверья и обряды, связанные с рождением и воспитанием ребёнка. Выбор имени ребёнка. Обряды принятия ребёнка в дом и семью. Охранительная магия. Заговоры, приговоры. Праздник отпавшей пуповины. Разучивание колыбельных песен.

Свадебные обряды. Сватовство детей, правила заключения брака, свадебное убранство, свадебные ритуалы. Символическая и эстетическая функция свадебной одежды. Готовим свадебный костюм. Начинаем игровое свадебное действо. Приглашение участников местного фольклорно-этнографического ансамбля, в репертуаре которого будут свадебные песни или сценическое свадьбы.

Поминальные ритуалы. Кончина человека в народных представлениях – кульминация и итог его жизни. Высокая красота и мудрость похоронных и поминальных обрядов и обычаев. Поэтические образы похоронных и поминальных причитаний.

5. Духовная культура хакасов.

Фольклорное наследие хакасов. (Хакасские народные сказки, игры, загадки, пословицы, поговорки, тахпахи). Национальное своеобразие сказок, отражение в них народной психологии, занятий хакасов, их нравственное своеобразие. Сопоставление сказок. Общее и особенное в них.

Инсценирование сказок.

Пословицы, поговорки, загадки. Своеобразие, сопоставление пословиц и поговорок. Общее и особенное в них. Загадки в культуре разных народов. Проведение конкурса. Изготовление книжки-малышки с хакасскими пословицами и поговорками, загадками.

Богатырские сказания, благопожелания – своеобразная передача народных ценностей, отражение в них традиционного мировоззрения хакасов.

Рисование.

Народные музыкальные инструменты. Их связь с природой, жизнью, обычаями, и складом характера людей, ее населяющих. *Тахпахи* – жанр лирической песни.

Приглашение хайджи. Рисование инструментов.

Национальные игры. Детский игровой фольклор (игры для разных периодов года, в доме и вне дома). Отражение в них народной психологии, занятий хакасов. Разучивание детских игр.

Хакасский язык и письменность. Наскальные письмена и рисунки – экскурсия в музей. Знакомство с древним алфавитом хакасов. Математические и письменные знаки. Использование знаков для письма и счета. Составление письма.

Хакасский календарь и календарные праздники.

Календарно-обрядовая деятельность народа предстает перед детьми как способ, которым люди раньше выстраивали свои взаимоотношения с природой, со всем огромным миром, в котором они живут. Дети узнают, как космогонические представления народа выявляются через систему загадок и поэтику сказок, какое место во Вселенной, по народным воззрениям, занимал человек на протяжении своей жизни и после нее, как эти воззрения отражаются в структуре календарных обрядов, в символике народного костюма и жилища.

Название годов, месяцев, народные приметы, лунный год, хакасские мифы. Ритуалы и обычаи. Подготовка и проведение хакасских праздников Чыл Пазы, Чир Тайин. Спортивные развлечения.

Религия хакасов. Хакасские шаманы, религиозные праздники, поклонение тесям, гадание.

Народная медицина. Рациональные методы (лекарственные растения, лекарства животного и минерального происхождения) и иррациональные (магические действия и заговоры, шаманские ритуалы). – 14.

Искусство хакасов. (Памятники культуры, литература Хакасии, живопись, музыка, скульптура). Писатели, художники, композиторы Хакасии. Посещение выставок, театров, музеев.

На основе полученных данных нами были определены условия реализации программы:

- организация педагогического руководства учебно-воспитательным процессом;
- разработка содержания деятельности по формированию национального самосознания младших школьников с применением личностно ориентированной технологии обучения;
- создания в классе этнокультурной среды.

Изучение спецкурса должно соответствовать следующим требованиям:

- обучение детей на основе национальных и общекультурных ценностей;
- систематическое просвещение учащихся на основе этнокультурного материала;
- деятельность направлена на формирование духовно-нравственного идеала.

Для создания этнокультурной среды необходимо проводить беседы с детьми, обращать их внимание на необходимость знания своей культуры и традиций. На наш взгляд, надо оформить учебный кабинет в хакасском народном стиле. Проводить различные выставки, конкурсы на темы: «Промыслы и искусство хакасов», «Национальный костюм и украшение хакасов», «Известные люди Хакасии» и т. д. Организовывать и проводить хакасские народные праздники, знакомить с национальными обрядами и ритуалами. Большое внимание следует уделить внешкольным мероприятиям, организовывать экскурсии по Хакасии, посещать городские выставки с этнической направленностью, проводить встречи с писателями Хакасии. Необходимо также проводить работу с родителями, привлекать их к учебно-воспитательному процессу.

Большое воспитательное значение в формировании национального самосознания школьников имеют положительные образцы и примеры поведения и деятельности людей. Это, прежде всего, лучшие эпизоды из жизни и деятельности известных людей Хакасии – ученых, художников, писателей.

Учебный процесс является основным источником получения знаний об этнической культуре хакасов. Так на уроках литературного чтения необходимо изучать фольклор хакасов, знакомить с писателями и поэтами республики, использовать методики незаконченных предложений. Изучать климатические особенности региона, его природу, животный и растительный мир на уроках естествознания. На уроках изобразительного искусства и трудового обучения знакомить учащихся с декоративно-прикладным творчеством хакасов, с их промыслом, орнаментом, националь-

ной одеждой. На уроках музыки знакомить детей с национальными музыкальными инструментами, разучивать хакасские народные песни. Хакасские народные игры использовать на уроках физической культуры. Таким образом, учащиеся получали бы не только теоретические, но и практические знания. В процессе практической работы происходит ознакомление с декоративно-прикладным искусством народа, развитие фантазии, творчества, выдумки, эстетического вкуса. Также одним из видов такой деятельности являются сюжетно-ролевые игры, в процессе которых происходит расширение и закрепление знаний учащихся.

Воспитательная работа также должна быть направлена на изучение культуры хакасов и способствовать формированию национального самосознания младших школьников. Знакомить учащихся с историческими корнями хакасского народа, с истоками праздников, с местами, где сохранились памятники письменности. Организовывать встречи с интересными людьми Хакасии. Подобные встречи обогащают духовный мир детей, способствуют формированию чувства гордости за свой народ, расширяют их кругозор.

Для учащихся необходимо организовывать экскурсии в краеведческий музей, автобусные экскурсии «Улицы города Абакана. Их названия», «Город, в котором мы живём», «Библиотеки нашего города». Учителям проводить конкурсы чтецов по произведениям хакасских поэтов, рисунков «Моя Хакасия». Игры «Звёздный час» – «Знаешь ли ты Хакасию?», «Поле чудес» (об обычаях хакасов при рождении ребёнка, о хакасских праздниках и т. д.).

Возрождение и сохранение духовных ценностей каждого народа, их использования в культурном развитии новых поколений обязывает педагогически целесообразно организовывать учебный процесс в многонациональном регионе. Образование и воспитание должны опираться как на общечеловеческие, так и на прогрессивные национальные принципы, учитывая специфику и опыт многовековой педагогической культуры народа.

Библиографический список

1. Основные итоги Всероссийской переписи населения 2010 года. Available at: <http://www.binfocom.ru/content/publication/view/311.html>
2. Арутюнян Ю.В., Дробизева Л.М., Сусоколов А.А. *Этносоциология*. Москва, 1999.
3. Бромлей Ю.В. *Очерки теории этноса*. Москва, 2012.
4. Левкович В.П., Панкова Н.Г. Проблема формирования этнического самосознания у детей в работах зарубежных ученых. *Советская этнография*. 1973; 3.
5. Стефаненко Т.Г. *Этнопсихология: учебник*. Москва, 2014.
7. Снежкова И.А. К проблеме изучения этнического самосознания у детей и юношества. *Советская этнография*. 1981; 2.
8. Крылова Н.Б. *Культурология образования*. Москва, 2000.

References

1. *Osnovnye itogi Vserossijskoj perepisi naseleniya 2010 goda*. Available at: <http://www.binfocom.ru/content/publication/view/311.html>
2. Arutyunyan Yu.V., Drobizheva L.M., Susokolov A.A. *Etnosociologiya*. Moskva, 1999.
3. Bromlej Yu.V. *Ocherki teorii 'etnosa*. Moskva, 2012.
4. Levkovich V.P., Pankova N.G. Problema formirovaniya 'etnicheskogo samosoznaniya u detej v rabotah zarubezhnyh uchenyh. *Sovetskaya 'etnografiya*. 1973; 3.
5. Stefanenko T.G. *'Etnopsihologiya: uchebnik*. Moskva, 2014.
6. Snezhkova I.A. K probleme izucheniya 'etnicheskogo samosoznaniya u detej i yunoshestva. *Sovetskaya 'etnografiya*. 1981; 2.
7. Krylova N.B. *Kul'turologiya obrazovaniya*. Moskva, 2000.

Статья поступила в редакцию 12.05.15

УДК 378

Kadyrova G. T., teacher, Kostanai Technical Economical College (Kostanai, Kazakhstan), E-mail: gulmay.kadyrova@mail.ru

SYSTEM DESIGN OF FORMATION OF ECONOMIC-ANALYTICAL COMPETENCE OF COLLEGE STUDENTS BY MEANS OF SIMULATION. This article deals with the basic aspects of the system design formation of economic-analytical competence of college students by means of simulation modeling the representing pedagogical process which is realized within pedagogical system. Components of this system are the teachers, students and conditions of training. Process is characterized by the purposes and objectives, the contents and ways (methods and forms) the interactions of teachers and students, reached thus results. In our system they act as structural components, reflecting its morphology and structure. The article has the research character expressing that the agent-based model of economic processes, which allows forming economic-analytical competence of students in the process of their training in the professional educational organization, is used as the main way of simulation modeling. Building of simulating educational and professional environment will give a chance to train experts of an average link in the conditions, which are approached in actual life. Thus, as a result of activity trained in the simulating educational and professional environment, the expert is formed to be capable to use the gained knowledge and practical skills in the real sphere of future professional activity that will allow him to be demanded and competitive in the future.

Key words: economic-analytical competence, pedagogical system, simulation.

Г.Т. Кадырова, преподаватель Костанайского технико-экономического колледжа, г. Костанай, Республика Казахстан, E-mail: gulmay.kadyrova@mail.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИКО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА СРЕДСТВАМИ ИМИТАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

В статье рассматриваются основные аспекты проектирования системы формирования экономико-аналитической компетенции у студентов колледжа средствами имитационного моделирования, представляющего педагогический процесс, который реализуется в рамках педагогической системы.

Компонентами этой системы являются преподаватели, обучающиеся и условия обучения. Сам процесс характеризуют цели и задачи, содержание и способы (методы и формы) взаимодействия преподавателей и студентов, достигаемые при этом результаты. В нашей системе они выступают в качестве структурных компонентов, отражая её морфологию и состав.

Статья имеет исследовательский характер, выражающийся в том, что в качестве основного способа имитационного моделирования используется агентное моделирование экономических процессов, позволяющее формировать экономико-аналитическую компетенцию у студентов в процессе их обучения в профессиональной образовательной организации.

Создание имитационной учебно-профессиональной среды даст возможность готовить специалистов среднего звена в условиях, приближенных к реальным. Таким образом, в результате деятельности обучающегося в имитационной учебно-профессиональной среде формируется специалист, способный применить полученные знания и практические навыки в реальной сфере будущей профессиональной деятельности, что позволит ему быть востребованным и конкурентоспособным в будущем.

Ключевые слова: экономико-аналитическая компетенция, педагогическая система, имитационное моделирование.

Основной целью среднего профессионального образования является подготовка квалифицированного специалиста высокого качества. Он должен быть конкурентоспособным на рынке труда, то есть компетентным, ответственным, свободно владеющим своей профессией и ориентированным в смежных областях деятельности, способным к эффективной работе, готовым к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [1; 2].

Проектируемая нами система формирования экономико-аналитической компетенции студентов колледжа представляет алгоритм взаимодействия преподавателя и обучающихся при осуществлении образовательного процесса в форме имитационного моделирования.

Экономико-аналитическая компетенция специалиста среднего звена – это интегративная характеристика выпускника профессиональной образовательной организации, обеспечивающая профессиональную мобильность и эффективное осуществление предметно-практической деятельности в различных сферах и сегментах экономики, предполагающая наличие навыков анализа и прогнозирования результатов хозяйственной деятельности, представлений о наиболее эффективных и рациональных способах ее осуществления [3].

Формирование экономико-аналитической компетенции у студентов колледжа средствами имитационного моделирования представляет педагогический процесс, который реализуется в рамках педагогической системы. Компонентами этой системы являются преподаватели, обучающиеся и условия обучения. Сам процесс характеризуют цели и задачи, содержание и способы (методы и формы) взаимодействия преподавателей и студентов, достигаемые при этом результаты. В нашей системе они выступают в качестве структурных компонентов, отражая её морфологию и состав.

Структура каждой педагогической системы оказывает влияние на её функциональность. Таким образом, в системе формирования экономико-аналитической компетенции у студентов кол-

леджа средствами имитационного моделирования мы выделяем блоки, обеспечивающие её функционирование. Между ними существуют как прямые, обеспечивающие осуществление процесса, так и обратные связи, обеспечивающие его корректировку.

Краткое описание моделируемой системы позволяет более подробно охарактеризовать её основные блоки, которые мы разрабатывали, опираясь на подход, представленный в исследовании Т.С. Калиновской [4].

Достижение цели – формирование экономико-аналитической компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций средствами имитационного моделирования – предполагает последовательное решение следующих задач:

1. Формирование экономических знаний, развитие интеллектуальных способностей.
2. Формирование управленческих и проектных умений, аналитических навыков.
3. Формирование социально-экономических ценностных ориентаций, экономических потребностей и интересов.
4. Формирование умений владения ИКТ, развитие критического отношения к информации, распространяемой СМИ.
5. Формирование умений самодиагностики, саморазвития, самомотивирования.

Цель как системообразующий фактор определяет содержание процесса формирования экономико-аналитической компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций средствами имитационного моделирования.

Характеризуя *содержательный блок* системы, прежде всего, представим графически структуру экономико-аналитической компетенции специалиста среднего звена.

Когнитивно-операционный компонент предполагает овладение студентами профессиональными образовательных организаций экономическими знаниями как обобщенным опытом человека в экономической деятельности, их причинно-следственными связями, проявляющимися в конкретных

Таблица 1

Экономико-аналитическая компетенция специалиста среднего звена

<i>Когнитивно-операционный компонент</i>	<i>Процессуально-деятельностный компонент</i>	<i>Мотивационно-ценностный компонент</i>	<i>Социально-информационный компонент</i>
Экономические знания Интеллектуальные способности	Управленческие умения Аналитические навыки Проектные умения	Социально-экономические ценностные ориентации Экономические потребности и интересы	Владение информационно-коммуникационными технологиями Критическое отношение к информации, распространяемой СМИ
Аутопрофессиональный компонент			
Самодиагностика Саморазвитие Самомотивирование			

профессиональных ситуациях. В результате реализации данного компонента формируются знания основ экономики (как стихийно приобретаемые, так и предусмотренные программой), происходит освоение базовых экономических понятий и закономерностей функционирования экономических отношений [5].

Процессуально-деятельностный компонент предполагает овладение умениями практического применения экономических знаний в профессиональной деятельности. Под экономическими умениями мы понимаем совокупность осознанных действий и операций по применению экономических знаний для преобразования действительности. Овладение экономическими умениями обогащает будущих специалистов среднего звена опытом профессиональной деятельности, дает возможность разрабатывать, использовать и адаптировать на базе полученных профессиональных знаний эффективные стратегии по достижению поставленных в определенных производственных условиях целей [6].

Мотивационно-ценностный компонент. В работах Г.К. Ахьяна, А.В. Кирьяковой, М.Е. Дуранова, Б.Б. Орлова, В.А. Сластёнина, Г.И. Чижиковой говорится, что ценностные ориентации, являясь отражением в сознании и поведении всей совокупности отношений к окружающей действительности, одновременно представляют проекцию внутренних побуждений личности [7]. В этом смысле экономико-аналитическая компетенция специалиста среднего звена будет обусловлена ценностным поведением, внутренним регулятором которого выступают ценностное сознание, отношение, установки и ориентации, а сам процесс формирования экономико-аналитической компетенции у студентов колледжа будет сопровождаться развитием их социально-экономических ценностных ориентаций (ответственность, самостоятельность, трудолюбие, рациональность, предприимчивость, бережливость, правопослушность, толерантность) как системы устойчивых отношений и фиксированных установок, которые обеспечивают регуляцию поведения в каждой конкретной ситуации на основе её осмысления и оценки [8; 9].

Социально-информационный компонент предполагает владение информационными технологиями и критическое отношение к информации, распространяемой СМИ. В настоящее время обучение студентов в профессиональных образовательных организациях должно быть направлено не только на формирование умения использования ими современных информационных технологий в своей профессиональной деятельности, но и на умение критически относиться к информации, поступающей из различных источников, в том числе и к информации социально-экономического характера. В противном случае время, сэкономленное на поиск информации, снизит эффективность управленческих и других решений из-за низкого качества этой информации или ее оценки.

Аутопрофессиональный компонент. По мнению ряда ученых (Н.С. Аболиной и др.), аутокомпетентность является базовой составляющей профессиональной компетентности личности, проявляющаяся в адекватном представлении о своих профессиональных характеристиках и владении основами преодоления профессиональной деструкции. Понятие «аутокомпетентность» можно рассматривать как компетентность самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии, лежащей в основе эффективного поведения людей, профессиональной и социальной жизни (И.А. Зимняя). Помимо этого, аутокомпетентность включает комплекс умений (самодиагностика, саморазвитие, самомотивирование), характеризующихся стремлением к профессиональному росту и адекватному самооцениванию (А.А. Бодалев, В.Н. Казанцев, А.Н. Сухов), а также является одним из субъективных факторов, определяющих эффективность и продуктивность деятельности (Н.В. Кузьмина). Более того, по мнению В.Б. Бондаревой, аутокомпетентность позволяет совершенствовать и познавать себя, способствует активизации резервных возможностей, управлению развитием способностей личности, тем самым обеспечивая профессиональный и личностный рост.

Основную роль в формировании экономико-аналитической компетенции у студентов колледжа мы отводим имитационному моделированию. Определяя имитационное моделирование как метод, позволяющий строить модели, описывающие процессы так, как они проходили бы в действительности, определим его цель как воспроизведение поведения исследуемой системы на основе результатов анализа наиболее существенных взаимосвязей между её элементами, или другими словами, разработке симулятора исследуемой предметной области.

Внедрение инновационных технологий обучения, в основе которых лежит имитационное моделирование – уникальное средство, позволяющее повысить качество практической подготовки будущих специалистов среднего звена, «погружая» студентов колледжа почти в настоящую профессиональную среду, но используя при этом не реальную профессиональную деятельность, а упрощенный вариант, сохраняющий её основные черты, т.е. имитационную модель. В результате обучающиеся получают полное представление о будущей профессиональной деятельности и овладевают основными операциями ежедневной работы. Все это позволит им быстрее адаптироваться в реальной профессиональной среде.

Создание имитационной учебно-профессиональной среды даст возможность готовить специалистов среднего звена в условиях, приближенных к реальным. Таким образом, в результате деятельности обучающегося в имитационной учебно-профессиональной среде формируется специалист, способный применить полученные знания и практические навыки в реальной сфере будущей профессиональной деятельности, что позволит ему быть востребованным и конкурентоспособным в будущем.

Анализ научной литературы позволяет констатировать, что в настоящее время выделяют несколько способов имитационного моделирования на шкале абстракции.

Дискретно-событийное моделирование – подход к моделированию, разработанный Джеффри Гордоном в 1960-х годах, предлагает абстрагироваться от непрерывной природы событий и рассматривать только основные события моделируемой системы, такие, как: «ожидание», «обработка заказа», «движение с грузом», «разгрузка» и другие. Дискретно-событийное моделирование наиболее развито и имеет огромную сферу приложений – от логистики и систем массового обслуживания до транспортных и производственных систем. Этот вид моделирования наиболее подходит для моделирования производственных процессов.

Агентное моделирование – относительно новое (1990 – 2000-е гг.) направление в имитационном моделировании, которое используется для исследования децентрализованных систем, динамика функционирования которых определяется не глобальными правилами и законами (как в других парадигмах моделирования), а наоборот, когда эти глобальные правила и законы являются результатом индивидуальной активности членов группы. Цель агентных моделей – получить представление об этих глобальных правилах, общем поведении системы, исходя из предположений об индивидуальном, частном поведении её отдельных активных объектов и взаимодействии этих объектов в системе. Агент – некая сущность, обладающая активностью, автономным поведением, может принимать решения в соответствии с некоторым набором правил, взаимодействовать с окружением, а также самостоятельно изменяться.

Системная динамика – парадигма моделирования, где для исследуемой системы строятся графические диаграммы причинных связей и глобальных влияний одних параметров на другие во времени, а затем созданная на основе этих диаграмм модель имитируется на компьютере. По сути, такой вид моделирования более всех других парадигм помогает понять суть происходящего выявления причинно-следственных связей между объектами и явлениями. С помощью системной динамики строят модели бизнес-процессов, развития города, модели производства, динамики популяции, экологии и развития эпидемии. Метод основан Д. Форрестером в 1950 годах.

Исходя из цели нашего исследования, в качестве основного способа имитационного моделирования мы будем использовать агентное моделирование экономических процессов, позволяющее формировать экономико-аналитическую компетенцию у студентов в процессе их обучения в профессиональной образовательной организации.

Имитационная модель представляет дидактически обработанный (обобщение, упрощение, проблематизация) фрагмент экономической жизни, в которой могут отражаться различные виды ролевого экономического поведения в современной рыночной экономике. В ней мы рассматриваем профессиональные виды экономического поведения (бухгалтера, маркетолога, продавца и т.д.), представленные в профессиональных квалификационных группах.

Опираясь на основные положения личностно-деятельностного подхода, в аспекте имитационного моделирования мы будем различать макро- и микроструктуру деятельности [10; 11].

Макроструктура процесса формирования экономико-аналитической компетенции у студентов колледжа описывается в концептуальных схемах и предполагает:

- мотив, цель, результат (А.Н. Леонтьев);
- мотив, цель, средство, социальную ситуацию, результат, оценку (С.Л. Рубинштейн);
- потребность, мотив, задачу, способ действия (В.В. Давыдов);
- мотив, цель, программу, информационную основу, принятие решений, профессионально важные качества (В.Д. Шадринков).

Микроструктура процесса формирования экономико-аналитической компетенции у студентов колледжа включает саму деятельность, а также действия и операции: *деятельность* – профессиональная подготовка специалистов среднего звена экономического профиля средствами имитационного моделирования; *действия* – создание и реализация имитационной модели будущей профессиональной деятельности в образовательном процессе (оценка исходного состояния образовательного процесса, цель, проектирование, подготовка ресурсов для функционирования модели, реализация, контроль и анализ состояния реализации, разработка и реализация корректирующих действий; *операции* – наблюдение за процессом реализации модели, проведение операций контроля и оценки формирования профессиональных компетенций, оценка отклонений результатов от целевых показателей, анализ причин отклонений, разработка операций для проведения корректирующих действий.

В процессе формирования экономико-аналитической компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций мы выделяем два типа структуры деятельности: константную, предполагающую одну последовательность выполнения действий, и переменную, допускающую различия в последовательности их выполнения.

Деятельность обучаемых внутри имитационной учебно-профессиональной среды складывается из операций знакомых и незнакомых. Знания и умения, полученные студентами колледжа в процессе изучения специальных дисциплин на занятиях, дают возможность применить их на практике. При этом воспроизвести они смогут только стандартные ситуации (другие просто в процессе обучения не рассматриваются). Сформированные на их базе компетенции будут недостаточными для будущей профессиональной деятельности, потребуется «доводка» до необходимого уровня. Средствами имитационного моделирования преподаватели-наставники могут создать систему профессиональных задач, неизвестных обучаемым ранее, которые требуется решить. Результатом творческой деятельности должно быть решение, которое отличается оригинальностью и отражает достижения личности во всех видах деятельности. Экономико-аналитическая компетенция будущего специалиста среднего звена, сформированная в имитационной учебно-профессиональной среде, позволит ему сразу самостоятельно осуществлять профессиональную деятельность в реальной жизни. Результат профессиональной подготовки будущего специалиста среднего звена будет в полной мере соответствовать поставленным целям, что позволит говорить о высоком качестве подготовки средствами имитационного моделирования.

Сконструированная система формирования экономико-аналитической компетенции у студентов колледжа средствами имитационного моделирования включает цель, содержание, способы и результаты этого процесса, что позволяет выполнять ей целеориентирующую, знаниеобразующую, ценностнообразующую, навыкообразующую, коммуникативную и аналитическую функции. Особенностью разработанной системы является то, что в ней отражена педагогическая модель, где за счёт сочетания средств имитационного моделирования происходит развитие когнитивной и ценностно-смысловой сферы личности студента, что проявляется в различных видах их деятельности.

Библиографический список

1. Амэнд А.Ф., Саламатов А.А. Основные направления инновационного развития российского образования. *Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты*. 2011; 1 (2).
2. Кузнецов А.И., Амэнд А.Ф., А.А. Саламатов Пути развития образования в аспекте реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». *Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты*. 2011; 2 (3).
3. Саламатов А.А. Анализ и проектирование понятийно-категориального аппарата исследования по гуманитарным наукам. *Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты*. 2012; 4 (9).
4. Калиновская Т.С. Компетентностно ориентированная технология обучения как фактор повышения качества предметной подготовки студентов в организациях среднего профессионального образования. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2014.
5. Назарова О.Г. Экономическая компетентность выпускников учреждений начального профессионального образования: структура и содержание. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2008; 74-2.
6. Педагогика: Большая современная энциклопедия. Сост. Б.С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2005.
7. Кирьякова А.В. Педагогическая аксиология и инновационные процессы в обучении: учебное пособие. Москва: Компания Спутник +, 2004.
8. Саламатов А.А. Теоретический базис концепции эколого-экономического образования в средней школе. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. Челябинск, 2009; 4.
9. Саламатов А.А. Эколого-экономическое образование в профильной школе: теоретико-методологические аспекты: монография. Москва: Информационно-издательский центр АТиСО, 2004.
10. Саламатов А.А. Инновационный аспект современного непрерывного образования. *Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты*. 2014; 3 (16).
11. Федоров В.А. *Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика*. Екатеринбург: Издательство Уральского государственного педагогического университета, 2001.

References

1. Amend A.F., Salamatov A.A. Osnovnye napravleniya innovacionnogo razvitiya rossijskogo obrazovaniya. *Professional'nyj projekt: idei, tehnologii, rezul'taty*. 2011; 1 (2).
2. Kuznecov A.I., Amend A.F., A.A. Salamatov Puti razvitiya obrazovaniya v aspekte realizacii nacional'noj obrazovatel'noj iniciativy «Nasha novaya shkola». *Professional'nyj projekt: idei, tehnologii, rezul'taty*. 2011; 2 (3).
3. Salamatov A.A. Analiz i proektirovanie ponyatijno-kategorial'nogo apparata issledovaniya po gumanitarnym naukam. *Professional'nyj projekt: idei, tehnologii, rezul'taty*. 2012; 4 (9).
4. Kalinovskaya T.S. Kompetentnostno orientirovannaya tehnologiya obucheniya kak faktor povysheniya kachestva predmetnoj podgotovki studentov v organizacijah srednego professional'nogo obrazovaniya. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2014.
5. Nazarova O.G. «Ekonomiceskaya kompetentnost'» vypusknikov uchrezhdenij nachal'nogo professional'nogo obrazovaniya: struktura i soderzhanie. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2008; 74-2.
6. *Pedagogika: Bol'shaya sovremennaya 'enciklopediya*. Sost. B.S. Rapacevich. Minsk: Sovremennoe slovo, 2005.
7. Kir'yakova A.V. *Pedagogicheskaya aksiologiya i innovacionnye processy v obuchenii*: uchebnoe posobie. Moskva: Kompaniya Sputnik +, 2004.
8. Salamatov A.A. Teoreticheskij bazis koncepcii «ekologo»-«ekonomicheskogo» obrazovaniya v srednej shcole. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Chelyabinsk, 2009; 4.
9. Salamatov A.A. «Ekologo»-«ekonomicheskoe» obrazovanie v profil'noj shcole: teoretiko-metodologicheskie aspekty: monografiya. Moskva: Informacionno-izdatel'skij centr ATISO, 2004.
10. Salamatov A.A. Innovacionnyj aspekt sovremennogo nepreryvnogo obrazovaniya. *Professional'nyj projekt: idei, tehnologii, rezul'taty*. 2014; 3 (16).
11. Fedorov V.A. *Professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie: teoriya, 'empirika, praktika*. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2001.

Статья поступила в редакцию 22.04.15

УДК 378

Kartashova V.N., postgraduate, teacher, *Mozdok Mechanic and Technology College (Mozdok, Russia)*,
E-mail: danilova_viktoriya_2013@mail.ru

TEACHING METHODS IN CIVIC EDUCATION OF YOUNG STUDENTS. The article deals with some problems of formation of civility. The author shows how active methods of education influence the upbringing the youth, and studies under what conditions a new type of youth and the development of a personality is carried out. The research on the whole investigates civic values of the society, which are treated for this research as most vital. The activities of the youth are aimed at transforming the surrounding reality under the influence of internal motivation to act for the good of the country and the people living in it. The author concludes that it is in the student's age that the expansion of the range of motives, needs, fixed ways of behaving in the team, happen. The work shows how an active civil position is formed, when projected on the educational and professional activities of civic engagement. Citizenship is seen as due to the process of education internal mounting of the individual student to social objects.

Key words: civility, civic engagement, civic education, active citizenship, self-awareness, self-regulation and students.

В.Н. Карташова, соискатель, преподаватель специальных дисциплин, *Моздокский механико-технологический техникум, г. Моздок*, E-mail: danilova_viktoriya_2013@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

Статья посвящена проблемам формирования гражданственности. Автор показывает, как методами активного воспитательного воздействия и при каких условиях формируется новый тип молодёжи, степень развития личности, при котором усвоенные гражданские ценности социума являются жизненным императивом. Деятельность такой молодёжи будет направлена на преобразование окружающей действительности под влиянием внутреннего побуждения действовать во благо своей страны и людей, живущих в ней. Автор делает вывод, что именно в студенческом возрасте происходит расширение круга мотивов, потребностей, закрепляются способы поведения в коллективе, формируется установка на активную гражданскую позицию, проецируется на образовательную и профессиональную деятельность чувство гражданственности.

Ключевые слова: гражданственность, гражданская активность, гражданское воспитание, активная гражданская позиция, самосознание, саморегуляция, студенческая молодёжь.

В настоящее время проблема воспитания достойной молодёжи давно переросла из педагогической в общегосударственную. Государство делает особый акцент на развитие молодёжной политики (Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы, Национальная программа «Гражданское образование и светское воспитание населения РФ в XXI веке»). В этой связи приоритетным направлением в развитии современного общества становится гражданское воспитание. Недостаточно получить образование и профессию, необходимо воспитать такую личность, которая будет с любовью и уважением трудиться на благо Родины. Возможно, пора вспомнить забытые лозунги социалистических соревнований и направить их на развитие страны и достойную жизнь её граждан. Однако это невозможно сделать без желания самого человека, а значит его надо формировать и развивать. Для теории гражданского воспитания фундаментальное значение имеет раскрытие содержания понятия «гражданственность». Гражданственность формируется вместе с личностью и неотделима от содержания внутреннего «Я». Это уровень интериоризации гражданских ценностей. Это такая степень духовной свободы личности, при которой социальные и общегосударственные нужды совпадают с его внутренней мотивацией.

Исходя из этого, гражданственность – степень развития личности, при которой усвоенные гражданские ценности социума являются жизненным императивом. Понятие гражданственность тесным образом связано с понятием гражданская активность, т.к. проявления гражданственности человека возможно только при его активной деятельности. Гражданская активность – деятельность, направленная на преобразование окружающей действительности под влиянием внутреннего побуждения действовать во благо своей страны и людей, живущих в этой стране, это способ саморегуляции человека, основанный на глубоких внутренних убеждениях.

Содержание понятия «гражданское воспитание» включает в себя не только знание определённого набора норм и правил поведения, но и превращение их в личностно-значимые ценности, по мере усвоения которых индивид сознательно осуществляет саморегуляцию своей активности и осуществляет морально осознанный выбор в единстве внешней деятельности и внутренней потребности. Гражданско-патриотическое воспитание граждан, при котором ключевой частью становится подготовка молодёжи к гражданской активности и продвижению государственной политики, жизнедеятельности по государственным основам, развивает и создаёт гражданское общество, которое зависит от патриотизма самого индивида.

Опорой в нашем исследовании стала концептуальная идея о том, что гражданское регулирование поведения личности и её активность обусловлено взаимоотношением между личностью и социальными институтами, включёнными в систему воспитания, образования и социализации данной личности (Л.А. Саенко) [1].

Важным показателем развития гражданственности будет такая саморегуляция поведения, которая обеспечит самостоятельное добровольное соблюдение гражданско-правовых ценностей. Сформированная гражданская позиция у молодёжи в дальнейшем будет способствовать развитию активности, мобильности не только в обычной деятельности (профессиональной, творческой и др.), но и в период попадания человека в трудную жизненную ситуацию (например, безработица) [2].

В большинстве исследований, посвящённых саморегуляции поведения студенческой молодёжи, (Е.В. Бондаревская, Н.А. Савотина, А.К. Якимович и др.) ведущая роль принадлежит системе воспитания. Однако, несмотря на все значительные изменения в поведении личности, на практике далеко не всегда молодые люди соблюдают усвоенные ими нормы и ценности. Причина такого диссонанса кроется в специфике соотношения уровня сформированных знаний и категорий гражданской активности и внутренней потребности (мотивации) в них. Данная проблема была предметом исследования ряда учёных (Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская и др.), но, несмотря на то, что единого мнения по данному вопросу нет, авторы сформулировали такое поведение молодёжи как «баланс реального и внутреннего побуждения личности». То есть в силу индивидуальных особенностей личности и формирующей среды лишь у части молодых людей «слово не расходится с делом», то есть они могут мотивировать свою деятельность, и она не противоречит их реальному поведению.

Несмотря на приоритет формирования гражданского воспитания, единый системный подход по данной проблеме до сих пор отсутствует. «Для реализации поставленной государством задачи педагогика как наиболее подходящий инструмент социализации граждан подвергает качественному изменению содержание гражданственности студенческой молодёжи. В первую очередь эти изменения должны коснуться методологических подходов к формированию осознанного отношения к политико-правовым нормам государства, а также уровень гражданской культуры студенческой молодёжи», – отмечает З.Я. Капусина [3].

Ставя перед собой такую непростую задачу, как выбор подходящих, современных методов для формирования гражданственности, мы понимали, что традиционные подходы не вполне

отвечают реалиям сегодняшнего дня, и смоделировали так называемые методы активного воспитания, необходимые для реализации социально-значимого потенциала студенческой молодежи: (формирующие, социализирующие, проективные). Формирующие методы заключаются в передаче информации о принципах и нормах государственной политики. Они могут выражаться в разных видах групповой активности: от мозгового штурма до деловой игры. В результате использования формирующих методов происходит усвоение принципов, норм и ценностей гражданского поведения, анализ нравственного выбора. Столкновение разных точек зрения, а затем анализ определенной проблемы позволяет освободиться от стереотипного мышления и найти оптимальное решение проблемы. Перевести индивидуальную активность через ряд формирующих этапов в коллективную, то есть научить работе в команде, способствовать развитию профессиональной компетенции, способностей к креативному сотрудничеству, развитию коммуникации.

Следующий метод воспитательного воздействия – социализирующий, то есть формирующий понимание и систематизацию социальных требований. Данный метод выражается в субъектной деятельности студентов, связанной с реализацией навыков социализации. Они позволяют выстраивать модели профессиональной или общественной деятельности, в результате чего формируется психологическая готовность к таким видам деятельности, развиваются навыки организационной работы, лидерские качества. Проектный метод – это такой комплекс мер, при которых перед студентами ставится проблемная ситуация, способствующая возникновению мотивации. Происходит активизация проблемно-поисковых свойств личности, что в свою очередь приводит к мотивированному участию в самоуправлении. В результате этого формируется готовность к совместному решению учебно-воспитательных задач. Работа в коллективе способствует развитию таких важных качеств личности как умение

действовать слаженно в интересах коллектива, прислушиваться к чужому мнению и уважать позицию друг друга. Итак, использование методов активного воспитания способствует: развитию общей студенческой компетенции; интеграции индивидуальной активности в коллективную; развитию способностей от коммуникативных до организаторских; построению процесса воспитания с учетом требований современной молодежной политики РФ; развитию личностно значимых качества студентов (навыки коммуникации, активная жизненная и гражданская позиция, умение работать в коллективе, быть востребованным на рынке профессиональных услуг); формированию гражданской позиции в соответствии с государственным заказом социума.

Таким образом, выделенные нами методы позволяют обобщать показатели гражданской позиции личности – формирование гражданской активности студентов должно проходить с использованием активных методов воспитания. Следовательно, для осуществления гражданского воспитания необходимо комплексное воздействие на личность студента. Развитие единства сознания и поведения. В целом анализ научных исследований, посвященный гражданскому воспитанию, показал, что именно в студенческом возрасте происходит расширение круга мотивов, потребностей, закрепляются способы поведения в коллективе, формируется установка на активную гражданскую позицию, проецируется на образовательную и профессиональную деятельность чувство гражданственности. Гражданственность рассматривается как обусловленная процессом воспитания внутренняя установка личности студента на социальные объекты. Опосредованная переживаниями, состраданием и совместной радостью, гордостью за свою страну, выраженную в совместной деятельности и гражданской активности через соучастие и внутреннюю потребность. То есть это комплекс таких значимых проявлений личности, как гражданское поведение и нравственные представления.

Библиографический список

1. Саенко Л.А. *Институциональные факторы изменения социальных отношений безработных*. Диссертация ... доктора социологических наук. Ставрополь, 2011.
2. Саенко Л.А. Молодёжь на рынке труда: предпочтения, проблемы, перспективы. *Аспирантский вестник Поволжья*. 2011; 3 – 4: 189 – 193.
3. Капустина З.Я. *Социальный педагог: гражданственность профессионала: учебно-методическое пособие*. Москва, 2012.

References

1. Saenko L.A. *Institucional'nye faktory izmeneniya social'nyh otnoshenij bezrabotnyh*. Dissertaciya ... doktora sociologicheskikh nauk. Stavropol', 2011.
2. Saenko L.A. Molodezh' na rynke truda: predpochteniya, problemy, perspektivy. *Aspirantskij vestnik Povolzh'ya*. 2011; 3 – 4: 189 – 193.
3. Kapustina Z.Ya. *Social'nyj pedagog: grazhdanstvennost' professionala: uchebno-metodicheskoe posobie*. Moskva, 2012.

Статья поступила в редакцию 30.04.15

УДК 004.7:37.02:378.016

Konopko E.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Computer Science, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: katar_for@mail.ru

Khudoverdova S.A., senior teacher, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: hudoverdova@mail.ru

AN OVERVIEW OF OPEN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN UNIVERSITIES. In this article we have presented an overview of open educational technologies used in the educational process in a university. We have also analyzed modern educational organizations, which have electronic systems and learning platforms that meet the necessary requirements, forms and methods of teaching students in the modern system of education. In the course of the work we have analyzed free software that is usually used in educational organizations. The investigation of the application of computer training programs and electronic educational resources has been done. As a result, we concluded that the use in higher education e-learning technologies is beneficial to the psychological and pedagogical aspect of the educational process, including the development of individual abilities of students and teachers.

Key words: open educational technology, free software, information and learning environment, computer programs, electronic educational resources.

Е.А. Конопко, канд. пед. наук, доц. каф. информатики, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: katar_for@mail.ru

С.А. Худовердова, ст. преп. каф. информатики, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: hudoverdova@mail.ru

ОБЗОР СИСТЕМ ОТКРЫТЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВУЗЕ

В данной статье представлен обзор систем открытых образовательных технологий, применяемых в образовательном процессе вуза. В статье также проанализированы используемые в настоящее время образовательными организациями электронные системы и платформы обучения, отвечающие требованиям, формам и методам обучения студентов в современной

системе образования. Проанализировано свободное программное обеспечение (СПО), используемое в образовательных организациях с целью применения компьютерных обучающих программ и электронных образовательных ресурсов. В результате был сделан вывод, о том, что применение в высших учебных заведениях электронных технологий обучения благоприятно сказывается на психолого-педагогическом аспекте образовательного процесса, в том числе способствует развитию индивидуальных способностей студентов и преподавателей.

Ключевые слова: открытые образовательные технологии, свободное программное обеспечение, информационно-образовательная среда.

Развитие аналитических способностей является одним из наиболее приоритетных направлений в современном процессе образования. Прогресс в сфере информационных технологий позволяет применять персональные компьютеры в качестве наиболее эффективного средства обучения. Автоматизация процесса обучения осуществляется с использованием компьютерных обучающих программ и электронных образовательных ресурсов, которые используются не только с применением локальных дисков, но и с применением компьютерных сетей. В последнем случае происходит формирование специализированной информационно-образовательной среды, позволяющей реализовать современные технологии обучения.

Для наполнения информационно-образовательной среды, а также для эффективного использования локальных и глобальных компьютерных сетей необходима оперативная разработка электронных образовательных ресурсов высокого качества, отвечающих современному состоянию науки в данной предметной области. Но для того, чтобы разрабатывать эти качественные ресурсы, нам нужно правильно выбрать те системы, в которых их можно разрабатывать. Для этого нами был проведен анализ необходимого программного обеспечения по экономическим и технологическим составляющим, которые делятся на закрытые/ несвободные и свободные/ открытые [1].

Так, например, применяя закрытое/несвободное ПО мы можем отметить следующее: пользователь, приобретая это ПО, получает ограниченные права на использование программного продукта, он также не имеет права передавать его другим лицам и обязан использовать ПО в рамках лицензионного соглашения. Лицензионное соглашение, как правило, регламентирует цели применения (например, только для обучения) и место применения (например, только для домашнего компьютера). В отличие от закрытого, открытое программное обеспечение имеет открытый исходный код, который позволяет любому человеку судить о методах, алгоритмах, интерфейсах и надёжности программного продукта. Открытость кода не подразумевает бесплатное распространение программы. Лицензия оговаривает условия, на которых пользователь может изменять код программы с целью её улучшения или использовать фрагменты кода программы в собственных разработках. Ответственность за нарушение условий лицензионного соглашения для открытого ПО аналогична закрытому/ несвободному.

Свободное программное обеспечение предоставляет пользователю права или свободы на неограниченную установку и запуск, свободное использование и изучение кода программы, его распространение и изменение. Авторы свободных программ передают любому пользователю следующие права и свободы:

1. Программу можно свободно использовать с любой целью.
2. Можно изучать работу программы и адаптировать её для своих целей. Условием этого является доступность исходного кода программы.
3. Можно свободно распространять копии программы.
4. Программу можно свободно улучшать и публиковать свою улучшенную версию – с тем, чтобы принести пользу всему сообществу. Условием этой свободы является доступность исходного текста программы и возможность внесения в них модификаций и исправлений.

Наш выбор применения СПО был продиктован также в соответствии с законодательством РФ, в котором порядок передачи прав на использование ПО регулируется действующими законами «Об авторском праве и смежных правах» и «О правовой охране программ для электронных вычислительных машин и баз данных», а также Законом «О защите прав потребителей» [2; 3; 4].

Нами также были проанализированы используемые в настоящее время ведущими российскими и зарубежными образовательными организациями электронные системы и платформы обучения, отвечающие нашим интересам в соответствии с принадлежностью к свободному программному обеспечению, а также следующим основным характеристикам: модульность;

безопасность; обеспечение доступа; надёжность в эксплуатации; совместимость (соответствие стандартам); удобство использования и администрирования; стоимость ПО. Рассмотренные нами электронные системы управления обучением – это IT-решение для предоставления всем обучаемым дистанционного доступа к электронным учебным материалам и контроля эффективности обучения, управления документооборотом и отчётностью по тренинговым программам, реализации учебных мероприятий в режиме *on-line*. Такие системы позволяют организовывать полный цикл электронного и дистанционного обучения. К ним относятся:

Efront e-Learning platform. Поставщиком «eFront» является компания EPIGNOSIS Ltd, основанная в ноябре 2003 года в Афинах (Греция). Платформа предусматривает электронное обучение в качестве доминирующего подхода для развития человеческого капитала, образования и профессиональной подготовки кадров.

Moodle – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, т.е. модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда – свободная система управления обучением (LMS). Это действующий и постоянно развивающийся проект. Проект был внедрён Мартин Дугиамасом (Martin Dougiamas) в 90-х годах прошлого столетия. В настоящее время используется более чем в 100 странах 20 000 пользовательскими сообществами. Наиболее важной особенностью Moodle является то, что система создаёт и хранит портфолио каждого обучающегося: сданные работы, оценки и комментарии преподавателя, сообщения в форуме.

A-Tutor – канадская образовательная система (e-learning CMS). Применяется в разных странах, имеет локализацию более чем на 15 языках, насчитывает более 40 дополнительных языковых модулей и в настоящее время находятся в стадии разработки. В систему включены компоненты всех необходимых степеней сложности, по которым ранжируются образовательные среды. По словам разработчиков и пользователей, Система ATutor может претендовать на звание универсальной.

Claroline (Classroom Online) – платформа для электронного обучения (eLearning) и электронной деятельности (eWorking), первоначально создана в Бельгии в Институте педагогики и мультимедиа католического университета в Лувене (*Catholic University of Louvain, Belgium*). Она позволяет учителям создавать эффективные онлайн-курсы и управлять процессом обучения и совместными действиями через веб. Переведена на 35 языков, обладает обширным сообществом пользователей и разработчиков.

ILIAS Open Source LMS – свободная система управления обучением (LMS) и поддержки учебного процесса. Проект развивается с 1998 года. Система распространена в основном в высших учебных заведениях.

The Manhattan Virtual Classroom – это быстрый, стабильный и эффективный курс систем управления, которые работают на Linux и других Unix-подобных операционных системах. Написан на языке Си. Программное обеспечение распространяется под лицензией GPL (General Public License).

DodeboLMS – «Я научу» – обладает открытым исходным кодом учебной платформы. Система разработана в Италии.

LON-CAPA. Осенью 1992 года система CAPA (с помощью компьютерного индивидуального подхода) была апробирована в небольшом физическом институте на 92 студентах. Через 5 лет – в 1997 году – было начато обучение по курсу физики уже для 770 студентов. Сегодня, LON-CAPA является одним из двух централизованно поддерживающих курсов систем управления Московского государственного университета. Используется более чем в ста других учреждениях, начиная от уровня средней школы до аспирантуры.

Dokeos – платформа построения сайтов дистанционного обучения. Является результатом работы некоторых членов первоначальной команды разработчиков Claroline. Dokeos больше ориентирован на профессиональную клиентуру, например, на персонал предприятия. Название Dokeos относится как к прило-

жению, так и к сообществу, которое предлагает набор различных сервисов к платформе: хостинг, интегрирование контента, разработка дополнительных модулей, техническая поддержка и т.д.

SAKAI – виртуальная среда для организации обучения и совместной работы. Среди крупнейших университетов, использующих Sakai, можно назвать Стэнфордский университет, Мичиганский университет, Университет Калифорнии – Беркли, Йельский университет др. В России система внедрена в СПбГУ и поддерживается Центром информационных ресурсов Смольного института свободных искусств и наук (факультет филологии и искусств) в сотрудничестве с компаниями «Би-Эй-Си», SUN Microsystems и Elluminate.

OLAT (Learning Management System (LMS) OLAT) – разрабатывается в Университете Цюрих с 1999 года, где она является основной образовательной платформой электронного обучения. В России система активно применяется в Ростовском государственном строительном университете.

Нельзя не отметить замеченные не только нами, но и многими исследователями [1; 5; 6] этой проблемы основные недостатки многих систем, которые можно разделить на три основные группы в связи с отсутствием:

- 1) возможности электронного документооборота,
- 2) поддержки русского языка,
- 3) российских сертификатов по защите информации.

Безусловно, навыки использования любой образовательной среды или системы без существенных затруднений позволят не только перейти на другую систему, но и интегрировать имеющуюся информацию, что является, на наш взгляд, самым основным аспектом. Проанализировав все системы, мы остановили свой выбор на модульной объектно-ориентированной динамической учебной среде MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) [6]. На наш взгляд, Moodle является тем самым необходимым программным средством для автоматизации не только дистанционного обучения, очного и заочного, но и электронного в том числе. Немаловажными характеристиками системы Moodle являются возможности эффективного создания курсов и управления сложными проектами, а так же возможность работы под управлением LAMP.

LAMP – аббревиатура, обозначающая набор серверного программного обеспечения, широко используемый во Всемирной паутине. LAMP назван по первым буквам входящих в его состав компонентов:

Linux – операционная система GNU/Linux; Apache – веб-сервер; MySQL – Системы управления базами данных (СУБД); PHP – язык программирования для создания веб-приложений.

Практический опыт показал, что именно Moodle, несмотря на ряд несущественных замечаний, вполне отвечает всем требованиям, предъявляемым к таким системам. Свободные коды позволяют корректировать необходимые тонкости и нюансы, возникающие в ходе апробирования и внедрения того или иного модуля системы.

Итак, для более эффективного использования образовательной среды вуза нами была решена ещё одна задача – это обеспечение качественных образовательных услуг в удалённых регионах, не имеющих доступа к всемирной сети Internet с помощью технологии Live CD.

Live CD (также LiveCD и CD Live Distro – англ. *живой компакт-диск*, произносится «лив си-ди») – операционная система, загружающаяся со сменного носителя (CD, DVD, USB-накопитель и т.д.), не требующая для своего функционирования установки на жёсткий диск. Этим же понятием обозначают и носители с такими ОС (иногда различают LiveCD, LiveDVD и LiveUSB в зависимости от носителя).

Live CD позволяют быстро начать работу с компьютером, избегая длительного процесса установки ОС в постоянную память компьютера – винчестера. Запуск Live CD занимает обычно несколько минут, в то время, как первый запуск (установка) традиционных ОС зачастую требует от одного до нескольких часов. Некоторые Live CD созданы на основе операционных систем семейства Unix: GNU/Linux, FreeBSD, OpenBSD, NetBSD, OpenSolaris. Большинство же используемых LiveCD созданы на основе Linux. Использование Windows Live-CD является нарушением лицензии, да и возможности «живых» дисков на базе Windows минимальны.

Тем самым, Live CD можно представить в виде сборки операционной системы, которая не требует установки на винчестер, а для её запуска требуется лишь вставить в привод CD-ROM диск с операционной системой и настроить в BIOS загрузку с CD-ROM, после чего следует перезагрузить компьютер.

Так как комплекты Live CD могут включать в себя несколько носителей одновременно – на первом диске, к примеру, содержится сама ОС, графическая оболочка и базовые утилиты, а на всех последующих – специализированные приложения, расширяющие возможности ОС, то мы использовали предоставленные возможности ОС GNU/Linux и внедрили кейс-технологии, разместив на CD-диске или флеш-носителе (в зависимости от потребителя) образовательную среду Moodle [5].

CD-диск с установленным на него необходимым курсом в образовательной среде MOODLE выдаётся студенту, нуждающемуся в локальной версии, т.е. не имеющему возможности (по причинам удалённости или каким-либо другим) работы в Internet-сети. Так как диск снабжён не только учебным курсом, но и непосредственно операционной системой Linux, то мы тем самым решаем ещё одну задачу по ознакомлению пользователей (в нашем случае – студентов) с возможностями работы со свободным программным обеспечением и, таким образом, расширяем его профессиональные навыки, развиваем инфокоммуникационную компетентность и повышаем информационную культуру [6].

Для профессорско-преподавательского состава формируются флеш-носители, идентичный CD, выдающемуся студентам, но с отличными от них правами доступа к курсам. Преподаватель получает возможность создания или редактирования своего курса на любом доступном для него компьютере и в любое удобное для него время, что на наш взгляд, является актуальным, в связи с загруженностью ППС. После полной доработки курса, автор формирует архивный файл, который в дальнейшем добавляется к общей базе учебных курсов вузовской образовательной системы, и записывается, по мере необходимости, на CD для самостоятельной локальной работы студентов. Конечно, преподаватели, как и студенты, получают непосредственную возможность работы в новой для многих операционной системе, что позволяет совершить безболезненный переход работы персонала всего высшего учебного заведения на программное обеспечение нового типа.

На сегодняшний момент вышеизложенная технология проходит первоначальную апробацию, но уже имеет положительные результаты. Наиболее существенным из них является интенсивная наполняемость дисциплинарных курсов и повышение качества их содержания. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что применение в высших учебных заведениях электронных технологий обучения благоприятно сказывается на психолого-педагогическом аспекте образовательного процесса, в том числе способствует развитию индивидуальных способностей студентов и преподавателей, формирует навыки целеполагания.

Библиографический список

1. Богомолов В.А. Обзор бесплатных систем управления обучением. *Educational Technology & Society*. 2007: 188.
2. О защите прав потребителей. *Закон РФ*. 7.02.1992; № 2300-1 (ред. от 23.11.2009).
3. О правовой охране программ для электронных вычислительных машин и баз данных. *Закон РФ* (в ред. Федеральных законов от 24.12.2002; № 177-ФЗ; от 02.11.2004 № 127-ФЗ; от 02.02.2006; № 19-ФЗ).
4. Об авторском праве и смежных правах. *Закон РФ*. 09.07.1993; № 5351-1.
5. Конопко Е.А., Худовердова С.А. Организация системы обучения с использованием открытых образовательных технологий в вузе. *Модернизация системы непрерывного образования: сборник материалов VI Международной научно-практической конференции*. Махачкала, 2014: 609-615.
6. *Преимущества Moodle*. Available at: http://www.opentechnology.ru/info/moodle_about.mtd.

References

1. Bogomolov V.A. Obzor besplatnyh sistem upravleniya obucheniem. *Educational Technology & Society*. 2007: 188.
2. O zaschite prav potrebitelej. *Zakon RF*. 7.02.1992; № 2300-1 (red. ot 23.11.2009).

3. *O pravovoj ohrane programm dlya `elektronnyh vychislitel'nyh mashin i baz dannyh. Zakon RF* (v red. Federal'nyh zakonov ot 24.12.2002; № 177-FZ; ot 02.11.2004 № 127-FZ; ot 02.02.2006; № 19-FZ).
4. *Ob avtorskom prave i smezhnyh pravah. Zakon RF*. 09.07.1993; № 5351-1.
5. Konopko E.A., Hudoverdova S.A. Organizaciya sistemy obucheniya s ispol'zovaniem otkrytyh obrazovatel'nyh tehnologij v vuze. *Modernizaciya sistemy nepreryvnogo obrazovaniya: sbornik materialov VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Mahachkala*, 2014: 609-615.
6. *Preimuschestva Moodle*. Available at: http://www.opentechnology.ru/info/moodle_about.mtd.

Статья поступила в редакцию 12.05.15

УДК 378

Kostova S.A., teaching assistant, Sterlitamak branch of Bashkir state University, (Sterlitamak, Russia),
E-mail: koscova.sa@mail.ru

FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF PROJECT ACTIVITIES. The article reveals the basics of ecological culture of personality, the characteristic of its basic components. In the context of the research, the author pays attention to the process of formation of ecological culture of younger schoolchildren in the course of project activities. Generalization and systematization of work experience in the primary school allowed the author to present and provide a theoretical justification for the algorithm of formation of ecological culture of pupils and to identify factors that influence the effectiveness of this process. The analysis fund of scientific and technical literature on the issue of research shows that environmental education develops in the world practice as a most important measure to overcome environmental hazards. The author lists and describes the stages in the formation of responsible attitude of students to nature. The work discusses the issues of project activities for primary school environmental content, which was carried out in the framework of the module "Environmental Health".

Key words: ecological culture, ecological education, project method, concept of project activities, stages of formation of ecological culture of personality, environmental activities.

С.А. Косцова, ассистент Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета,
г. Стерлитамак, E-mail: koscova.sa@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрыта сущность экологической культуры личности, дана характеристика её базовых компонентов. В контексте своего исследования автор уделяет большое внимание процессу формирования экологической культуры младших школьников в ходе проектной деятельности. Обобщение и систематизация опыта работы в начальной школе позволила автору представить и теоретически обосновать алгоритм формирования экологической культуры учащихся и выявить факторы, которые оказывают влияние на эффективность этого процесса. Анализ фонда научной и специальной литературы по проблеме исследования показывает, что экологическое образование развивается в мировой практике как важнейшая мера преодоления экологической опасности. Приведены и описаны этапы формирования ответственного отношения школьников к природе. Рассмотрены вопросы организации проектной деятельности младших школьников экологического содержания, которая осуществлялась в рамках модуля «Здоровье окружающей среды».

Ключевые слова: экологическая культура, экологическое образование, метод проектов, концепция проектной деятельности, этапы формирования экологической культуры личности, экологическая деятельность.

Сегодня большинство учёных рассматривают экологическое образование как непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей среде [1]. Реальное выражение ответственного отношения к природе – это овладение экологической культурой.

Необходимо отметить, что формирование экологической культуры личности – главная цель экологического образования, поскольку культура личности выступает регулятором отношений человека (общества) и природы. Под экологической культурой понимают целостную систему, включающую ряд элементов: систему экологических знаний (естественнонаучных, ценностно-нормативных, практических); экологическое мышление; культуру чувства (сочувствие, сопереживание, чувство патриотизма и др.); культуру экологически оправданного поведения, характеризующего степень превращения экологических знаний, мышления и культуры чувств в повседневную норму поступка. Проявлением экологической культуры является экологически обусловленная деятельность.

Важно подчеркнуть, что формирование экологической культуры личности как цели экологического образования предполагает комплексное воздействие на сферы сознания личности: когнитивную, аффективную и деятельностьную. В связи с этим, экологическая культура формируется как качественное новообразование личности, ибо личность – понятие социального происхождения.

В контексте своего исследования под экологической культурой мы понимаем часть общей культуры – совокупность гармонично развитых интеллектуальной, деятельностью, эмо-

ционально-чувственной сфер, обеспечивающих экологически обоснованное взаимодействие человека с окружающим миром (природной и социальной средой, людьми, самим собой).

Общее представление об экологической культуре конкретизируется на каждом этапе развития личности определёнными показателями, что обусловлено психологическими особенностями возраста. Уровень развития экологической культуры выступает, таким образом, в качестве критерия экологической воспитанности ребёнка.

Понятие экологической культуры – комплексное, распространяющееся на весь спектр взаимоотношений человека с окружающей средой и пронизывающее всю личностную структуру. Оно включает в себя бережное, ответственное отношение к окружающему миру, любовь к природе и ряд других понятий, которые неоднократно выдвигались как самостоятельные цели экологического воспитания. Целевая установка определяет сущность понятия «экологическое воспитание» (употребляемое в данном случае и далее в более узком смысле – как целенаправленный педагогический процесс).

Учитывая непрерывный характер развития личности, необходимость придания педагогическому процессу целостного характера, мы считаем целесообразным в качестве целевой установки определить развитие экологической культуры личности и в процессе образования, и воспитания. Именно поэтому, наиболее эффективным методом в формировании экологической культуры личности может выступать проектный метод.

Здесь мы считаем возможным рассмотреть методические особенности формирования экологической культуры учащихся начальной школы с использованием названного метода.

Метод проектов рассматривается как способ организации совместной учебно-познавательной, творческой или игровой

деятельности учителя, учащихся и их родителей, их взаимодействия с окружающей средой в процессе планирования и поэтапного выполнения постепенно усложняющихся практических заданий по достижению сознательно поставленной цели и получению продукта деятельности.

Специфика метода проекта заключается в том, что педагогический процесс накладывается на процесс взаимодействия ребёнка с окружающим миром, освоения воспитанником окружающей среды (природной и социальной), педагогическое воздействие осуществляется в совместной с ребёнком деятельности, опирается на его собственный опыт [2].

В основу метода положена его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Его можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Это комплексный метод, поскольку его реализация, с одной стороны, предполагает использование совокупности других проблемных методов: обучения в малых группах сотрудничества, «мозговой атаки», дискуссий, ролевые игры проблемной направленности, рефлексии, а с другой, предусматривает необходимость применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творчества и пр. [3].

Н.Ю. Пахомова трактует метод учебного проекта как одну из личностно-ориентированных технологий, способ организации самостоятельной деятельности учителей, учащихся и их родителей, направленный на решение задач учебного проекта, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентационные, исследовательские, поисковые и прочие методики. Характерными видами деятельности при решении поставленной задачи являются: мыслительная, коммуникативная, практическая, презентационная. Метод учебного проекта обучает детей взаимодействию в группе, развивает умения самовыражения, самопроявления, самопрезентации и рефлексии, формирует навыки самостоятельности в мыслительной, практической и волевой сферах. Это метод, воспитывающий целеустремлённость, толерантность, индивидуализм и коллективизм, ответственность, инициативность и творческое отношение к делу [4].

М.Б. Романовская отмечает, что в основе метода проектов лежит креативность, умение ориентироваться в информационном пространстве и самостоятельно конструировать свои знания. Основные условия его применения:

- наличие проблемы, требующей решения путём исследовательского (творческого) поиска и применения интегрированного знания;
- значимость предполагаемых результатов: практическая, теоретическая, познавательная;
- применение исследовательских (творческих) методов при проектировании;
- структурирование этапов выполнения проекта;
- самостоятельная деятельность учащихся в ситуации выбора [5].

Организация проектной деятельности младших школьников экологического содержания осуществлялась в рамках модуля «Здоровье окружающей среды». Он включает проекты, предусматривающие оценку состояния природной и предметно-пространственной среды, вовлечение учеников в исследовательскую, природоохранную деятельность и эстетическое обогащение среды обитания.

Концепция проектной деятельности в рамках данного модуля:

- исследовательский аспект предполагает проведение младшими школьниками экспертной оценки условий ближайшего предметно-пространственного и природного окружения, формирование и развитие исследовательских умений;
- экологический аспект – организация посильной природоохранной деятельности учащихся;
- нравственный аспект направлен на воспитание уважительного и бережного отношения к природному окружению через изучение и общение с объектами природы, оказания им помощи;
- креативный аспект – организация позитивного сотрудничества детей по созиданию экологически здоровой среды обитания, развитие творческих способностей при оформлении продуктов проектной деятельности.

Рассмотрим основные этапы формирования экологической культуры школьников, обучающихся в 4 классе.

Проектная деятельность логически связана с выполнением проекта по составлению паспорта пришкольной территории и

определением роли зелёных насаждений в создании экологически здоровой среды обитания.

«Моё дерево». Индивидуальный долгосрочный исследовательский проект. Цель – провести наблюдения и составить «паспорт дерева», в котором охарактеризовать основные показатели его состояния.

На мотивационном этапе прошло обсуждение с учащимися уже выполненной ими в предыдущих классах исследовательской работы по изучению эколого-валеологического состояния окружающей среды, и была выдвинута проблема – необходимость провести детальное обследование зелёных насаждений пришкольной территории.

На этапе планирования деятельности на пришкольной территории был выбран отдельный участок и составлен его план. Каждый ученик выбрал на участке «свое» дерево (всем растениям присваиваются порядковые номера), за которым будет вести наблюдения в течение всего года. Учитель разъяснил порядок выполнения работы, познакомил с заданиями инструкционных карт по составлению «паспорта дерева».

На практическом этапе каждый ученик проводил исследовательскую работу по характеристике основных показателей состояния дерева:

- основные характеристики: порода, состояние коры, окружность и диаметр ствола; форма и размер листьев (хвои), цветов, плодов и семян, цветовая гамма; форма, ширина и густота кроны; примерный возраст и высота;
- порядок размещения веток на стволе, динамика изменения прироста;
- наличие лишайников на дереве: виды, степень покрытия, признаки повреждений;
- присутствие насекомых-вредителей на дереве: типы повреждений, частота встречаемости насекомых-вредителей (возможно составление коллекции насекомых-вредителей);
- наличие механических повреждений на дереве;
- категория состояния дерева по морфологическим показателям: здоровое, ослабленное, сильно ослабленное, усыхающее, сухое;
- влияние, оказываемое деревом на окружающую среду (материалы проекта по составлению паспорта пришкольной территории): выделяет фитонциды, освежает и охлаждает воздух, снижает шум, предсказывает изменение погоды, указывает время, привлекает птиц.

По мере выполнения наблюдений и измерений, каждый ребёнок оформляет страницы «паспорта дерева», заполняет сводные таблицы. Проанализировав весь собранный и графически интерпретированный материал, он составляет прогноз о дальнейшем развитии дерева, при необходимости оказывает ему посильный уход. Некоторые ученики дополнили «паспорт дерева» рисунками, фотографиями дерева в разное время года, интересным теоретическим материалом, загадками, стихотворениями, сказками и др. Собрали гербарии листьев деревьев. Работа по данному проекту сочеталась с содержанием уроков изобразительного искусства, русского языка и чтения.

Учащиеся одного из классов составили «паспорт зелёных насаждений» пришкольной территории, указав:

- географическое положение пришкольной территории (в каком районе города (села) располагается, с какими объектами граничит);
- общий характер рельефа;
- тип зелёных насаждений: естественные или специальные посадки;
- площадь, занимаемая зелёными насаждениями;
- план пришкольной территории;
- сводная таблица по характеристике состояния зелёных насаждений;
- рекомендации и предложения по оздоровлению зелёных насаждений.

На отчетном этапе прошла научная конференция, где обсуждались результаты выполненной работы. Была организована выставка рисунков, фотографий. Дети выполнили упражнения экологического тренинга:

- выполнить «человечка из коры» своего дерева, придумать ему имя, описать характер и т.п.;
- написать «письмо зелёному другу», рассказав, что знаешь о своём дереве, его особенностях и свойствах;
- сочинить сказку о листочке своего дерева и его приключениях в течение всех сезонов года;

- составить с товарищами коллективный коллаж «осенний хоровод» из гербарных листьев своего дерева;
- составить синквейн о своём дереве.

В некоторых классах по инициативе учителей и учащихся был реализован краткосрочный информационный коллективный проект «Красная книга». В одном классе дети составили альбомы «Красная книга животных Алтайского края» и «Красная книга растений Алтайского края», где были представлены рисунки и описание редких и исчезающих видов. В другом классе ребята оформили альбом «Красная книга грибов и лишайников Алтайского края». Также младшие школьники написали сочинения «Я хочу защитить хищника...», приняли участие в конкурсе на лучший экологический плакат по защите животных.

Сквозным проектом, реализуемым в течение всех лет обучения детей в начальной школе, было написание сказок и создание коллективной книги «Экологические сказки». Мы использовали различные методические приёмы сочинения экологических сказок, исходя из уровня творчества детей, их возрастных и индивидуальных особенностей:

- сказка на новый лад: известной детям сказке (например, «Репка») придать экологический характер;
- сказка на заданный сюжет: учитель предлагает детям сюжет сказки, её героев, а их задача – придумать её содержание (работа может быть в четвёрках или парах);
- приём эмпатии: «превратиться» в какой-либо предмет или объект природы (например: снежинка, капелька, берёзка и пр.) и придумать историю от его имени: «О чём просит берёзка», «О чём рассказала капелька» и т.п.;
- сочинение «по цепочке»: учитель говорит первое предложение сказки, где указываются главные герои и дальше идёт сочинение сказки всем классом «по цепочке»;
- своя сказка: более сложная работа, когда сочинение сказки идёт самостоятельно, дети работают индивидуально или в микро-группах (могут быть присвоены номинации за сказки);

Библиографический список

1. Либеров А.Ю. *Экодидактика: экосистемная методология проектирования обучения*: практико-ориентированная монография. Москва: Институт экономических стратегий, 2007.
2. Цветкова И.В. *Экология для начальной школы. Игры и проекты*: популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: «Академия развития», 1997.
3. Полат Е.С. *Современные педагогические и информационные технологии в системе образования*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: «Академия», 2007.
4. Пахомова Н.Ю. *Метод учебного проекта в образовательном учреждении*: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. Москва: АРКТИ, 2009.
5. Романовская М.Б. *Метод проектов в учебном процессе*: методическое пособие. Москва: Центр «Педагогический поиск», 2006.

References

1. Liberov A.Yu. *Ekodidaktika: 'ekosistemnaya metodologiya proektirovaniya obucheniya*: praktiko-orientirovannaya monografiya. Moskva: Institut 'ekonomicheskikh strategij, 2007.
2. Cvetkova I.V. *'Ekologiya dlya nachal'noj shkoly. Igry i proekty*: populyarnoe posobie dlya roditel'ej i pedag'gov. Yaroslavl: 'Akademiya razvitiya, 1997.
3. Polat E.S. *Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnykh zavedenij. Moskva: 'Akademiya, 2007.
4. Pahomova N.Yu. *Metod uchebnogo proekta v obrazovatel'nom uchrezhdenii*: posobie dlya uchitelej i studentov pedagogicheskikh vuzov. Moskva: ARKTI, 2009.
5. Romanovskaya M.B. *Metod proektov v uchebnom processe*: metodicheskoe posobie. Moskva: Centr 'Pedagogicheskij poisk, 2006.

Статья поступила в редакцию 9.04.15

УДК 37.011

Kozhemyakina L.A., postgraduate, Aesthetic Education and Cultural Studies Department, Moscow Institute of Open Education; culture expert, research worker, International Centre-Museum n. a. Nicholas Roerich (Moscow, Russia),
E-mail: lkogemyakina@icr.su

BASIC EURASIAN COMMON CULTURAL VALUES AS A FOUNDATION FOR THE EURASIAN EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article concerns the actualization of common moral and spiritual values, which have strong harmonizing, consolidative and unifying significance for Eurasian educational environment. The author substantiates the idea that common cultural values form the core of every national culture. The research emphasizes the necessity to unite dialectically two principles in the educational policy of CIS countries: the priority of common cultural values and the principle of preservation and development of national cultural foundations of education. The article discloses the importance of the artistic heritage of the famous Russian artist, scientist and public figure Nicholas Roerich for the modern educational system. His art helps to realize the spiritual unity of the symbols of both East and West, cultivates among younger generations the ideas of culture of peace, cooperation, mutual understanding and respect among peoples and helps the youth to understand the unique cultural diversity of Eurasia. The Roerich's art helps to accumulate the powerful spiritual and cultural potency of Eurasian educational environment by nourishing the understanding of such ideas as universal humanity, "universal sympathy" and beauty of each national culture among CIS citizens. The author comes to conclusion that both nation and society need to have a culture-centric orientation which will stimulate the cultural potential of each nation and provide harmonious development of multiple CIS ethnosets, sharing the common history and united by common cultural values such

as: the superiority of spiritual above material, universal humanity, national self-consciousness, patriotism, conciliarism, brotherhood of nations, communality (cooperation), collectivism etc.

Key words: Eurasian educational environment, culture, dialog of cultures, common human values, Nicholas Roerich's heritage, moral and spiritual ideals.

Л.А. Кожемякина, аспирант каф. эстетического образования и культурологии МИОО, культуролог, сотрудник Международного Центра Музея имени Н.К. Рериха, г. Москва, E-mail: lkogemyakina@icr.su

БАЗОВЫЕ ЕВРАЗИЙСКИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЕВРАЗИЙСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В статье рассматривается проблема актуализации духовно-нравственных, общекультурных (общечеловеческих) ценностей, которые обладают мощным гармонизирующим, консолидирующим, объединяющим значением для евразийского образовательного пространства. Автор обосновывает идею о том, что базовые общечеловеческие (общекультурные) ценности являются системообразующим фактором, ядром каждой национальной культуры. При этом в исследовании обращается внимание на то, что в образовательной политике государств СНГ необходимо диалектически совмещать два принципа: приоритет общечеловеческих ценностей и принцип сохранения и развития национально-культурной основы образования. В статье раскрывается значимость для современного образования творческого наследия выдающегося русского художника, учёного и общественного деятеля Николая Рериха. Созданные им картины помогают осознать смысл духовного единства священных образов и символов Востока и Запада, воспитывают подрастающее поколение в духе культуры мира, сотрудничества, взаимопонимания и уважения между нациями и народами, помогают учащимся осознать уникальность культурного многообразия Евразии. Воспитывая у граждан СНГ понимание всечеловечности, «всемирной отзывчивости», красоты каждой национальной культуры, творчество художника способствует созданию мощного духовно-культурного потенциала евразийского образовательного пространства. В заключении автор делает вывод о необходимости культуроцентрической ориентации в обществе, в государстве, которая будет способствовать созданию культурного потенциала каждой нации и народа, что обеспечит качественное, полноценное развитие многочисленных этносов СНГ, объединённых общностью исторических судеб и едиными общекультурными ценностями, такими как: приоритет духовного над материальным, всечеловечность, национальное самосознание, патриотизм, соборность, братство народов, общинность (кооперация), коллективизм и др.

Ключевые слова: евразийское образовательное пространство, культура, диалог культур, общечеловеческие ценности, творческое наследие Николая Рериха, духовно-нравственные идеалы.

Создание Содружества Независимых Государств (СНГ) открывает широкие возможности для совместного экономического, социального и политического развития стран-участников договора, создаёт условия для интенсификации научного, образовательного и культурного сотрудничества между евразийскими народами. В настоящее время предпосылками формирования единого образовательного пространства в Евразии-СНГ являются: территориально-географическое и биосферное единство; наследие советской системы образования; интегрирующая роль русского языка; культурно-историческая общность евразийских народов; наличие евразийских общекультурных ценностей. Единство России-Евразии, во многом обусловлено «единством духовно-мифологических корней и ценностных представлений, а также психологической совместимостью (комплементарностью по выражению Л.Н. Гумилева) различных этносов <...> (тюркского, славянского, угро-финского, монгольского и т.д.)» [1, с. 4].

Актуализация в сознании людей евразийских общекультурных ценностей особенно необходима при существующей в российском обществе практике навязывания «достижений» западной техногенно-потребительской цивилизации (приоритет материального над духовным, личной выгоды над общим благом, национальный эгоизм, моральный релятивизм, приспособленчество, неограниченное потребление и др.).

По мысли академика В.С. Степина, глобальные кризисы человечества (экологический, энергетический, антропологический, духовно-нравственный и др.) являются продуктом ускоренного развития техногенной цивилизации, обратной стороной её научных, экономических и социальных достижений. Учёный считает, что сегодня глобальная стратегия развития всего человечества должна быть связана с поиском новых ценностных ориентиров и соответственно новых путей цивилизационного развития. На смену односторонней трансляции ценностей *техногенной* цивилизации (романо-германской), по мысли философа, приходит диалог культур, предполагающий равноправное партнёрство и уважение к культурным традициям стран, относящихся к *традиционалистскому типу* цивилизационного развития [2].

В связи с вышеизложенным, приведём слова одного из основоположников евразийства Н.С. Трубецкого: «... Россия-Евразия всё время не перестаёт стремиться к тому, чтобы быть самой собой и вновь вполне вступить на свой природный исторический путь после слишком затянувшейся диверсии подражания западноевропейским образцам и учениям. Надо, чтобы это стихийное стремление, наконец, стало сознательным. Будущая Россия-Евразия должна сознательно отвергнуть дух европейской цивили-

зации и построить свою государственность и свою культуру на совершенно иных, неевропейских основаниях» [3, с. 288].

В евразийском теоретическом наследии культура является центральным понятием, обладающим ярко выраженной социальной направленностью. Народ, так же как и «культуру и культурно-исторические миры, они [евразийцы – Л.К.] понимают как особого рода «симфоническую личность»» [4, с. 480], которая является соборным единством всех национальностей и индивидуумов. Основой евразийского учения является идея культурного единства народов Евразии – единства в многообразии, которое есть симфоническое звучание множества национальных культур, представляющих в своей совокупности гармоничное единое целое – высшую соборную «культуру-личность». В пространстве СНГ принцип «единство в многообразии» реализуется в жизни через межкультурный, межэтнический, межконфессиональный диалог, который по принципу резонансного эффекта приведёт к усилению культурного потенциала каждого евразийского народа.

Идея диалога, полифоничности культуры, раскрывающая бытие как гармоничное единство множества элементов, осуществима, на наш взгляд, на основе приоритета духовно-нравственных, общекультурных (общечеловеческих) ценностей, которые обладают всеобъединяющим значением. Базовые общечеловеческие (общекультурные) ценности являются системообразующим фактором, ядром каждой национальной культуры. Единая гуманистическая система вечных общечеловеческих (общекультурных) ценностей обеспечивает существование, единство и развитие человеческого рода, которому ещё только предстоит осознать свою общность.

Необходимо отметить, что большинство учёных признают существование универсальных общечеловеческих ценностей, их эволюционное значение. В.П. Большаков считает, что подобные ценности, порождённые в процессе развития разных культур, могут и должны быть основой их движения к культурному единству [5, с. 314]. Л.Г. Круглова в своём исследовании называет триаду общекультурных ценностей – истину, добро и красоту – высшими ценностями культуры, представляющими собой смыслообразующий центр человеческой духовности [6, с. 294]. А.П. Валицкая утверждает, что актуальной задачей образования является ориентация его содержания на освоение ценностных (духовных) констант отечественной и мировой культуры [7, с. 494]. Перечислим основные характеристики общечеловеческих (общекультурных) ценностей: фундаментальность; универсальность; вечность / абсолютность; являются ценностями духовного мира; первичность по отношению ко всем остальным ценностям.

Таким образом, мы приходим к выводу, что культура, ориентированная на духовные общечеловеческие (общекультурные) ценности добра, истины и красоты, является мощным гармонизирующим, консолидирующим, объединяющим фактором, как для отдельных людей, так и для всего человечества. Николай Рерих писал: «Лишь во имя ценностей Культуры человечество может преуспевать. В самом корне этого священного для нас понятия заключено всё почитание Света, всё служение Благу» [8, с. 72].

Мы считаем, что евразийцы и Рерих близки в своем понимании сущности культуры, её истинного значения. Приоритет духовного над материальным является, по мысли евразийцев, уникальной ценностью народов России-Евразии. Д.С. Лихачев точно заметил, что «о народе следует судить по тем нравственным вершинам и по тем идеалам, которыми он живёт» [9, с. 71].

Следующей важной проблемой в связи с обозначенной темой исследования является вопрос о диалектике общечеловеческого и национального в евразийском образовательном пространстве. Согласно мнению евразийцев, полнота проявления общечеловеческих ценностей находится в прямой зависимости от полноты реализации творческого потенциала и своеобразия национальных евразийских культур. По мысли Н.С. Трубецкого, формирование национального самопознания приведёт к постижению уникальности и неповторимости природы народов, к утверждению их самобытности и умения быть самими собой. Различая ложный и истинный национализм, мыслитель определяет последний как форму самопознания народа. Истинный национализм должен строиться на «самодовлеющем познании» и миролюбивом отношении ко всякой иной национальной самобытности. Н.К. Рерих также определяет истинный национализм как характерное звучание народа, полное творческих возможностей [10, с. 148]. Художник писал, что национализм не есть шовинистическое ненавистничество, но именно лучшее выявление достойнейшей сущности народа, которое в формуле своей имеет культуру всечеловечности [10, с. 147]. Таким образом, русские мыслители – представители евразийского мировоззрения, утверждают неразрывное единство истинного национализма и «действительной культуры». Диалектическое единство общечеловеческих и национальных ценностей прекрасно раскрыл С.П. Франк: «Укорененность в родной почве, ведя к расцвету духовной жизни, тем самым расширяет человеческий дух и делает его восприимчивым ко всему общечеловеческому» [11, с. 151].

Русский народ, являя народам Евразии «всемирную отзывчивость» (Ф.М. Достоевский) и «культуру всечеловечности» (Н.К. Рерих), обладая удивительной способностью ассимилировать культурные достижения иных народов, постигая их душу, стал истинным объединителем многонациональной Евразии. Россия в великом подвиге труда и свершения, транслируя такие общечеловеческие духовные ценности, как соборность, всеединство, патриотизм, приоритет духовного над материальным, общинность, всепрощение, альтуизм, раскрыла миру общечеловеческую правду [4, с. 116]. По утверждению П.Н. Савицкого, «явственнее, чем другие народы, русские имеют одновременно две родины: Россию и мир» [4, с. 183].

На наш взгляд все вышеперечисленные ценности актуализированы в творческом наследии великого русского художника, учёного, путешественника и общественного деятеля Николая Рериха. По мысли философа А.В. Иванова, современное развитие евразийского мировоззрения невозможно без учёта идейного и общекультурного наследия Рерихов [12, с. 187]. И в этом мы с ним полностью согласны. Воспитывая у граждан СНГ понимание всечеловечности, «всемирной отзывчивости», общинности (кооперации), братства, сотрудничества народов, уникальности каждой национальной культуры, творчество Н.К. Рериха способствует созиданию мощного духовно-культурного потенциала евразийского образовательного пространства.

Творческое наследие русского художника (художественное, литературное и эпистолярное) является духовным постижением закона Всеединства, закона единства всего сущего «всё во всём», закона «единства в многообразии», закона единства человека и Бога, человека и космоса, человека и природы. Постигание универсальных законов развития мира (макрокосма) обуславливает совершенствование (эволюцию) как отдельного человека (микрокосма), так и всего общества (государства). Человек, человечество и космос существуют в единстве, основой которого является понимание и применение в жизни универсальных законов эволюции (нравственно-этических принципов), провозглашённых великими философами, основателями мировых религий, святыми и подвижниками. Именно осознание в бытии

Высочайшего [13, с. 74] является важнейшей основой эволюции человечества, основой воспитания культуры духа и сердца у подрастающего поколения.

Через всё творчество художника проходит тема Учителя и Наставника. Некоторые его картины посвящены этой тематике: «Тень Учителя» (1932), «Заветы Учителя» (1927), «Приказ Учителя» (1947) и др. Понятие Учителя – это ведущее эволюционное понятие. Учителя дают людям знание, этические законы, религиозные учения, объясняют устройство мироздания. Каждый народ оберегает свои святыни, нравственные и религиозные идеалы. Почитание учителей, героев, подвижников является основой духовного единства народа, общества, семьи, государства. Н.К. Рерих пишет о единстве святых всех религий: «Святые < ... > общечеловечны, принадлежат всему миру, как ступени истинной эволюции человечества» [14, с. 89].

Художник, объединив в серии «Знамена Востока» (1924 – 1925) основателей мировых религий, великих святых и подвижников Востока и Древней Руси (Будду, Лао-цзы, Конфуция, Нагарджуну, Моисея, Христа, Магомета, Сергия Радонежского и др.), показал путь к осознанию и применению в жизни закона «единство в многообразии». Что же объединяет учения Будды, Лао-цзы, Конфуция, Моисея, Христа, Магомета и других подвижников? Устремление к беспредельному духовному совершенствованию, к единству, к сотрудничеству, к взаимопомощи, к труду на общее благо.

Идея Всеединства человечества на основе общечеловеческих универсальных ценностей любви, знания и красоты, т.е. культуры является одной из ведущих, основополагающих идей мировоззрения Н.К. Рериха. Мировое единство, по мысли художника, возможно только на основе культуры, на основе признания её сокровищ мировым достоянием. «Всемирное значение имеют культурные духовные ценности человечества» [8, с. 72], – утверждал мыслитель.

Н.К. Рерих является автором «Международного договора по охране Художественных и Научных Учреждений, Миссий и Коллекций» (известен как Пакт Рериха), главной задачей которого является защита материального и нематериального (духовного) культурного наследия человечества в мирное и военное время. Символом Пакта Рериха стало Знамя Мира, которое «имеет на белом фоне в круге три соединенные амарантовые Сферы как символ Вечности и Единения» [8, с. 35]. В очерке «Знамя Мира» Н.К. Рерих пишет: «Знак триединности оказался раскинутым по всему миру. Теперь объясняют его разное. Одни говорят, что это – прошлое, настоящее и будущее, объединённое кольцом вечности. Для других ближе пояснение, что это религия, знание и искусство в кольце культуры» [8, с. 276]. В очерке «Договор» мыслитель так раскрывает смысл Знамени Мира: «... знамя есть знак, есть символ общечеловеческих сокровищ» [8, с. 280].

Сохранение, актуализация общекультурных ценностей (по выражению Н.К. Рериха, «объединительных знаков») является фундаментом становления общечеловеческого сознания и мышления. Художник был убеждён, что «поверх всех разделений существует великое единение, доступное лишь немногим» [10, с. 187]. Создавая картину «Матерь Мира» (1924), он верил в то, что каким бы именем не называлась Великая Матерь: Мадонна, Матерь Кали, Преподобная Дуккар, Иштар, Куанин, Мириам, Белая Тара, Радж-Раджесвари, Ниука – она объединит Восток и Запад и всё человечество. «Все эти благие образы, – писал художник, – как добрые знаки единения» [10, с. 169]. Как педагог и историк культуры Николай Рерих считал, что «моральный импульс сохранения общекультурных ценностей должен быть широко возведён и укреплён в сознании народном, начиная от первых школьных дней» [15, с. 78].

Велика преобразующая роль искусства в нашей жизни и главное его назначение – напитывать душу, сознание человека прекрасными образами Красоты, Добра и Любви. Именно искусство, на наш взгляд, является важнейшим фактором формирования общечеловеческого сознания и мышления. Н.К. Рерих считал искусством лишь то искусство, которое несёт людям радость и красоту, будит добрые чувства и лучшие устремления. Напутствие великого гуманиста актуально и в XXI веке: «Учиться радости, учиться видеть лишь доброе и красивое! < ... > И нам недосуг станет всматриваться в ненавистное. Отойдёт ликование злости» [16, с. 182]. Как художник, педагог и общественный деятель, Рерих всегда стремился сделать искусство, творчество достоянием народа, а не трапезой избранных. Мыслитель подчёркивал, что искусство – это душа народа, и пока оно живо, жив и непобедим народ. «Об искусстве ли думать?! Да, да, именно

об Искусстве и Культуре нужно думать во все времена жизни, и в самые тяжкие. Во всех условиях нужно хранить то, чем жив дух человеческий» [13, с. 146], – писал художник. Н.К. Рерих был убежден, что искусство, неразрывно связанное с духовно-нравственными идеалами, пробуждающее в людях лучшие качества духа, способно быть объединителем человечества.

Подводя итог нашим размышлениям, мы можем сказать, что евразийство – это путь развития человечества, постулирующий глубинное родство евразийских народов на основе вечных общечеловеческих (общекультурных) ценностей добра, истины и красоты. В ходе совместного исторического развития народы Евразии создали и осуществили в жизни общие, тысячелетиями проверенные духовно-культурные идеалы и ценности. Возрождение и творческое переосмысление смысловых ориентиров – духовных скреп евразийской культуры, обладающих особой объединительной и структурообразующей ролью, – залог новой геополитической интеграции стран СНГ. На наш взгляд, базовыми евразийскими общекультурными ценностями являются:

1. **Приоритет духовного над материальным** – это доминирование религиозных, духовных и культурных ценностей над техническим прогрессом, материальным благополучием и культом телесного наслаждения и комфорта техногенно-потребительской цивилизации.

2. **Соборность** – это духовная общность многих совместно живущих людей, важнейший принцип социального единения, организации и управления.

3. **Всечеловечность** – это способность понять, принять, признать и по-настоящему оценить красоту каждой национальной культуры как уникальной составляющей единого культурного пространства стран СНГ.

4. **Общевразийский патриотизм**: это осознание принадлежности к единой соборной общности – евразийскому братству народов; приоритет общевразийских интересов над национальными (региональными); первенство духовного, культурного родства, общности исторических судеб над национальными (этническими) особенностями.

5. **Братство народов** – это феномен межэтнического духовного родства – «собор народов»; – ключевая составляющая русской национальной идеи; – модель равноправного сотрудничества народов, объединённых стремлением утвердить межнациональный мир и согласие.

6. **«Здоровый национализм»** – это возрождение национального самосознания народов; – это «характерное звучание народа, полное творческих возможностей»; – это «лучшее выявление достойнейшей сущности народа» (Н.К. Рерих).

7. **Принцип «единство в многообразии»**. Культурное многообразие евразийских народов – это стратегическое достояние и главное богатство СНГ. Принцип равновеликости, равноценности подразумевает сохранение и развитие самобытной национальной культуры, бережное отношение к истории, литературе, языку, традициям народов Евразии.

8. **Консолидирующая и синтезирующая роль русской культуры и русского языка**. Русский народ, являя «культуру всечеловечности» и «всемирной отзывчивости», обладая качествами доброжелательности и самоотвержения, предоставил народам Евразии широкие возможности для сохранения, развития всех национальных культур во всем их многообразии и красоте.

9. **Общность (кооперация)** – это форма социального взаимодействия людей на основе сотрудничества, солидарности и взаимопомощи. Можно также сказать, что кооперация – это взаимодействие (сотрудничество) людей во всем комплексе его материальных (экономических) и духовных (культурных) аспектов. И это взаимодействие характеризуется сложением возможностей, энергий, мощным «добавочным» эффектом.

10. **Коллективизм** – коллективное начало как принцип общественной жизни и деятельности людей, противоположный индивидуализму.

11. **Природа**, бережное к ней отношение. Сохранение родной земли, природы – это гарантия духовного и физического здоровья будущих поколений. Сущностью духовно-экологической системы мировоззрения, на наш взгляд, является осознание единства ми-

крокосма и макрокосма, что означает, прежде всего, принятие нравственно-экологического императива, бережное отношение ко всему живущему, к окружающей среде, разумное ограничение потребляемых природных ресурсов.

12. **Вольная самоорганизация** [17, с. 157] – способность личности, народа (культуро-личности) к самоопределению, к свободному волеизъявлению. В контексте нашего исследования, мы считаем, что именно свободно развивающиеся общественные формы культуры способны объединить творческие созидательные силы общества, тем самым помогая государству утверждать в людях высокие идеалы гуманизма и миролюбия и способствовать становлению человека, обладающего целостным мировоззрением, высокой культурой и нравственностью, ценностно-смысловыми установками, а также социально-активной жизненной позицией.

Мы считаем, что вышеперечисленные евразийские общекультурные духовные ценности, выполняющие значимую объединяющую роль, являются основой, фундаментом реально существующей системы идейных предпочтений, оценок, смысловых установок, поведенческих стратегий миллионов людей самых разных национальностей, обитающих на обширном евразийском культурно-историческом пространстве.

Современная система воспитания и образования, основанная на высоких идеях гуманизма, любви, толерантности, согласия и взаимного уважения людей друг к другу, должна быть всецело ориентирована на возрождение вечных духовных ценностей единого евразийского культурно-географического мира. Особая роль, на наш взгляд, в становлении общего евразийского образовательного пространства принадлежит музеям – важнейшим социокультурным институтам, которые: являются важными центрами сохранения и трансляции культурного, исторического, природного и научного наследия народов Евразийского региона; выполняют консолидирующую функцию в деле образования и эмоционально-нравственного воспитания молодого поколения; являются активно действующими культурными, научными и духовными центрами [18].

Общественный Международный Центр-Музей имени Н.К. Рериха – это значимый культурный, научный и духовный центр, ведущий важную, объединительную работу в общечеловеческом масштабе, осуществляющий тесное сотрудничество с учреждениями культуры, образования, науки, социальной защиты и искусства. Главной социальной функцией музея как феномена культуры, как высшего учреждения единства, сочетавшего с древнейших времён функции хранения, документирования, исследования, образования и воспитания, является формирование мировоззрения человека, актуализация вечных гуманистических ценностей. Именно благодаря общественным формам культуры, люди, приобщившиеся к реализации общего дела, актуализируют в своей жизни такие общекультурные ценности как кооперация (сотрудничество), нестяжательское отношение к жизни, коллективизм, соборность и вольная самоорганизация.

Понимание культуры как «почитания Света», как единства базовых общечеловеческих универсальных духовных ценностей является ключевым в образовательной концепции Музея имени Н.К. Рериха. Творческое наследие Н.К. Рериха является актуальным для современного образования, т.к. раскрывает смысл духовного единства священных образов и символов Востока и Запада, воспитывает подрастающее поколение в духе Культуры Мира, сотрудничества, взаимопонимания и уважения между нациями и народами, помогает учащимся осознать духовную уникальность русской культуры и народов Евразии. Культура в понимании выдающегося русского художника и мыслителя Николая Рериха имеет глобальное, социокультурное значение, т.к. именно устремление к вечным идеалам и ценностям объединяет индивидуальности, этносы, национальности и религии. Культурноцентрическая ориентация в обществе, в государстве, созидание культурного потенциала каждой нации и народа способно обеспечить качественное, полноценное развитие многочисленных этносов СНГ, объединённых общностью исторических судеб и едиными общекультурными ценностями.

Библиографический список

1. Иванов А.В. Основы евразийского мировоззрения. *Дельфис*. 2001; 3: 4-6.
2. Степин В.С. Современные цивилизационные изменения и диалог культур. *Наследие Л.Н. Гумилева и судьбы народов Евразии: история, современность, перспективы*: сборник статей Международного научного конгресса, посвященного 100-летию со дня рождения Л.Н. Гумилёва, 1-3 октября, Санкт-Петербург: РГПУ им. Герцена, 2012: 13-27.

3. Трубецкой Н.С. *Наследие Чингисхана*. Москва: Аграф, 1999.
4. Савицкий П.Н. *Избранное*. Москва: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010.
5. Большаков В.П. Глобализация, поликультурность и универсальные ценности культуры. *Диалог культур и партнерство цивилизаций: становление глобальной культуры*: X Международ. Лихачёвские научные чтения, 13-14 мая, Санкт-Петербург: СПб ГУП, 2010: 313-314.
6. Круглова Л.К. *Основы культурологии*: учебник. Санкт-Петербург: СПГУВК, 1994.
7. Валицкая А.П. Ценности культур и образование. *Диалог культур и партнерство цивилизаций: становление глобальной культуры*: X Международ. Лихачёвские научные чтения, 13-14 мая, Санкт-Петербург: СПб ГУП, 2010: 493-494.
8. *Знамя Мира*. Москва: Международный Центр Рерихов, 2005.
9. Лихачёв Д.С. *Письма о добром*. Санкт-Петербург: Азбука, 2013.
10. Рерих Н.К. *Твердыня пламенная*. Рига: Виеда, 1991.
11. Франк С.Л. Пушкин об отношении между Россией и Европой. *Вопросы философии*. 1988; 10: 147 – 155.
12. Иванов А.В. Мироззрение семьи Рерихов и учение евразийцев. *Живая этика и наука*. Москва: Международный Центр Рерихов, 2013; Вып II: 178-191.
13. Рерих Н.К. *Врата в будущее*. Рига: Виеда, 1991.
14. Рерих Н.К. *Восток – Запад*. Москва: Международный Центр Рерихов, 1994.
15. Рерих Н.К. *Листы дневника*. Москва: Международный Центр Рерихов, 1995; Т. II.
16. Рерих Н.К. *Глаз добрый*. Москва: Художественная литература, 1991.
17. Попков Ю.В. Евразийский вектор ценностных доминант у народов Южной Сибири, Восточного Казахстана и Монголии. *Наследие Л.Н. Гумилёва и судьбы народов Евразии: история, современность, перспективы*: сборник статей Международного научного конгресса, посвященного 100-летию со дня рождения Л.Н. Гумилёва, 1-3 октября. Санкт-Петербург: РГПУ им. Герцена, 2012: 149 – 159.
18. Якушкина М.С. Формирование международных образовательных связей в условиях развития единого социокультурного пространства СНГ. *Педагогическое образование в государствах – участниках СНГ: современные проблемы, концепции, теории и практика*: сборник научных статей V Международной научно-практической конференции, 25-26 октября. Санкт-Петербург: ФГНУ ИПООВ РАО, 2012: 68 – 73.

References

1. Ivanov A.V. Osnovy evrazijskogo mirovozzreniya. *Del'fis*. 2001; 3: 4-6.
2. Stepin V.S. Sovremennye civilizatsionnye izmeneniya i dialog kul'tur. *Nasledie L.N. Gumileva i sud'by narodov Evrazii: istoriya, sovremennost', perspektivy*: sbornik statej Mezhdunarodnogo nauchnogo kongressa, posvyaschennogo 100-letiyu so dnya rozhdeniya L.N. Gumileva, 1-3 oktyabrya. Sankt-Peterburg: RGPU im. Gercena, 2012: 13-27.
3. Trubeckoj N.S. *Nasledie Chingishana*. Moskva: Agraf, 1999.
4. Savickij P.N. *Izbrannoe*. Moskva: Rossijskaya politicheskaya 'enciklopediya (ROSSP'EN), 2010.
5. Bol'shakov V.P. Globalizatsiya, polikul'turnost' i universal'nye cennosti kul'tury. *Dialog kul'tur i partnerstvo civilizacij: stanovlenie global'noj kul'tury*: X Mezhdunarod. Lihachevskie nauchnye chteniya, 13-14 maya, Sankt-Peterburg: SPb GUP, 2010: 313-314.
6. Kruglova L.K. *Osnovy kul'turologi*: uchebnik. Sankt-Peterburg: SPGUUVK, 1994.
7. Valickaya A.P. Cennosti kul'tur i obrazovanie. *Dialog kul'tur i partnerstvo civilizacij: stanovlenie global'noj kul'tury*: X Mezhdunarod. Lihachevskie nauchnye chteniya, 13-14 maya, Sankt-Peterburg: SPb GUP, 2010: 493-494.
8. *Znamya Mira*. Moskva: Mezhdunarodnyj Centr Rerihov, 2005.
9. Lihachev D.S. *Pis'ma o dobrom*. Sankt-Peterburg: Azbuka, 2013.
10. Rerih N.K. *Tverdnyia plamennaya*. Riga: Vieda, 1991.
11. Frank S.L. Pushkin ob otnoshenii mezhdu Rossiej i Evropoj. *Voprosy filosofii*. 1988; 10: 147 – 155.
12. Ivanov A.V. Mirovozzrenie sem'i Rerihov i uchenie evraziyev. *Zhivaya 'etika i nauka*. Moskva: Mezhdunarodnyj Centr Rerihov, 2013; Vyp II: 178-191.
13. Rerih N.K. *Vrata v budushee*. Riga: Vieda, 1991.
14. Rerih N.K. *Vostok – Zapad*. Moskva: Mezhdunarodnyj Centr Rerihov, 1994.
15. Rerih N.K. *Listy dnevnik*. Moskva: Mezhdunarodnyj Centr Rerihov, 1995; T. II.
16. Rerih N.K. *Glaz dobryi*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1991.
17. Popkov Yu.V. Evrazijskij vektor cennostnykh dominant u narodov Yuzhnoj Sibiri, Vostochnogo Kazahstana i Mongolii. *Nasledie L.N. Gumileva i sud'by narodov Evrazii: istoriya, sovremennost', perspektivy*: sbornik statej Mezhdunarodnogo nauchnogo kongressa, posvyaschennogo 100-letiyu so dnya rozhdeniya L.N. Gumileva, 1-3 oktyabrya. Sankt-Peterburg: RGPU im. Gercena, 2012: 149 – 159.
18. Yakushkina M.S. Formirovanie mezhdunarodnykh obrazovatel'nykh svyazey v usloviyakh razvitiya edinogo sociokul'turnogo prostranstva SNG. *Pedagogicheskoe obrazovanie v gosudarstvakh – uchastnikakh SNG: sovremennye problemy, koncepcii, teorii i praktika*: sbornik nauchnykh statej V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 25-26 oktyabrya. Sankt-Peterburg: FGNU IPOOV RAO, 2012: 68 – 73.

Статья поступила в редакцию 15.04.15

УДК 378

Kulchitsky, V.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),
E-mail: vladimirkulchickij@yandex.ru

PREVENTION OF SCOLIOSIS THE STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS A MEANS OF IMPLEMENTATION OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES. This article discusses the problems of health protection of the younger generation at the present stage of the development of the society. The main emphasis is made on the prevention of diseases of spine: scoliosis among students. In Stavropol State Pedagogical Institute since 2011 under the guidance of V.E. Kulchitsky, the work of students research problematic group of "Resources functional state of organism of students" began. The main purpose was the detection and prevention of postural disorders in students. The paper presents practical experience in the implementation of the program aimed at restoring correct posture among junior students with the aim of preventing the development of scoliosis. The value of this activity is to encourage students to promote healthy lifestyles among youth.

Key words: health care, posture, spine, scoliosis, prevention, rehabilitation.

В.Е. Кульчицкий, канд. пед. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь,
E-mail: vladimirkulchickij@yandex.ru

ПРОФИЛАКТИКА СКОЛИОЗА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

В данной статье рассматривается проблема здоровьесбережения молодого поколения на современном этапе развития общества. Основной акцент ставится на профилактике заболевания позвоночника – сколиоз среди студенчества. В Ставропольском государственном педагогическом институте с 2011 года под руководством автора реализовала свою деятельность

студенческая научная проблемная группа «Ресурсы функционального состояния организма студентов», основной целью которой является выявление и профилактика нарушения осанки у студенческой молодежи. В материале представлен практический опыт по реализации программы, направленной на восстановление правильной осанки у студентов младших курсов с целью предупреждения развития сколиоза.

Ключевые слова: **здоровьесбережение, осанка, позвоночник, сколиоз, профилактика, реабилитация.**

В современном мире осуществление основных идей модернизации образования призвано повысить качество образовательного процесса, обеспечить его доступность, укрепить те направления в его организации, содержании и педагогических технологиях, которые становятся наиболее актуальными в современных условиях. Социально-экономические и другие проблемы общества делают актуальным представление качественно новых требований к результатам учебно-воспитательного процесса. Однако низкий уровень физического и психического здоровья детей и молодежи создаёт объективные препятствия на пути эффективной модернизации российского образования, без чего невозможно разрешить назревшие социальные и экономические проблемы, достичь опережающего развития общеобразовательной системы. Особую обеспокоенность вызывает здоровье наших детей, ибо здоровье нации и прогрессивная динамика всего общества связаны со здоровьем нового человека XXI века и будущим России. Здоровье подрастающего поколения – это проблема не только социальная, но и нравственная. Молодой человек сам должен уметь быть не только здоровым, но и воспитывать в будущем здоровых детей.

Поиск универсального метода, позволяющего устранять искривления позвоночника, ведётся с глубокой древности. Ещё Гиппократ лечил сколиоз (боковое искривление позвоночника), надавливая на выпуклость спины в области искривления при одновременном растягивании позвоночника. В более поздних руководствах по ортопедии есть описания приёмов, очень напоминающих методы мануальной терапии. Но вплоть до середины XX века природа сколиоза была неизвестна, а методы лечения не имели научного обоснования [1]. Поэтому и результаты часто были отрицательными. Большое число осложнений объяснялось также тем, что «исправлением» искривлений занимались лекари, имевшие примитивные представления о строении позвоночника и применявшие грубые приёмы. В начале XX века профессор Микулич писал: «Следует предостеречь публику от крикливой рекламы, которая ... обещает полное исцеление во всех, даже самых тяжелых, случаях сколиоза. Не говоря уже о потерях денег и времени, дети подвергаются мучительному лечению, не дающему никакого результата» [2].

Для того чтобы предупредить появление сколиоза, необходима своевременная профилактика исправления нарушений осанки. Данная проблема является одной из важных при организации учебных занятий по физической культуре в высших учебных заведениях, особенно в тех, где готовят педагогов [3; 4].

В Ставропольском государственном педагогическом институте с 2011 года реализовала свою деятельность студенческая научная проблемная группа «Ресурсы функционального состояния организма студентов», основной целью которой является выявление и профилактика нарушения осанки у студенческой молодежи. В состав группы входили студенты психолого-педагогического факультета 3 курса (будущие учителя начальной школы).

Первым этапом работы членов данного объединения в 2011-2012 учебном году было теоретическое изучение реализации здоровьесберегающих технологий в студенческой среде и теоретическое обоснование профилактической работы по предупреждению заболевания сколиозом. В данном направлении были изучены следующие темы с подготовкой студенческих рефератов: «Функциональная роль позвоночника в скелете человека», «Заболевания позвоночника», «Причины искривления позвоночника», «Нарушение осанки и её последствия», «Сколиоз», «Методики профилактики сколиоза», «Здоровый позвоночник как фактор успешной жизнедеятельности человека». Были представлены студенческие статьи по данной проблематике на традиционном конкурсе научных студенческих статей.

По проблеме заболевания позвоночника были также проведены круглые столы и дискуссионные клубы, на которых выступали как студенты, так и преподаватели кафедры физической культуры. На данном этапе работы было проведено два мастер-класса руководителем научной проблемной группы, кандидатом педагогических наук, мастером спорта, доцентом кафедры физической культуры, автором статьи по проблемам профи-

лактики заболевания позвоночника. Теоретическое обоснование заболевания сколиозом в презентационной форме было представлено на традиционной ежегодной конференции «Молодёжь и образование XXI века» на секции «Проблемы здоровьесбережения в современном образовании».

Второй этап (2012-2014 учебные годы) включал практическую деятельность. Были подготовлены и проведены методические семинары для участников научного объединения по вопросам организации и проведения профилактической работы в студенческих учебных группах по оздоровлению позвоночника. На семинарах каждым членом студенческого объединения изучены комплексы упражнений по профилактике заболевания сколиозом – «упражнения на исправление нарушения осанки». Подготовленные студенты третьего курса – члены научного объединения – провели обучающие тренировки данных комплексов на учебных занятиях с первокурсниками под руководством ведущего преподавателя. И в течение учебного года данные комплексы были включены в каждое учебное занятие, как профилактические против заболевания сколиозом. Ежедневно в данных группах проводились по 2 плановых занятия. Также студентам было рекомендовано выполнение разученных комплексов ещё 3 раза самостоятельно в течение этой же недели в домашних условиях.

В конце учебного года члены научной группы посетили учебные занятия первокурсников по физической культуре и побеседовали со студентами и преподавателями о результативности предложенной профилактической программы. Преподаватели отметили студенческую дисциплинированность в реализации данных комплексов как во временных рамках (в неделю: 2 – на занятиях и 3 – дома), так и качестве выполнения упражнений. Они также отметили положительную динамику в исправлении осанки у студентов, имевших её нарушение. Многие студенты говорили о положительном влиянии комплексов на их общее физическое состояние и психологическое самочувствие. По завершении реализации данной программы научная студенческая группа «Ресурсы функционального состояния организма студентов» провела открытый факультетский круглый стол по результатам данного проекта. На заседании выступили все члены объединения, которые рассказали о своём участии в проведённой работе и своих впечатлениях. Ими были представлены презентации по деятельности проблемной группы в течение учебного года.

Третий этап работы целесообразно было провести в группе ЛФК (лечебная физическая культура), студенты которой в 2014-2015 учебном году и стали членами заявленного выше студенческого научного объединения. Это связано с данными медицинского освидетельствования студенческой молодежи 1 курса: более 50% студентов, отнесенных к СМГ (специальной медицинской группе), имеют ту или иную степень заболевания сколиозом. Работа с данной группой выстраивалась по профессионально обоснованной программе: через теоретическое обоснование к практической деятельности.

В начале учебного года был проведён круглый стол, который ввёл первокурсников в данную проблематику. Потом им была предложена образовательная программа по реабилитации заболеваний позвоночника, которая реализовывалась в течение всего учебного года. Студенты данной группы являются постоянными участниками всех традиционных мероприятий (конкурсы, круглые столы, конференции, семинары и т.д.), на которых представляют теоретические и практические наработки по профилактике и реабилитации заболеваний позвоночника.

В мае 2015 года руководитель научного объединения (автор статьи, преподаватель группы ЛФК) на итоговом заседании научного объединения подвёл итоги годичных занятий. Была актуализирована проблема профилактики и реабилитации заболевания сколиозом в студенческой среде и сформулированы основные направления работы по данной проблеме на следующий учебный год.

Ценность данной деятельности состоит в привлечении студенческой молодежи к пропаганде здорового образа жизни в молодежной среде [5]. Через личностное осознание ценности собственного здоровья каждый студент сам сможет реально по-

мочь не только себе, но и своим сокурсникам в процессе оздоровления. Важно и то, что данные студенты в будущем – учителя

начальной школы – смогут методически грамотно реализовать профилактические мероприятия со своими воспитанниками.

Библиографический список

1. Потапчук А.А., Дидур М.Д. *Осанка и физическое развитие детей*. Санкт-Петербург, 2001.
2. Брэгг П.С. *Позвоночник – ключ к здоровью*. Санкт-Петербург, 2001.
3. Петрова Н.Ф. Требования к педагогу в контексте основных положений здоровьесберегающей педагогики. *Вестник Академии права и управления*. 2015; 38: 219-224.
4. Петрова Н.Ф. Здоровье человека как многоаспектный феномен. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50): 113 – 115.
5. Петрова Н.Ф. Роль здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе современной школы. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 6: 139 – 140.

References

1. Potapchuk A.A., Didur M.D. *Osanka i fizicheskoe razvitie detej*. Sankt-Peterburg, 2001.
2. Br'egg P.S. *Pozvonochnik – klyuch k zdorov'yu*. Sankt-Peterburg, 2001.
3. Petrova N.F. Trebovaniya k pedagogu v kontekste osnovnykh polozheniy zdorov'esberegayushej pedagogiki. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2015; 38: 219-224.
4. Petrova N.F. Zdorov'e cheloveka kak mnogoaspektnyy fenomen. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 113 – 115.
5. Petrova N.F. Rol' zdorov'esberegayuschih tehnologiy v obrazovatel'nom processe sovremennoj shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 6: 139 – 140.

Статья поступила в редакцию 05.05.15

УДК 378

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

THE SPECIFICITY OF TEACHING MATHEMATICS TO STUDENTS IN CONDITIONS OF REALIZATION OF MODERN EDUCATIONAL STANDARDS. The article shows that the main role of mathematics in the professional training of a modern scholar is to create in students a holistic system of views on the nature of science and its relationship with other disciplines. The modern system of teaching mathematical knowledge needs to be competitive end use in their future profession. This requires Mathematics teachers to study in a specific field of study in the Humanities. Thus it is necessary to select activities and examples for specific specialty, to perform applied projects that require accurate mathematical training. We need to create appropriate materials integrated interdisciplinary elective courses to students from the beginning of study at a University understood the importance of mathematical training for future professional challenges.

Key words: cultural competence, professional education in the Humanities, mathematics for the Humanities.

Н.А. Кулибеков, канд. пед. наук, доц. Дагестанский государственный педагогический университет,
E-mail: kulibekovna@mail.ru

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

В статье показано, что основная роль математики в профессиональной подготовке современного гуманитария состоит в создании у студентов целостной системы взглядов на природу науки и её взаимосвязь с другими дисциплинами. Современная система преподавания математических знаний должна обеспечивать возможность их конкурентоспособного конечного применения в будущей профессии. Для этого необходимо, чтобы преподаватели математики специализировались по конкретному направлению подготовки гуманитариев. При этом необходимо подбирать задания и примеры применительно к конкретной специальности, к выполнению прикладных проектов, требующих точной математической подготовки.

Ключевые слова: общекультурные компетенции, профессиональное гуманитарное образование, математика для гуманитариев.

В настоящее время гуманитарное образование призвано подготовить специалистов, способных создать условия для выхода из системного кризиса современного общества. В этой связи на смену всесторонне развитой личности специалиста-гуманитария пришло понятие компетентной личности, на формирование которой направлены современные образовательные Стандарты высшего профессионального образования. В то же время, как отмечают современные исследователи, потенциал дисциплины «Математика» всё ещё недостаточно используется в образовательном процессе для развития общекультурных компетенций. При этом существующая тенденция упрощения содержания традиционного курса «математики» для гуманитарных специальностей не отвечает современным требованиям к профессиональному гуманитарному образованию, что существенно тормозит процесс развития общекультурных компетенций. При этом, несмотря на множество работ, направленных на обучение математике студентов гуманитарных специальностей и на развитие мышления в процессе изучения математики, проблема развития общекультурных компетенций средствами математики всё ещё остаётся нерешённой.

В соответствии с классификацией образовательных компетенций (общекультурные и профессиональные), инвариантной для всех направлений подготовки высшего профессионального образования по новым образовательным стандартам, выделим состав компетенций, формируемых у бакалавра, например, по направлению подготовки «Психология» средствами предмета «Математика» (согласно ФГОС ВПО). В результате освоения данной дисциплины выпускник обязан приобрести следующие общекультурные компетенции:

- владение культурой научного мышления, обобщением, анализом и синтезом фактов и теоретических положений (ОК-3);
- использование системы категорий и методов, необходимых для решения типовых задач в различных областях профессиональной практики (ОК-4);
- применение теоретического и эмпирического исследования, основных методов математического анализа и моделирования, стандартных статистических пакетов для обработки данных, полученных при решении профессиональных задач (ОК-5)
- профессионально профилированное использование современных информационных технологий и системы Интернет (ОК-12).

Но в целом, вне зависимости от гуманитарного профиля, все общекультурные компетенции, на содержание которых должна быть направлена «Математика», можно разделить на три группы:

1 группа: «направленность на понимание научной картины мира и анализ мировоззренческих проблем рациональными методами познания»;

2 группа: «направленность на интеллектуальное саморазвитие»;

3 группа: «направленность на применение фундаментальных идей математики к решению профессиональных и жизненных задач, связанных с количественными отношениями и пространственными формами» [1].

Высшая математика в высших учебных заведениях интенсивно изучается в течение первых двух лет обучения. Она определяет разностороннее развитие логического мышления, обеспечивает базовыми навыками для дальнейшей деятельности (планирование и обработка результатов экспериментов, повышение предельной точности расчетов, создание и исследование математических моделей, определение оптимальных условий существования систем и т.д.) и предопределяет профессиональные качества будущих специалистов.

Решающая роль математики в профессиональной подготовке современного гуманитария многогранна и состоит в создании у студентов целостной системы взглядов на природу науки и её взаимосвязь с другими дисциплинами. Современная система преподавания прикладных и фундаментальных математических знаний должна обязательно обеспечивать возможность их конкурентоспособного конечного применения в профессии и покрывать потребности работодателей. Современные студенты должны быть готовы эффективно применять полученные знания на практике, а если их недостаточно – самостоятельно разбираться в поставленной задаче. Для этого необходимо, на наш взгляд, чтобы преподаватели математики специализировались по конкретному направлению подготовки гуманитариев. Необходимо подбирать задания и примеры применительно к конкретной специальности, к выполнению прикладных проектов, требующих точной математической подготовки. Необходимо создавать соответствующие материалы интегрированных междисциплинарных элективных курсов, чтобы студенты с самого начала обучения в вузе понимали важность математической подготовки для дальнейшего решения профессиональных задач.

Так же важна согласованность рабочей программы с требованиями выпускающей кафедры. На различных специальностях на изучение математики стандартами образования отводится различное количество часов аудиторной и самостоятельной работы. Увеличение количества часов на изучение именно тех разделов, которые в дальнейшем должны использоваться в специальных дисциплинах, позволяет значительно повысить эффективность обучения и мотивацию студентов к изучению математики.

В условиях реализации компетентностного подхода обучение приобретает деятельностный характер; с целью формирования общекультурных компетенций в процессе обучения ма-

тематике студентов гуманитарных специальностей необходимо активно использовать интерактивные формы обучения, предполагающие широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом, при которых учащиеся, опираясь на полученные знания и свои возможности, самостоятельно и активно решают поставленные задачи, участвуют в дискуссиях, овладевают приёмами доказательного обоснования своего мнения [2].

Неоценимую роль играет привлечение студентов к научной работе, к работе на студенческих конференциях, написанию рефератов. Предлагаемая преподавателями тематика докладов должна содержать связь между математикой и будущей специальностью. При подготовке доклада или реферата студенты учатся работать с научной литературой и самостоятельно отбирать материал по заданной теме, развивают навыки исследования и решают реальные практические задачи, которые пригодятся им для подготовки к серьёзной последующей работе. Именно на таких конференциях, студенты младших курсов приобретают опыт общения с аудиторией, они учатся планировать публичные выступления, использовать подготовленные презентации, отвечать на вопросы, отстаивать свою точку зрения. Подобный публичный опыт определённо обязан формировать интерес к изучаемым математическим дисциплинам и вырабатывать практическую потребность применять полученные навыки в дальнейшем.

В процессе подготовки качественных и конкурентоспособных кадров необходима интеграция фундаментальных математических и прикладных знаний. Интенсивную интеграцию научных знаний в профессиональную подготовку специалистов целесообразно осуществлять на основе системообразующей и фундаментальной дисциплины – математики.

По мнению М.А. Кисляковой [2], только та образовательная система будет иметь успех, в которой студент сможет выбрать свой способ познания в соответствии со своими личностными особенностями, личностными смыслами, познавательными и когнитивными предпочтениями. Включение студента в проектирование собственной образовательной траектории означает, что обеспечивается возможность узнать собственные интеллектуальные ресурсы, происходит учёт предпочтений студента, выяснение его особенностей, студенту предоставлен выбор. В процессе развития общекультурных компетенций студент должен сам выбирать тот образовательный маршрут, который для него предпочтительнее и важнее в момент изучения математики.

В процессе эффективной реализации ФГОС ВПО должны быть созданы условия, при которых будущий профессионал-гуманитарий будет вооружён не только общекультурными компетенциями, но и приёмами критически и логически мыслить, технологиями принятия решений, умением составлять и реализовывать алгоритмы действий. Тем самым, компетентностный подход в образовании, в том числе и в преподавании математики, позволяет повысить эффективность результатов обучения, прежде всего, за счёт более глубокой и разносторонней основы для профессиональных знаний, вариативности их использования на основе творческого подхода.

Библиографический список

1. Бурмистрова Н.А. *Методическая система обучения математике будущих бакалавров направления «Экономика» на основе компетентностного подхода*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Красноярск, 2011.
2. Кислякова М.А. Педагогические условия развития общекультурных компетенций студентов гуманитарного вуза средствами математики. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2012; 150.

References

1. Burmistrova N.A. *Metodicheskaya sistema obucheniya matematike buduschih bakalavrov napravleniya «Ekonomika» na osnove kompetentnostnogo podhoda*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Krasnoyarsk, 2011.
2. Kislyakova M.A. Pedagogicheskie usloviya razvitiya obshchekul'turnykh kompetentsij studentov gumanitarnogo vuza sredstvami matematiki. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2012; 150.

Статья поступила в редакцию 05.05.15

УДК 378

Kulibekova R.D. Ph. D., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, GAOU VPO "Dagestan state Institute of national economy", E-mail kulibekovna@mail.ru

GIS TECHNOLOGY AS A MEANS OF IMPROVING THE EFFICIENCY OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS. The article discusses the role of geographic information technologies in the process of improving the efficiency of professional training of future teachers of geography. GIS technologies provide new methods and means of information processing, providing high visibility of the display of various information, the capacity and usability of the Toolkit for the analysis of reality. This

gives the possibility of entering a qualitatively new level of education. The use of geoinformation modeling tools for the solution of educational problems of resource management, planning of urban infrastructure, optimization of land use, etc. allows us providing a powerful and convenient tool for the development of creative thinking, cognitive activity of future teachers of geography.

Key words: GIS technology, future Geography teachers.

РД Кулибекова, канд. пед. наук, доц., ГАОУ ВПО «Дагестанский государственный институт народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: kulibekovna@mail.ru

ГЕОИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ

В статье рассматривается роль геоинформационных технологий в процессе повышения эффективности профессиональной подготовки будущих учителей географии. Геоинформационные технологии предоставляют новые методы и средства обработки информации, обеспечивающие высокую наглядность отображения разнородной информации, мощность и удобство инструментария для анализа реальности. Это даёт возможность выхода на качественно новый уровень образования. Использование средств геоинформационного моделирования для решения учебных задач управления ресурсами, планирования инфраструктуры городов, оптимизации землепользования и т. д. позволяет обеспечить мощный и удобный инструментарий для развития творческого мышления, познавательной активности будущих учителей географии.

Ключевые слова: геоинформационные технологии, будущие учителя географии.

В настоящее время во многих вузах страны открыты кафедры со специализациями по геоинформатике; экологам, географам, геологам, почвоведом и другим студентам, изучающим дисциплины не только о Земле, но и об обществе, читается курс «Геоинформационные системы». Геоинформационные технологии не могли не повлиять на формирование нового содержания образования, на организационные формы и методы обучения, поскольку именно они способствуют воплощению на практике реальной интеграции учебных дисциплин в области географии. В сложившихся условиях особо возросла роль информатики и связанных с ней технологий. Главное в этой учебной дисциплине – овладение методами научного познания, следовательно, информатика носит *надпредметный, интегративный характер*. Она побуждает к поиску интегративных связей, позволяет формализовать учебный материал, используя некоторые общие методы решений. Информатику нельзя преподавать изолированно, она должна органически соединяться не только с математикой, но и другими учебными дисциплинами (географией, биологией, физикой и т. д.), обогащая их содержанием и предоставляя им эффективные методы исследований.

Геоинформационные технологии активно используются для решения научных и практических задач, включая планирование и управление на городском, региональном и федеральном уровнях, комплексное многоаспектное изучение природно-экономического потенциала в пределах крупных регионов, инвентаризацию природных ресурсов, проектирование транспортных магистралей и нефтепроводов, экологический мониторинг, обеспечение безопасности человека и т. д. Опыт использования позволяет констатировать широкий спектр и эффективность применения геоинформационных технологий в профессиональной деятельности будущего учителя географии.

Геоинформационные технологии предоставляют новые методы и средства обработки информации, обеспечивающие высокую наглядность отображения разнородной информации, мощность и удобство инструментария для анализа реальности. И отсюда – возможность выхода на качественно новый уровень образования за счет сокращения разрыва, существующего между современной наукой и содержанием образования, прежде всего на уровне методов познания. Наконец, немаловажный фактор – стратегическое значение геоинформационных технологий.

Основные цели внедрения геоинформационных технологий в образование [1]:

- знакомство с геоинформационной технологией и её местом в современной науке, производстве, культуре;
- формирование современного миропонимания, основанного на системном, многоаспектном восприятии информации с помощью геоинформационных технологий;
- обучение студентов современному методу научного познания – компьютерному моделированию;
- формирование у студентов научного мировоззрения, представления о методологии, используемой современной наукой и практикой.

Основные принципы внедрения геоинформационных технологий в образование: приоритет общекультурного и гума-

нитарного развития при освоении новой геоинформационной технологии; интегративность: изучение средств и методов геоинформационных технологий с привлечением материала различных общеобразовательных предметов; многопредметность: введение элементов геоинформатики и геоинформационных систем и использование её инструментария в курсах информатики, географии, картографии, экологии и др.; дифференциация: обеспечение инструментальной поддержкой геоинформационных технологий, как базового уровня, так и профильных курсов обучения; активизация учебной деятельности, развитие исследовательских навыков, интеллектуальных способностей студентов.

Геоинформационные технологии могут изменять содержание деятельности, как преподавателя, так и студентов. Например, если при использовании традиционной технологии обучения географии (общегеографическая карта, географический атлас, статистические таблицы, как средства поддержки и иллюстрации дескриптивного текста) целью обучения было выучивание учащимся определенного учебного материала (в оптимальном случае усвоение учащимся закономерных связей между различными географическими явлениями), то при использовании геоинформационных технологий для обучения географии на первый план выходит овладение инструментом выявления этих закономерных связей.

Необходимо выделить три вида задач геоинформационных технологий в образовании (табл. 1):

Научность этого анализа определяется, в конечном счёте, информационной полнотой системы и степенью сформированности навыков анализа данных с помощью системы, уровнем технической и педагогической реализации учебных геоинформационных технологий. Продуктивными результатами работы студентов должны стать учебные проекты, нацеленные на решение реальных (экономических, экологических, педагогических и др.) проблем отдельных регионов. Прикладной аспект разработки определяется значимостью геоинформационных технологий в инструментарии современного специалиста, будь то сотрудник административных органов, земельных, экологических или финансовых организаций, коммерческих структур, военных, исследовательских и педагогических учреждений.

С внедрением геоинформационной образовательной технологии в практику университета повышается уровень усвоения современных научных и практических знаний в общепрофессиональных и специальных курсах, формируются навыки поисковой, исследовательской деятельности студентов по решению учебных задач с использованием геоинформационных технологий.

Эффективность применения геоинформационных технологий в обучении обеспечивается не только оперативностью обработки и наглядностью отображения значительных объёмов информации в справочных графических системах, компьютерных атласах и энциклопедиях. Использование средств геоинформационного моделирования для решения учебных задач управления ресурсами, планирования инфраструктуры городов, оптимизации землепользования и т. д. позволяет обеспечить мощный и удобный инструментарий для развития творческого мышления, познавательной активности будущих учителей географии.

Таблица 1

Основные виды задач геоинформационных технологий в образовании

Задачи обучения информатике:	Задачи обучения специальным предметам	Задачи геоинформационной технологии в управлении образованием
<ul style="list-style-type: none"> – познакомить студентов с возможностями, сферой применения и спецификой новой геоинформационной технологии; – сформировать представление о поколениях геоинформационных технологий как о программно-технических средствах обработки пространственно-ориентированных данных; – научить основам работы с современной персональной геоинформационной технологией. 	<ul style="list-style-type: none"> – обеспечить освоение современных методов сбора, обработки, хранения, анализа и вывода пространственной информации; – сформировать навыки «принятия решения» на основе компьютерной поддержки учебных задач и проектов 	<ul style="list-style-type: none"> – информационно-аналитическое обеспечение управления образованием на всех уровнях – местном, региональном, федеральном; – территориальное планирование образовательных учреждений различного уровня и профиля

Образование будущих учителей географии должно строиться на закреплении знаний в предметных областях, нужно обеспечить объединение и взаимодействие предметных знаний. Студенты должны постоянно «упражняться» в использовании программного обеспечения и овладевать все более сложными и специальными программами, применяя их для решения предметных задач при изучении общепрофессиональных и специальных дисциплин. Преподавателям базовых курсов и специальных дисциплин необходимо согласовать свои действия по взаимному обогащению своих предметов. Это способствует реализации следующих позитивных аспектов:

1. Во-первых, геоинформационные технологии будут преподаваться не на абстрактных примерах, а на реальных задачах, и, следовательно, повысится интерес со стороны студентов к изучению дисциплины.

2. Во-вторых, предметные дисциплины получают важный инструмент для решения специализированных задач.

3. В-третьих, студенты, выполняя примеры, упражнения, лабораторные задания посредством геоинформационных технологий, ближе познакомятся с материалом дисциплин, изучаемых на смежных курсах, что, возможно, ускорит процесс обучения и будет способствовать интересу к специальным предметам и осмыслению поставленных задач [2].

Для более успешного осуществления этой задачи на кафедрах необходимо сформулировать проблемные задачи, которые студенты могли бы решать на практических занятиях с использованием геоинформационных технологий и оформить эти задачи в виде последовательности расчетов, расчетных схем и формул.

Вторым шагом внедрения геоинформационных технологий является формулировка конкретных задач (на кафедрах), ко-

торые должны решаться с их помощью в рамках обучения при изучении общепрофессиональных, специальных дисциплин и дисциплин специализации, а также определение методов для их решения и используемых программных продуктов.

В связи с тем, что геоинформационные технологии позволяют овладеть методиками работы с данными, автоматических расчетов в рамках атрибутивных баз данных, представлениями об организации разноплановых моделей, имеет смысл применения интегративного обучения геоинформационным технологиям с большим набором вузовских дисциплин. Это обеспечит использование геоинформационных технологий не только в качестве средства обучения, но и в качестве инструмента научного познания [3].

Технологии и инструменты геоинформационных технологий позволяют создавать библиотеки тематических условных знаков, предоставляют в пользование студенту большое количество вариантов решений тех или иных задач. Благодаря трехмерному моделированию природных объектов и реальных процессов можно осуществлять создание фотореалистических изображений запроективированных ландшафтов, природоохранных и других сооружений и выполнять проекты с анимационными возможностями. Возможности геоинформационных технологий обладают мощным стимулирующим педагогическим воздействием лонгитюдного характера, которое формирует «видение глубины изображения»; развивает склонность к анализу, синтезу, абстрагированию, обобщению; инициирует развитие операционального, наглядно-образного, теоретического мышления обучаемого; открывает новые методические возможности в процессе формирования абстрактных образов и понятий.

Библиографический список

1. Разумовская Н.В. *Использование геоинформационных технологий в системе общего образования*. Available at: http://ftp.informika.ru/text/inftech/geointf//HTM/97_3/eduction/st01/html
2. Кулибекова Р.Д. *Использование геоинформационных систем в процессе подготовки учителей географии. Высшее образование сегодня*. 2007; 8: 52 – 54.

References

1. Razumovskaya N.V. *Ispol'zovanie geoinformacionnyh tehnologij v sisteme obshchego obrazovaniya*. Available at: http://ftp.informika.ru/text/inftech/geointf//HTM/97_3/eduction/st01/html
2. Kulibekova R.D. *Ispol'zovanie geoinformacionnyh sistem v processe podgotovki uchitelej geografii. Vysshee obrazovanie segodnya*. 2007; 8: 52 – 54.

Статья поступила в редакцию 27.04.15

УДК 371

Magomedova A.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: aika-san@mail.ru

ECOLOGICAL AND BIOETHICAL FOCUS AND CONTRADICTIONS OF EDUCATIONAL STANDARDS. In the article on the basis of the analysis of normative documents and the scientific literature the author reveals, on the one hand, ecological and bioethical focus and, on the other, the contradictions in the target landmarks of Federal State Educational Standards of secondary and higher pedagogical education. The author distinguishes the following is a basic contradiction: the modern teacher (social and natural Sciences, ecology, physical education, mathematics, mathematics and computer science, Philology) must possess the competencies to conduct the formation of attitudes of students towards all living things in nature, through various (formal and informal) learning activities, i.e. to participate in bioethical education of schoolchildren. However, in today's Educational Standards of ethical issues not reflected in full, which is a prerequisite for the modernization of the content of training teachers for vocational and educational activities in the field of issues relating to bioethics.

Key words: educational standard, ecological and bioethical focus, bioethical education.

А.Н. Магомедова, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,
E-mail: aika-san@mail.ru

ЭКОЛОГО-БИОЭТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ И ПРОТИВОРЕЧИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

В статье на основе анализа нормативных документов и научной литературы выявляется, с одной стороны, эколого-биоэтическая направленность, а, с другой, противоречия в целевых ориентирах федеральных государственных образовательных стандартов общего и высшего педагогического образования. Автор выделяет следующее основное противоречие: современный учитель (общественных и естественных наук, экологии, физической культуры, ОБЖ, математики и информатики, филологии) должен обладать компетенциями, позволяющими ему осуществлять формирование отношения обучающихся ко всему живому в природе, посредством различных (формальных и неформальных) видов образовательной деятельности, т.е. участвовать в биоэтическом воспитании школьников. Однако в современных Образовательных Стандартах вопросы биоэтики не отражены в полной мере, что выступает предпосылкой для модернизации содержания подготовки учителей к профессионально-педагогической деятельности в области вопросов, касающихся биоэтики.

Ключевые слова: образовательный стандарт, эколого-биоэтическая направленность, биоэтическое образование.

В течение нескольких последних лет произошли кардинальные изменения в нормативно-правовой базе функционирования российского образования. Прежде всего, поэтапно вступает в силу Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [1], посредством которого в правовое поле системы образования введены Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [2] и аналогичные стандарты высшего педагогического образования.

В частности, стандарт среднего общего образования включает в себя совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы среднего (полного) общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию. Стандарт устанавливает *личностные* (сформированность экологического мышления, понимания влияния социально-экономических процессов на состояние природной и социальной среды; приобретение опыта эколого-направленной деятельности), *метапредметные* (например, включено умение самостоятельно оценивать и принимать решения, определяющие стратегию поведения с учётом гражданских и нравственных ценностей), *предметные* (учащиеся должны быть ориентированы на формирование целостных представлений о мире и общей культуры обучающихся путём освоения систематических научных знаний и способов действий на метапредметной основе) требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы на базовом или углублённом уровнях [2].

Осуществлённый нами целенаправленный анализ требований из различных предметных областей «Стандарта» позволил выявить в каждой предметной области эколого-биоэтическую направленность содержания.

Так, *общественные науки* (история, обществознание, география, экономика, право) включают: формирование целостного восприятия всего спектра природных, экономических, социальных реалий; сформированность представлений и знаний об основных проблемах взаимодействия природы и общества, о природных и социально-экономических аспектах экологических проблем; умения проводить экспертизу разнообразных природных, социально-экономических и экологических процессов и др. [2, с. 9 – 13].

Предметная область *Россия в мире* – сформированность представлений о единстве и многообразии многонационального русского народа; понимание толерантности и мультикультурализма в мире [2, с. 14].

Математика и информатика – сформированность представлений о влиянии информационных технологий на жизнь человека в обществе; понимание социального, экономического, политического, культурного, юридического, природного, эргономического, медицинского и физиологического контекстов информационных технологий и др. [2, с. 14].

Естественные науки (физика, химия, биология, естествознание) – формирование понимания взаимосвязи и взаимозависимости естественных наук; сформированность понимания влияния естественных наук на окружающую среду, экономическую, технологическую, социальную и этическую сферы деятельности человека; сформированность умений прогнозировать, анализировать и оценивать последствия бытовой и производственной

деятельности человека, связанной с физическими (химическими) процессами, с позиций экологической безопасности; сформированность убеждённости в необходимости соблюдения этических норм и экологических требований при проведении биологических исследований; сформированность умения применять естественнонаучные знания для объяснения окружающих явлений, сохранения здоровья, обеспечения безопасности жизнедеятельности, бережного отношения к природе, рационального природопользования, а также выполнения роли грамотного потребителя и др. [2, с. 17–21].

Физическая культура, экология и основы безопасности жизнедеятельности – сформированность экологического мышления, навыков здорового, безопасного и экологически целесообразного образа жизни, понимание рисков и угроз современного мира; владение знаниями экологических императивов, гражданских прав и обязанностей в области энерго- и ресурсосбережения в интересах сохранения окружающей среды, здоровья и безопасности жизни; сформированность личностного отношения к экологическим ценностям, моральной ответственности за экологические последствия своих действий в окружающей среде и др. [2, с. 21 – 23].

В приведённом перечне не названа предметная область *филология* (русский язык, родной язык, литература, иностранные языки). Но и она обладает огромным потенциалом в биоэтическом воспитании школьников, поскольку может использовать (и, как показывает практика, использует) многочисленные и разнообразные тексты, отражающие не только красоту природы и человека, но и формирующие отношение ко всему живому в природе, посредством эмоционально-чувственных проживаний событий вместе с героями художественных произведений и текстов.

Обращает на себя внимание и то, что «Стандарт» использует, кроме ставших привычными понятий «знания», «умения», «навыки», такие понятия, как «восприятие», «понимание», «отношение», «поведение», «моральная ответственность», «экологическое мышление», «этические нормы».

Таким образом, каждая группа требований, особенно личностных и предметных, новый семантический смысл содержания «Стандарта», так или иначе, ориентирует образовательный процесс в школе на формирование экологической культуры школьников, мировоззренческую и нравственную (ценности, мотивы, смыслы, отношения) основу которой составляет биоэтика.

В данной связи, современный учитель (общественных и естественных наук, экологии, физической культуры, ОБЖ, математики и информатики, филологии) должен обладать компетенциями, позволяющими ему осуществлять формирование отношения обучающихся ко всему живому в природе, посредством различных (формальных и неформальных) видов образовательной деятельности, т.е. участвовать в биоэтическом воспитании школьников.

В связи с обсуждением «Стандарта», обратим внимание ещё на две особенности. Первая связана с введением на старшей ступени учебного предмета «Экология». С одной стороны, это благоприятное явление для реализации идей биоэтического воспитания школьников, но, с другой стороны, наличие данного предмета в расписании учебного процесса школы, позволяет

учителям других предметов, да и руководству школы «перекладывать» всю образовательную деятельность по экологическому образованию и биоэтическому воспитанию на данный предмет и, соответственно, на учителя экологии.

Вторая особенность заключается в том, что при изучении учебных предметов по естественным наукам, экологии и географии используются, как иногда его называют, «классический подход», который предполагает на лабораторных занятиях или в процессе натуралистических экскурсий, например, по биологии и экологии, собирать (убивать) растения и животных, вскрывать их для изучения внутреннего строения. Возникает явное противоречие: результатом освоения образовательной программы должна выступать экологическая компетентность, а путь к ней лежит через неэкологический путь. Такое же противоречие наблюдается и при подготовке будущих учителей биологии, географии, экологии в педагогическом вузе [3, с. 50 – 55].

В данном случае напомним, что дидактический арсенал изучения природных явлений и биологических объектов изобилует биоэтическими методами и формами (учебные фильмы, познавательные экскурсии, наблюдение, фотографирование, зарисовывание, работа в музее, описание, статистические методы, моделирование и др.) организации учебной деятельности.

Если мы обратимся к Федеральным государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения, на основе которых осуществляется подготовка бакалавров, магистров и специалистов в педагогических вузах по профилю педагогическое образование (и в классических университетах по направлениям физика, химия, биология и др., выпускники которых могут осуществлять предметную педагогическую деятельность), то возникает парадоксальная вещь.

В частности, анализ ФГОС ВПО показал, что требования (и содержание) стандартов третьего поколения к компетен-

циям выпускников вступают в противоречие с требованиями ФГОС общего образования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы в части подготовки будущих учителей к биоэтической образовательной деятельности.

В рамках образовательных программ ФГОС ВПО рассматриваются лишь экологические последствия, а также возможности экспертизы и мониторинга среды с помощью научного аппарата той или иной науки (физики, химии, биологии, географии). К слову сказать, пока сохранилась в образовательной программе специалитета «Биология» дисциплина «Основы биоэтики», но данная дисциплина ориентирована на ознакомление с правовыми аспектами проведения научных исследований на живых объектах. Несколько расширено знакомство с областью экологической культуры в содержании образовательной профессиональной программы «Экология», но и в данном случае, подготовка будущего специалиста направлена на подготовку к преподаванию дисциплины экология или на осуществление природоохранной деятельности. Данное противоречие, вытекающее из стандартов, по сути, является важнейшей предпосылкой для модернизации содержания подготовки учителей к профессионально-педагогической деятельности. Недаром Д.С. Лихачёв назвал экологическую проблему нравственной, этической. По его мнению, требованием времени становится не просто чувство моральной ответственности, но крайне необходима научно-прикладная разработка проблем этики в различных областях [4, с. 3-7]. В данной связи, поскольку в нашей стране базовые принципы функционирования школы заложены в законодательстве об образовании и Федеральных государственных образовательных стандартах, то они могут создать основу для развития современных теоретических и практических подходов к экологическому образованию и биоэтическому воспитанию, как школьников, так и будущих учителей.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г.; № 273-ФЗ.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012; № 413.
3. Харченко Л.Н. Современное экологическое образование и его ориентация на культуру. *Вестник МГОПУ им. Шолохова, серия «Экопедагогика»*. 2007; 5: 50 – 55.
4. Лихачёв Д.С. Экология – проблема нравственная. *Наше наследие*. Москва, 1991; 1: 3-7.

References

1. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon RF ot 29 dekabrya 2012 g.; № 273-FZ.
2. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obščego obrazovaniya. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.05.2012; № 413.
3. Harchenko L.N. Sovremennoe `ekologicheskoe obrazovanie i ego orientaciya na kul'turu. *Vestnik MGOPU im. Sholohova, seriya «Ekopedagogika»*. 2007; 5: 50 – 55.
4. Lihachev D.S. `Ekologiya – problema нравstvennaya. *Nashe nasledie*. Moskva, 1991; 1: 3-7.

Статья поступила в редакцию 20.03.15

УДК 37.064.3

Makarchuk Ya.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Khakass State University n. a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: yanamakarchuk@mail.ru
Malchevskaya M.L., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer (honor), Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Khakass State University n. a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: malchevskii_leon@mail.ru

THE PROBLEM OF FORMATION OF TOLERANT RELATIONS AMONG YOUNGER STUDENTS WITH THEIR PEERS. The article covers the problem of formation of tolerant relations in elementary school students, because the problem of tolerance has become one of the most relevant and widely demanded all over the world problems. The attitude of the people begins to form with preschool age and is most pronounced in elementary school, it is interesting to study this phenomenon in the period of primary school age. The authors give the results of studies on the level of formation of tolerant relations younger students with their peers, and stressed the need for interpersonal activities of students, establishing a basis for the formation of tolerant relations in which children's globally-oriented skills and abilities are developed.

Key words: tolerance, tolerant attitude, interpersonal relationships, formation of tolerance.

Я.В. Макаrchук, 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
М.Л. Мальчевская, канд. пед. наук, доц., доц. каф. педагогики и методики начального образования ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», Россия, E-mail: malchevskii_leon@mail.ru

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ

В статье актуализирована проблема формирования толерантных отношений у учащихся начальной школы, так как проблема толерантности стала одной из наиболее актуальных и широко востребованных во всём мире проблем. Отношение к людям начинает формироваться со старшего дошкольного возраста и наиболее ярко проявляется в начальной школе, представляет интерес изучение данного феномена именно в период младшего школьного возраста.

Авторами приведены результаты исследования по изучению уровня сформированности толерантных отношений младших школьников со сверстниками, подчеркнута необходимость организации межличностной деятельности школьников, создающая основу для формирования толерантных взаимоотношений, в процессе которой у детей формируются глобально-ориентированные способности и умения.

Ключевые слова: толерантность, толерантное отношение, межличностные отношения, формирование толерантных отношений.

В последние годы проблема личных взаимоотношений подрастающего поколения в группе сверстников становится одной из наиболее острых проблем в педагогике. Всё чаще достоянием широкой общественности становятся факты жестокости друг к другу не только подростков, но и младших школьников, что у профессионалов вызывает особую тревогу. Ребёнок, поступая в школу, попадает в новые для него взаимодействия и взаимоотношения. В начальной школе, как подчеркивает В.С. Мухина, «школьник проходит все перипетии отношений. Здесь в ситуации формального равенства сталкиваются дети с разной природной энергетикой, с разной культурой речевого и эмоционального общения, с разной волей и отличным чувством личности. Им присущи активность, инициативность, любознательность, а также и слабо развитая произвольность поведения, эмоциональность, импульсивность, неумение контролировать свои действия, осознавать их нравственное содержание, что нередко приводит к нежелательным поступкам по отношению к своим сверстникам. Столкновения эти приобретают выраженные экспрессивные формы» [1, с. 190]. На эти факторы накладывается и социальное расслоение, которое наблюдается в последние десятилетия в нашей стране. Все это заставляет педагогов всё чаще говорить о необходимости формирования толерантных отношений в среде школьников.

В последние десятилетия тема толерантности стала одной из наиболее актуальных и широко востребованных во всём мире. Она обсуждается на различных уровнях, в разных аспектах, включает пласт разных проблем, связанных с отношениями людей. Эта проблема отражена и в Федеральном государственном стандарте начального общего образования, где одной из основных задач ставится задача освоения ребёнком общечеловеческих ценностей, среди которых всегда выделялись: соблюдение прав человека, его свободы, уважение человеческих достоинств, забота о людях, сострадание, принятие другого человека таким, каков он есть, т.е., то, что большинством исследователей в мире определяется понятием «толерантность».

Согласно декларации ЮНЕСКО 1995 года «...Политика и программы в области образования должны способствовать

улучшению взаимопонимания, укреплению солидарности и терпимости в отношениях как между отдельными людьми, так и между этническими, социальными, культурными, религиозными и языковыми группами, а также нациями» [2, с. 19].

Формирование толерантных отношений младших школьников к сверстникам является многоаспектной проблемой. Одним из её аспектов является становление, развитие и формирование межличностных отношений младших школьников, их взаимоотношений и общения, чему посвящено значительное число экспериментальных и теоретических исследований (О.И. Еременко, Т.В. Яковлева, Л.П. Ильченко, С.В. Бадмаева, С.В. Бобинова, Б.С. Гершунский). Однако анализ проведённых в последние десятилетия научных исследований позволил сделать вывод о том, что вопросы организации процесса формирования толерантных отношений в начальной школе изучены недостаточно. Проблема создания педагогических условий эффективного осуществления этого процесса в начальной школе не рассматривалась до настоящего времени как отдельная теоретическая и практическая проблема, в связи с чем отсутствует научно-методическое обеспечение этого направления воспитательной работы с детьми.

Решение проблемы формирования толерантных отношений младших школьников со сверстниками требует, прежде всего, изучения уровня сформированности наиболее характерных проявлений и особенностей этого феномена у учащихся. В связи с этим на базе одной из школ г. Абакана Республики Хакасия были сформированы контрольная и экспериментальная группа. Всего в исследовании приняли участие 106 учащихся вторых классов. Для изучения структуры взаимоотношений сверстников друг к другу, применялось социометрическое исследование по методике американского психолога Дж. Морено. Цель методики: выявить уровень сплоченности коллектива, «звёзд» и изолированных членов класса.

Исследование показало, что детей обоих классов можно разделить на 4 микрогруппы. Данные этого исследования занесены в таблицу 1.

Таблица 1

Результаты социометрического опроса экспериментальных групп

№ п/п	Название микрогруппы	А		Б		В		Г	
		Число выборов	Число %	Число выборов	Число %	Число выборов	Число %	Число выборов	Число %
1	«Звёзды»	4	15,4%	4	16%	2	8%	3	12,5%
2	«Принятые»	15	57,7%	12	48%	15	60%	13	50%
3	«Непринятые»	4	15,4%	5	20%	4	16%	6	25%
4	«Пренебрегаемые»	3	11,5%	4	16%	4	16%	3	12,5%

Качественный анализ этого исследования показывает, что для младших школьников характерны полярные оценки сверстников: одних выбирают почти все, других – никто, что не только связано с изменением социальной позиции, но и с особым отношением педагога к этим детям.

Среди причин выбора, по которым дети отбирали того или иного ребёнка, были выделены следующие: осознанного мотива нет, выделяется лишь общее положительное отношение к сверстнику; обычно отвечают: «Просто нравится»; выбор на основе выделения положительных качеств сверстников: умение быть лучшим другом, умение дружить и играть, быть лучшим собеседником, внешность, доброта, скромность, спокойствие, способность прийти на помощь; на первое место ставится интерес к совместной деятельности; выбор на основе выделения дружеских отношений. Отвергая одноклассника, дети считали необходимым отметить наличие у него отрицательных личностных качеств, сказывающихся именно в сфере взаимоотношений. Вот наиболее распространённые из них: драчливость, плохое поведение, неопрятность, жадность, неприятные привычки, невоспитанность, «дразнится», грубит, врёт, «обижает слабых», то есть не проявляет толерантность. Анализ результатов показал, что необходимо проведение более детального анализа.

Наглядно результаты показаны на рисунке 1.

Для уточнения наших выводов была использована методика ДДЧ (Дом-Дерево-Человек) для младшего школьного возраста в модификации Р.Ф. Беляуской, целью которой является получение данных, касающихся сферы взаимоотношений ребёнка с окружающим миром в целом и с конкретными людьми в частности.

Используя данный тест, можно определить ряд характеристик личности, из которых для нас наиболее важным является трудность в общении. Характеристики оцениваются по определённым параметрам, совокупность которых составляют симптомокомплекс (незащищённость, тревожность, недоверие к себе, чувство неполноценности, враждебность, конфликтность, трудности общения, депрессивность).

Сравнительный анализ результатов исследования представлен в таблице 2.

По количественным данным нашего исследования можно сделать вывод, что у детей во всех группах ярко выражены незащищённость, тревожность, чувство неполноценности, конфликтность, трудность в общении, при этом наблюдение за участниками исследования во время урочной и внеурочной деятельности показали, что в целом взаимоотношения во всех классных коллективах младших школьников можно считать удовлетворительными. Острых конфликтов и открытой неприязни во время общения дети не демонстрируют, однако наблюдаются ситуативные про-

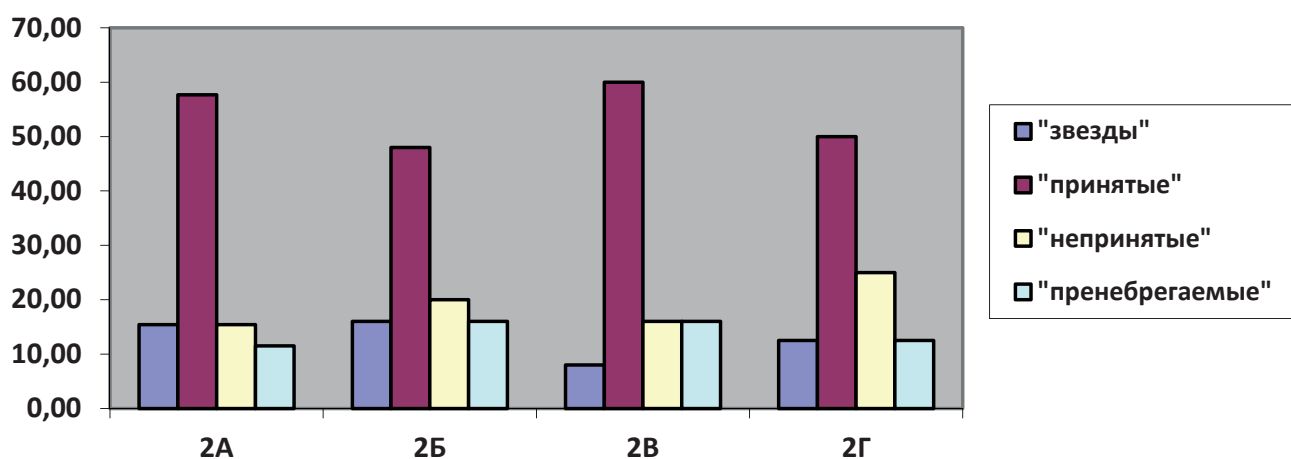


Рис.1. Результаты социометрического опроса экспериментальных групп

Таблица 2

Результаты исследования экспериментальных групп по тесту «Дом-Дерево-Человек»

№ п/п	Название симптомокомплекса	А		Б		В		Г	
		Количество	Число %	Количество	Число %	Количество	Число %	Количество	Число %
1	Незащищённость	9	35%	7	28%	9	27%	13	52%
2	Тревожность	7	27%	7	28%	6	25%	5	20%
3	Недоверие к себе	3	11,5%	4	16%	2	8%	4	16%
4	Чувство неполноценности	5	19%	8	32%	4	17%	7	28%
5	Враждебность	5	19%	5	20%	1	4%	3	12%
6	Конфликтность	4	15%	1	4%	1	4%	5	20%
7	Трудности общения	5	19%	10	42%	4	16%	7	29%
8	Депрессивность	4	15%	4	16%	2	8%	3	12%

явления агрессии, выражающиеся в оскорблениях на основе социальной, религиозной, половой принадлежности. В свободном и деловом общении наблюдались группировки детей на основе общности интересов, половой принадлежности и социального статуса. При выборе соседа по парте младшие школьники отдавали предпочтение одноклассникам с такими же интересами, увлечениями, однако наблюдались и предпочтения по социальному положению родителей или материальному благосостоянию. Можно было наблюдать и избирательность в оказании помощи друг другу в учебной деятельности.

Для уточнения наших выводов, сделанных на основе анализа методики ДДЧ, использовался тест, разработанный на основе методики Б.И. Додонова «Шкала оценки значимости эмоций» и адаптированный в контексте задач нашего исследования. Данный тест построен на основе ранжирования своих чувств, вызванных взаимоотношениями с людьми. При распределении ребёнком места каждого эмоционального состояния отражается его эмоциональное самочувствие в окружении и отношение ребёнка к этому окружению. Значимыми для исследования являются первые пять рангов. Из десяти предложенных высказываний теста к положительным, что соответствует низкому уровню сформированности эмоционального компонента толерантных отношений, мы отнесли пять: два высказывания из них носят ярко выраженный отрицательный характер и три содержат в своём определении нейтральные ощущения (смущение, неуверенность, безразличие) и подразумевают безразличие к людям, отсутствие желания вступать с ними в контакт.

Анализируя результаты тестирования, мы отметили, что многие ученики затрудняются в оценивании своих ощущений, что объясняется, прежде всего, возрастными особенностями детей младшего школьного возраста. В целом же дети на первые места в тесте в большинстве своём поставили высказывания, которые содержат нейтральные ощущения. Так, в 60% опрашиваемых школьников на первое место поставили высказывание «испытываю смущение и неуверенность». Были и такие дети, которые поставили на первые пять мест только отрицательные ощущения (около 10%). Лишь часть испытуемых детей оценили свои ощущения при встрече с людьми только положительно (23,3%). Всё это позволяет нам сделать вывод, что большинство из опрашиваемых детей имеют либо отрицательное эмоциональное отношение к людям, либо остаются равнодушными и не проявляют интереса к их ценностям, интересам, что и проявляется в процессе общения младших школьников.

Показателями сформированности толерантных отношений младших школьников являются единство с другими как принятие сверстника, равноправие между детьми, восприятие сверстника как самого себя и положительное оценивание его действий, готовность оказывать вербальное или практическое содействие сверстнику как выражение сочувствия и оказание вербальной или практической помощи сверстнику при его затруднениях. Все эти показатели проявляются в поведении. Поэтому основное наше исследование было построено на наблюдении за поведением учащихся. Наблюдение проводилось на основе адаптированной для цели нашего исследования методики М.И. Шиловой. Цель данной методики является выявление отношения ребенка к коллективу, к сверстникам и к себе как показатель его нравственной воспитанности [3, с. 161]. Общим показателем результативности воспитания является совокупность достаточно сформированных нравственных качеств личности. Дети должны отличать такие понятия как «дружба» и «преданность», «забота об окружающих», «доброта», «отзывчивость», должны осознавать свой общественный долг. Новые социальные ориентиры современного общества требуют от педагогов поддержки и развития таких качеств ребёнка, как толерантность, отзывчивость, требовательность, самодисциплинированность. Качества личности в общенной форме представляют собой устойчивое состояние деятельности и характеризуют отношение человека к обществу, к окружающим людям и самому себе. Воспитанность включает культуру поведения (характеризующую повседневные нормы поступков), этикет (соблюдение правил поведения в регламентированной форме и манеры поведения в общении), то есть толерантное отношение. Воспитанность нрав-

ственных качеств представлена нами как показатель сформированности толерантных отношений потому, что они в обобщенном виде вскрывают и характеризуют деятельность и поведение ребёнка, степень проявления его активности в деятельности, его социальную позицию и приобретаемый им опыт общения. Факторы рассматриваются как факторы формирования толерантных отношений, обуславливающие определённый уровень воспитанности и, следовательно, этап формирования толерантности. На основании всего этого нами было выделено три уровня отношений младших школьников к сверстникам:

Низкий уровень – слабо выражены отзывчивость, сострадание, сочувствие, сопереживание к нуждам сверстников. Проявление гуманной позиции ситуативное, неустойчивый опыт поведения. Толерантные отношения ребёнка регулируются в основном требованиями старших и другими внешними стимулами и побудителями. Наблюдаются срывы, проявление резкости в обращении к своим товарищам, особенно с другими ценностями, увлечениями.

Средний уровень – характерно устойчивое положительное поведение. Проявление отзывчивости, сострадания, сочувствия, сопереживание к нуждам сверстников скорее частое, чем редкое.

Высокий уровень – устойчивый и положительный опыт нравственного поведения, ярко выражена отзывчивость, сострадание, сопереживание, сочувствие к нуждам сверстников.

Обработка экспериментальных данных показала, что высокий уровень толерантных отношений продемонстрировали лишь 26,6% младших школьников всех групп, средний и низкий уровни были выявлены у 43,4% и 30% учащихся соответственно. В целом можно сказать, что большинство младших школьников должны быть отнесены к среднему и низкому уровням сформированности толерантных отношений, что говорит о том, что они не умеют реализовывать себя в межличностном взаимодействии друг с другом. Это позволяет предположить, что необходима специальная работа по повышению уровней толерантных отношений младших школьников, которая должна строиться с учётом определённых педагогических условий.

Формирование толерантных отношений есть сложный и длительный процесс, который можно специально направлять в детском возрасте. Детей необходимо учить уважительно и терпимо относиться к окружающим, к представителям других групп. Чем раньше начнётся этот процесс, тем раньше личность будет способна к безопасному и эффективному взаимодействию, общению. Учитывая, что отношение к людям начинается формироваться со старшего дошкольного возраста и наиболее ярко проявляется в начальной школе, представляет интерес изучение данного феномена именно в период младшего школьного возраста. При этом следует особо отметить, что в организации данного процесса необходимо усилить направленность на коммуникацию и компетентность (понимание и овладение способами общения). Важность выбора форм и методов работы, способствующих формированию толерантных отношений учащихся со сверстниками, определяется сложными взаимоотношениями между людьми в современном мире, т.к. нахождение адекватных решений сейчас невозможно без диалога с другим человеком.

Ещё одним условием организации процесса формирования толерантных отношений младших школьников со сверстниками является учёт психологических особенностей детей этого возраста, взаимообусловленность активности их интеллектуальной и эмоциональной сфер при восприятии действительности, так как идея толерантности предполагает воспитание стремления к пониманию специфических и общих параметров личности, воспитания уважения к ней.

Всем этим условиям отвечает организация межличностной деятельности младших школьников. Межличностная деятельность предусматривает практическую деятельность, в процессе которой у детей формируются глобально-ориентированные способности и умения: навыки общения, сотрудничества, коммуникативная культура, дети учатся сопереживать и проявлять чувства эмпатии и транспекиции. Всё это и составляет основу толерантных взаимоотношений.

Библиографический список

1. Мухина В.С. *Возрастная психология. Феноменология развития, детство, отрочество*: учебник для студентов вузов. Москва: «Академия», 2002.
2. *Декларация принципов толерантности*. Available at: <http://www.tolerance.ru/toler-deklaraciya.php>

3. Шилова М.И. *Воспитание характера. Проблемы и поиск решения*: пособие для учителей, классных руководителей, менеджеров образования и студентов – будущих учителей. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2007.

References

1. Muhina V.S. *Vozrastnaya psihologiya. Fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo*: uchebnyk dlya studentov vuzov. Moskva: «Akademiya», 2002.
2. *Deklaraciya principov tolerantnosti*. Available at: <http://www.tolerance.ru/toler-deklaraciya.php>
3. Shilova M.I. *Vospitanie haraktera. Problemy i poisk resheniya*: posobie dlya uchitelej, klassnyh rukovoditelej, menedzherov obrazovaniya i studentov – buduschih uchitelej. Krasnoyarsk: Krasnoyarskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. V.P. Astaf'eva, 2007.

Статья поступила в редакцию 12.05.15

УДК 378

Masyukova N.G., senior teacher, Stavropol Institute of Educational Development, Professional Development and Retraining of Education Workers (Stavropol, Russia), E-mail: mng19712yandex.ru

METHODICAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TEACHER. The article presents the analysis of approaches to the definitions of "professional competence" and "methodical competence" of a teacher in modern psychological and pedagogical literature. The paper shows the author's interpretation of the concept of "methodological competence" based on the requirements of "Teacher" Professional Standard. Methodological competence is considered as the result and the most important indicator of the level of professional training of a teacher. The author comes to the conclusion that the main features of the methodological competence are: ability to develop, select and apply appropriate methods for solving pedagogical problems arising in the course of professional activity of the teacher, as well as the ability to analyze their own activities and plan changes with a view to its improvement.

Key words: methodical competence of a teacher, teacher's professional development, Professional standard of "Teacher", reforming and improvement of education system.

Н.Г. Масюкова, ст. преподаватель, Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Ставрополь, E-mail: mng19712yandex.ru

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

В статье представлен анализ подходов к дефинициям «профессиональная компетентность» и «методическая компетентность» учителя в современной психолого-педагогической литературе; обоснована авторская трактовка понятия «методическая компетентность», основывающаяся на требованиях Профессионального стандарта «Педагог». Методическая компетентность рассматривается как результат и важнейший показатель уровня профессиональной подготовки учителя. Автор статьи приходит к выводу, что основными признаками методической компетентности являются: умение разрабатывать, выбирать и применять соответствующие методы решения педагогических проблем.

Ключевые слова: методическая компетентность учителя, профессиональный стандарт «Педагог», реформирование и совершенствование системы образования.

Изменения, происходящие в образовании, делают актуальной проблему развития профессиональной и методической компетентности учителя. Так, в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы подчеркивается, что «сегодня требуется кардинальное и масштабное развитие компетенций педагогических кадров». Следует отметить, что исследование профессиональной компетентности как научной категории активно началось в 1990-е гг. Определению профессиональной компетентности учителя посвящены исследования И.Ф. Исаева, М.И. Лукьяновой, В.Л. Сластенина, Е.Н. Шиянова и др. Исследователи отмечают, что профессиональная компетентность педагога – это единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, при этом основу структуры компетентности учителя составляют многочисленные умения, характеризующие эту готовность. Н.Б. Ромаева, Ю.В. Стрункина подчеркивают, что отечественные и зарубежные исследователи отмечают многогранный характер профессиональной компетентности как следствие сложной структуры деятельности учителя, выделяя разное количество компонентов, которые могут сильно отличаться как по содержанию, так и по названию [1].

Особый интерес для нашего исследования представляют требования, предъявляемые к учителю Профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Требования Стандарта предполагают наличие у учителя умения разрабатывать (осваивать) и применять современные педагогические технологии реализации компетентностного подхода с учётом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся; владеть современными, в том числе интерактивными, формами и методами

обучения и воспитания; апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании. Учитель должен применять инструментальный, методы диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка; разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития.

Обладание спектром перечисленных качеств, как непременное условие повышения уровня педагогического труда, нацеленного на получение заявленных в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования (ФГОС ОО) новых образовательных результатов, предполагает в первую очередь непрерывное развитие методической компетентности.

Самостоятельным элементом (видом) профессиональной компетентности определяют методическую компетентность в своих исследованиях В.А. Адольф, В.И. Блинов, Н.Л. Гололобова, И.В. Гребенев и др. Некоторые исследователи отождествляют методическую и профессиональную компетентность, что косвенно указывает на то, что именно в методической компетентности интегрируются и актуализируются все профессиональные педагогические знания и умения. Согласно В.А. Адольфу, методическая компетентность учителя представляет собой развернутую систему знаний по вопросам конкретного построения преподавания той или иной дисциплины. К.Ю. Кожухов понимает под методической компетентностью «совокупность методических знаний, операционно-методических умений, формируемых в процессе профессиональной подготовки учителя иностранного языка, а также технологической готовности профессионально использовать в учебном процессе современные информационные и коммуникативные обучающие технологии, методики и приемы, адаптируя их к различным педагогическим ситуациям» [2, с.11].

В структуру профессиональной компетентности педагогов, разработанную Н.Г. Миловановой, О.В. Ройтблат, М.В. Кусковой, также входит методическая компетентность, которую они характеризуют как комплекс умений, включающий: способность использовать различные методы работы с детьми; умение применять разные организационные формы образования; умение диагностировать и контролировать уровень овладения содержанием и достижения предполагаемых результатов освоения основной общеобразовательной программы; способность осуществлять анализ собственной деятельности и программировать ее результаты; умение самостоятельно разрабатывать методику.

Т.Н. Гущина отмечает, что методическая компетентность есть «интегральная многоуровневая профессионально значимая характеристика личности и деятельности педагога, опосредующая результативный профессиональный опыт ... представляет собой системное образование знаний, умений, навыков педагога в области методики и оптимальное сочетание методов профессиональной педагогической деятельности» [3].

И.Ю. Ковалева считает, что «научно-методическая компетентность может пониматься как интегральная характеристика деловых, личностных и нравственных качеств педагога, отражающая системный уровень функционирования методологических, методических и исследовательских знаний, умений, опыта, мотивации, способностей и готовности к творческой самореализации в научно-методической и педагогической деятельности» [4, с. 33].

Р.Р. Магомедов, Л.С. Кутепова определили методическую компетентность учителя физической культуры как фиксированный в знаниях и умениях опыт осуществления известных и творческих способов профессиональной педагогической деятельности по разработке информационного проекта физического воспитания, охватывающий целостный процесс от создания модели до технологической подготовки рабочих материалов, рефлексии проведённой работы [5].

В нашем исследовании профессиональная компетентность выступает родовым понятием, по отношению к которому понятие «методическая компетентность» является видовым. Мы пришли к выводу, что основными признаками методической компетентности являются: умение разрабатывать, выбирать и применять соответствующие методы решения педагогических проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности учителя, а также умение анализировать собственную деятельность и планировать изменения с целью её совершенствования. Кроме того, методическая компетентность учителя включает комплекс умений, таких как: знание психологических механизмов усвоения знаний и развития умений в процессе обучения; знание дидактических методов и приемов, готовность применять их в процессе обучения; умение применять разные организационные формы образования; способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, их творчество; способность создавать и использовать возможности образовательной среды для формирования универсальных видов учебной деятельности; умение диагностировать и контролировать уровень овладения содержанием и достижения планируемых результатов освоения основной общеобразовательной программы; умение самостоятельно разрабатывать современные педагогические технологии с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности; способность осуществлять анализ собственной деятельности и программировать ее результаты для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса; способность планировать изменения с целью совершенствования системы. Данные выводы подтвердили наше предположение о том, что понятие «методическая компетентность» является основополагающим структурным компонентом профессиональной компетентности учителя. Основные признаки понятия «методическая компетентность» учителя, выявленные в статье, могут быть положены в основу системы развития методической компетентности учителя, а также – повышения квалификации.

Библиографический список

1. Ромаева Н.Б., Стрункина Ю.В. Педагогическое образование в Великобритании и России в контексте Болонского процесса. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2012; 2: 33 – 39.
2. Кожухов К.Ю. *Педагогическая модель применения дистанционных технологий в процессе формирования методической компетентности будущего учителя*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Курск, 2008.
3. Гущина Т.Н. *Формирование методической компетентности педагогических работников учреждений дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации*: Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ярославль, 2001.
4. Ковалева И.Ю. *Развитие научно-методической компетентности педагогов в условиях образовательного выбора*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Мурманск, 2007.
5. Магомедов Р.Р., Кутепова Л.С. Методическая компетентность как компонент профессиональной подготовленности учителя физической культуры. *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. 2010; 2: 26 – 30.

References

1. Romaeva N.B., Strunkina Yu.V. Pedagogicheskoe obrazovanie v Velikobritanii i Rossii v kontekste Bolonskogo processa. *Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov*. 2012; 2: 33 – 39.
2. Kozhuhov K.Yu. *Pedagogicheskaya model' primeneniya distancionnyh tehnologij v processe formirovaniya metodicheskoy kompetentnosti budushchego uchitelya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kursk, 2008.
3. Guschina T.N. *Formirovanie metodicheskoy kompetentnosti pedagogicheskikh rabotnikov uchrezhdenij dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v processe povysheniya kvalifikacii*: Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Yaroslavl', 2001.
4. Kovaleva I.Yu. *Razvitie nauchno-metodicheskoy kompetentnosti pedagogov v usloviyah obrazovatel'nogo vybora*. Dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Murmansk, 2007.
5. Magomedov R.R., Kutepova L.S. Metodicheskaya kompetentnost' kak komponent professional'noj podgotovlennosti uchitelya fizicheskoy kul'tury. *Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka*. 2010; 2: 26 – 30.

Статья поступила в редакцию 05.05.15

УДК 379.8.091

Menshenina L.L., additional education teacher, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Western branch (Kaliningrad, Russia), E-mail: lada.menshenina@mail.ru
Samsonova N.V., Doctor of Pedagogy, Professor, I. Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia), E-mail: NSamsonova@kantiana.ru

ADDITIONAL MUSIC EDUCATION OF STUDENTS. The article reviews the aim, objectives, and contents of additional music education. The work presents positive tendencies in socialization of students. The work determines music and leisure culture as the aim of additional education. The authors point out negative tendencies in cultural development and note the need in widening of students' music preferences. The research exposes the image of a university graduate, specifies challenges of music education of students, as well as the principles of additional music education in schools, including lifelong learning, filling educational gaps, and integration with leisure activities. The authors also note the forms of realization of additional music education of students.

Key words: student youth, basic music education, additional music education, music and recreational culture.

Л.Л. Меньшенина, педагог дополнительного образования Западного филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Калининград, E-mail: lada.menshenina@mail.ru
Н.В. Самсонова, д-р пед. наук, проф. Балтийского федерального университета имени И. Канта, г. Калининград, E-mail: NSamsonova@kantiana.ru

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье обосновываются цели, задачи и содержание дополнительного музыкального образования; выявлена направленность на позитивную социализацию студентов; определена музыкально-досуговая культура в качестве цели дополнительного образования; установлены негативные тенденции в развитии культуры, отмечена необходимость расширения музыкальных предпочтений студентов; дана характеристика образа выпускника университета; сформулировано противоречие в музыкальном образовании студентов; определены принципы дополнения основного школьного музыкального образования, в том числе принципы непрерывности, восполнения образовательных дефицитов, интеграции с досуговой деятельностью; отмечены формы реализации дополнительного музыкального образования студентов.

Ключевые слова: студенческая молодежь, основное музыкальное образование, дополнительное музыкальное образование, музыкально-досуговая культура.

Дополнительное музыкальное образование студентов направлено на преодоление негативных тенденций в реализации стратегической роли культуры как духовно-нравственного основания развития личности и государства, отмеченных в Государственной программе «Развитие культуры и туризма в Российской Федерации» на 2013-2020 годы: остаётся проблемой отсутствие в обществе стратегической роли культуры; имеется нехватка репертуара для детей и юношества; очень сильно сократилось количество учреждений культурно-досуговой сферы; сузились каналы методической помощи по проблемам культурно-досуговой деятельности; снижена доступность культурных форм досуга для жителей сельских местностей и небольших городов. Программой предусматриваются следующие задачи развития стратегической роли культуры в Российской Федерации: работа над продвижением в культурном пространстве нравственных ценностей; развитие регионального компонента в культуре, поддержка разнообразия национальных культур народов России на основе единого культурного кода создать условия для творческой самореализации граждан, организации внешкольного художественного образования и культурного досуга; создание благоприятных условий для улучшения культурно-досугового обслуживания населения, развитие самостоятельного художественного творчества [1].

Дополнительное музыкальное образование студенческой молодежи способствует реализации перспективных задач отечественного образования, поставленных в Государственной программе «Развитие образования в Российской Федерации» на 2013-2020 годы, важнейшей из которых является достижение нового образа молодого человека, в полной мере развивающего свой человеческий потенциал, овладевая профессиональными, базовыми социальными и культурными компетенциями посредством участия в позитивной социальной деятельности [2].

Непрерывное музыкальное образование молодежи объективирует проблему методологически точного дополнения основного (школьного) музыкального образования. В современных условиях модернизации основного образования, обусловленного внедрением Федерального государственного образовательного стандарта, формулируются новые педагогические цели, новые подходы к процессу обучения, учебные предметы обогащаются межпредметными связями и новыми формами организации внеучебной деятельности учащихся. Государственный заказ определяет в качестве педагогических целей *образовательные результаты* личностного, метапредметного и предметного уровней развития личности учащегося. От современной образовательной организации общество и государство ожидают выпускников, готовых сохранять и приумножать базовые национальные ценности, способных к продуктивной познавательной деятельности, обладающих целостной картиной современного научного знания в различных предметных областях, владеющих метапредметными компетенциями работы с целостным, междисциплинарным знанием. Такой выпускник способен к позитивной социализации и к ответственной жизнедеятельности.

Важным признаком успешной социализации и жизнедеятельности, по нашему мнению, является досуг молодежи. Педагогическое управление досугом учащейся молодежи ставит проблему понимания феномена «свободное время», места педагога в свободном времени молодежи. На наш взгляд, педагог системы дополнительного образования профессионально обязан создать условия вовлечения обучающихся в такую досуговую

деятельность, которая обеспечивает творческую активность в любом из направлений досуга: физкультурно-оздоровительном, спортивном, техническом, художественном и т.д. Одним из условий является опора на признаваемые образцы, сопряжение общественно значимого характера досуговой деятельности с индивидуальными образовательными потребностями, придание формам досуга статуса высокого вкуса. Только при реализации обозначенных условий возможно обеспечить позитивную социализацию молодежи и формирование личностных образовательных результатов, к которым мы относим досуговую культуру личности. Отметим, что досуговая культура личности может принимать интегральные формы выражения в конкретных направлениях деятельности: досугово-спортивное, досугово-техническое, досугово-художественное, досугово-музыкальное.

Как показывает проведенное нами исследование, студентов Западного филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы, второе место в рейтинге направлений досуга занимает музыкальная деятельность. Однако их музыкальные предпочтения, выразившиеся в явном приоритете только одного музыкального направления – танцевальная музыка – обозначили противоречие в дополнительном музыкальном образовании студенческой молодежи, а именно: между потребностями в музыкальном направлении досуга и несформированностью музыкально-досуговой культуры высокого уровня, обеспечивающей участие в различного вида музыкальной деятельности в культурно-досуговых формах. Данный факт ориентирует на специальное исследование дополненного содержания основного (школьного) музыкального образования, направленного на формирование музыкально-досуговой культуры студенческой молодежи.

Особенностью музыкального школьного образования является его формализация в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта. Данный документ, реализуя цель – качество и доступность образования, определяет стандарт образовательных результатов, содержания образования и условий внедрения стандарта. Осмысление основного (школьного) музыкального образования в категориях ФГОС проведено в работе Г.П. Сергеевой, руководителя творческой группы по созданию учебно-методических комплектов по предмету «Музыка» (издательство «Провещение») [4]. Так, было установлено, что «фундаментальным ядром содержания музыкального образования» являются базовые национальные ценности и *ценностные ориентации личности*, её духовный багаж; *основные элементы научного знания*, включающие теорию интонационной природы музыки, музыковедческие категории, музыку народную и профессиональную, закономерности музыкального искусства; универсальные учебные действия (УУД) на музыкальных занятиях, классифицированные на личностные, познавательные, регулятивные, коммуникативные, информационные.

Дополнение основного (школьного) музыкального образования для студенческой молодежи в целях формирования музыкально-досуговой культуры, по нашему мнению, будет научно обоснованным, если будет базироваться на следующих принципах:

принцип социальной целесообразности, согласно которому образование направлено на успешную социализацию студентов посредством формирования музыкально-досуговой культуры;

принцип интеграции музыкального образования и досуговой деятельности, определяющий использование методов и форм дополнительного музыкального образования в соответствии с основными видами досуговой деятельности (отдых, развлечения, праздники, самообразование, творчество);

принцип изоморфности структуры его содержания структуре содержания основного музыкального образования, что обеспечивает преемственность между этапами непрерывного музыкального образования и предполагает воспроизведение традиционной логики усвоения музыкальной культуры (фольклор, музыка религиозной традиции, шедевры композиторов-классиков, современная академическая и популярная музыка) и овладение видами музыкально-практической деятельности (восприятие музыки и размышление о ней, пение, музицирование, музыкально-ритмические движения, инсценировка музыкальных произведений, проектно-исследовательская деятельность, использование информационно-коммуникационных технологий и электронных образовательных ресурсов, самообразование в области музыкальной культуры и искусства, перенесение полученных знаний и способов деятельности в досуговую сферу);

принцип восполнения образовательных дефицитов, направленный на восстановление качества основного музыкального образования, предусмотренного ФГОС;

принцип оптимизации актуальной (проблемной) практики основного (школьного) и дополнительного (неформального) музыкального образования, направленный на преодоление объективных проблем/недостатков данного вида дополнительного образования;

принцип соответствия современным характеристикам дополнительного образования молодежи, предполагающий реализацию требований к его общеразвивающей и предпрофес-

сиональной направленности дополнительных образовательных программ;

принцип индивидуализации образования, учитывающий индивидуальные образовательные потребности студентов; соблюдение данного принципа позволит максимально обеспечить их вовлеченность в занятия, развивать творческую самореализацию и формирование интереса к мероприятиям, предусмотренным дополнительными общеразвивающими и предпрофессиональными образовательными программами.

Спроектированное на обозначенных принципах содержание дополнительного музыкального образования требует разработки адекватных форм организации занятий. По нашему мнению, дополнительная общеразвивающая образовательная программа может реализовываться в форме *музыкального салона*, где возможно реализовать свойства салонной культуры как «формы организации культурной жизни, ... основные цели которой – камерное общение, приобщение к искусству»; эффективность данной формы организации культурно-просветительской работы со студентами в вузе доказана экспериментально [3, с. 16]. Дополнительная предпрофессиональная образовательная программа может реализовываться в форме *студии*, направленность и содержание которой определяется исходя из выявленных способностей и талантов студенческой молодежи (например, *вокальная студия*). Студийная форма занятий, существующая как мастерская художника, позволяет углублять специальные компетенции в индивидуальных формах занятий.

На студенческую молодежь возлагается миссия сохранения и преумножения национальных ценностей, приобщение к которым обеспечивает дополнительное музыкальное образование, целенаправленно организуемое во внеучебной, досуговой деятельности в вузе.

Библиографический список

1. *Развитие культуры и туризма*. Государственная программа РФ на 2013-2020 годы. Available at: http://mkrf.ru/documents/programs/Razvitie_kultury_i_turizma.
2. *Развитие образования*. Государственная программа Российской Федерации на 2013-2020 годы. Available at: <http://минобрнауки.рф/документы/3409>.
3. Палий Е.Н. *Салон как феномен культуры XIX века: традиции и современность*: Автореферат диссертации ... доктора философских наук: Москва, 2008.
4. Сергеева Г.П. *Основные направления музыкального образования в основной школе в соответствии с требованиями ФГОС*. Кашира, 2012.

References

1. *Razvitie kul'tury i turizma*. Gosudarstvennaya programma RF na 2013-2020 gody. Available at: http://mkrf.ru/documents/programs/Razvitie_kultury_i_turizma.
2. *Razvitie obrazovaniya*. Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii na 2013-2020 gody. Available at: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/3409>.
3. Palij E.N. *Salon kak fenomen kul'tury XIX veka: tradicii i sovremennost'*: Avtoreferat dissertacii ... doktora filosofskih nauk: Moskva, 2008.
4. Sergeeva G.P. *Osnovnye napravleniya muzykal'nogo obrazovaniya v osnovnoj shkole v sootvetstvii s trebovaniyami FGOS*. Kashira, 2012.

Статья поступила в редакцию 05.05.15

УДК 378.147

Morozov A.N., postgraduate, Department of Pedagogy and Psychology, North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: andr_moroz@mail.ru

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS IN THE FIELD OF ORGANIZATION AND TRAFFIC SAFETY. The article presents the research of the scientific substantiation of pedagogical bases of formation of professional competence of students in the field of organization and traffic safety. The author presents a deep study challenges for the relevance of the research problem defined by innovative development of the transport system of the Russian Federation. The article describes the main trends of training for the trucking industry, the complex requirements of the labor market for their professional competence, qualifications, creativity and innovation. The author has carried out a deep analysis of the research on the issue of the competence approach and proved insufficient elaboration of the research problem. The article presents a study of scientific problems based on the analysis of contradictions in the system of personnel training in the field of technology of transport processes.

Key words: professional competence, organization and traffic safety, transport system, innovative development of education, integration of education.

A.N. Morozov, аспирант каф. педагогики и психологии профессионального образования Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь, E-mail: andr_moroz@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И БЕЗОПАСНОСТИ ДВИЖЕНИЯ

Статья посвящена научному обоснованию педагогических основ формирования профессиональной компетентности студентов в области организации и безопасности движения. Автор представляет глубокое обоснование актуальности исследуемой проблемы, определяемое инновационным развитием транспортной системы Российской Федерации. В статье рассмотрены основные тенденции подготовки специалистов для автотранспортной отрасли, усложнение требований рынка труда к их профессиональной компетентности, квалификации, творческому потенциалу и инновационной активности. В заключении сформулированы основные направления целостной инженерно-педагогической системы формирования профессиональной компетентности студентов в области организации и безопасности движения.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; организация и безопасность движения; инновационное развитие образования.

Уровень конкурентоспособности современной инновационной экономики всё в большей степени определяется качеством подготовки профессиональных кадров. Это в полной мере относится и к автомобильному транспорту как отрасли, встающей на путь инновационного развития. Инновационный вариант развития транспортной системы предполагает ускоренное и сбалансированное развитие транспортной системы страны, которое наряду с достижением целей, предусматриваемых при реализации энергосырьевого варианта, позволит обеспечить транспортные условия для развития инновационной составляющей экономики, повышения качества жизни населения, перехода к полицентрической модели пространственного развития России.

Транспортная Стратегия Российской Федерации на период до 2030 года относит уменьшение аварийности, рисков и угроз безопасности по видам транспорта, снижение вклада транспорта в загрязнение окружающей среды, а также повышение подвижности населения и доступности транспортных услуг к главным общесоциальным приоритетам развития транспорта [1].

Основные тенденции в подготовке специалистов данной отрасли, по мнению С.А. Аристовой, [2] заключаются в следующем:

- система профессиональной подготовки специалистов транспорта переживает рост рыночного спроса на специалистов, опережающего возможности образовательных учреждений, прежде всего, это касается специалистов в области эксплуатации транспортных средств;

- ведущие вузы отрасли ориентированы на открытие новых специальностей, прежде всего, в области транспортного сервиса, экспедиторской деятельности, управления персоналом, информационной безопасности, антикризисного управления и экологии;

- расширение прямых связей с производством, увеличение доли целевой контрактной подготовки специалистов требует участия заказчика в образовательном процессе;

- актуальной задачей является унификация и оптимизация профессиональной подготовки, что позволит не только сократить расходы на обучение, но и при переработке существующих образовательных программ унифицировать процесс образования.

Профессии, связанные с автомобильным транспортом, становятся не только одними из самых массовых, но и одними из самых важных по степени значения в современной экономике. Среди различных видов транспорта автомобильный транспорт развивается стремительнее всех, и сегодня для успешного выполнения своих функций специалисты этой сферы должны обладать не просто суммой общих и специальных знаний, умений и навыков, а комплексом компетенций, обеспечивающих плодотворную работу в команде разнопрофильных специалистов. Инновационные преобразования в транспортной системе актуализируют необходимость глубокого теоретико-методологического обоснования педагогических оснований подготовки компетентных специалистов в сфере технологии транспортных процессов на основе концепции инновационного образования, в рамках которой методологии деятельности рассматриваются как системы процедурных правил, принципов и приёмов, составляющих содержание деятельности, её стратегию и тактику [3].

Вместе с тем, на сегодняшний день методология профессиональной подготовки специалистов в области технологии транспортных процессов, в частности сферы организации и безопасности дорожного движения, недостаточно разработана. Особую актуальность приобретает данная проблема в контексте организации и управления процессом подготовки будущих специалистов с учётом перспективных тенденций развития транспортной сферы и экономики в целом.

В настоящее время выполнен ряд исследований, посвящённых отдельным аспектам формирования в вузе профессиональной компетентности специалистов автодорожной сферы: проблемы и перспективы подготовки специалистов для транспортной отрасли [4]; роль инженерной педагогики в решении проблем образования в области безопасности на автомобильном транспорте и в дорожном хозяйстве [5]; модель учебно-методической деятельности технического вуза, осуществляющего подготовку специалистов водного транспорта [6] и др.

Вместе с тем, несмотря на значительное число научных трудов, посвящённых рассмотрению компетентностного подхода в профессиональном образовании [7 и др.], описанию видов, содержания и развития компетентностей, практики ни в одном

из них не рассматривается целостно проблема формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в области технологии транспортных процессов.

Профессиональная компетентность будущих специалистов в области технологии транспортных процессов остаётся недостаточно изученным феноменом, и при многообразии подходов отсутствует единое понимание её сущности и процесса формирования в вузе. Проведённый нами анализ педагогических исследований показывает, что учёные преимущественно обращаются к изучению отдельных сторон профессиональной компетентности, а не как к целостному интегративному свойству личности, говорят о её развитии и самовоспитании, оставляя без внимания процесс формирования профессиональной компетентности в целом.

Анализ психолого-педагогической и учебно-методической литературы, эмпирического педагогического опыта показал, что, несмотря на многочисленные публикации по близкой к теме нашего исследования проблематике, область формирования профессиональной компетентности будущих специалистов по организации и безопасности дорожного движения остаётся малоизученной.

Изучение научной литературы, требований рынка труда к профессиональной подготовке студентов позволило выявить общее противоречие между общественной потребностью в профессиональной компетентности будущих специалистов по организации и безопасности дорожного движения и недостаточной теоретической обоснованностью соответствующих организационно-педагогических условий формирования этого вида компетентности в процессе профессиональной подготовки.

К более частным можно отнести противоречия между:

- необходимостью целеполагания профессионального образования в области организации и безопасности дорожного движения на основе компетентностного подхода и недостаточной теоретической обоснованностью его содержания и технологий, отвечающих требованиям современного рынка труда;

- существующей практикой узкопредметного структурирования содержания и необходимостью системно-интегративного подхода к структурированию содержания образования на основе профессиональных компетентностей;

- необходимостью формирования профессиональной компетентности будущих специалистов по организации и безопасности дорожного движения на основе практикоориентированных технологий обучения и отсутствием обоснованных дидактических условий, способствующих их успешному формированию.

Выявленные противоречия позволили выделить проблему исследования, которая заключается в недостаточном теоретическом обосновании процесса формирования профессиональной компетентности у будущих специалистов по организации и безопасности дорожного движения, определению средств и условий, обеспечивающих эффективность профессиональной подготовки.

Обобщение результатов выполненных исследований позволяет выделить основные направления проектирования целостной инженерно-педагогической системы формирования профессиональной компетентности будущих специалистов по организации и безопасности дорожного движения на автомобильном транспорте:

- целевая переориентация образования с дисциплинарно-ориентированного подхода на системно-деятельностную парадигму;

- апробация новых форм интеграции образования, науки и производства, обеспечивающих непрерывность, преемственность, многоуровневость, гибкость образовательных программ с учётом перспективных тенденций развития отрасли и рынка труда;

- личностно-развивающая организация образовательного процесса на основе проблемно-тематической целостности учебных модулей, интерактивных образовательных технологий;

- разработка новейших дидактических средств, обеспечивающих субъектную позицию студентов, формирующих у них ценностно-смысловое отношение к будущей профессиональной деятельности и перспективам её развития;

- научно-методическое обеспечение образовательного, учебно-производственного, научно-исследовательского и инновационного процессов.

Библиографический список

1. О Транспортной стратегии РФ на период до 2030 г. Распоряжение Правительства РФ от 22 ноября 2008 г. № 1734-р. Available at: <http://base.garant.ru/194460/>
2. Аристов С.А. О комплексе мер по совершенствованию подготовки специалистов для транспортного комплекса в условиях реформирования экономики Российской Федерации Министерство транспорта Российской Федерации. Available at: http://www.mintrans.ru/documents/index.php?FOLDER_ID=153
3. Игропуло И.Ф., Морозов А.Н. Педагогические основы подготовки студентов к инновационной профессиональной деятельности в области технологии транспортных процессов. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2012; 4 (33): 140 – 143.
4. Андрончев И.К., Красинская Л.Ф. Подготовка специалистов для транспортной отрасли: проблемы и перспективы. *Высшее образование в России*. 2013; 7: 10 – 14.
5. Трофименко Ю.В., Сазонова З.С., Федюкина Т.В. Роль инженерной педагогики в решении проблем образования в области безопасности на автомобильном транспорте и в дорожном хозяйстве. *Высшее образование в России*. 2013; 11: 98 – 102.
6. Игропуло И.Ф. О проблеме понимания социокультурного контекста развития образования. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2012; 3: 155 – 158.
7. Игропуло И.Ф. Теоретико-методологические подходы к интеграции культуры и образования в современных условиях. *Вестник СевКавГТУ*. 2011; 5: 116 – 120.

References

1. О Транспортной стратегии РФ на период до 2030 г. Rasporazhenie Pravitel'stva RF ot 22 noyabrya 2008 g. № 1734-r. Available at: <http://base.garant.ru/194460/>
2. Aristov S.A. O komplekse mer po sovershenstvovaniyu podgotovki specialistov dlya transportnogo kompleksa v usloviyakh reformirovaniya 'ekonomiki Rossijskoj Federacii Ministerstvo transporta Rossijskoj Federacii. Available at: http://www.mintrans.ru/documents/index.php?FOLDER_ID=153
3. Igrupulo I.F., Morozov A.N. Pedagogicheskie osnovy podgotovki studentov k innovacionnoj professional'noj deyatel'nosti v oblasti tehnologii transportnyh processov. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2012; 4 (33): 140 – 143.
4. Andronchev I.K., Krasinskaya L.F. Podgotovka specialistov dlya transportnoj otrasli: problemy i perspektivy. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2013; 7: 10 – 14.
5. Trofimenko Yu.V., Sazonova Z.S., Fedyukina T.V. Rol' inzhenernoj pedagogiki v reshenii problem obrazovaniya v oblasti bezopasnosti na avtomobil'nom transporte i v dorozhnom hozyajstve. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2013; 11: 98 – 102.
6. Igrupulo I.F. O probleme ponimaniya sociokul'turnogo konteksta razvitiya obrazovaniya. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2012; 3: 155 – 158.
7. Igrupulo I.F. Teoretiko-metodologicheskie podhody k integracii kul'tury i obrazovaniya v sovremennyh usloviyah. *Vestnik SevKavGTU*. 2011; 5: 116 – 120.

Статья поступила в редакцию 05.05.15

УДК 378.016:811

Orbodoeva L.M., Cand. of Pedagogy, senior lecturer, Department of Translation, Interpreting and Cross-cultural Communication, Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), E-mail: orbodoeva@mail.ru

LEVELS OF PROFESSIONAL META-COMPETENCE (LINGUISTIC EDUCATION). Modern linguistic education focuses on forming of students' intellectual and personal abilities. This work reviews some problems of the professional meta-competence development in the process of foreign language teaching at linguistic universities. The meta-competence implies the management of information, knowledge and skills in learning foreign languages and in regulating professional activity. The research of professional meta-competence is based on interdisciplinary approach. The author suggests describing the technological aspect of the meta-competence development on the basis of knowledge management. Following the model of secondary linguistic personality the article also presents 3 levels of professional meta-competence.

Key words: linguistic education, knowledge management, professional meta-competence

Л.М. Орбодоева, канд. пед. наук, доц. каф. перевода и межкультурной коммуникации Бурятского государственного университета, г. Улан-Удэ, E-mail: orbodoeva@mail.ru

УРОВНИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕТАКОМПЕТЕНЦИИ (ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ)

Данная статья посвящена вопросам формирования профессиональной метакомпетенции у студентов языковых вузов/факультетов. Назначение этой компетенции как лингводидактической инновации, заключается в управлении информацией, знаниями, своими способностями в процессе овладения иностранным языком и в дальнейшем в регулировании своей профессиональной деятельности. Такая постановка проблемы требует междисциплинарного подхода к рассмотрению содержания метакомпетенции. В статье подчеркивается особая роль иностранного языка как основы метакомпетенции. Принимая во внимание модель вторичной языковой личности, автор выделяет три уровня профессиональной метакомпетенции: технический, функциональный, стратегический. В соответствии с этим разрабатывается в работе процессуально-технологический аспект формирования метакомпетенции.

Ключевые слова: лингвистическое образование, управление знаниями, профессиональная метакомпетенция

В условиях модернизации системы российского образования наблюдается обновление её содержательных компонентов, декларирование новых требований к профессиональной подготовке будущих бакалавров и магистров. Одной из важнейших тенденций, характерных для современного высшего образования является оптимизация интеллектуальных ресурсов выпускников вузов. Последнее следует рассматривать как развитие личностных способностей студентов, позволяющих, с одной стороны, усваивать, перерабатывать информацию, а с другой – порождать на её основе новое знание, управлять своими знаниями и компетенциями. Это связано не в последнюю очередь

с процессами глобализации общества и его информатизацией, с признанием возникновения так называемой «информационной цивилизации», где основными предметами и продуктами труда выступают информация, знания и интеллект [1, с. 13]. В этой связи одной из приоритетных целей высшего образования выступает подготовка таких профессионалов, от которых требуются сформированность способности постоянно приобретать новые знания и умения, умения ориентироваться в информационной среде, творческая активность в принятии решения, интеллектуальная гибкость. В нормативных документах, в частности, в ФГОС ВО 3+ по направлению «Лингвистика» целый ряд

общекультурных компетенций направлен на развитие интеллектуально-личностных качеств студентов, что подразумевает формирование у обучающихся «способностей к саморазвитию, способностей применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для интеллектуального развития, повышения собственной профессиональной компетентности в таких видах деятельности как лингводидактическая, переводческая, консультативно-коммуникативная, информационно-лингвистическая и научно-исследовательская» [2]. Формирование таких интегративных и междисциплинарных компетенций мы предлагаем рассматривать в категории *профессиональной метакомпетенции*.

Что касается степени разработанности проблем метакомпетенции, то в настоящее время накоплен теоретический материал, который служит предпосылкой для дальнейшего осмысления в теории обучения и воспитания:

1. Проблеме изучения метакомпетенции посвящены, прежде всего, зарубежные исследования в сфере менеджмента знаний, управления компетенциями (Kompetenzmanagement) (R.B. Brawn, S. McCartney, 1994; G. Bergmann et al., 2006; J. Egrebeck, 2006; D. Dimitrova, 2008; D. Nauck, 2011 и др.), а также отдельные отечественные исследования в сфере профессионального образования, теории педагогических измерений (В.И. Звонников, М.Б. Челышкова, 2009; Е.П. Позднякова, 2010; А.В. Дорофеев, 2011; В.Г. Якимов, 2012; В.В. Рубцов, Ю.М. Забродин, 2013 и др.).

2. Процессы функционирования метакомпетенции соотносятся с процессами переработки информации, продуктивной работы со знанием, саморегулирования, сознательного контроля собственной когнитивной активности и рассматриваются в исследованиях когнитивных процессов в категориях метапознания, интеллекта, рационального мышления, а также в исследованиях продуцирования речи в условиях двуязычия (М.А. Холодная, 2002; А.В. Карпов, И.М. Скитяева, 2005; Б.М. Величковский, 2006; К. Станович, 2012; А.А. Залевская, 2013; Е. Bialystok, 2009; J.H. Flavell, 1992; D. Kahneman, 2012 и др.).

Проведённый нами анализ научной литературы позволяет констатировать интерес к данной проблеме, многие авторы признают необходимость развития метакомпетенции у студентов. Вместе с тем следует отметить недостаточную обоснованность в теории обучения содержательных компонентов, функций и основных механизмов профессиональной метакомпетенции, открытыми остаются практические вопросы, связанные с технологией развития этой компетенции у студентов. Проводимое нами исследование призвано рассмотреть часть этих задач.

Отправным положением для нас служит точка зрения немецкого исследователя в области управления компетенциями J. Egrebeck о том, что метакомпетенция выступает исходной диспозицией (предрасположенностью) для формирования разного рода компетенций [3]. Так, о сформированности метакомпетенции можно говорить, если обучающийся способен самостоятельно ставить перед собой цели обучения, планировать свои действия, выбирать стратегии для их выполнения и учиться на приобретенном опыте.

В нашей работе под *профессиональной метакомпетенцией* мы понимаем метасистемную компетенцию, позволяющую обучающимся управлять информацией, знаниями, своим интеллектуальным развитием и рефлексивными механизмами как в процессе иноязычного обучения, так и в процессе дальнейшей профессиональной деятельности. В методическом аспекте вопросы формирования метакомпетенции заключаются в том, как научить студентов актуализировать имеющиеся у них знания, умения и опыт для дальнейшего развития в себе новых качеств, способностей и компетенций, в том числе и профессиональных.

В рамках проводимого нами исследования основой развития профессиональной метакомпетенции выступает иностранный язык, его обучающий и развивающий потенциал. Данная позиция основывается на лингводидактических положениях о том, что обучение ИЯ представляет собой целенаправленный и организованный процесс овладения обучающимися определённым лингвокультурным опытом, который, в свою очередь, помимо иноязычных знаний, навыков и умений, включает в себя способы познавательной деятельности, соответствующие компетенции и личностные качества. Все это позволяет студенту использовать иностранный язык как средство межкультурного и межличностного общения, как средство саморазвития [4].

Как известно, в лингводидактике результат образования в области иностранных языков описывается в категории вторичной языковой личности (И.И. Халеева). Закладываемые у

студентов-лингвистов основы вторичной языковой личности – приобщение к концептуальным системам изучаемых языков, сопоставление этих систем с картиной мира своей лингвокультуры, осознание студентами того обстоятельства, что они вынуждены находиться «в измерениях двух различных социокультурных общностей, рефлексивная над спецификой двух различных лингвосоциумов» [5, с. 32] – в конечном итоге способствуют *осознанному управлению* собственными познавательными процессами, развитию способностей к сознательному и преднамеренному контролю собственного знания и его применению, как в учебной, так и в дальнейшей профессиональной деятельности. Таким образом, при формировании метакомпетенции у студентов мы принимаем во внимание основные положения теории языковой и вторичной языковой личности.

При разработке процессуально-технологического этапа формирования метакомпетенции мы исходим из лингводидактических основ обучения иностранным языкам и культурам, что заключается в учёте целевой и содержательных сторон исследуемого феномена. Что касается процессуального аспекта в содержании метакомпетенции, то на первый план выходит *категория управления*, которая имеет многомерный и многофункциональный характер. Это положение обусловлено тем, что в зарубежных исследованиях подчеркивается мысль о том, что в основе метакомпетенции лежат процессы самоуправления и саморегуляции, связанные с системной мыслительной способностью, со способностью к самоорганизации, с установкой на рефлексивную самооценку [3; 6].

Анализ работ отечественных авторов в области теории менеджмента позволяет кроме того констатировать тот факт, что основные закономерности теории управления, связанные с идеей оптимизации, упорядочения процессов и состояний в сложных динамических системах, экстраполируются в сферу высшего образования с целью повышения качества профессиональной подготовки будущих бакалавров и магистров [7]. При этом акцент смещается в сторону оптимизации управления не только учебным процессом, но и внутренним потенциалом личности обучающегося, к которому отнесем личностно-интеллектуальные способности и качества студентов. Это связано с тем, что управление как процесс воздействия на объект может быть как внешним процессом (управление качеством подготовки, управление учебной деятельностью студентов и т.п.), а также и внутренним (управление интеллектуальным развитием, управление знаниями, управление компетенциями) [3; 6; 7; 8].

В работе Л.В. Яроцкой отмечается, что управление, реализуемое в ходе педагогического взаимодействия представляет собой «полисубъектное регулирование процесса целенаправленного освоения социального опыта, обеспечивающее развитие способности и готовности субъектов учения к самоуправлению на индивидуальном и коллективно-групповом уровнях» [8, с. 111]. Это дает основание в нашей работе соотносить механизмы формирования метакомпетенции, с одной стороны, с процессами управления внутренними мыслительными процессами обучающихся, ориентированных на освоение опыта, а с другой – с управлением внешних процессов, связанных с выполнением профессиональной деятельности.

Применительно к профессиональной метакомпетенции мы можем говорить об управлении и (самоуправлении) профессионально-интеллектуальным потенциалом обучающихся в процессе овладения иностранным языком. Следует подчеркнуть, что в основе такого управления лежат информационные процессы, когда обучающийся имеет дело с объективной информацией как со свойством реальности, которая существует в связанном, структурированном виде и, которая, отражаясь, «субъективируется» в знание [9, с. 229]. В соответствии с этим, на наш взгляд, управление в содержании профессиональной метакомпетенции включает в себя процессы организации целенаправленного поведения личности студента: а) по переработке иноязычной / инокультурной информации; б) по использованию собственных знаний, языкового и речевого опыта; в) по развитию и приобретению новых личностных качеств (волевых, социальных), профессиональных компетенций, обеспечивающих межкультурное посредничество.

Принимая во внимание эти процессы, можно выделить в структуре профессиональной метакомпетенции технический, функциональный и стратегический уровни. В иноязычном образовании эти уровни проявляются следующим образом:

1) *Технический уровень* метакомпетенции предполагает овладение универсальными операциями, которые направлены

на переработку новой информации, такими как анализ, синтез, сравнение, обобщение, умозаключение. «Присвоение» этих операций обеспечивается в свою очередь в процессе организации обучения системе лингвистических знаний, включающей в себя согласно ФГОС «знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей» [2]. Как известно из методики обучения иностранным языкам, при формировании навыков употребления лексики, грамматики или произносительных навыков речи происходит становление механизмов узнавания, вероятностного прогнозирования, расширения ассоциативных связей, категоризации и т.п. Все это закладывает базу для переноса навыков и умений на решение новых задач, структурирования, дифференциации, идентификации новой информации в дальнейшей профессиональной деятельности.

2) *Функциональный уровень* профессиональной метакомпетенции предполагает обращенность к имеющемуся опыту, использование собственных знаний в новых ситуациях. Этот уровень характеризуется управлением процессами решения задач, адаптивного принятия решений. Здесь закладываются такие умения метакомпетенции как выбор стратегий поиска или решений, готовности к интерпретации, рефлексии, самооценке. Основой служит овладение основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям текущего коммуникативного контекста, овладение основными способами выражения семантической, коммуникативной и структурной преемственности между частями высказывания и т.д.

3) *Стратегический (институциональный) уровень* предполагает овладение основными особенностями официального, нейтрального и неофициального регистров общения. Вместе с тем следует отметить, что институциональный уровень управления связан в содержании метакомпетенции с целеполаганием, планированием, с готовностью приобретения и развития новых компетенций. Данный уровень коррелирует с мотивационно-прагматическим уровнем языковой личности. Согласно теории Ю.Н. Караулова, самый высокий целеполагающий уровень языковой личности предполагает выявление и описание основных мотивов и целей, «движущих её развитием, поведением, управляющих её текстопроизводством и в конечном итоге определяющих иерархию смыслов и ценностей в его языковой модели» [10, с. 37]. По нашему мнению, лингвистическая подготовка в вузе в целом достраивает инвариантную часть этого уровня языковой личности в виде профессиональных установок, целей, а вариантная часть представляет собой индивидуальные мотивы и цели, интенциональности обучающегося, проявляющиеся в виде различных коммуникативных потребностей, готовности. Так, мотивационно-прагматический уровень языковой личности, по словам Ю.Н. Караулова, сливается с личностью в самом общем социально-психологическом смысле. Исходя из этого, стратегический уровень профессиональной метакомпетенции ориентирован на расширение профессиональных компетенций, приобретение новых личностных качеств.

На основе анализа работ в области когнитивной психологии, метапознания, управления компетенциями мы определили содержательные компоненты метакомпетенции, к которым относятся декларативные знания (опыт и знания о собственных способностях и компетенциях) и собственно процедурные знания, включающие в себя саморегуляцию, самоорганизацию и саморефлексию [11].

Что касается декларативных знаний в содержании профессиональной метакомпетенции, то к ним следует отнести знания о собственных познавательных стратегиях, применяемых в изучении, овладении и пользовании иностранным языком, а также речевой и языковой опыт обучающихся. Анализ научной литературы позволяет говорить о том, что опыт в содержании профессиональной метакомпетенции обеспечивает способность субъекта «интроспективно просматривать и отслеживать свой ход интеллектуальной деятельности» [12, с. 154]. В соответствии с этим, речевой и языковой опыт, приобретаемый в процессе изучения ИЯ, предоставляет обучающемуся возможность интроспекции с целью его актуализации в новой ситуации инокультурного общения, в новой проблемной ситуации. Из своего опыта студент подбирает прототипы для решения (иноязычных) коммуникативных задач (например, написание личного письма, составление резюме, реферирование статьи, подготовка доклада и т.п.). В этой связи процитируем точку зрения Б.М.

Гаспарова о том, что «всякое употребление языка представляет собой непрерывное движение потока человеческого опыта, который вбирает в себя уникальное стечение обстоятельств, при которых и для которых он был создан» [13, с. 11]. При этом речь идет о коммуникативных намерениях, жанровых, стилевых чертах самого сообщения, о множествах ассоциаций с предыдущим опытом и т.д. Иными словами, каждая новая ситуация использования языка обогащает тем самым речевой и языковой опыт. Сформированность же метакомпетенции заключается в способности студентов обращаться к этому опыту (как к опыту использования родного языка, так и к опыту, приобретаемому в процессе овладения иностранным языком) при решении разных задач. На расширение такого опыта направлено в целом все содержание обучения иностранного языка, реализуемого в различных сферах и ситуациях иноязычного общения через овладение речевым материалом, иноязычными текстами разных стилей и жанров и др.

Рассматривая категорию управления в содержании профессиональной метакомпетенции, следует выделить на первый план действия планирования, наблюдения, применения, оценки и корректировки собственных когнитивных процессов. Это дает нам возможность реализовать в методическом плане технологический аспект формирования метакомпетенции, поскольку исполнительные процессы, лежащие в основе метакомпетенции, могут исследоваться лишь опосредованно, главным образом через их итоговые проявления в виде таких умений как осуществление мониторинга деятельности; планирование деятельности; поиск и применение когнитивных стратегий при обработке информации; самооценка и самоконтроль и др. Поэтому целенаправленное их развитие возможно также опосредованно в ходе изучения иностранного языка.

Вместе с тем, анализ научной литературы, результаты анкетирования выпускников, а также собственный многолетний опыт преподавания на языковом факультете позволяет сделать вывод о том, что перечисленные умения формируются в процессе обучения иностранному языку при восприятии и продуцировании речи. В качестве примеров можно привести осуществление выбора иноязычных средств в соответствии с коммуникативным заданием при продуцировании речи или ориентировку в структуре сообщения для перехода от поверхностных структур к замыслу высказывания при восприятии иноязычной речи, контроль за речевыми операциями и т.д. Это позволяет говорить о том, что осознанные процессы регуляции речемыслительной деятельности в рамках иноязычной подготовки во многом детерминируют успешность формирования профессиональной метакомпетенции у студентов-лингвистов.

В соответствии с этим управление в содержании метакомпетенции представляет собой мониторинг собственных способностей, качеств, готовности и включает: 1) планирование процесса выполнения деятельности/ решение задачи; 2) осознание своей способности её реализовать; 3) собственно реализацию; 4) оценку эффективности процессов мониторинга и выбранных стратегий выполнения действий [3; 6; 7].

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что эти процессы функционируют в сознательной деятельности и позволяют распределить интеллектуальные ресурсы для текущей задачи в процессе изучения ИЯ: определять стратегии выполнения коммуникативной задачи/ обработки инокультурной (иноязычной) информации, определять последовательность действий для решения задачи, изменять/ корректировать стратегии в процессе выполнения задачи, подводить итоги, оценивать свои результаты.

Таким образом, на основе сказанного мы выделяем в ходе формирования метакомпетенции 4 взаимосвязанных этапа:

1) *Диагностико-прогнозирующий этап* предполагает осознание собственных коммуникативно-познавательных потребностей, иницирование активности на базе внутренней мотивации, установку на овладение профессиональными компетенциями. К задачам первого этапа относятся постановка целей и определение условий их достижения на основе анализа собственных знаний, способностей и компетенций. На этом этапе осуществляется прогнозирование результатов своей деятельности в ходе выполнения практического задания; учёт последствий принимаемых решений и возможные изменения условий выполнения, а также выбор средств (стратегий) достижения цели. Перечень формируемых умений можно сформулировать следующим образом:

– анализировать и диагностировать ситуацию;

- обнаруживать и формулировать проблемную ситуацию;
- выходить за пределы ситуации («стереобзор» проблемы);
- определять факторы, влияющие на принятие решений;
- осознавать и формулировать индивидуальные цели;
- осознавать свои интеллектуальные преимущества и ограничения;
- выбирать средства достижения целей;
- предвосхищать последствия принимаемых решений;
- искать альтернативные варианты действий;
- анализировать и оценивать метакогнитивные стратегии.

Примерами данного этапа могут послужить выявление ожиданий студентов от выполнения задания, осознание обсуждаемой проблемы, выявление готовности студентов к смене перспективы. Предварительное обсуждение задания способствует корректировке его содержания, позволяет учитывать интересы студентов, обращаться к их опыту и имеющимся знаниям, повысить интерес обучающихся к проблеме.

2. Этап планирования. Как известно, планирование представляет собой совокупность действий, направленных на достижение цели. Основной задачей второго этапа является разработка эффективной программы действий, что предполагает в свою очередь сформированность следующих умений:

- определять последовательность действий для осуществления целей;
- отделять главное от второстепенного;
- выбирать оптимальные способы достижения цели;
- распределять ресурсы (например, распределение времени);
- выбирать релевантные источники информации.

3. Организационно-исполнительный этап. Данный этап предполагает идентификацию и экспликацию стратегий решения мыслительных задач; применение прошлого опыта, знаний, умений (применение опыта родного языка, опыта изучения первого/другого иностранного языка); приспособление к новым условиям и к характеру деятельности; перенос навыков решения конкретной задачи на решение новых задач; целенаправленный поиск иноязычной информации; её структурирование и переработка и т. д. Основными задачами третьего этапа выступают формирование у обучающихся умений находить и анализировать информацию из различных источников, умения интерпретировать полученные данные, умение структурировать и перерабатывать информацию, а также развитие у студентов ответственности и креативности и умений работать в группе. Этот этап связан с поиском решения проблемы, переработкой информации и развитием личностных качеств, а также с формированием у студентов оценочного суждения к обсуждаемым вопросам. К основным умениям данного этапа отнесем следующие:

- использовать стратегии решения мыслительных задач;
- применять прошлый опыт, знания, умения;
- приспособляться к новым условиям и к характеру деятельности;
- ориентироваться в информационном пространстве;
- вести целенаправленный поиск информации;
- структурировать и перерабатывать информацию;
- выделять ключевую информацию;
- идентифицировать, сравнивать, классифицировать, сопоставлять, обобщать, систематизировать, уточнять, пояснять, детализировать, аргументировать, делать выводы, умозаключения.

4. Контролирующий этап. Контроль процесса и результатов собственной деятельности осуществляется при сопоставлении достигнутых результатов с поставленными целями. На основании самоконтроля принимается решение о коррекции исполнительских или управляющих действий. Таким образом, основная задача четвертого этапа – это рефлексия деятельности, оценка и корректировка. На этом этапе предполагается формирование следующих умений:

- осуществлять рефлексивную оценку конечных результатов деятельности;
- оценивать эффективность использованных стратегий;
- оценивать свои действия;
- осуществлять внутреннюю самооценку (саморефлексию);
- проводить мониторинг степени владения компетенциями;
- оценивать собственный уровень развития профессиональных компетенций;
- предпринимать корректирующие действия;
- осуществлять поиск обратной связи о результатах выполнения задачи.

Содержание предложенных этапов в контексте межкультурного общения и межкультурной коммуникации послужило в нашем исследовании основой для дальнейшей разработки операционально-деятельностного аспекта. При организации овладения представленным ранее содержанием необходимо было переосмыслить характер отношения субъектов образовательного процесса и формы работы в ходе формирования метакомпетенции. Важным для нас выводом явилось то, что меняется роль преподавателя: от простого транслятора знаний к роли фасилитатора, выполняющего функции наставничества, коучинга, который создает условия, позволяющие обучающимся проявлять свою собственную активность для решения различных коммуникативно-познавательных, проектно-исследовательских и творческих задач в процессе овладения иностранным языком. Поэтому особое значение приобретают такие образовательные технологии и методы, которые обеспечивают диалогичность, интерактивность, аутентичность, продуктивность и осознанность процесса формирования профессиональной метакомпетенции у студентов. Всё это детерминирует в нашем исследовании выбор и обоснование таких образовательных технологий как исследовательские, проектные, интерактивные и рефлексивные.

Как известно, исследовательские методы направлены на анализ ситуации, обнаружение проблемных ситуаций, предвосхищение последствий принимаемых решений, продумывание нескольких этапов вперед при решении задачи и т. д. В частности, на диагностико-прогнозирующем этапе формирования метакомпетенции могут быть использованы такие приемы как составление интеллект-карт (ментальных карт), составление причинно-следственных диаграмм (или диаграммы Исикавы по принципу «рыбьего скелета»), навигационных схем, проведение мозгового штурма и т. д.

Целью интерактивных технологий является повышение активности обучающихся, активизация совместной деятельности студентов. Примером может послужить метод фасилитации, когда преподаватель (а позже один из студентов) направляет в группе обучающихся поиск и анализ информации по конкретному вопросу или поставленной задаче [14]. В качестве приемов можно предложить ретроспективу уже выполненного группового проекта, этнографического задания, проведенной ролевой или деловой игры. На наш взгляд, по своему содержанию данный прием относится к методам групповой рефлексии. По сути, в основе ретроспективы лежат рефлексивные процессы. В первую очередь речь идет о самооценке обучающихся: выявление студентами положительных моментов и недостатков в проделанном проекте (выполненном задании, выполненном письменном переводе и пр.), умение оценить вклад каждого в выполнении проекта. Однако в методическом плане важно учитывать то, что вектор управления деятельностью студентов должен осуществляться от ретроспективы к перспективе, а именно к улучшению своих результатов, дальнейшему планированию своих действий (например: Что я (мы) знаю (знаем) об этом? Что меня интересует? Каких знаний мне не хватает? Каких личностных качеств мне не хватает? Достаточен ли уровень моей коммуникативной компетенции? Как могу повысить уровень языка? С какими типами текстов предстоит мне познакомиться? Где я буду искать достоверную информацию? Как я смогу представить результат работы с новой информацией? и т. д.).

Методическая реализация предложенной технологии осуществляется нами в рамках практических дисциплин «Практикум по культуре речевого общения 1 ИЯ», «Практический курс перевода», а также теоретических дисциплин «Введение в теорию межкультурной коммуникации», «Теория межкультурной коммуникации».

Таким образом, в результате проводимого исследования нами был решен ряд промежуточных задач: 1) выделены уровни профессиональной метакомпетенции; 2) определен процессуальный механизм формирования метакомпетенции; 3) составлена номенклатура умений в содержании профессиональной метакомпетенции; 4) обоснована необходимость использования исследовательских, интерактивных и рефлексивных образовательных технологий и методов в формировании профессиональной метакомпетенции.

В заключении хотелось бы отметить, что студентам, осознающим состояние своих знаний, своих компетенций, и целенаправленно совершенствующим их, легче обучаться в вузе и начинать свою профессиональную деятельность.

Библиографический список

1. Колин К.К. Структура реальности и философия информации. *Знание. Понимание. Умение*. 2013; 3: 13 – 26.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования: бакалавриат*. Направление подготовки: 45.03.02. Лингвистика (Утвержден приказом Минобрнауки от 7 августа 2014 № 940). Available at: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_14/m940.pdf
3. Erpenbeck J. Metakompetenzen und Selbstorganisation. *Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung*. Berlin, 2006: 5-14.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. *Лингводидактика и методика*. Москва, 2006.
5. Халева И.И. «ЛИНГВАУНИ» – вклад в культуру мира. *Лингвауни: 3-я межд. конференция ЮНЕСКО*. Москва, 2000: 29 – 34.
6. Bergmann G. 8 mal Kompetenz – Thesen zu Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Metakompetenz. Available at: http://www.wiwi.uni-siegen.de/inno/pdf/meta-kompetenz_8_mal-1.pdf
7. Игнатъева Е.Ю. Педагогическое управление учебной деятельностью студентов в современном вузе. Санкт-Петербург, 2012.
8. Яроцкая Л.В. Трансформация системы управления учебным процессом в соответствии с современной парадигмой лингводидактики. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2013; 12: 102 – 113.
9. Урсул А.Д. Природа информации: философский очерк. Челябинск, 2010.
10. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Москва, 2010.
11. Орбодоева Л.М. Метакомпетенция как компонент содержания профессиональной иноязычной подготовки студентов в языковом вузе. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2014; 14:144 – 153.
12. Чернокова Т.Е. Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета*. 2011; 3: 153 – 158.
13. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. *Лингвистика языкового существования*. Москва, 1996.
14. Löffler M. *Retrospektiven in der Praxis. Veränderungsprozesse in IT-Unternehmen effektiv begleiten*. Heidelberg, 2014.

References

1. Kolin K.K. Struktura real'nosti i filosofiya informacii. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2013; 3: 13 – 26.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya. Uroven' vysshego obrazovaniya: bakalavriat*. Napravlenie podgotovki: 45.03.02. Lingvistika (Utvverzhdn prikazom Minobrnauki ot 7 avgusta 2014 № 940). Available at: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_14/m940.pdf
3. Erpenbeck J. Metakompetenzen und Selbstorganisation. *Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung*. Berlin, 2006: 5-14.
4. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika*. Moskva, 2006.
5. Haleeva I.I. «LINGVAUNI» – vklad v kul'turu mira. *Lingvauni: 3-ya mezhd. konferenciya YUNESKO*. Moskva, 2000: 29 – 34.
6. Bergmann G. 8 mal Kompetenz – Thesen zu Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Metakompetenz. Available at: http://www.wiwi.uni-siegen.de/inno/pdf/meta-kompetenz_8_mal-1.pdf
7. Ignat'eva E.Yu. *Pedagogicheskoe upravlenie uchebnoj deyatel'nost'yu studentov v sovremennom vuze*. Sankt-Peterburg, 2012.
8. Yarockaya L.V. Transformaciya sistemy upravleniya uchebnym processom v sootvetstvii s sovremennoj paradigmoj lingvodidaktiki. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2013; 12: 102 – 113.
9. Ursul A.D. *Priroda informacii: filosofskij ocherk*. Chelyabinsk, 2010.
10. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva, 2010.
11. Orbodoeva L.M. Metakompetenciya kak komponent sodержaniya professional'noj inoyazychnoj podgotovki studentov v yazykovom vuze. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2014; 14:144 – 153.
12. Chernokova T.E. Metakognitivnaya psihologiya: problema predmeta issledovaniya. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta*. 2011; 3: 153 – 158.
13. Gasparov B.M. *Yazyk, pamyat', obraz. Lingvistika yazykovogo suschestvovaniya*. Moskva, 1996.
14. Löffler M. *Retrospektiven in der Praxis. Veränderungsprozesse in IT-Unternehmen effektiv begleiten*. Heidelberg, 2014.

Статья поступила в редакцию 5.05.15

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, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

Saieva L.H., postgraduate, Chechen State Pedagogical Institute (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

Shakhbanova P.S., assisting teacher, Department of General and Educational Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF FORMATION OF LEGAL COMPETENCE OF STUDENTS. The article studies the problem of formation of legal competence of students. The article reveals the essence and structure of the concept of "legal competence". Special attention of the authors is paid to the role of project activity, as a means of formation of legal knowledge, skills and abilities of students. The article describes the socio-legal project of students named as "Rights of the child", the target direction of which is the formation of respect for the law, human rights, education of legal competence. The project calls for the unification of the system of training and education for optimal development of critical thinking skills, analyze and solve problems, participate in the discussion, selection of alternative solutions. The project is presented as a method that integrates curricular and extracurricular activities of students; as a method that gives the opportunity to develop students' interest in law, human rights, to establish legal competence.

Key words: competence, legal expertise, project design activities.

Д.М. Абдуразакова, д-р пед. наук, проф., зав. каф. теории и методики обучения праву, декан факультета педагогики и психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru
Л.Х. Саиева, аспирант Чеченского государственного педагогического института, г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru
П.Г. Шахбанова, ассистент каф. общей и педагогической психологии ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Статья посвящена проблеме формирования правовой компетентности учащихся. Раскрывается сущность и структура понятия «правовая компетентность». Особое внимание авторы уделяют роли проектной деятельности, как средства формирования правовых знаний, умений, навыков и способностей школьников. В статье описан социально-правовой проект учащихся «Права ребёнка», целевым направлением которого является формирование уважения к закону, праву и правам

человека, воспитание правовой компетентности. Данный проект предполагает объединение системного обучения и воспитания для оптимального развития навыков критического мышления, анализа и решения проблемы, участия в дискуссии, выбора альтернативного решения.

Ключевые слова: компетентность, правовая компетентность, проект, проектная деятельность.

Формирование правовой компетенции учащихся является сегодня актуальным направлением развития школы, предполагающим включение учащихся в систему общественных отношений и деятельность по воспроизводству правовых отношений в микросоциуме, включение в систему ролей, прав и обязанностей гражданина Отечества.

На протяжении длительного периода правовое образование понималось как нравственное и гражданское воспитание и не рассматривалось российскими учёными как отдельное направление общеобразовательного педагогического процесса. Гражданско-правовое образование было направлено просто на изучение основ конституционного устройства государства [1].

Анализ литературы показал, что правовая компетентность – это процесс усвоения индивидуумом социального опыта, обусловленный комплексом социальных, экономических, психолого-педагогических факторов. В юридическом справочнике правовая компетентность характеризуется как процесс усвоения социальных норм, умений, стереотипов, установок, принятых в обществе форм поведения и общения, вариантов жизненного стиля. В нашем исследовании правовая компетентность школьников – это характеристика личности, включающая объем правовых знаний, осознание социально-правового опыта, накопление опыта позитивного социального поведения. Структурными компонентами правовой компетентности являются: когнитивный (правовые знания), мотивационный (правовая позиция) и деятельностный (социально-правовой опыт). Для системного формирования правовой компетентности учащихся необходимо, в первую очередь, воспитать у них уважение к закону того или иного социума, чтобы они приняли его и, как правило, следовали ему. Для этого необходимо поднять теоретический и интеллектуально-правовой уровень знаний учащихся, что требует совершенствования содержания обучения школьников теоретическим основам прав и активизацию их внеучебной деятельности.

Однако нельзя всегда считать человека компетентным в правовых вопросах, хотя он теоретически приобрел достаточно знаний по праву, если он не способен использовать их в своей жизнедеятельности как формы поведения соответствующие стереотипам, принятым в обществе и выступающие как варианты жизненного стиля. Включение школьников в правовую деятельность, обогащение их опыта социально-правовой деятельности примерами позитивного правового взаимодействия с социумом способствует совместная работа с социальными институтами, заинтересованных проблемами правового образования и воспитания.

В педагогическом опыте формирования правовой компетенции и активной жизненной позиции учащихся имеется множество инновационных технологий, позволяющих творчески развивать личность учащихся в этом направлении. В нашем исследовании рассматривается проектная деятельность учащихся, организованная и наполненная новым содержанием по компетентностной парадигме, как один из результатов общего среднего образования [2; 3].

Предлагаемый нами социально-правовой проект «Права ребёнка» направлен на формирование правовых компетенций у учащихся. Социально-правовой проект учащихся «Права ребёнка» основан на концепции целостного образования, целевым направлением которого является формирование уважения к закону, праву и правам человека, воспитание правовой компетентности. Данный проект предполагает объединение системного обучения и воспитания в урочной и внеурочной деятельности для оптимального развития навыков критического мышления, анализа и решения проблемы, участия в дискуссии, выбора альтернативного решения.

Цель проекта: создание нравственно-правового пространства школы для формирования правовой компетентности учащихся, защиты прав всех субъектов образования.

Задачи проекта: развивать интерес к познанию права, прав человека, интеллектуальные, творческие и коммуникативные возможности учащихся, определяющие формирование правовой компетентности личности, способствующей к самоопределению в жизнедеятельности правового общества в соответствии с и нормами общества своими ресурсными возможностями.

Социально-правовой проект построен на принципах интеграции, непрерывности и межпредметности. В проекте «Права ребёнка» предусмотрены следующие направления деятельности: правовые консультации, конфликтные комиссии, рабочие группы по работе с нормативно-правовыми документами, лектории по праву, информационно-аналитическая группа.

Ожидаемый результат: правовая компетентность учащихся и активная жизненная позиция.

Инновационная деятельность социально-правового проекта ориентирована на:

- построение логической последовательности формирования правовой компетентности учащихся на основе повышения мотивации через деятельность;
- организацию проектной деятельности учащихся при тесном сотрудничестве учителей, родителей и представителей социальных институтов, занимающихся проблемами правового воспитания молодежи;
- формирование исследовательской культуры учащихся;
- приобретение коммуникативных умений; создание условий для самоопределения и самореализации учащихся в области права.

Фиксируя положительное влияние социально-правового проекта учащихся на каждом из этапов работы, мы заметили, что учащиеся изменились: они стали открытыми для общения, уверенными в себе для отстаивания точки зрения, диалогичными для поддержания полемики. В результате по инициативе школьников был организован «круглый стол», где обсуждались актуальные вопросы: «Почему современные школьники имеют слабое представление о правовой культуре?», «Для чего нужны знания о правах человека?», «Приведите примеры ситуаций, где недостаток правовой компетентности затруднил решение каких-либо проблем», «Поделитесь примерами правомерного поведения, с которыми вы столкнулись в повседневной жизни» и т. д.

Благодаря свободному обмену мнениями, учащиеся учились грамотно и к месту использовать правовую терминологию, оценивать свою деятельность в соответствии с нормами, принятыми в обществе, анализировать социальные явления с позиций высокой нравственности и права. Результаты опроса учащихся показали положительное влияние социально-правового проекта на формирование правовой компетентности. Учащиеся положительно оценили характер работы в проекте, в котором они смогли обсуждать как теоретические вопросы соотношения экономики, права и культуры, так и участвовать в решении актуальных социально-правовых вопросов, возникающих в повседневной деятельности. Постепенно включаясь и создавая собственное правовое поле деятельности в рамках школы, учащиеся постепенно приобщались к более свободному и открытому правовому взаимодействию, и учились правомерному поведению в соответствии стереотипами общества.

Результаты нашего исследования подтверждают, что социально-правовой проект оказывает непосредственное влияние на повышение уровня правовой компетентности личности учащегося как ее характеристики.

Библиографический список

1. Певцова Е.А. *Теория и методика обучения праву*. Москва: ВЛАДОС, 2003.
2. Абдуразакова Д.М., Исмаилова С.А. Подготовка студентов к реализации прав ребенка в дошкольном образовательном учреждении. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6: 120 – 122.
3. Абдуразакова Д.М., Магомедова Р.М. Социально-правовая активность как условие формирования правосознания студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2013.; 3 (40): 38 – 39.

References

1. Pevцова E.A. *Teoriya i metodika obucheniya pravu*. Moskva: VLADOS, 2003.

2. Abdurazakova D.M., Ismailova S.A. Podgotovka studentov k realizacii prav rebenka v doskol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6: 120 – 122.
3. Abdurazakova D.M., Magomedova R.M. Social'no-pravovaya aktivnost' kak uslovie formirovaniya pravosoznaniya studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013.; 3 (40): 38 – 39.

Статья поступила в редакцию 05.06.15

УДК 373

Abramova V.U., Cand. of Sciences (Pedagogy), Herzen State Pedagogical University of Russia (Sankt-Petersburg, Russia),
E-mail: avd-82@yandex.ru

Avdeeva N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Herzen State Pedagogical University of Russia (Sankt-Petersburg, Russia),
E-mail: avd-82@yandex.ru

METHODICAL ASPECTS OF TRAINING IN THE FIELD OF EDUCATION OF LIFE BEFORE TEACHING A PROGRAM OF ADDITIONAL EDUCATION. This article examines the theoretical and methodological background of the preparation of students for further education programs required for the development and implementation of successful training of specialists in the field of education to health and safety programs of additional education. Particular attention is paid to the components of methodical work of experts in the field of education health and safety system of additional education. The article attempts to justify the need for professional orientation of teacher education undergraduate education in the field of health and safety for work in additional education system. The paper offered special disciplines studying the theoretical foundations of the organization and carrying out of employment on health and safety, enabling students to carry out methodological work in additional education system.

Key words: bachelor of teacher education in the field of health and safety, educational programs, additional education.

В.Ю. Абрамова, канд. пед. наук, доц. каф. методики обучения безопасности Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: avd-82@yandex.ru

Н.В. Авдеева, канд. пед. наук, доц. каф. социальной безопасности Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: avd-82@yandex.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье анализируются теоретические и методические предпосылки развития подготовки студентов к реализации программ дополнительного образования, необходимые при освоении и реализации успешной подготовки специалистов образования в области безопасности жизнедеятельности к реализации программ дополнительного образования. Особое внимание уделяется компонентам методической деятельности специалистов образования в области безопасности жизнедеятельности системы дополнительного образования. В статье предпринята попытка обоснования необходимости профессиональной направленности процесса обучения бакалавров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности для работы в системе дополнительного образования.

В работе предложены специальные дисциплины, изучающие теоретические основы организации и проведение занятий по безопасности жизнедеятельности, позволяющие студентам осуществлять методическую деятельность в системе дополнительного образования.

Ключевые слова: бакалавр педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности, образовательная программа, дополнительное образование.

В современных условиях ключевое значение приобретает дополнительное образование, направленное на развитие личности, способствующее повышению культурного и интеллектуального уровня школьников. Дополнительное образование реализует ряд задач, которые создают условия для свободного развития личности, ее самоопределения и саморазвития. Тем самым дополнительное образование отвечает критериям гуманизации образования, провозглашенной в качестве основного принципа реформы образования. Государственная политика в области дополнительного образования, цели и задачи, требования и условия, регулирование отношений в области дополнительного образования определены в «Федеральном законе о дополнительном образовании» [1] и в «Концепции модернизации дополнительного образования» [2].

Хотелось бы отметить значение дополнительного образования в реализации главного принципа ФГОС общего образования – принципа вариативности образования. Данный принцип предполагает создание «личных пространств» обучаемых на основе выбора и возможности построения индивидуального образовательного маршрута школьника, ориентированного на личностные, предметные и метапредметные результаты. Вариативная часть основной образовательной программы может быть обеспечена в полной мере за счёт взаимодействия общего и дополнительного образования.

Дополнительное образование определяется как «целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и осуществления образовательно-информационной деятельности за пределами

основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства» [1]. Дополнительное образование также может быть определено как организованный особым образом устойчивый процесс коммуникации, направленный на формирование мотивации развивающейся личности ребенка к познанию и творчеству. Под «дополнительным» понимается мотивированное образование, которое получает личность сверх основного образования, позволяющее ей реализовать устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально раскрыть себя, самоопределившись предметно, социально, профессионально, личностно [2].

Анализ современных исследований по проблеме дополнительного образования школьников позволяет констатировать, что оно осуществляется в соответствии с методологическими подходами, такими как:

- *гуманистический*, признающий человека как высшую ценность с правом на свободу, развитие;
- *аксиологический*, определяющий образование как ценностное самоопределение личности;
- *деятельностный*, обосновывающий процесс формирования личности через активную предметную деятельность;
- *культурологический*, рассматривающий образование как творение себя в процессе взаимодействия с системой культурных ценностей;
- *системный*, обеспечивающий процесс познания и развития образования в системной целостности;
- *компетентностный*, обосновывающий образование как формирование базовых жизненных компетенций личности для ее дальнейшего саморазвития [3].

Принципы, в соответствии с которыми осуществляется организация системы дополнительного образования, определены в документах о дополнительном образовании: принцип *гуманизации*, принцип *демократизации образовательного процесса*, принцип *индивидуализации*, принцип *педагогика сотрудничества*. Данные принципы направлены на отбор содержания, регуляцию деятельности педагога с учащимися, на организацию различных видов деятельности. Специфическими принципами дополнительного образования являются: *свободный выбор детьми образовательных учреждений дополнительного образования; многообразие программ дополнительного образования; психолого-педагогическая поддержка индивидуального развития детей; творческое сотрудничество педагогических работников и детей*.

В связи с развитием системы учреждений дополнительного образования остро встает вопрос о подготовке педагогических кадров, способных осуществлять данную профессиональную деятельность в системе дополнительного образования. Современный педагог дополнительного образования должен владеть знаниями, достаточными для разработки авторской образовательной программы; обладать коммуникативными качествами, умениями; использовать в своей деятельности разнообразные методы, приемы и технологии.

В результате освоения содержания специальных дисциплин студенты приобретают профессиональные компетенции, позволяющие им осуществлять педагогическую, методическую и проектную деятельность в системе дополнительного образования в области безопасности жизнедеятельности [4].

В области *методической* деятельности студенты учатся применять современные методики и технологии организации дополнительного образования по различным направлениям деятельности безопасности жизнедеятельности, оценивать эффективность и результативность работы, определять цели и задачи, формы организации занятий по дополнительному образованию. В области *педагогической* деятельности студенты приобретают необходимые навыки по организации занятий дополнительного образования, умения взаимодействовать с детьми, коллегами, родителями. При осуществлении *проектной* деятельности главными навыками являются способность и умение самостоятельно проектировать образовательные программы по дополнительному образованию в области безопасности жизнедеятельности, планировать и разрабатывать занятия дополнительного образования с учетом комплексного использования форм, средств и методов обучения.

Реализация программ дополнительного образования в подготовке специалистов в области безопасности жизнедеятельности содержит несколько компонентов методической деятельности бакалавров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности (рис. 1).

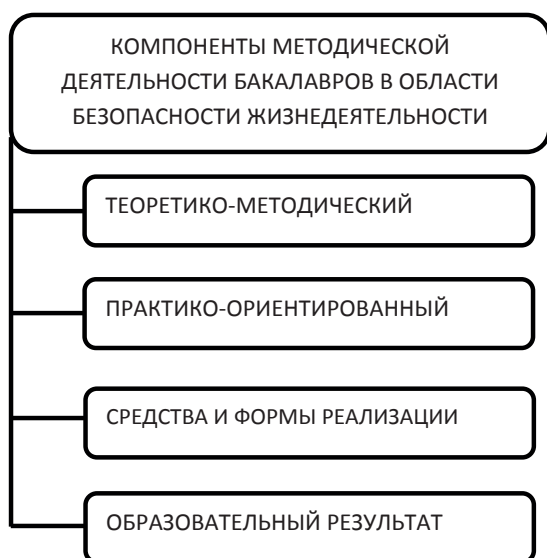


Рис. 1. Компоненты методической деятельности бакалавров педагогического образования в системе дополнительного образования в области безопасности жизнедеятельности

Согласно материалам, представленным на рисунке, компоненты методической деятельности специалистов образования в области безопасности жизнедеятельности, имеют следующее содержание:

- теоретико-методический (формирование информационного пакета на основе содержание учебных дисциплин профессионального цикла, отражающих методику обучения и воспитания специалистов образования в области безопасности жизнедеятельности);
- практико-ориентированные (знакомство со спецификой системы дополнительного образования в области безопасности жизнедеятельности; подборка методического материала, как развитие навыков педагогической деятельности в учреждениях дополнительного образования);
- средства и формы реализации (применение современных научных технологий обучения, ориентированных на развитие содержания и методику обучения безопасности жизнедеятельности в учреждениях дополнительного образования);
- образовательный результат (предполагает обеспечение такого уровня методической подготовки, как возможность самостоятельной реализации в профессиональной сфере в учреждениях дополнительного образования).

Таким образом, реализация подготовки бакалавров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности системы дополнительного образования обогащает практику содержания методики обучения и воспитания бакалавров безопасности жизнедеятельности.

Для эффективной методической подготовки бакалавров к педагогической деятельности в области безопасности жизнедеятельности системы дополнительного образования в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена на кафедре методики обучения безопасности жизнедеятельности разработаны и реализуются дисциплины по выбору такие как «Система дополнительного образования в области безопасности жизнедеятельности» и «Содержание и методика обучения БЖ в учреждениях дополнительного образования».

Данные дисциплины студентами выбираются самостоятельно на 2 курсе обучения. На изучение дисциплины «Система дополнительного образования в области безопасности жизнедеятельности» отводится 5 кредитов – 180 часов (90 часов аудиторной нагрузки (30 часов лекционных занятий и 60 часов практических) и 90 часов самостоятельной работы. Содержание дисциплины «Содержание и методика обучения БЖ в учреждениях дополнительного образования» в объеме 2 кредитов – 36 часов аудиторной нагрузки (12 часов лекций и 24 часа практических и 36 часов самостоятельной работы). Вне зависимости от тематики, содержание программ учебных дисциплин дополнительного образования осуществляет главную функцию – непрерывное повышение знаний специалиста в области безопасности жизнедеятельности в связи с постоянным совершенствованием федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования.

Овладение теоретическими основами организации и проведения занятий по безопасности жизнедеятельности позволяет студентам осуществлять вышеуказанные виды деятельности в системе дополнительного образования. Акцентируем внимание лишь на некоторых ключевых темах, изучаемых в рамках данных дисциплин.

В теме «Цели, задачи, основные направления профессионально деятельности педагога дополнительного образования в области безопасности жизнедеятельности», обосновывая актуальность дополнительного образования детей в современных условиях, студенты знакомятся с понятием «социальный заказ» как конкретной общественной потребностью. Структура социального заказа на дополнительное образование включает в себя следующие компоненты: государственный заказ (заказ на личностное воспитание; на деятельность учреждения; на педагогические кадры); общественный заказ; заказ личности. Изучение цели и задач дополнительного образования в области безопасности жизнедеятельности требует обращения студентов к нормативно-правовой базе регулирования дополнительного образования. Для эффективного функционирования и развития системы дополнительного образования необходимо ее нормативно-правовое обеспечение. Законодательное и нормативно-правовое регулирование состоит из уровней, имеет иерархию и самостоятельные компоненты. Основные целевые ориентиры, закрепленные в нормативно-правовых документах по предоставлению дополнительного образования, направлены:

- на повышение роли учреждений дополнительного образования в воспитании, обучении и творческом развитии личности;
- на закрепление гарантий правовой и социальной защиты детей;
- на реализацию права детей на получение дополнительного образования;
- на повышение качества и доступности дополнительного образования детей [5].

При изучении темы «История становления и развития системы дополнительного образования детей» студенты знакомятся с основными этапами развития дополнительного общего российского образования: конец XIX – начало XX вв.; 20-е – 30-е годы; 40-80-е годы; с 1992 года и по настоящее время. Анализируя динамику развития внешкольного образования и его переход в дополнительное образование, студенты рассматривают цели, задачи, принципы, функции, направления работы, различные типы учреждений каждого этапа. История становления и анализ современного состояния дополнительного российского образования показали, что оно может рассматриваться как определенная система, включающая в себя совокупность взаимодействующих элементов: образовательных программ ↔ учреждений дополнительного образования детей ↔ органов управления образованием.

На современном этапе необходимым условием для повышения качества дополнительного образования детей является обновление содержания за счет многообразия отечественных образовательных программ. Теоретическое и практическое освоение учебного материала студентами по данной теме требует значительного количества часов. Студенты знакомятся с классификацией образовательных программ дополнительного образования в области безопасности жизнедеятельности: функционального назначения; уровня освоения; направленности деятельности; тематической направленности; уровня подготовленности учащихся. Отмечается тот факт, что образовательная программа учреждения является совокупностью профильных образовательных программ данного учреждения, отвечает образовательным потребностям ребенка, направленным на его саморазвитие, и определяет цели и ценности образования в данном образовательном учреждении.

Образовательная программа, которую составляет педагог дополнительного образования, является нормативным документом, отражающим целевые установки учебного курса, объем, содержание, логику построения. Прежде чем приступить к проектированию образовательной программы по безопасности жизнедеятельности дополнительного образования, студенты знакомятся с общими требованиями к образовательной программе, функциями, типами программ и общей структурой. Так, например, отмечают, что образовательные программы дополнительного образования выполняют следующие функции:

- *нормативная* функция это нормативно-правовое обеспечение проектирования образовательных программ по безопасности жизнедеятельности дополнительного образования;
- функция *целеполагания* отражает организацию дополнительного образования, включающую в себя цель и задачи формирования и развития методической подготовки специалистов образования в области безопасности жизнедеятельности;
- функция *процессуальная* определяет сущность процесса формирования и реализации программ дополнительного обра-

зования во взаимосвязанной деятельности педагога и ученика, основанная на развитии самостоятельности студентов при проектировании и проведении эффективной методической деятельности в системе дополнительного образования в области безопасности жизнедеятельности;

- *оценочная* функция предполагает оценку педагогом и самооценку учащихся результатов уровней подготовки в области безопасности жизнедеятельности системы дополнительного образования, повышение познавательного интереса к методической деятельности специалистов образования в области безопасности жизнедеятельности.

Разрабатывая проект образовательной программы по безопасности жизнедеятельности дополнительного образования, мы учитываем следующие требования: соответствие современному уровню развития науки; взаимосвязь с другими образовательными программами в рамках образовательных программ учреждения; включение в программу всех элементов содержания; преемственность элементов содержания.

В теме «Содержание методической работы педагога дополнительного образования в области БЖ» раскрывается структура педагогической деятельности педагога дополнительного образования, содержащая следующие компоненты:

проектировочный, включающий умения применять разные критерии отбора содержания и методику обучения безопасности жизнедеятельности в учреждениях дополнительного образования;

конструктивный, требующий умения методически грамотно выстроить свою работу как специалиста образования в области безопасности жизнедеятельности в системе дополнительного образования;

коммуникативный, обусловленный умением устанавливать отношения сотрудничества с обучающимися, коллегами и родителями;

гностический, содержащий умение анализировать деятельность учащихся, коллег, собственную деятельность.

Представленная серия занятий раскрывает основные положения организации системы дополнительного образования по безопасности жизнедеятельности, возможности проектирования студентами образовательных программ по безопасности жизнедеятельности для учреждений дополнительного образования. Такие организационные формы работы способствуют реализации возможностей обучающихся в методической подготовке бакалавров к реализации программ дополнительного образования, а значит, способствуют успешности формирования личности специалиста образования в области безопасности жизнедеятельности.

Таким образом, разработка и реализация данных курсов задачей своей деятельности ставит не только повышение методической компетенции студентов в системе дополнительного образования по безопасности жизнедеятельности, но и их подготовку их как модераторов, способных обучать школьников решению актуальных проблем по обеспечению безопасности личности на базе учреждений дополнительного образования. Также для полной реализации готовности студентов к осуществлению методической деятельности в системе дополнительного образования необходимо учитывать методику преподавания данных курсов, которая модернизируется и подстраивается под современные требования системы российского образования.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. *Российская газета*. 2012; 31 декабря; № 5976.
2. *Концепция модернизации дополнительного образования* (Одобрена решением коллегии Минобрнауки России от 06.10.2004. № ПК-2).
3. Каргина З.А. Современные методологические подходы в сфере дополнительного образования детей. *Вестник ТГРУ*. 2011; Выпуск 1 (103).
4. Попова Р.И. Формирование методических компетенций магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности. *Научное мнение*. 2012; 4: 86 – 92.
5. Мухамедьярова Н.А. Нормативно-правовое регулирование предоставления дополнительного образования детям в России. *Ярославский педагогический вестник*. 2013; 1, Том II (Психолого-педагогические науки).

References

1. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ. *Rossijskaya gazeta*. 2012; 31 dekabrya; № 5976.
2. *Koncepciya modernizacii dopolnitel'nogo obrazovaniya* (Odobrena resheniem kollegii Minobrnauki Rossii ot 06.10.2004. № PK-2).
3. Kargina Z.A. Sovremennye metodologicheskie podhody v sfere dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. *Vestnik TGRU*. 2011; Vypusk 1 (103).
4. Popova R.I. Formirovanie metodicheskikh kompetencij magistrrov pedagogicheskogo obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Nauchnoe mnenie*. 2012; 4: 86 – 92.
5. Muhamed'yarova N.A. Normativno-pravovoe regulirovanie predostavleniya dopolnitel'nogo obrazovaniya detyam v Rossii. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2013; 1, Tom II (Psichologo-pedagogicheskie nauki).

Статья поступила в редакцию 14.05.15

УДК 371

Fabrikov M.S., *postgraduate, Department of Personality Psychology and Special Education, Vladimir State University*
n.a. A. G. and N. G. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: fabrikoff@mail.ru

TO THE QUESTION OF THE DEVELOPMENT OF LEGAL CULTURE OF SENIOR PUPILS. The article discusses a concept of legal culture and its characteristics. The author analyzes various approaches to understanding of legal culture and understands the legal culture as a culture of individuals, which includes a certain level of awareness, high-quality mastering skills of lawful behavior, an ability to use their rights. In the article the author states what characteristics of the legal culture are fairly high level of awareness are; explains what knowledge of the existing laws of the country is; writes about compliance, performance or use of these laws, conviction of the necessity, usefulness, appropriateness of laws and other legal acts, internal acceptance, an adequate understanding of their rights and duties, freedom and responsibility, his position in society, norms of relationships with other people; the legal activity, to combat lawlessness, law enforcement, overcoming legal nihilism. Structural elements of legal culture are noted to be legal consciousness, legal activities, legal acts, psychological and pedagogical features of the object of educational influence – school student, who in this age are formed certain views, attitudes, norms of behavior. The paper shows the value of purposeful educational work on the formation of legal culture, which includes two basic models of development.

Key words: culture, education, legal culture, personality, psychological characteristics, personality development, psychological and pedagogical environment.

М.С. Фабриков, аспирант каф. психологии личности и специальной педагогики ВлГУ им. А.Г. и Н.Г. Столетовых,
 г. Владимир, E-mail: fabrikoff@mail.ru

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье рассматривается понятие правовой культуры, её признаки. Автор анализирует различные подходы к пониманию правовой культуры и понимает правовую культуру, как культуру отдельного лица, которая включает в себя определенный уровень правосознания, качественное овладение навыками правомерного поведения, умение использовать свои права. В статье аргументируется положение от том, что к признакам правовой культуры относятся достаточно высокий уровень правосознания; знание действующих законов страны; соблюдение, исполнение или использование этих законов; убеждение в необходимости, полезности, целесообразности законов и иных правовых актов, внутреннее согласие с ними; адекватное понимание своих прав и обязанностей, свободы и ответственности, своего положения в обществе, норм взаимоотношений с другими людьми; правовая активность, противодействию беззаконию, поддержанию правопорядка; преодолению правового нигилизма. Выделяются структурные элементы правовой культуры: правовое сознание, правовая деятельность, система юридических актов, психолого-педагогические особенности объекта воспитательного воздействия – старшеклассника, у которого в данном возрасте формируются определенные взгляды, установки, нормы поведения. Показано значение целенаправленной воспитательной работы по формированию правовой культуры, включающей две основные модели ее развития.

Ключевые слова: культура, воспитание, правовая культура, личность, психологические особенности, формирование личности, психолого-педагогическая среда.

Процесс правового воспитания личности складывается из усвоения правовых знаний и создания таких условий, при которых эти знания находят своё практическое применение. В результате формируются правовые убеждения, умения, навыки и привычки, которые становятся мотивами правомерного поведения. Правовые нормы общества создаются собственным отношением личности к праву, ее личностными качествами, образуя побудительную сферу ее поведения и деятельности, т.е. правовые требования общества превращаются в требования личности к самой себе [1, с. 160].

Уровень правовой культуры в стране является показателем развития общества, условием становления правового государства. Одной из причин распространения в России правового нигилизма является низкая культура – как общая, так и правовая. Следствие этого – отсутствие одной из важнейших предпосылок реального функционирования правового государства. Правовая культура приобретает всё большее значение для обеспечения достойной и благополучной жизни граждан Российской Федерации. Это определяет ее особое значение как фактора социального развития [2, с. 45].

Выделяют две основные модели развития правовой культуры:

1. Модель эволюционного развития. Данная модель предполагает развитие правовой культуры как процесс восприятия опыта предшествующих этапов и поколений, бесконфликтной адаптации этого опыта к новым условиям. В этом случае «культура детей» является производной от «культуры отцов».

2. Модель революционного развития. Для данной модели характерен разрыв преемственности между поколениями, невосприятие по тем или иным причинам традиций и установок, сложившихся в сфере правового общения на предшествующем этапе. В этом случае возникает противопоставление «культуры отцов» и «культуры детей» [2, с. 45].

В зависимости от уровня выделяют три вида правовой культуры: обыденную, профессиональную и доктринальную [2, с. 45].

Обыденный уровень правовой культуры характеризуется отсутствием системных правовых знаний и юридического опыта,

имеет поверхностный и фрагментарный характер. Обыденный уровень правовой культуры затрудняет реализацию прав и обязанностей, защиту законных интересов и зачастую ведет к нарушениям норм права.

Профессиональный уровень правовой культуры складывается при осуществлении профессиональной деятельности в области права (у практических юристов: судей, адвокатов, сотрудников правоохранительных органов).

Доктринальный (научный) уровень правовой культуры опирается на знание всего механизма правового регулирования, а не отдельных его направлений. Правовая культура теоретического уровня вырабатывается коллективными усилиями ученых и представляет собой идейно-теоретический источник права, способствует совершенствованию законодательства, развитию науки и подготовке юридических кадров.

Правовая культура основана на свойстве человека «нормировать» свои отношения с окружающим миром и людьми. В узком смысле – это система нормативных отношений между людьми или их организациями, сформированная в процессе социального взаимодействия, регулируемая фиксированными нормами, обязательными для исполнения и охраняемыми государством. В широком смысле – это совокупность правовых знаний, убеждений и установок личности, реализуемых в процессе труда, общения, поведения, а также отношение к материальным и духовным ценностям общества [3, с. 194].

Правовая культура выражает этику взаимоотношений людей в обществе в соответствии с правом, законами. Правовая культура отражает не только деятельность человека непосредственно в правовой сфере, но применение правовых знаний в жизни, а также уровень развития правосознания как личности, так и общества в целом, объединяет такие понятия, как право, правосознание, правовые отношения, законность и правопорядок, правомерное поведение, правовые учреждения, уровень признания обществом всего многообразия правовых ценностей.

С точки зрения А.С. Бондарева, правовая культура в узком смысле – это культура отдельного лица, которая включает в себя определенный уровень правосознания, качественное овладение

навыками правомерного поведения, умение использовать свои права [4, с. 15].

Характерными признаками правовой культуры личности являются:

- достаточно высокий уровень правосознания;
- знание действующих законов страны;
- соблюдение, исполнение или использование этих законов;
- убеждение в необходимости, полезности, целесообразности законов и иных правовых актов, внутреннее согласие с ними;
- адекватное понимание своих прав и обязанностей, свободы и ответственности, своего положения в обществе, норм взаимоотношений с другими людьми;
- правовая активность – целенаправленная деятельность субъекта по пресечению правонарушений, противодействию беззаконию, поддержанию правопорядка; преодолению правового нигилизма.

А.С. Бондарев под правовой культурой в широком смысле понимает правовую культуру общества, которая охватывает все правовые ценности, в том числе законы, законодательную технику, юридическую науку и образование, юридическую практику и правовой порядок. Правовая культура составляет внутреннюю, ментально-духовную сторону правовой системы общества и глубоко пронизывает правосознание, правовые отношения, законность и правопорядок, правотворческую, правоприменительную и иную юридическую деятельность, регулирует поведение людей, соотносясь с историческими и культурными особенностями, выступает инструментом достижения социальной стабильности. Правовая культура нашего общества находится в состоянии перехода от авторитарно-бюрократического режима к режиму демократическому [5, с. 14].

Правовая культура может быть представлена как системное образование, которое включает в себя: культуру правового сознания; культуру правового поведения; культуру деятельности законодательных, правоохранительных и судебных органов.

Структура правовой культуры зависит от того, на какую концепцию мы опираемся. Исходя из антропологической концепции, элементами правовой культуры можно считать любые объекты, созданные человеком в правовой сфере: законодательство, обычаи, правовые доктрины, юридические учреждения и т. д. Если взять за основу социологическую концепцию, элементами правовой культуры будут правовые нормы, ценности и цели. Если придерживаться философской концепции, то элементами правовой культуры будут способы бытия человека в правовой реальности: в качестве субъекта правотворчества, реализации, применения и толкования права.

Структура правовой культуры – это ее внутреннее строение, т. е. расположение элементов правовой культуры и связей между ними [5, с. 80].

К структурным элементам правовой культуры общества относятся:

1. Правовое сознание населения. Правовая культура общества зависит, прежде всего, от уровня развития правового сознания преемствующих поколений, т. е. от того, насколько глубоко освоены им такие правовые феномены, как ценность прав и свобод человека, ценность правовой процедуры при решении споров, поиске компромиссов, насколько информированы в правовом отношении молодые люди, какова их установка на соблюдение (несоблюдение) правовых предписаний и т. д.

2. Правовая деятельность. Уровень развития правового сознания может быть зафиксирован только в реальной правовой деятельности, в правовом поведении. Правовая деятельность состоит из теоретической (деятельность ученых-юристов, образовательная деятельность студентов и курсантов юридических вузов и т. д.) и практической – правотворческой и правореализующей деятельности.

Чем характеризуется уровень правовой активности личности, закрепления элементов правового опыта в индивидуальном сознании? Он может быть определен как индивидуальный способ существования правовых ценностей в виде определенных ценностных установок, т. е. таких элементов структуры личности, которые характеризуют ее с точки зрения целостности, устойчивости, наличия системы основных социально значимых черт. В отличие от внешних установок, деклараций, законов, обычаев, стереотипов, задаваемых целей, ценностные установки отражают внутреннюю расположенность человека к восприятию и усвоению тех или иных правовых требований. Установка – это совокупность тех, собственно, жизненно важных правовых ценностей

личности, из которых она исходит, реагируя на ту или иную конкретную жизненную ситуацию.

Система таких установок определяет ценностную структуру личности

В последней целесообразно разделять слой «ценностного ядра», ту совокупность личностных правовых ценностей, которые являются показателем социальной определенности, правовой устойчивости человека. В «ценностное ядро» входят ценности, характеризующие саму личность, ее главные правовые качества.

Наряду с этим, к «ценностному ядру» относятся также и общие представления об окружающей действительности, людях, принципы правовой оценки и моделирования правового поведения в этом окружении, критерии обоснования своих интересов, потребностей в их общественно-значимом содержательном наполнении. Функционируя в виде программы отношений человека к действительности, «ценностное ядро» ведет себя как наиболее активное начало в его личности, обуславливает ее социальную (и правовую) направленность. От адекватного определения коренных ценностей жизни зависит вся деятельность человека по принятию остальных правовых ценностей.

Другим слоем ценностной структуры личности, отражающим динамику взаимодействия правовых установок и новой информации, соединения в творческо-активную цепь ценностных установок с непосредственными наличными целями и средствами, является слой ценностных ориентаций. В них человек фиксирует свое субъективно-практическое отношение к социальным нормам, стандарты правового ориентирования. На основании их формируются такие способы правового поведения, цели которых намного шире стремления удовлетворить сугубо индивидуальные потребности, а содержание обусловлено характером сложившихся межличностных отношений.

К ценностно-ориентационной деятельности можно отнести и обыденно-практическую выработку представлений о запретном, должном, целесообразном, и защиту личностной системы правовых ценностей в целом. Конечно, понятие ценностной ориентации не в состоянии полностью охватить все многообразие взаимосвязей человека с объективной действительностью, до конца раскрыть внутренние механизмы его поведения.

Но, тем не менее, ценностные ориентации могут представлять собой определенную структуру отношений личности к фактам правовой действительности.

Поэтому, зная содержание ценностных ориентаций конкретной личности или определенного ее типа, т. е. доминирующий способ правовой ориентировки в социальной действительности (посредством логики обыденного сознания или с учетом идеологического смысла ценностей), зная специфический объект ориентации (те или иные правовые нормативы, правовые отношения, материальные или духовные блага) и условия ориентации (характер социальной среды и ценности, функционирующие в ней, индивидуальный правовой опыт жизни), можно с определенной степенью точности моделировать вероятное будущее правовое поведение человека в тех или иных ситуациях [6, с. 30].

3. Система юридических актов, т. е. текстов документов, в которых выражается и закрепляется право данного общества. Наиболее важное значение для оценки правовой культуры общества имеет система законодательства, основой которой является конституция государства. В целом, и уровень развития всей системы нормативно-правовых актов – от законов, актов центральных исполнительных органов власти до актов местных органов власти и управления. Наконец, должно учитываться и состояние индивидуальных правовых актов.

4. Правовой субъект. Правовая культура общества выражается в уровне правового развития субъекта – различных социальных и профессиональных групп, а также отдельных индивидов.

На формирование и развитие правовой культуры старшекласников оказывают воздействие социально-политические, экономические, культурные особенности современного общества.

С точки зрения педагогики, физиологии и психологии, юношеский возраст – это период наиболее активного развития нравственных установок, становления и стабилизации характера, овладение комплексом социальных ролей взрослого человека. Старшеклассникам присуще обостренное чувство самоутверждения среди сверстников, преувеличение представления о своих возможностях, и часто в их поведении сложно установить какие-то пределы. У многих отсутствует интерес к учебе, труду, не сформированы навыки и умения в учебной и трудовой дея-

тельности, культурный и интеллектуальный уровень весьма низкий. У значительной части отсутствуют элементы нравственного общения.

Отроческий возраст (от 11-12 до 14-15 лет) является переходным, прежде всего в биологическом смысле, поскольку это возраст полового созревания, параллельно которому достигают в основном зрелости и другие биологические системы организма. В социальном плане подростковая фаза – продолжение первичной социализации. Все старшеклассники этого возраста находятся на иждивении родителей или государства. Социальный статус старшеклассника мало чем отличается от детского. Психологически этот возраст крайне противоречив. Для него характерны максимальные диспропорции в уровне и темпах развития. Чувство взрослости – главным образом новый уровень притязаний, превосходящий положение, которого подросток фактически еще не достиг. Отсюда – типичные возрастные конфликты и их преломление в самосознании, в формировании правовых установок и ценностей.

Ранняя юность (от 14-15 до 18 лет) – в буквальном смысле слова «третий мир», существующий между детством и взрослостью. Биологически это период завершения физического созревания. Большинство девушек и значительная часть юношей вступают в него уже постпубертатными, на его долю выпадает задача многочисленных «доделок» и устранения диспропорций, обусловленных неравномерностью созревания. К концу этого периода основные процессы биологического созревания в большинстве случаев завершены, так что дальнейшее физическое развитие можно рассматривать уже как принадлежащее к циклу взрослости [7, с. 167].

Таким образом, говоря о формировании правовой культуры старшеклассников, мы должны учитывать психолого-педагогические особенности данного возраста, внутренние трудности переходного возраста, начиная с психогормональных процессов и кончая перестройкой Я-концепции. Для юношеского возраста характерны диспропорции в формировании и темпах развития. Важнейшее психологическое образование – чувство взрослости – представляет главным образом новый уровень притязаний относительно своего положения в системе социальных отношений, которого подросток реально еще не достиг. Юношеский возраст в биологическом плане – это период завершения физического созревания.

На формировании правовой культуры подростков сказывается пограничность и неопределенность социального положения юношества. Промежуточность общественного положения и статуса юношей (уже не ребенок, но еще не взрослый) определяет и особенности их психики, а, соответственно, нормы поведения в обществе.

Мы также должны учитывать противоречия, обусловленные перестройкой механизмов социального контроля: детские формы контроля, основанные на соблюдении внешних норм и послушании взрослым, уже не действуют, а взрослые способы, предполагающие сознательную дисциплину и самоконтроль, еще не

сложились или не окрепли. Здесь важно проводить воспитательную работу по формированию правовой культуры.

Развитие юноши становится стремительным. Молодой человек, вступающий на путь взросления, теряет интересы, еще вчера направляющие его деятельность, прежде сложившиеся формы внешних отношений и внутренней жизни [7, с. 167].

Этот переломный возраст переживается юношами по-разному, создавая различные психологические и социальные трудности. У одних он осложняется кризисом идентичности, у других – кризисом авторитетов.

Во-первых, с точки зрения физиологии и педагогики рассматриваемая категория несовершеннолетних – самая неустойчивая в поведении, выборе средств достижения намеченного, отношениях с окружающими и самоконтроле. Старшеклассникам присуще обостренное чувство самоутверждения среди сверстников, преувеличение представления о своих возможностях, и часто в их поведении сложно установить какие-то пределы.

Очень часто у молодых людей отсутствует интерес к учебе, труду, не сформированы навыки и умения в учебной и трудовой деятельности, культурный и интеллектуальный уровень весьма низкий. У значительной части отсутствуют элементы нравственного общения.

Главные задачи функций правовой культуры состоят в том, чтобы привнести правовые знания и убеждения в сознание людей, особенно в сознание подрастающего поколения [8, с. 56].

Правовая культура выполняет три основные функции: познавательную, регулятивную и нормативно-аксеологическую. Познавательная функция правовой культуры проявляется в процессе отражения объективной правовой деятельности, существующих правовых явлений. В правовой культуре фиксируются достигнутые, приобретенные правовые знания, правовой опыт, правовые ценности, идеалы и т. п.

Регулятивная функция правовой культуры направлена на обеспечение эффективного функционирования всех элементов правовой системы и создание устойчивого правопорядка.

Нормативно-аксеологическая функция правовой культуры состоит в оценке индивидуального поведения, законности, правопорядка и действующего законодательства путем сопоставления с моделями поведения, ориентирами которого являются нормы позитивного права и нормативные установки естественного права [8, с. 81].

В данном возрасте активно проходят процессы психофизиологического и физического развития организма. В этот период центральная нервная система человека отличается пластичностью и восприимчивостью. В силу возрастных особенностей на молодых людей более эффективное воздействие, по сравнению со взрослыми, оказывают воспитательные и психолого-педагогические методы. Поэтому, по сравнению со взрослыми, располагая более широкими педагогическими возможностями проведения разнообразной работы со старшеклассниками, можно решать задачи воспитания и формирования правовой культуры.

Библиографический список

1. Кускова М.В. *Формирование правовой культуры старшеклассников*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 1999.
2. Шубина О.Б. *Правовая культура как элемент культуры общества*. Диссертация ... кандидата юридических наук. Санкт-Петербург, 2004.
3. Дуглас Н.О. Профессиональная правовая культура – состояние правовой жизни общества. *Молодой учёный*. 2012; 76: 193 – 196.
4. Бондарев А.С. Понятие правовой культуры. *История государства и права*. 2011; 6: 13 – 17.
5. Осипов М.Ю. Правовая культура и механизм ее формирования. *Журнал российского права*. 2012; 1: 75 – 81.
6. Карцев В.А. Правовые качества личности: ценностная характеристика. *Учёные труды Российской академии адвокатуры и нотариата*. 2013; 2 (29): 29 – 32.
7. Кон И.С. *Психология ранней юности*. Москва: Просвещение, 1989.
8. Бараль Э.Ю. Некоторые приемы формирования правосознания учащихся. *Нравственно-правовое воспитание учащихся*. Москва: Просвещение, 1986.
9. Головченко В.В. *Эффективность правового воспитания: понятия, критерии, методики измерения*. Киев: Радянська школа, 1985.

References

1. Kuskova M.V. *Formirovanie pravovoj kul'tury starsheklassnikov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1999.
2. Shubina O.B. *Pravovaya kul'tura kak 'element kul'tury obschestve*. Dissertaciya ... kandidata yuridicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2004.
3. Douglas N.O. Professional'naya pravovaya kul'tura – sostoyanie pravovoj zhizni obschestva. *Molodoy uchenyj*. 2012; 76: 193 – 196.
4. Bondarev A.S. Ponyatie pravovoj kul'tury. *Istoriya gosudarstva i prava*. 2011; 6: 13 – 17.
5. Osipov M.Yu. Pravovaya kul'tura i mehanizm ee formirovaniya. *Zhurnal rossijskogo prava*. 2012; 1: 75 – 81.
6. Karcev V.A. Pravovye kachestva lichnosti: cennostnaya harakteristika. *Uchenye trudy Rossijskoj akademii advokatury i notariata*. 2013; 2 (29): 29 – 32.
7. Kon I.S. *Psihologiya rannej yunosti*. Moskva: Prosveschenie, 1989.
8. Baral' E.Yu. Nekotorye priemy formirovaniya pravosoznaniya uchaschihsya. *Nravstvenno-pravovoe vospitanie uchaschihsya*. Moskva: Prosveschenie, 1986.
9. Golovchenko V.V. *'Effektivnost' pravovogo vospitaniya: ponyatiya, kriterii, metodiki izmereniya*. Kiev: Radian'ska shkola, 1985.

Статья поступила в редакцию 18.04.15

УДК 371

Hataeva R.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Information Technologies and Applied Informatics, Chechen State Pedagogical Institute, E-mail: roz1970@mail.ru

ANALYSIS OF APPROACHES TO THE DEVELOPMENT AND SPECIFICITY OF FUNCTIONING OF THE AUTOMATED SYSTEMS OF MANAGEMENT IN RUSSIAN UNIVERSITIES. Today in the conditions of market economy problems of university management are of paramount importance. Their relevance and complexity are determined by a variety of funding sources of modern schools, an abundance of forms and types of scientific, educational, economic and industrial activities, by the need to analyze the market of educational services and monitoring of the labour market, the need to adapt to the ever changing conditions of the Russian economy and the requirements to universities by the Ministry of education. The paper shows the need to automate the management of higher education driven by the need to improve management efficiency, to make the University successful, cost-effective enterprise. The article presents the experience of various universities in Russia for the development and operation of automated control systems.

Key words: higher education, management of a modern university, automated control systems.

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

АНАЛИЗ ПОДХОДОВ РАЗРАБОТКИ И СПЕЦИФИКИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ СИСТЕМ УПРАВЛЕНИЯ В ВУЗАХ РОССИИ

В настоящее время, в условиях рыночной экономики, проблемы управления ВУЗом приобретают первостепенное значение. Их актуальность и сложность определяются разнообразием источников финансирования современных вузов, обилием форм и видов научной, учебной, хозяйственной и производственной деятельности, необходимостью анализа рынка образовательных услуг и мониторинга рынка труда, потребностью адаптации к постоянно меняющимся условиям российской экономики и требованиям к вузам со стороны Министерства образования. В статье приводится опыт различных вузов России по разработке и дальнейшей эксплуатации автоматизированных систем управления.

Ключевые слова: вуз, управление современным вузом, автоматизированные системы управления.

Уже не требует доказательств тот факт, что управление вузом должно быть основано на сложной интегрированной системе – АСУ, основанной на современных информационных, internet/intranet технологий и баз данных (БД). Как показывает практика, современные «АСУ вуз» отличаются высокой сложностью и их разработка требует усилий профессионалов. В литературе выделяют три основных подхода, в рамках которых осуществляется разработка и дальнейшее эксплуатирование информационных систем управления по типу «АСУ вуз» [1]:

- Первый подход основан на внедрении коммерческих информационных систем управления, созданных сторонними предприятиями-разработчиками. При этом основные задачи этих предприятий: создание, модернизация программного обеспечения, а также его внедрение, обычно включая предварительное обследование и рационализацию процессов деятельности вуза-заказчика.

- Второй подход предполагает построение информационной системы управления собственными силами вуза. В этом случае в течение определённого временного периода создаётся АСУ, учитывающая особенности конкретного вуза и обеспечивающая автоматизацию всех основных его подразделений.

- Третий подход заключается в смешанном использовании заказных коммерческих и собственных программных решений.

Сложные коммерческие АСУ в целом поддерживают все необходимые функции организации, однако, в силу универсальности систем, каждая конкретная функция может быть реализована без учета особенностей организации и не самым оптимальным для нее образом [1]. В этой связи, как показывает практика, использование второго подхода, когда вуз полностью обходится своими силами возможен или в том случае, когда вуз, чаще всего, технический, обладает огромным интеллектуальным потенциалом в лице своих сотрудников (например, В МГТУ им. Н.Э. Ба-

мана), или в том случае, когда вуз небольшой, не ставящий перед собой задачи воплощения сложных технических решений в собственной информатизированной системе управления.

Вместе с тем, необходимость автоматизации процесса управления вузом обуславливается потребностью повысить эффективность управления, сделать вуз преуспевающим, экономически выгодным предприятием, выпускающим высококачественную продукцию – дипломированных специалистов, пользующихся спросом на рынке труда. Создание и внедрение в вузе автоматизированной информационной системы управления позволяет получать руководителям различного ранга информацию, которая необходима им для принятия решений, на качественно ином уровне. Соответственно, существенно возрастает и качество принимаемых решений. Поэтому чаще всего, в вузах сейчас используется третий подход, когда используются самые современные разработки в этой области признанных флагманов в деле разработки АСУ (или их модификаций АИСУ – автоматизированных систем управления, ИАИС – интегрированной автоматизированной информационной системы и др.), в которые интегрируются собственные разработки, связанные со спецификой вуза или не отличающиеся особой сложностью. Средствами современных АСУ вузов с настоящим моментом можно решить ряд фундаментальных задач: создание единого информационного пространства вуза; поддержка новых форм и методов управления вузом; оптимизация прохождения информации, требующейся для принятия управленческих решений; управляемость и доступность документов, сопутствующих деятельности вуза; повышение эффективности деятельности сотрудников вуза.

Рассмотрим опыт различных вузов, разработавших и внедривших собственные АСУ на основе различных программных средств (табл. 1).

Таблица 1

Обзор АСУ в различных вузах страны

№	Вуз	Специфика АСУ
1	Российский новый университет (г. Москва)	Разработана и внедрена АСУ «Вектор», которая создана на основе технологии Microsoft.NET. В системе «Вектор» предусмотрено разграничение прав доступа участников учебного процесса к данным и функциям системы, их защита и безопасность. В целом, АИС «Вектор» обеспечивает: автоматизацию большинства этапов управления делопроизводством и документооборотом; повышение надёжности и эффективности обработки информации; осуществление оперативного, достоверного учета, анализа и контроля деятельности служб вуза; повышение качества информационного обеспечения руководителей разных уровней; оперативный обмен управленческой информацией между структурными подразделениями вуза

2	Смоленский гуманитарный университет	структурными элементами АСУ данного университета являются информационно-телекоммуникационная сеть и информационный фонд. Основными объектами АСУ являются: нормативно-справочная информация; административно-управленческая информация; информационно-образовательные ресурсы; исходные данные и результаты решения задач управления и обучения. Данная АСУ применяется для решения двух основных задач: информационное обеспечение учебного процесса и научных исследований; автоматизация деятельности должностных лиц университета при решении задач управления учебным заведением.
3	Институт информатики и телематики Хакасского государственного университета (г. Абакан)	АСУ работает с центральной БД по модели «клиент–сервер» и включает в себя следующие возможности: просмотр текущего рейтинга студента, группы, потока по каждой охваченной системой дисциплине; просмотр итоговых сводных данных сложной структуры в виде диаграмм, графиков на мониторе или в твердых копиях; динамическое формирование web-страниц на основе текущей и итоговой информации, предоставляющее возможность просмотра этой информации с любого компьютера, входящего в Интернет; ведение электронного журнала.
4	Волгоградский государственный технический университет	Создана информационная среда, содержащая следующие компоненты: нормативно-справочная информация вуза (факультеты, кафедры, направления обучения, состав локальной сети АСУ вуза); текущее состояние информационной среды (личные карточки студентов, текущая успеваемость студентов, список дисциплин по контрольным неделям, успеваемость студентов в сессию, учебные планы подготовки студентов); выходные данные (ведомость по текущей успеваемости в учебной группе, ведомость по успеваемости студентов в сессию, данные о назначении стипендии). Для улучшения контроля введена рейтинговая система оценки успеваемости студентов. Поддержка рейтинговой системы оценки знаний студентов обеспечивается автоматизированной системой мониторинга их успеваемости в виде АРМов (автоматизированных рабочих мест) в локальной сети. В состав АРМов входят АРМ «Ректор», «Деканат».

Следует отметить, что данные разработки АСУ в обозначенных вузах пришлось на период начала XXIV. и в настоящий момент они уже усовершенствованы. Как отмечают авторы В.В. Андреев, Н.В. Герова [2], указанные университетские системы управления учебным процессом не имели общих стандартизированных подходов к построению в условиях перехода высшего профессионального образования на двухуровневую систему образования и не могли в полной мере соответствовать требованиям к вузам после введения ФГОС ВПО нового поколения, а также в связи введением эффективного контракта у профессорско-преподавательского состава, возросшей коммерциализацией вузов и необходимостью управления бизнес – процессами. В ряде вузов в настоящий момент функционируют более продвинутые АСУ. Например, во Владивостокском государственном университете экономики и сервиса (ВГУЭС) разработаны и успешно внедрены следующие подсистемы АИСУ:

щих эффективность его деятельности в различных направлениях, в том числе и экономических показателей, оценивающих эффективность его деятельности как предприятия. Полученный от внедрения системы положительный эффект позволяет говорить о возможности распространения опыта ВГУЭС и применения подобных систем в других вузах [3].

Но безусловным лидером в области разработки «АСУ вуз» является МГТУ им. Н.Э. Баумана, в котором разработана и внедрена автоматизированная информационная система управления учебным процессом «Электронный университет» (<http://eun.bmstu.ru/company>). Система реализована на современных принципах организации информационных и программных систем. В настоящее время в составе трех сегментов (учебный, научный, кадрово-экономический) «Электронного университета» эксплуатируются 24 функциональных подсистемы, 18 баз данных. Созданное единое информационное пространство позволяет

Таблица 2

Структура основных подсистем АИСУ во ВГУЭС

№	Подсистема АИСУ	Выполняемая функция
1	Канцелярия	автоматизирует работу с приказами;
2	Структура и штатное расписание	фиксирует изменения в организационной структуре и штатном расписании вуза;
3	Отдел кадров	обеспечивает ведение личных карточек сотрудников
4	Абитуриент	автоматизирует работу приемной комиссии;
5	Контингент студентов	ведёт учет студентов, изменения их анкетных данных и статуса
6	Договора	ведет учет обучающихся на договорной основе
7	Здания и помещения	ведет учет и использование объектов недвижимости, принадлежащих университету
8	Учебный процесс	автоматизирует систему управления учебным процессом
9	Автоматизированные обучающие системы	обеспечивают изучение студентами отдельных предметов в дистанционном режиме
10	Библиотека	автоматизирует работу с читателями, обеспечивает работу электронного каталога

При создании АИСУ разработчики руководствовались рядом базовых принципов: вся необходимая информация должна размещаться в единой корпоративной базе данных, расположенной на одном или нескольких серверах; обработка информации в системе осуществляется в режиме «клиент-сервер», что позволяет повысить эффективность её работы, избежать дублирования информации при вводе, поддерживать непротиворечивость данных, обеспечивать надёжную их защиту; при проектировании системы должны быть реализованы принципы модульности и открытости, что позволяет включать в неё новые функциональные подсистемы без существенной корректировки ранее созданных модулей; для реализации функции управления вузом, должна быть введена система количественных показателей, оцениваю-

подсистемам, развиваясь автономно, информационно взаимодействовать между собой. Система «Электронный университет» позволяет реализовать следующие **сервисы**:

Система «Электронный университет» позволяет реализовать следующие **функции**: организация сотрудничества с компаниями-работодателями, организация взаимодействия компаний и студентов-выпускников соответствующих специальностей; управление взаимоотношениями со студентами и абитуриентами за счёт использования CRM-системы; планирование и отслеживание бюджета: управление активами, приобретение товаров и сервисов, контроль выплат; Управление финансовой деятельностью, управление финансовой документацией, генерация финотчётов; Управление персоналом, учёт

Таблица 3

Основные сервисы системы «Электронный университет»

Сервисы для абитуриентов	Сервисы для студентов	Сервисы для преподавателей
<ul style="list-style-type: none"> • онлайн регистрация для поступления в ВУЗ, • назначение времени сдачи вступительных экзаменов, • рассылка электронных писем с информацией о поступлении 	<ul style="list-style-type: none"> • информация об академической успеваемости за весь срок обучения, • учебный план, • уведомления о необходимости выплат, • возможность оплаты с помощью кредитных карт 	<ul style="list-style-type: none"> • возможность просмотра списка студентов и листа ожидания своего курса, • академической успеваемости студентов курса, • он-лайн выставление оценки в электронную зачетку студента, • составления индивидуального расписания преподавателя в матричной форме

трудовой деятельности каждого сотрудника, расчёт заработной платы, система штрафов и поощрений; Формирование отчетов по преподавателям, студентам, финансовому положению Университета.

В качестве яркого примера использования вузами АИС, разработанными специализированными организациями в области разработки информационных технологий, является система «Галактика Управление вузом» (www.galaktika.ru).

Разработка и развитие системы Галактика Управление вузом – результат многолетнего сотрудничества корпорации «Галактика» с ведущими учебными заведениями стран СНГ. Пользователями решений корпорации являются более 30 вузов, в том числе Тихоокеанский и Дальневосточный государственные университеты.

Система «Галактика Управление Вузом» позволяет: осуществлять эффективное планирование учебного процесса в соответствии со стандартами третьего поколения, с использова-

нием семестрового и модульного принципов построения графика учебного процесса; объединить основные подразделения вуза в единую информационную среду; уменьшить объем бумажного документооборота, снизить трудоемкость процессов обработки и получения данных; повысить достоверность и оперативность обработки информации для поддержки принятия своевременных управленческих решений; формализовать и упорядочить бизнес-процессы; снизить вероятность ошибок пользователей; обеспечить контроль и управление ресурсами и др..

Таким образом, автоматизированная информационная система управления деятельностью вуза, вне зависимости от того какие пути использовал вуз при её создании, должна носить информационно-аналитический характер, обеспечивать информационную поддержку принятия решений по всем направлениям деятельности вуза, строиться на принципах комплексности, открытости, масштабируемости, безопасности, надежности, снижения стоимости эксплуатации.

Библиографический список

1. Подолякин О.В. *Оценка эффективности инвестиций в информационную систему управления вузом*. Диссертация ... кандидата экономических наук. Вологда, 2008.
2. Андреев В.В., Герова Н.В. Требования к информационной системе управления учебным процессом вуза. *Программные продукты и системы*. 2010; 3. Available at: <http://swsys.ru/index.php?page=article&id=2456&lang=Infaoovg>
3. Лазарев Г.И. *Автоматизация процесса управления вузом и базовые принципы, лежащие в ее основе*. Available at: http://abc.vvsvu.ru/Books/Konfer_2000/page

References

1. Podolyakin O.V. *Ocenka `effektivnosti investicij v informacionnuyu sistemu upravleniya vuzom*. Dissertaciya ... kandidata `ekonomicheskikh nauk. Vologda, 2008.
2. Andreev V.V., Gerova N.V. Trebovaniya k informacionnoj sisteme upravleniya uchebnym processom vuz. *Programmnye produkty i sistemy*. 2010; 3. Available at: <http://swsys.ru/index.php?page=article&id=2456&lang=Infaoovg>
3. Lazarev G.I. *Avtomatizaciya processa upravleniya vuzom i bazovye principy, lezhaschie v ee osnove*. Available at: http://abc.vvsvu.ru/Books/Konfer_2000/page

Статья поступила в редакцию 01.04.15

УДК 378

Chalaeva A.H., postgraduate, Nevinnomyssk State Humanitarian-Technical Institute, Director of School №16 (Grozny, Russia),
E-mail: a.chalaeva@mail.ru

FUNCTIONAL CHARACTERIZATION OF THE DIRECTOR OF A MODERN SCHOOL AND REQUIREMENTS FOR PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE DIRECTOR. The article analyzes reasons for applying to the school principal, the problems of modern educational management organization, the proposed group of professional competencies of a school director. The work is dedicated to the school director's professional and personal qualities and principles that should underpin the management performance of the school leader. The article concludes that the leader of the modern school must possess skills in strategic projecting, in managing processes, organization of effective interpersonal and professional communication in teaching staff. It needs to focus joint efforts of all the employees and their organization to achieve positive results.

Keywords: school director, functional director of school, problems of school management, principles of school management.

А.Х. Чалаева, аспирант ГАОУ ВПО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», директор СОШ № 16, г. Грозный, E-mail: a.chalaeva@mail.ru

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДИРЕКТОРА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ И ТРЕБОВАНИЯ К ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ КОМПЕТЕНЦИЯМ

В статье анализируются причины обращения к образу директора школы, проблемы управления современной образовательной организацией, предложены группы профессиональных компетенций директора школы, выделены его профессионально-личностные качества и принципы, на которых должна основываться управленческая деятельность руководителя

школы. В статье делается вывод о том, что современный руководитель школы должен обладать навыками стратегического проектирования, системного моделирования протекающих в учреждении процессов, организации эффективных межличностных и профессиональных коммуникаций в педагогическом коллективе. Он должен обеспечивать целенаправленность совместной деятельности всех сотрудников школы и их организованность для достижения общих положительных результатов.

Ключевые слова: директор школы, функционал директора школы, проблемы управления школой, принципы управления школой.

Актуальность данной публикации, направленной на исследование функционала директора современной школы и требований к его профессиональным компетенциям, обосновывается следующими причинами:

Во-первых, общеобразовательные учреждения становятся более разнообразными, открытыми и гибкими, меняются содержание, формы и методы работы школы, требующие от руководителя творческих и, даже креативных решений.

Во-вторых, возрастает сложность самих процессов управления, их стратегическая и тактическая дифференциация и интеграция, растёт число и направленность, как внешних, так и внутренних коммуникаций директора, что подразумевает владение руководителем управленческой культурой.

В-третьих, меняются требования к личностным и профессионально-личностным качествам руководителя школы. Мало того, чтобы он обладал лидерскими качествами и видел пути развития школы, мог брать на себя ответственность в принятии управленческих решений, но эти решения должны быть эффективными, т.е. давать образовательные, социальные и экономические эффекты.

В-четвертых, управление образовательным учреждениям должно: соответствовать демократическим изменениям в российском обществе; быть ориентированным на мобильную адаптацию к изменениям в государстве и обществе; отвечать запросам рынка образовательных услуг. Это требует со стороны руководителей образовательных учреждений постоянного изучения инновационного теоретического и практического опыта управления в сфере образования, а также развития и саморазвития умений и навыков менеджмента и маркетинга в сфере образования.

Наконец, в-пятых, законодательно [1] утвердились формальные требования к руководителю образовательного учреждения, состоящие из трех частей: должностные обязанности, требования к знаниям и требования к квалификации, что, с одной стороны, неизбежно привело к кадровым перестановкам, а, с другой стороны, к необходимости организации специальной подготовки или переподготовки директорского корпуса.

В тоже время, исследования некоторых авторов [2; 3] и полученные нами данные, указывают на существование проблем в управлении школой, которые напрямую связаны с низким уровнем управленческой культуры руководителей. Отрицательными моментами в управленческой деятельности современных российских руководителей общеобразовательных учреждений являются:

- руководство школой и организация деятельности административно-управленческого персонала школы, в большей степени как закрытой, а не как открытой социально-педагогической системой, неготовность (или нежелание) руководителя к постоянным изменениям и инновациям;
- отсутствие управленческой структуры и механизмов управления, обеспечивающих его эффективность и качество;
- ориентация управленческой деятельности директора, либо на хозяйственные, либо на образовательные функции, редкий случай – взвешенное и успешное сочетание хозяйственных и образовательных управленческих функций;
- преобладание в большинстве школ (как и в управлении системой образования) авторитарного стиля управления; формализация и фальсификация общественно-государственного управления;
- отсутствие стабильности в работе и определенная рассогласованность действий на административном, общественном, педагогическом и учебном уровнях управления;
- недостаточный уровень применения руководителями системы организационно-педагогических и правовых основ в управленческой деятельности.

И еще одно дополнение. По данным педагога-исследователя З.К. Шнекендорфа [4], из 100 конфликтов между учителями и учениками в школе (в которые, так или иначе, втянут директор) 69 возникают по вине учителей. 23% учащихся 6-11-х классов считают, что в школе нарушаются их права. 15% указали на по-

стоянное грубое, унижающее их обращение со стороны учителей и администраторов. Заболевания, вызываемые действиями учителей, составляют 35% всех детских неврозов.

Основываясь на вышеизложенном, можно сделать вывод о том, что управление школой и, в целом, российской системой образования нельзя считать эффективным, что подтверждает наличие многочисленных проблем в образовании. Поэтому одной из наиболее актуальных является проблема недостатка специалистов в области менеджмента, имеющих не только стаж педагогической работы, но и навыки эффективного управления образовательным учреждением.

Компетентность руководителя в сфере образования – это комплекс управленческих знаний, умений и опыта, а также профессионально значимых личностных качеств лидерской и творческой направленности. Мастерство управления состоит в умении выбирать наиболее эффективные (совпадающие по целям и результатам) для данного конкретного момента времени и сложившихся обстоятельств методы управленческой деятельности [5] и формирует портрет современного, главное, эффективного, руководителя школы

Нужно отметить, что в зарубежных исследованиях образовательная среда оценивается с точки зрения «эффективности школы» как социальной системы – эмоционального климата, личностного благополучия, особенности микрокультуры, качества воспитательно-образовательного процесса. При этом констатируется, что не существует заранее заданного сочетания показателей, которые бы определили «эффективную школу», поскольку каждая школа уникальна и одновременно является срезом общества.

Характеристика портрета руководителя образовательного учреждения на современном этапе основывается на требованиях оптимальной организации труда, сформированном благоприятном социально-психологическом климате и высокой общей культуре управленческого труда. Детерминирующими компетенциями руководителя являются такие их группы, как *профессиональные, коммуникативные, морально-волевые и организационно-управленческие*. На основе чего формируется система взаимодействия руководителя с коллективом (стиль руководства и его эффективность, отношение подчиненных к личности руководителя и процессу руководства). Следовательно, руководитель образовательного учреждения должен понимать и затрагивать в своей деятельности все сферы деятельности коллектива.

Если мы попытаемся смоделировать образ директора школы, то он должен быть:

- открытым – предоставлять возможность получения субъектами образования (школьникам, родителям, учителям и др.) разнообразной информации, касающейся образовательно-воспитательной деятельности школы;
- доступным – с лёгкостью устанавливать как физический, так и психологический контакт с административным персоналом, учителями, родителями, учениками;
- коммуникабельным – уметь общаться с языками, родителями, органами власти, СМИ на понятном им языке, адаптированном к особенностям каждой целевой группы;
- дальновидным – уметь выявлять потенциал и направлять развитие образовательного учреждения, принимать меры по самообразованию;
- объективным – умения выделять в потоке информации достоверные факты, отличать действительное от кажущегося, истинное и надуманного;
- последовательным – уметь решать поставленные задачи, не отвлекаясь от цели и учитывая правовые, управленческие и психолого-педагогические условия;
- предприимчивым – учитывать (изучать) современные требования рынка образовательных услуг, поддерживать и развивать конкурентоспособность школы, использовать креативный подход к профессиональной деятельности, подкрепленный накопленным опытом и знаниями;
- активным и мобильным – быть инициатором и исполнителем разнообразных начинаний и уметь переносить накопленный

опыт на инновационные сферы деятельности с учетом их особенностей;

- лидером – обладать способностью ставить и решать управленческие задачи, уметь выделять основное, отсекая детали, вскрывать причины недостатков, уметь рационально решать профессиональные задачи;

- эффективным – постоянно быть нацеленным на собственную и всего коллектива школы результативную (эффективную) профессиональную деятельность, позволяющую получать образовательные, социальные, экономические и экстерналинные эффекты.

Для того чтобы быть эффективным руководителем и достичь названных эффектов в своей профессиональной деятельности, директор должен руководствоваться следующими принципами:

- принципом *справедливости*, от него проистекают все наши представления о равенстве и правосудии. Всем детям присуще врожденное чувство справедливости, даже, несмотря на имеющийся негативный опыт, а вот – взрослым нет. Существует огромное разнообразие толкований справедливости и способов ее достижения, однако в самой идее справедливости никто не усомнится;

- такими принципами, как *честность и искренность*. Они создают в социуме школы основу доверия, без которого невозможно сотрудничество и долгосрочное развитие личности руководителя и межличностных отношений;

- принципом – *человеческое достоинство*. Эта ценность заложена в основу «Декларации о защите прав человека», «Декларации о правах ребенка»; Конституций разных стран. Истина, не требующая доказательств: все люди созданы равными и наделены определенными неотъемлемыми правами, такими как право на жизнь, свободу и стремление к счастью;

- следующий принцип – *это служение* – идея внесения вклада в общее дело и далее, принципы – *качество и совершенство*;

- принцип *потенциальных возможностей* – идея о том, что мы (директор, учитель, ученик) находимся в начальной стадии развития и можем расти и развиваться, все шире и шире рас-

крывая свои потенциальные возможности и развивая свои способности;

- с потенциальными возможностями связан принцип *роста* – процесс высвобождения потенциальных и развивающихся способностей, непременно требующий присутствия таких принципов, как *терпение, воспитание и воодушевление*.

Перечисленные принципы являют собой глубинные, основополагающие истины, имеющие универсальное применение. Их можно применять к отдельным людям, ко всему педагогическому коллективу, к родителям учащихся, к разнообразным частным или общественным организациям. Если эти истины у директора преобразуются в навыки, они наделяют их возможностью осуществлять широкий спектр практик применительно к различным ситуациям. Простой способ понять очевидность принципов это прикинуть всю абсурдность попытки работать и жить эффективно, руководствуясь тем, что противоречит этим принципам. Несправедливость, обман, низость, посредственность или вырождение не могут быть надежной основой длительного благополучия и успеха руководителя.

Таким образом, если суммировать вышеизложенное, то современный руководитель школы должен обладать навыками стратегического проектирования, системного моделирования протекающих в учреждении процессов, организации эффективных межличностных и профессиональных коммуникаций в педагогическом коллективе. Он должен обеспечивать целенаправленность (целеустремленность) совместной деятельности всех сотрудников школы и их организованность (сплоченность, скоординированность, интеграцию, консолидацию) для достижения общих положительных (и, главное, эффективных) результатов, обладать определенными навыками менеджмента, знать и понимать сущности происходящих перемен в государстве, обществе, школе, их нормативно-правовое обеспечение, все изменения законодательства в сфере образования.

Общий вывод таков, что в настоящее время в системе общего образования складывается особый специфический менеджмент, который сводит в единое понятия директор, менеджер и педагог в образовании.

Библиографический список

1. Харченко Л.Н. Социально-экономические кризисы в России – российские синдромы *Мир на Северном Кавказе через языки, образование, культуру*: Материалы IV Международного конгресса. Москва: Издание Государственной Думы, 2005: 20 – 23.
2. Милютин П. Управленческая культура личности и факторы развития. *Власть*. 2007; 5: 90 – 93.
3. Шейн Э. *Организационная культура и лидерство*. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
4. Шнекендорф З.К. Конвенция о правах ребенка и проблема взаимоотношений «учитель-ученик». *Воспитание свободной, независимой и ответственной личности*: Сборник материалов 7 Международной конференции по педагогике ненасилия. Санкт-Петербург. Ч. 1: 13 – 14.
5. *Компетентность руководителя образовательного учреждения. Что это сегодня?* Available at: <http://planeta.edu.tomsk.ru/files/file/1271341377>.

References

1. Harchenko L.N. Socialno-ekonomicheskie krizisy v Rossii – rossijskie sindromy *Mir na Severnom Kavkaze cherez yazyki, obrazovanie, kul'turu*: Materialy IV Mezhdunarodnogo kongressa. Moskva: Izdanie Gosudarstvennoj Dumy, 2005: 20 – 23.
2. Milyutin P. Upravlencheskaya kul'tura lichnosti i faktory razvitiya. *Vlast'*. 2007; 5: 90 – 93.
3. Shejn 'E. *Organizacionnaya kul'tura i liderstvo*. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
4. Shnekendorf Z.K. Konvenciya o pravah rebenka i problema vzaimootnoshenij «uchitel'-uchenik». *Vospitanie svobodnoj, nezavisimoy i otvetstvennoj lichnosti*: Sbornik materialov 7 Mezhdunarodnoj konferencii po pedagogike nenasilija. Sankt-Peterburg. Ch. 1: 13 – 14.
5. *Kompetentnost' rukovoditelya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. Chto 'eto segodnya?* Available at: <http://planeta.edu.tomsk.ru/files/file/1271341377>.

Статья поступила в редакцию 21.04.15

УДК 378

Chernyshova T.S., postgraduate, North-Caucasus Social Institute (Stavropol, Russia), E-mail: Tsch78@mail.ru

CONTINUING EDUCATION AS A BASIS FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SPECIALIST OF MEDICAL PROFILE.

The most important task of continuing education is to create conditions conducive to the expansion of human capabilities to maximize personal potential, intellectual and other internal resources for the purpose of extending the duration of its active and creative life. In the conditions of modern politics, scientific-technical progress in the field of health there is a need of training experts and researchers. Consequently, it becomes a real pedagogical challenge of developing mechanisms to ensure each medical worker the formation of the need to develop and to realize their potential throughout their professional life, in other words, to carry out continuing professional development, discussed in this article as the professional responsibility of every health worker.

Key words: continuing professional development, continuing medical education, manpower policy, occupational training, skills development.

T.S. Чернышова, аспирант, Северо-Кавказский социальный институт, г. Ставрополь, E-mail: Tsch78@mail.ru

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТА МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ

В условиях современной политики, научно-технического прогресса в сфере здравоохранения возникает потребность формирования специалистов нового типа – исследователей. Вследствие чего актуальной становится проблема выработки реальных педагогических механизмов, обеспечивающих у каждого медицинского работника формирование потребности максимально развивать и реализовывать свои возможности в течение всей профессиональной жизни, иными словами, осуществлять непрерывное профессиональное развитие, рассматриваемое в данной статье как профессиональная обязанность каждого медицинского работника.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное развитие, непрерывное медицинское образование, кадровая политика, профессиональное обучение, повышение квалификации.

Современная политика, научно-технический прогресс в сфере здравоохранения, обеспечивающие появление новых лекарственных средств, методов лечения, высокотехнологичного сложного медицинского оборудования, а также обуславливающие увеличение скорости обновления и обмена информации, её объёма и сложности, диктуют необходимость осуществления качественного обучения и непрерывного развития медицинских кадров.

В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 года» в числе приоритетных задач развития системы здравоохранения, нацеленных на улучшение состояния здоровья граждан, указывается «обеспечение подготовки и переподготовки медицинских кадров на основе непрерывного образования». А одной из основных причин не всегда удовлетворительного качества медицинской помощи определяется недостаточная квалификация врачей и их слабая мотивация к профессиональному совершенствованию. Прописанный в концепции процесс реализации единой кадровой политики, предполагает значительные преобразования в сфере управления кадровым потенциалом, когерентность с реформированием системы непрерывного профессионального образования, обеспечение роста мотивации к обучению и повышению квалификации, формирование потребности в непрерывном профессиональном развитии у специалистов.

Непрерывное медицинское образование в России реализуется в условиях сотрудничества государственных бюджетных образовательных учреждений и профессиональных медицинских обществ, а также обязательного развития существующей системы последипломного образования. Актуализация проблемы повышения эффективности образовательного процесса на местах диктует необходимость разработки новых подходов к организации образовательной деятельности. А, следовательно, требуется рассматривать систему профессиональной переподготовки и повышения квалификации медицинского профиля как сложноорганизованный целостный объект, выполняющий основополагающую функцию в системе непрерывного медицинского образования и опирающийся на ряд дидактических принципов в специально организованной образовательной среде. Важнейшей задачей непрерывного образования, в первую очередь профессионального, является формирование условий, способствующих развитию способностей и расширению возможностей человека максимально эффективно использовать личностный потенциал, интеллектуальные и другие внутренние ресурсы с целью увеличения продолжительности его активной творческой и профессиональной жизни. Другими словами, система непрерывного медицинского образования нацелена на обеспечение профессионального и личностного роста медработника, что обусловлено личными и профессиональными потребностями, должностными обязанностями последнего, а также условиями общественно-экономического развития сферы и требованиями к уровню подготовки специалистов на современном этапе.

Следует сказать о принципиальных отличиях непрерывного профессионального развития и от этапов традиционного медицинского, и от дополнительного профессионального образования. Системы базового и последипломного медицинского образования регламентируются профессиональными и образовательными стандартами, правилами и требованиями к уровню подготовки, непрерывное же профессиональное развитие обеспечивается самоорганизацией и уровнем мотивации специалиста, и представляет собой самонаправленный учебный процесс, управляющие и контролирующие функции в котором выполняет сам обучаемый. Непрерывное профессиональное развитие можно рассматривать как направление индивидуального профессионального развития. В термине «непрерывное профес-

сиональное развитие» ключевым словом является «развитие», так как определяет глубокую сущность процесса, а также возлагает ответственность за его реализацию на самого специалиста и медицинскую общественность, в силу регулирования государственными нормативно-правовыми актами лишь понятия «образование». Именно поэтому в этой системе роль профессиональных медицинских сообществ выше роли государства [1].

Учитывая вышесказанное, можно назвать непрерывное профессиональное развитие расширенной и углубленной системой непрерывного профессионального образования, в котором последняя дополнена внутренними потребностями и мотивацией медицинского работника к самообразованию. Эти потребности и новые возможности, раскрытые научными достижениями обуславливают необходимость реализации новых концептуальных подходов, педагогических технологий, внедрения новых инновационных методов обучения и проектирования новых результатов и перспектив образовательного процесса.

Система непрерывного образования, в отличие от традиционной, ориентированной на получение обучающимися знаний, умений и навыков, и, как идеальный результат, эрудицию, формирует индивидуальный алгоритм познания, целью которого является преобразование получаемой информации и формирование устойчивого исследовательского навыка оперирования ею, результатом чего становится новообразование [2].

Однако реализуя педагогические инновации в рамках непрерывного образования нельзя игнорировать опыт традиционной системы образования. Эффективное реформирование образования возможно при условии сочетания в системе непрерывного профессионального образования традиционной, с накопленным многолетним опытом, и инновационной составляющей, способствующей формированию и сохранению новообразования, как результата процесса и выявлению его преимуществ перед процессом последовательного накопления и воспроизводства информации. Когерентность традиционной и системы непрерывного образования, обеспечивает формирование индивидуальной исследовательской ментальности на уровне личности, методов и способов моделирования и мотивирования исследовательских навыков и умений у участников образовательного процесса на уровне педагогической системы, соответствующей инфраструктуры для развития и саморазвития исследовательских навыков и разработок на уровне образовательной системы, и, наконец, системы непрерывного образования как основной социальной ценности и средства актуализации социальных и индивидуальных потребностей и возможностей через исследовательскую деятельность на уровне социума в целом [2].

Таким образом, проблема содержания и процесса реализации дополнительного медицинского образования в нашей стране становится все более актуальной. Оно рассматривается в контексте настоящей работы не только как система переподготовки, а так же повышения квалификации кадров для обслуживания лечебных учреждений, но, в большей мере, как система, предоставляющая человеку возможность удовлетворения его образовательных потребностей для активного участия в новых социально-экономических отношениях.

В этих условиях особенно важной становится организация форм дополнительного профессионального образования, обеспечивающего возможность получения профессиональной переподготовки, повышения квалификации любого уровня в единой системе образовательных учреждений [3].

В рамках педагогической системы дополнительного образования медицинских работников, переподготовка и повышение квалификации последних отличаются субъектами с соответствующими характеристиками, в частности, сами обучающиеся это взрослые люди, имеющие медицинское образование и опыт про-

фессиональной деятельности; преподаватели – медицинские работники высшей квалификации (кандидаты и доктора медицинских наук), обязательно ведущие лечебную или иную профессиональную деятельность, обладающие опытом, но, как правило, не имеющие фундаментальной педагогической подготовки; и наконец, медицинский персонал лечебных учреждений – лица, ответственные за пациентов [4].

Системный подход в образовательном процессе реализуется с учетом прямых и обратных связей, на основе которых работает вся система и её субъекты. В первую очередь функционирование системы непрерывного медицинского образования обусловлено требованиями профессиональной среды обучающегося, его психофизиологическими особенностями и потребностями. Требованиями медицинской профессиональной среды выступают: её медико-социальные характеристики в условиях оказания помощи пациентам онкологии, кардиологии и других областей, приоритет благополучия получателя услуг наряду с повышением экономического, общественного и административного давления, соблюдение социальной справедливости.

Кроме того, при организации учебного процесса следует проявлять гибкость и реализовывать индивидуальный подход, в связи с выполнением обучающимися разных профессиональных обязанностей в отличающихся друг от друга условиях труда. По итогам правильно организованного учебного процесса в ходе непрерывного профессионального развития, специалист достигает поставленных целей, повышает профессиональный профессиональных и социальных возможностей.

В данном контексте отмечу, что непрерывное профессиональное образование призвано помочь медицинскому работнику осознанно подходить к своей профессиональной деятельности, исключить стереотипы в решении профессионально значимых задач и способствовать реализации его профессионального и личностного потенциала. Концепция непрерывного профессионального развития способствует раскрытию внутренних ресурсов, понимания обучающимся самого себя и своих способностей в процессе формирования ценностно-смыслового отношения к профессии и профессиональному совершенствованию, глубокого анализа личного и коллегального опыта, путей исключения и преодоления последствий профессиональных ошибок.

Научно-технический прогресс, формирующий медицинского работника нового типа в условиях современных социально-экономических задач, выдвигает повышенные требования к социализации и профессионализации его личности. Вследствие чего, в условиях образовательного учреждения медицинского профиля особенно актуальной становится проблема выработки реальных педагогических механизмов, обеспечивающих у каждого медицинского работника формирование потребности максимально развивать и реализовывать свои возможности. Что, в конечном итоге, будет способствовать переходу от манипуляторных тенденций, лишаящих медицинских работников, проходящих профессиональную переподготовку или повышение квалификации, статуса активного субъекта деятельности, к профессионально-творческой деятельности.

Библиографический список

1. Дедков Е.Д. *Научно-методические основы совершенствования подготовки врачей и обеспечения учреждений здравоохранения врачевскими кадрами*. Автореферат диссертации ... доктора медицинских наук. Новосибирск., 2003.
2. Саенко Л.А., Затева Т.Г. Профессиональное образование как базовый процесс профессиональной социализации. *Дискуссия*. 2014; 5 (46): 123 – 127.
3. Шестак Н.В. Дополнительное образование медицинских кадров в России: история, развитие, перспективы. *Проблемы педагогики и психологии*. 2010; 1: 167 – 173.
4. Шленов Ю., Мосичева И., Шестак В. Непрерывное образование в России. *Высшее образование в России*. 2005; 3.

References

1. Dedkov E.D. *Nauchno-metodicheskie osnovy sovershenstvovaniya podgotovki vrachej i obespecheniya uchrezhdenij zdravooxraneniya vrachebnymi kadrami*. Avtoreferat dissertacii ... doktora medicinskih nauk. Novosibirsk., 2003.
2. Saenko L.A., Zateeva T.G. Professional'noe obrazovanie kak bazovyj process professional'noj socializacii. *Diskussiya*. 2014; 5 (46): 123 – 127.
3. Shestak N.V. Dopolnitel'noe obrazovanie medicinskih kadrov v Rossii: istoriya, razvitie, perspektivy. *Problemy pedagogiki i psihologii*. 2010; 1: 167 – 173.
4. Shlenov Yu., Mosicheva I., Shestak V. Neprerывное образование в России. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2005; 3.

Статья поступила в редакцию 07.05.15

УДК 37.022

Belovolov V.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Novosibirsk Military Institute of Internal Troops of Ministry of Internal Affairs of Russia (Novosibirsk), E-mail: v.belovolov@mail.ru

Shadrin V.A., adjunct student, Military Academy of Novosibirsk Military Institute of Internal Troops of Ministry of Internal Affairs of Russia (Novosibirsk), E-mail: Shadrinv.a@mail.ru

MODEL OF FORMATION OF READINESS OF A FUTURE OFFICER TO PATRIOTIC EDUCATION OF MILITARY MEN. In the article a model how to form readiness to patriotic education in future officers is studied. This readiness facilitates an increase of efficiency of the studied material, adaptation of participants to conditions of educational process in a military high school. Readiness of patriotic education is realized in educational process and is characterized by levels of its mastering that allows correcting the maintenance of modelled process. In the article the criteria reflecting specificity of modelling of investigated process as a factor of teaching future officers to patriotic education are formulated. Criteria are opened through a number of the signs reflecting all structural components. The presented material allows drawing a conclusion that training of cadets, using our model, allows raising efficiency, flexibility of educational process of military high school with a view of formation of necessary qualities.

Key words: model, modelling, patriotism, military man, readiness, future officer, system, formation.

В.А. Беловолов, д-р пед. наук, проф. Новосибирского военного института внутренних войск Министерства внутренних дел России, г. Новосибирск, E-mail: v.belovolov@mail.ru

В.А. Шадрин, адъюнкт Новосибирского военного института внутренних войск Министерства внутренних дел России, г. Новосибирск, E-mail: Shadrinv.a@mail.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА К ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

В статье описывается модель формирования готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих, которая способствует повышению эффективности изучаемого материала, адаптации участников к условиям образовательного процесса военного вуза. Она реализуется в учебном процессе, характеризуется уровнями усвоения (готовностью),

что позволяет корректировать содержание моделируемого процесса. В статье сформулированы критерии, отражающие специфику моделирования исследуемого процесса как фактора подготовки будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих. Критерии раскрыты через ряд признаков, отражающих все структурные компоненты. Представленный материал позволяет сделать вывод, что обучение курсантов, используя нашу модель, позволяет повысить эффективность, гибкость образовательного процесса военного вуза в целях формирования необходимого нам качества.

Ключевые слова: модель, моделирование, патриотизм, военнослужащий, готовность, будущий офицер, формирование.

Потребность в повышении эффективности процесса формирования готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих послужила для нас основой для конструирования и реализации в образовательном процессе военного института модели формирования готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих.

Моделирование не только делает изучение, освоение более наглядным, но и позволяет более глубоко раскрыть сущность изучаемого явления. Большинство учёных относят моделирование к числу наиболее универсальных методов, которые применяются как на эмпирическом, так и на теоретическом уровнях исследования.

Анализируя работы отечественных учёных, мы отметили, что в самом общем виде, в контексте общественных отношений, моделирование определяется как метод социального познания. Он предполагает обязательное использование аналогов или моделей, замещающих реальные отношения, объекты, явления и процессы в менее сложных материальных или идеальных формах, с последующим проведением операций над ними в целях получения новой информации.

Анализ научных исследований, раскрывающих возможности использования моделирования, в исследуемом нами процессе позволяет нам заключить, что значение и смысл моделей состоит в том, что модели позволяют подвергать проверке те основания, на которых строятся исходные понятия и предположения, связанные с разработкой новых типов систем воспитания и выявить возможности их практического применения. Также моделирование как метод и как средство воспитания дает возможность уже в процессе обучения в вузе приблизить курсантов к предстоящей практической деятельности, в частности, обеспечивает эффективность процесса формирования готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих.

Для установления исходных теоретико-методологических позиций конструирования модели формирования готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих нам необходимо провести анализ понятия «модель». При этом, как указывает В.В. Краевский, насколько разнообразна, непостоянна педагогическая действительность, настолько же велико и многообразие моделей, встречающихся в педагогических исследованиях. Сначала моделью называли теорию, которая обладает структурным подобием по отношению к другой теории. Потом термин «модель» стали использовать для обозначения того объекта, к которому данная теория относится или может относиться, который она описывает [1].

Модель (от латинского *modulus*) – мера, образец, норма[2]; в логике и методологии науки – аналог определенного фрагмента природной и социальной реальности, порождения человеческой культуры. Модель как средство отображения, воспроизведения той или иной части педагогической действительности с целью ее более глубокого понимания определяет В.В. Краевский.

Сложность объекта исследования «заставляет исследователя искать более простые аналогии»; такой аналогией становится модель, по отношению к системе отмечает В.И. Загвязинский. Открывается возможность переноса информации по аналогии от модели к прототипу, в этом состоит сущность одного из специфических методов теоретического уровня-метода моделирования [3].

При создании нашей модели, важна позиция учёных, которые видят, что основное назначение модели в том, что она помогает рассмотреть строение изучаемого объекта, отразить существующие связи и зависимости. Модель позволяет определить главное звено процесса исследования. Освободить исследователя от необходимости удержания в голове многих показателей и предоставить достаточную полноту картины это важное требование к сконструированной нами модели. Воспроизводимость модели является важнейшим из предъявляемым к ней требованиями.

Педагогическая функция определяет структуру педагогической системы, характер функционирования и её развитие, что

позволяет выделить её в качестве главного системообразующего фактора [4]. Функция, способ поведения объекта является одной из существеннейших характеристик системы. Этим объясняется тот факт, что функциональные модели получают все большее распространение в научных исследованиях.

Проанализировав научные источники, отмечаем, что философские, педагогические исследования модели послужили теоретико-методологической основой для заключения, что формированию готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих в наибольшей степени отвечает структурно-функциональная модель, которая позволит наглядно представить внутреннюю организацию исследуемого объекта. Следовательно, созданная нами модель представленного процесса по характеру воспроизводимых сторон является структурно-функциональной.

Сконструированная нами авторская модель выступает как система, которая создается для достижения педагогической цели. Результатом её функционирования являются новообразования в знаниях, умениях, качествах личности офицера, в частности готовность будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих. Готовность будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих рассматривается нами как цель и результат образовательного процесса в военном институте с учетом его специфических особенностей, как целостное личностное образование.

Проведенный нами анализ исследований позволяет выделить ряд приоритетных методологических подходов, способствующих формированию готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих. В нашем исследовании, выделены следующие методологические подходы: системный, деятельностный, аксиологический.

Как совокупность структурных компонентов, функциональных отношений и связей, которые определяют целостность и внутреннюю организацию объекта исследования помогает нам рассмотреть сконструированную модель методология системного подхода. Это переход от познания отдельного к общему, от однозначного к многозначному, от абстрактного к конкретному, от одномерного к полимерному, от линейного к нелинейному.

Особую значимость для нашего исследования имеет деятельностный подход к формированию готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих. Анализируя труды отечественных учёных, мы пришли к выводу, что деятельность характеризуется такими признаками как предметность, мотивированность и целенаправленность. Суть деятельностного подхода заключается в том, что овладение содержанием социального опыта, накопленным человечеством за всю историю своего существования, должно осуществляться в процессе активной деятельности субъекта. Значимым положением для формирования готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих является то, что деятельность – основа формирования активности личности, которая связана с ее структурой, в состав которой входят мотивы (потребности) – цели – действия – операции.

В качестве методологического подхода к исследованию процесса формирования готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих используется также аксиологический подход, имеющий широкое философско-антропологическое, социально-политическое, социопедагогическое значение. Аксиология как учение о ценностях, выступает теоретико-методологической базой организации процесса формирования готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих.

Определив вышеобозначенные методологические подходы, мы рассматриваем формирование готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих как целостный, динамический педагогический процесс, как взаимодействие объединенных в единое целое элементов, обладающих определенной структурой.

Необходимой составной частью сконструированной нами модели выступают принципы, взаимосвязанные между собой: принцип диатропичности; принцип интеграции; принцип диалогичности; принцип обратной связи; принцип рефлексии.

Принцип диатропичности даёт возможность рассмотреть разнообразие организационных форм, методов и средств исследуемого процесса.

Принцип интеграции помогает обеспечить целостность различных элементов изучаемого процесса и их взаимосвязь.

Принцип диалогичности служит для рассмотрения субъект-субъектных отношений, гуманистических взаимодействий.

Принцип обратной связи предполагает наличие оперативной информации о состоянии исследуемого процесса, позволяет разработать и применить необходимые корректирующие методы и средства.

Принцип рефлексии может обеспечить осмысление, осознание курсантом и преподавателем и личной позиции по отношению к результативности представленного процесса.

Перечисленные принципы дают возможность прогнозировать и управлять процессом формирования готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих, используя соответствующие методы, средства.

Целевой компонент модели является совокупностью иерархических взаимосвязанных целей. Формирование готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих возможно при условии выполнения следующих задач:

- развитие мотивационно-ценностных установок будущего офицера на формирование готовности к патриотическому воспитанию военнослужащих;
- формирование у курсанта системы знаний о патриотизме, о патриотическом воспитании военнослужащих;
- развитие умений и навыков будущего офицера реализовать процесс патриотического воспитания военнослужащих в воинских подразделениях;
- формирование у обучаемых способности анализировать, рефлексировать эффективность процесса патриотического воспитания военнослужащих.

Мотивационно-ценностный компонент модели предполагает ценностно-смысловую ориентированность исследуемого процесса, осознание необходимости готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих.

Содержательный компонент нашей модели представляет систему знаний о содержании патриотического воспитания в целом и патриотическом воспитании военнослужащих.

Организационно-деятельностный компонент нашей модели описывает организацию работы обучаемого и преподавателя, и их взаимодействие. Он служит для объединения в себе организационных форм, методов и средств, обеспечивающих успешность изучаемого процесса.

Оценочно-рефлексивный компонент выстроенной модели подразумевает осмысление, самоанализ и самооценку приобретаемого опыта. Он определяет успешность эксперимента через критерии, показатели, уровни.

В качестве критериев эффективности исследуемого нами процесса представлены следующие: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный.

Уровневые характерологические особенности проявления готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих нами определены теоретическо-методологическим анализом проблемы [5]. Шкала оценки в процессе исследования представлена оптимальным, допустимым, критическим уровнями. Важно отметить, что все уровни исследуемого процесса проявляются одновременно. Их условное расчленение позволяет нам проникнуть в механизмы исследуемого процесса.

Для реализации сконструированной нами структурно-функциональной модели требуются следующие педагогические условия:

- последовательная реализация мероприятий направленных на формирование готовности будущих офицеров к патриотическому воспитанию военнослужащих;
- обогащение внеучебной, воспитательной работы с курсантами патриотическим содержанием;
- обеспечение образовательного процесса диалоговой направленностью учебного процесса;
- практико-ориентированная направленность данного процесса в рамках войсковой стажировки.

Достижение будущими офицерами более высокого, по сравнению с исходным, уровня готовности к патриотическому воспитанию военнослужащих является показателем эффективности сконструированной нами модели и педагогических условий её реализации.

Библиографический список

1. Краевский В.В., Бережнова Е.В. *Методология педагогики. Новый этап*. Москва: Академия, 2006.
2. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Москва, 1978.
3. Загвязинский В.И. *Методология и методика дидактического исследования*. Москва: Педагогика, 1981.
4. Новиков А.М. *Методология образования*. Москва: Эгвес, 2002.
5. Беспалько В.П. *Педагогика и прогрессивные технологии обучения*. Москва, 1995.
6. Алямкин А.Е. Деятельность должностных лиц подразделения по организации патриотического воспитания военнослужащих. *Студенческий научный форум: IV Международная студенческая электронная научная конференция*. 2012.
7. Матвеев Д.Е., Беловолов В.А., Жданок А.И. Особенности профессиональной подготовки курсантов военного вуза. *Сибирский педагогический журнал*. 2012; 1.

References

1. Kraevskij V.V., Berezhnova E.V. *Metodologiya pedagogiki. Novyj `etap*. Moskva: Akademiya, 2006.
2. Dal' V.I. *Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*. Moskva, 1978.
3. Zagvyazinskij V.I. *Metodologiya i metodika didakticheskogo issledovaniya*. Moskva: Pedagogika, 1981.
4. Novikov A.M. *Metodologiya obrazovaniya*. Moskva: `Egves, 2002.
5. Bespal'ko V.P. *Pedagogika i progressivnye tehnologii obucheniya*. Moskva, 1995.
6. Alyamkin A.E. Deyatel'nost' dolzhnostnyh lic podrazdeleniya po organizatsii patrioticheskogo vospitaniya voennosluzhaschih. *Studencheskij nauchnyj forum: IV Mezhdunarodnaya studencheskaya `elektronnaya nauchnaya konferenciya*. 2012.
7. Matveev D.E., Belovolov V.A., Zhdanok A.I. Osobennosti professional'noj podgotovki kursantov voennogo vuza. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2012; 1.

Статья поступила в редакцию 06.04.15

УДК 371

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

Hasanova S.S.-G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University,
E-mail: beror63@mail.ru

Kabardieva F.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), assisting teacher, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru

ART-THERAPY SUPPORT IN INCLUSIVE EDUCATION. Due to changes in the living conditions of the problem of adaptation to training are becoming more common. This is especially true for students with special type of development. As the authors note, major in art therapy is an integrative approach to self-development and knowledge of self, and in order to achieve these educational

objectives are used collectively of fine and decorative art, dance, songs, games, verbal folklore. In the author's project, as an accompaniment of inclusion was conducted between art comprehensive therapeutic activities for preschool and primary school children based on the folk art of Dagestan. The results showed complex positive changes affecting different areas of personal functioning in students and contributing to their successful adaptation to school.

Key words: art therapy, inclusive education, folk arts of Dagestan.

В.К. Агагазимова, канд. пед. наук, доц. факультета социальной педагогики и психологии ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

С.С.-Г. Гасанова, канд. пед. наук, доц. факультета специального дефектологического образования ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

Ф.А. Кабардиева, канд. пед. наук, ассистент факультета социальной педагогики и психологии ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вследствие изменений условий жизни проблемы адаптации к обучению становятся всё более распространенными. Особенно это актуально для учащихся с особым типом развития. Как отмечают авторы, основным в арт-терапии является интегративный подход, когда для саморазвития и познания собственной личности или во имя достижения поставленных воспитательных целей используются совокупно изобразительное и декоративно-прикладное искусство, танцы, песни, игры, речевой фольклор. В разработанном авторском проекте, как сопровождение инклюзии, была проведена система арт-терапевтических комплексных занятий для дошкольников и младших школьников на основе народного искусства Дагестана.

Ключевые слова: арт-терапия, инклюзивное образование, народное искусство Дагестана.

Вследствие изменений условий жизни проблемы адаптации к обучению становятся всё более распространенными. К сожалению, в практике работы ряда образовательных учреждений, по данным Министерства образования России, наряду с позитивными процессами имеет место негативная практика неправомерного увеличения умственной нагрузки воспитанников за счёт вытеснения специфических видов деятельности (игровой, изобразительной, музыкальной и т.д.). Подобные явления привели к тому, что число здоровых дошкольников уменьшилось в 5 раз и составляет лишь 10% среди контингента детей, поступающих в школу. Среди учащихся имеют место эмоциональные, поведенческие отклонения, которые приводят к повышению агрессивности, гиперактивности, депрессивным установкам и т.д. Негативную роль в данном процессе оказывают массовая миграция, изменения культурной среды жизни, разрушительное влияние компьютеров и средств массовой информации. Учёные констатируют, что в целом современные дети и подростки живут в значительно усложнившимся мире, освоить и понять который им становится всё труднее [1]. В данных условиях возрастает необходимость использования профилактических, коррекционных мероприятий, способствующих успешной социализации и адаптации детей. При этом средства творческого самовыражения, арт-терапии могут играть важную роль.

Развитие современных наук нередко связывают с понятием интердисциплинарности, отражающим быстрое возникновение и становление так называемых пограничных дисциплин. В процессе интеграции, казалось бы, далеких областей исследования, возникают новые перспективные отрасли межнаучного знания. Педагогическое направление арт-терапии – одно из них. Арт-терапия как новое интегративное направление, развиваясь на основе межнаучного подхода, заимствует фундаментальные теории в педагогике, психологии, психотерапии и в искусстве (прежде всего, изобразительном, а также музыке, драме, литературном творчестве). Одно из направлений арт-терапии – педагогическое, имеющее неклиническую направленность, рассчитано на потенциально здоровую личность, где на первый план выходят задачи развития, воспитания и социализации, – это забота об эмоциональном самочувствии и благополучии личности, группы, коллектива средствами художественной деятельности [2].

Наиболее значимыми компонентами арт-терапии являются:

- аксиологический (введение в мир ценностей, сопровождение и помощь в выборе лично значимой системы ценностных ориентаций и др.);
- деятельность-творческий (развитие разнообразных способов художественной деятельности, творческих и коммуникативных способностей и др.);
- личностный (самопознание, развитие рефлексии, саморегуляции, личностный рост, стремление к самоактуализации и др.);
- когнитивный (знания об изобразительных средствах, материалах, способах творческой деятельности, культурной идентичности, национальных традициях) [3].

Дагестан является полиэтнической республикой, уникальной лабораторией для изучения процессов воспитания, приобщения детей не только к культуре своего народа, но и к культуре общества в целом. Многовековые традиции, в том числе и народное искусство Дагестана, помогали и продолжают помогать формированию у детей прочных навыков и умений нравственного, эстетического отношения друг к другу и окружающей жизни. [4]

Подчеркивая значение искусства в жизни детей, Б.М. Теплов писал: «Искусство очень широко и глубоко захватывает самые различные стороны психики человека – не только воображение и чувство, что представляется само собой разумеющимся, но мысль и волю. Отсюда его огромное значение в развитии сознания и самосознания, в воспитании нравственного чувства» [5].

Поэтому популярность арт-терапевтического направления в работе образовательных учреждений становится востребованным и актуальным.

Современные исследования указывают на то, что процесс познавательной деятельности стимулируется сенсорными процессами и события, оставившие положительные эмоциональные эмоции и позитивный результат вспоминаются намного лучше, чем те, которые не сопровождались положительными воспоминаниями и имели негативные последствия или результаты. Учёные считают, что положительное подкрепление должно проходить при участии творческого воображения, фантазирования, которое происходит в процессе художественной деятельности, что обеспечивает возможность представления себя в новой ситуации, положительном действии [6]. Поэтому необходимы приёмы, основанные на активном воображении, позволяющие задействовать ресурсы психики, порождающие и стимулирующие фантазию. Только после этого детям можно переходить к созданию образов, используя краски, фломастеры, пластилин и другие средства. Это составило основу разработанной нами арт-терапевтической программы поддержки детей, имеющей следующие цели: снизить эмоциональную тревожность, повысить самооценку, развить коммуникативные навыки, способствовать развитию самосознания, улучшить детско-родительские отношения, способствовать закреплению положительных поведенческих реакций.

Начало занятий проходило с обсуждения впечатлений как положительных, так и негативных, предыдущего занятия с целью обеспечения преемственности опыта и закрепления полученных результатов. С целью активизации основное внимание уделялось положительным впечатлениям. Основной вектор работы был направлен на развитие взаимодействия детей с создаваемыми ими образами, которые являлись посредниками в контактах с внутренними процессами психики, и являлось укреплением положительного «Я-образа». Следовательно, художественно-эстетическая деятельность в данном виде работ является предпосылкой выражения различных чувств и мыслей ребёнка. При этом важную роль играет тесное взаимодействие участников программы друг с другом и ведущим. Разработанная программа реализовывалась в виде пилотажного проекта, в котором дети начальной и средней школы участвовали после уроков. Мы при-

держиваемся мнения, что арт-терапевтические программы не должны проводиться за счет обычных уроков и должны иметь особую структуру, отличную от структуры урока.

Программа имеет профилактический и коррекционный характер, её целью являлось создание арт-терапевтической поддержки для развития личности и создание комфортных условий для учащихся. Направление программы – адаптация детей к школе, профилактика и коррекция поведенческих, эмоциональных проблем, создание поддержки для самооценки. Структура арт-терапевтических занятий проходила по схеме: введение, изобразительная деятельность, интеграция, дополнительные образовательные или игровые виды деятельности. Введение включало в себя активное воображение-предъявление темы – рассказывание истории. Изобразительная деятельность подразумевала выражение образов и реакций с использованием различных художественных материалов. Этап интеграции обозначал восприятие работ – описание чувств и значений образов – творческое взаимодействие с работой (создание историй, сказок и т.д.). В дополнительные образовательные или игровые виды деятельности мы включали упражнения, связанные с концентрацией внимания, счетом, письмом и т.д. Основной акцент на занятиях приходился на поддержке учащихся путем активизации внутренних, творческих ресурсов их личности, а также использовании внешних помогающих факторов, таких как отношения детей друг с другом и арт-терапевтом и специально организованная помогающая среда.

Использование методов работы с воображением и изобразительной деятельностью позволяет в нашем проекте осуществлять текущую оценку состояния и потребностей участников занятия. В создаваемых детьми образах нередко проявляются темы семейных конфликтов и творческая направленность деятельности помогает преобразовывать и разрешать конфликтные ситуации [7]. Поэтому создаваемые рисунки часто принимают функцию переходных стабилизирующих объектов. Например, конфликт в семье может изображаться в виде дождя, разделенного на две половины дома, или изображение нового дома рядом со старым. Отмечалось, что во время арт-терапевтических занятий дети чувствуют гораздо больше свободы и безопасности, чем в учебных классах, могут выражать свои переживания не опасаясь оценки и испытывают удовольствие и радость [8]. Исследование эффективности проекта проводилось с помощью количественных и качественных методик, оценивалось влияние арт-терапевтической программы на эмоциональное состояние (страх, апатия и др.) и поведение учащихся, их отношение к занятиям в школе. Для количественной оценки применялись опросники П. Хеглера в начале и конце программы. Для оценки социального поведения детей проводилось стандартизированное интервьюирование родителей, опросы учителей для оценивания социальных навыков первоклассников, опросник для оценивания социальной среды школы как источника страхов. В исследовании приняли участие дети начальной школы, которые испытывали трудности психологической адаптации – плохую успеваемость, пропуски уроков, повышенный уровень тревожности, трудности в отношениях со сверстниками. Было сформировано несколько арт-терапевтических групп (по 10 человек), занимавшихся на базе школы один раз в неделю продолжительностью 45 минут. С некоторыми детьми, с учётом показаний, проводилась индивидуальная арт-терапия.

В проводимой с детьми работе сочетались индивидуальные и групповые формы работы. На начальном этапе, для определения проблем ребёнка и причин их возникновения, проводилась диагностика и определялась форма работы – индивидуальная или групповая. Чаще всего на данном этапе несколько занятий проводились в индивидуальной форме. Впоследствии осуществлялось внедрение ребёнка в группу, так как групповая арт-терапия позволяет развивать ценные социальные навыки; связана с оказанием взаимной поддержки членам группы и позволяет решать общие проблемы; дает возможность наблюдать результаты своих действий и их влияние на окружающих; позволяет осваивать новые роли, а также наблюдать, как модификация ролевого поведения влияет на взаимоотношения с окружающими; повышает самооценку и ведёт к укреплению личной идентичности; развивает навыки принятия решений, предполагает особую “демократическую” атмосферу, связанную с равенством прав и ответственности участников группы; во многих случаях требует определенных коммуникативных навыков и способности адаптироваться к групповым “нормам”. Каждое занятие имело чёткую структуру и состояло из нескольких этапов: введение и “разог-

рев” (10-15% времени), этап изобразительной работы (35-50%), этап обсуждения (30-40%).

Первый этап – введение и “разогрев”, направлен на создание благоприятного эмоционального климата. Задачей педагога является напоминание правил поведения в группе, которые зафиксированы на специальных карточках. Разогрев представляет собой физическую разминку и игры по теме, мини-беседы для настраивания детей на художественную деятельность.

На втором этапе происходит представление и проработка темы, которые могут проходить в виде игры-путешествия, драматизации и др. Для определения тематики мы опирались на тематические группы М. Либмана, такие как темы, направленные на освоение материалов (кляксы весёлые и грустные, добрая и злая клякса, пугающие линии, гномии-талисманы, освободим слона); “общие” темы, позволяющие исследовать широкий круг проблем и переживаний участников группы (нарисованная сказка, мишка в рисунке и др.); темы, позволяющие исследовать систему отношений и образа “Я” (мы люди – я человек, автопортрет, моё имя, я и моя семья); темы для парных работ (вместе веселее, наша бабочка, рукавички); темы, предполагающие совместную изобразительную деятельность участников группы (удивительное путешествие, семья динозавров, открытки на память).

На третьем этапе проводится обсуждение, которое обычно проходит в “чистой” зоне рабочего кабинета. Оно представляет собой рассказ или комментарии участников о своей изобразительной работе. Они не просто описывают то, что нарисовано, но обычно стараются сочинить сказку об изображенном персонаже. Иногда группой сочиняется общая сказка, начинаясь с одного произведения, она вплетается в следующие, образуя общий сюжет. Авторы могут и лишь показать свою работу или ограничиться всего несколькими словами. При рассказе участников о своих работах другие, как правило, воздерживаются от каких-либо комментариев или оценок, но могут задавать вопросы автору. На этом этапе занятия педагог может дать собственные комментарии или оценки хода работы, ее результатов, поведения отдельных участников и т. д. Педагог может также задать вопросы автору, направленные на уточнение содержания его работы, а также его переживаний и мыслей. После занятия дети обязательно представляют свои произведения родителям или устраивают выставку-презентацию.

Арт-терапевтические занятия проходят в специально оборудованном кабинете, который рассчитан как на самостоятельную работу участников группы, так и на их вербальное взаимодействие на этапе обсуждения продуктов изобразительной деятельности. В кабинете с помощью мебели создается “чистая” зона (стулья образуют круг) для группового обсуждения, “рабочая” зона (пол и стол накрыты пленкой) – для изобразительной работы. Участникам группы представляется возможность выбора. Общие работы создаются, как правило, на полу в “рабочей” зоне.

Работа в группе ведется самыми разными изобразительными материалами. Наряду с акварельными красками, карандашами, восковыми мелками используются также уголь, специальные краски для работы руками, маркеры для создания изображения на стекле, пластические материалы различной плотности и цвета, бумага разных форматов и оттенков, клей, скотч и т. д. Качество материалов должно быть по возможности достаточно высоким, так как в противном случае это может снизить ценность самой работы и ее результатов в глазах детей.

Цикл из 20 занятий длился в течение 10 недель. Дети с удовольствием их посещали и бережно относились к своим произведениям. На первых двух занятиях дети познакомились с правилами, которые было необходимо соблюдать в кабинете. Иногда в процессе занятий правила требовали повторения, но в конце цикла необходимость в этом отпала. Даже самые активные дети усвоили правила и старались их придерживаться. Если у кого-то это не получалось, дети сами исправляли “нарушения”. Участники также достаточно быстро освоились в пространстве кабинета и использовали его зоны по назначению, сами выбирали место для работы. Так же уверенно они использовали и время, отведенное для работы и разделенное на этапы. Хотя не все работали одновременно. Интересно отметить, как проходило освоение детьми новых материалов. Замкнутые, стеснительные дети с осторожностью прикасались к краскам, но, глядя на остальных, преодолевали свою неуверенность и к концу занятия действовали свободней. Отметим, что от занятия к занятию взаимодействие участников становилось все активнее. Особенно это проявлялось в процессе коллективных форм работы.

Таким образом, основным в арт-терапии является интегративный подход, когда для саморазвития и познания собственной личности или во имя достижения поставленных воспитательных целей используются совокупно изобразительное и декоративно-прикладное искусство, танцы, песни, игры, речевой фольклор. В условиях Дагестана с его богатыми традициями национально-художественной культуры огромное значение в воспитании детей приобретает народное искусство. В разработанном нами проекте сделана попытка дать понятие о системе арт-терапевтических комплексных занятий для дошкольников и младших школьников средствами народного искусства как сопровождение инклюзии. Комплексные занятия включали разные виды искусства и строились на формировании представлений, ценностных ориентаций, на понимании ценности человека как личности. Результаты исследования указывают на комплексные положительные изменения, затрагивающие разные сферы личностного функционирования учащихся и способствующие их успешной адаптации к школе. Они также позволили увидеть новый путь психопрофилактики

и социальной инклюзии для детей с различными нарушениями на основе художественно-эстетической деятельности. Несомненным достоинством такого направления в работе с детьми является то, что художественно-эстетическая деятельность исключает возможность стигматизации. Она обеспечивает более активное включение детей с различными нарушениями или относящихся к группе риска в социальную среду, общение друг с другом и взрослыми. Школа становится средой, где каждому представляется возможность проявить себя. Художественно-эстетический подход в борьбе с социальной маргинализацией в полной мере соответствует гуманистическим принципам равного участия всех людей в общественной жизни на основе тесной внутренней связи с духовными, творческими ресурсами личности.

Разработанные комплексные занятия способствуют в решении проблемы совершенствования процесса воспитания, развития социализации и творческих способностей детей путем приобщения их к миру прекрасного через арт-терапевтическое воздействие искусства народов Дагестана.

Библиографический список

1. Агарагимова В.К., Гасанова Б.М. Особенности развития социализации подростков средствами арт-терапии. *Известия ДГПУ*. 2013; 4 (25).
2. Копытин А.И. *Системная арт-терапия*. Санкт-Петербург, 2001.
3. Бакшеева Т.С., Горайнова Д.П. Влияние арт-терапии на поведение подростков. *Воспитание школьников*. 2010; 7: 58 – 61.
4. Агарагимова В.К., Явбатырова Б.Г. Социализация детей-сирот средствами народного искусства Дагестана. *Известия ДГПУ*. 2012; 46: 11 – 15.
5. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания. *Известия АПН РСФСР*. 1947; 11: 7 – 13.
6. Кабардиева Ф.А. *Педагогические условия социализации детей-сирот в условиях школы-интерната*. Махачкала, 2015.
7. Фельдштейн Д.И. *Проблемы возрастной и педагогической психологии*. Москва: Педагогика, 1995.
8. Хампе Р. Инклюзивное образование и арт-терапевтическое сопровождение для учащихся школ. *Исцеляющее искусство*. 2014; № 4; Т. 17: 4 – 11.

References

1. Agaragimova V.K., Gasanova B.M. Osobennosti razvitiya socializacii podrostkov sredstvami art-terapii. *Izvestiya DGPU*. 2013; 4 (25).
2. Kopytin A.I. *Sistemnaya art-terapiya*. Sankt-Peterburg, 2001.
3. Baksheeva T.S., Goryainova D.P. Vliyaniye art-terapii na povedeniye podrostkov. *Vospitanie shkol'nikov*. 2010; 7: 58 – 61.
4. Agaragimova V.K., Yavbatyrova B.G. Socializaciya detej-sirot sredstvami narodnogo iskusstva Dagestana. *Izvestiya DGPU*. 2012; 46: 11 – 15.
5. Teplov B.M. Psihologicheskie voprosy hudozhestvennogo vospitaniya. *Izvestiya APN RSFSR*. 1947; 11: 7 – 13.
6. Kabardieva F.A. *Pedagogicheskie usloviya socializacii detej-sirot v usloviyah shkoly-internata*. Mahachkala, 2015.
7. Fel'dshtejn D.I. *Problemy vozrastnoj i pedagogicheskoy psihologii*. Moskva: Pedagogika, 1995.
8. Hampe R. Inkluzivnoe obrazovanie i art-terapevticheskoe soprovozhdeniye dlya uchashihsya shkol. *Isceleyayuschee iskusstvo*. 2014; № 4; T. 17: 4 – 11.

Статья поступила в редакцию 21.05.15

УДК 37.04–053

Antonova M.A., master student, Tambov State University n.a. G.R. Derzhavin (Tambov, Russia),
E-mail: antonovamariya2015@yandex.ru

Kitaevskaya T.Yu., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Tambov State University n.a. G. R. Derzhavin (Tambov, Russia),
E-mail: kita68@rambler.ru

DESIGN SPECIFICS OF STUDY MATERIALS PREPARED FOR STUDENTS IN SECONDARY SCHOOL. The article is studies the specifics of designing teaching materials that have been worked out for students in secondary schools. The authors describe the psychological and physiological features of students' personalities typical to their age group. The research is based on the data of their age and traits and helps to form the basic rules of teaching materials by using particular artistic designing, i.e. colour composition is defined by quite a striking design with addition of the cover illustration describing the subject; formats of books that help to save budget and proper fonts, which may be mostly relevant to the pupils' age; a well-designed system of illustrations. This work will allow improving the quality of school materials, which will increase students' interest in the learning process.

Key words: secondary school age, study materials artistic design, study guide, colour composition.

М.А. Антонова, магистрант ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»,
г. Тамбов, E-mail: antonovamariya2015@yandex.ru

Т.Ю. Китаевская, д-р пед. наук, проф. ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»,
г. Тамбов, E-mail: kita68@rambler.ru

СПЕЦИФИКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОФОРМЛЕНИЯ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена специфике оформления учебной литературы для учащихся среднего школьного возраста. Авторами описываются психологические и физиологические особенности личности учащихся данной возрастной группы. На основании этих данных формируются основные правила художественного оформления учебной литературы: цветовое решение, отличающееся довольно ярким дизайном с добавлением на обложку иллюстрации, характеризующей предмет, экономичный формат, гарнитура шрифта, кегль, соответствующие данному возрасту, хорошо продуманная система иллюстрирования.

Данное исследование позволит повысить качество учебной литературы, что, в свою очередь, увеличит интерес детей к учебному процессу.

Ключевые слова: **средний школьный возраст, художественное оформление учебной литературы, учебное пособие, цветовое решение.**

Актуальность проблемы художественного оформления учебных пособий для учащихся среднего школьного возраста системы дополнительного образования обусловлена следующими противоречиями:

- между федеральными государственными требованиями к подготовке учащихся в области художественного образования и эстетического воспитания и недостаточной теоретической и методической разработанностью данной проблемы;

- между высокими требованиями к уровню подготовки выпускников художественной школы и отсутствием учебных пособий, целенаправленно развивающих художественные, дизайнерские способности учащихся в процессе обучения.

Необходимостью разрешения данных противоречий определяется проблема исследования, заключающаяся в выявлении специфических особенностей художественного оформления учебного пособия для учащихся художественной школы в процессе обучения основам дизайна.

Учёт возрастных особенностей развития является одним из главных факторов, влияющих на художественное оформление учебных пособий для школьников.

Согласно возрастной периодизации, возраст учащихся (12 – 14 лет) отличается кардинальными изменениями в психологии и физиологии личности. Стремление к увеличению багажа знаний, умений и навыков, характерное для этого возраста, способствует развитию творческого мышления при положительных эмоциональных переживаниях, что необходимо учитывать при создании учебных пособий для учащихся этой возрастной категории. [1, с. 13].

Для подростков характерна критичность мышления. Для учащихся данного возраста свойственна большая требовательность к сообщаемой информации: «подросток усиленно требует доказательств».

С.М. Болховитинова считает, что «стремление подростков найти ответы на актуальные в этом возрасте личностные проблемы требует значительности содержания текста» [2, с. 42].

Для решения указанных проблем в большинстве случаев для структуризации учебного материала используют выделение какого-либо фрагмента: предложения или абзаца.

Как считает С.Г. Антонова, «важнейшим в типографике школьного учебника является «спокойное», способствующее учебному процессу логическое членение и выделение текста» [3, с. 112].

На практике при работе с текстом учебного пособия выделения основного текста недостаточно. В учебной литературе выделяются заглавия, более важные примечания, основной текст отделяется от дополнительного учебного материала.

Такая организация материала для учебного пособия является безусловным требованием, которое выполняется с помощью типографских средств. В то же время надо стремиться, чтобы страница сохранила общий «спокойный» вид. Выделения могут быть сдержанными, т.е. разграничивать текст без резкого подчеркивания. [4, с. 4].

Выделения могут также разграничивать текст активно и пояснять его иерархическую структуру. В этом случае при оформлении пособия следует прибегать к более сильным средствам: выделению шрифтом, разрядке, подчеркиванию, выравниванию и пр.

К средствам выделения относятся также цветовые эффекты. Тексты в учебных пособиях часто бывают сложными, и ученик относится к такому пособию с антипатией. Необходимо сильное членение текста многими жирными строчками и словами ученик воспринимает как путаницу, тем более что авторы не всегда экономно и рационально используют возможности выделения. Слишком большое количество выделений затушевывает значимость разрядок и нивелирует важные для учебного процес-

са текстовые места. Поэтому в современном учебном пособии все чаще используется цвет для выделения в обычном тексте важных учебных пунктов.

Современные исследователи считают, что цвет возбуждает, служит в качестве сигнала, делает сухой учебный материал более живым. Цвет используют в учебном пособии главным образом для распознаваний.

Но цвет может применяться не только для выделения текста, но и для его систематизации (например, выделения примечаний, правил, определений, примеров и др.), а также для обозначения и разграничения новых учебных материалов.

Цвет можно использовать и в качестве сигнала. Как указатель на полях ставят цветные буквы или цифры, обозначающие разделы, параграфы и т.д., что облегчает нахождение в тексте уроков, лекций и др. Напечатанные в цвете виньетки сигнализируют о более сложных задачах, дополнительных текстах, практических заданиях и т.д.

Также большую роль в формировании художественного образа учебного пособия играют иллюстрации. Они применяются там, где содержание должно быть изложено наглядно и прокомментировано [3, с. 352].

При правильном подборе иллюстрации в учебном пособии представляют собой неотъемлемую органическую часть его содержания. В одних случаях они непосредственно служат иллюстрацией к тексту, представляют собой наглядные изображения того, о чем повествует текст учебного пособия. В этих случаях преподаватель, излагая соответствующий материал, вместе с учащимися разберет и рисунок, относящийся к этому материалу.

В других случаях иллюстрация дополняет и конкретизирует текст учебного пособия.

Содержание некоторых иллюстраций требует подробных объяснений или даже небольшого рассказа преподавателя. Необходимо стремиться к тому, чтобы сделать иллюстрацию предметом активной работы учащихся, в ходе которой они учатся самостоятельно извлекать максимум знаний из каждой иллюстрации. Данный вид деятельности способствует развитию внимания, наблюдательности, мышления и речи обучаемых.

Лишь после разбора содержания иллюстрации следует размышлять контрольные вопросы или задания, требующие обобщения и выводов. Задания с использованием иллюстраций должны представлять собой по возможности небольшие познавательные задания на наглядном материале.

Таким образом, основными аспектами художественного решения учебного пособия для учащихся среднего школьного возраста являются: цветовое решение, отличающееся довольно ярким дизайном с добавлением на обложку иллюстрации, характеризующей предмет, экономичный формат, гарнитура шрифта, кегль, соответствующие данному возрасту, хорошо продуманная система иллюстрирования, использование внутренних элементов (колоннотитулов, шмуцтитулов, колонцифр).

Новизна данного подхода художественного оформления учебного пособия заключается в создании авторской концепции с учетом не только современных требований дизайна к учебным изданиям художественной направленности, но также с учетом возрастных и психологических особенностей обучаемых.

На основе выводов по данной теме было создано учебное пособие для преподавания учащимся среднего школьного возраста специального курса «Основы дизайна» в художественной школе. Издание внедрено в практику работы отделения «Дизайн» «Детской художественной школы № 2 прикладного и декоративного искусства имени В.Д. Поленова».

Результаты исследования также могут быть использованы в педагогической практике учреждений дополнительного образования, а так же в профильных учреждениях общего образования.

Библиографический список

1. *Особенности учебной деятельности в школьном возрасте*. Available at: <http://odiplom.ru/pedagogika/osobennosti-uchebnoideyatelnosti-v-shkolnom-vozraste>
2. Болховитинова С.М. и др. *Композиция изданий: особенности проектирования различных типов изданий*. Available at: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook095/01/part-007.htm>

3. *Педагогика*: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. Под редакцией П.И. Пидкасистого. Москва: «Педагогическое общество России», 2004.
4. *Об утверждении технического регламента о безопасности продукции, предназначенной для детей и подростков*. Постановление Правительства РФ от 07.04.2009 № 307.

References

1. *Osobennosti uchebnoj deyatel'nosti v shkol'nom vozraste*. Available at: <http://odiplom.ru/pedagogika/osobennosti-uchebnoi-deyatelnosti-v-shkolnom-vozraste>
2. Bolhovitinova C.M. i dr. *Kompozitsiya izdaniy: osobennosti proektirovaniya razlichnykh tipov izdaniy*. Available at: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook095/01/part-007.htm>
3. *Pedagogika*: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. Под редакцией П.И. Пидкасистого. Москва: «Педагогическое общество России», 2004.
4. *Ob utverzhdenii tekhnicheskogo reglamenta o bezopasnosti produktsii, prednaznachennoy dlya detey i podrostkov*. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 07.04.2009 № 307.

Статья поступила в редакцию 28.05.15

УДК 811.161.1-054.6

Astafyeva N.A., postgraduate, Department of Intercultural Communication, Russian State Pedagogical University.
n.a. A. I. Herzen (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: inejit@gmail.com

THE FORMATION OF THE CULTURAL COMPETENCE OF FINNISH STUDENTS IN LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE (BASED ON THE NATIONAL MODEL OF THE DIURNAL CYCLE). The article is focused on the study of a language and culture. The main purpose of the author is to analyze and give a methodically oriented description of the lexical means of the Russian language, necessary to build linguistic and cultural competence of Finnish students in lessons of Russian as a foreign language. The article reveals and compares national specificity of the diurnal cycle in Finnish and Russian linguistic cultures. The article contains analysis and comparison of lexical means, verbalized idea about the daily division of time in Russian and Finnish linguistic pictures of the world. On the basis of the comparative analysis of relevant vocabulary, as well as attracting extra-linguistic data set that, firstly, the grammatical design of temporal expressions with the names of parts of day is different in these languages, secondly, the temporary fixation of parts of day is different in the compared cultures, thirdly, employment, training, daily activities of a person in different ways determines the selection of nominations for the major fragments of the diurnal cycle in Finnish and Russian linguistic cultures. The work shows that asymmetric phenomena should be included in the contents of teaching of Finnish students.

Key words: division of a day, fragments' names of the diurnal cycle, linguistic and cultural competence, Russian as a foreign language.

Н.А. Астафьева, аспирант каф. межкультурной коммуникации Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: inejit@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ФИНСКИХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (НА МАТЕРИАЛЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ СУТОЧНОГО ЦИКЛА)

Статья посвящена проблематике соизучения языка и культуры. Основной целью автора является анализ и методически ориентированное описание лексических средств русского языка, необходимых для формирования лингвокультурологической компетенции финских студентов на занятиях по русскому языку как иностранному. В статье выявляется и сопоставляется национальная специфика суточного цикла в русской и финской лингвокультурах. Статья содержит анализ и сопоставление лексических средств, вербализующих представления о суточном членении времени в русской и финской языковых картинах мира. На основании сопоставительного анализа соответствующей лексики, а также привлечения экстралингвистических данных устанавливается, что, во-первых, грамматическое и лексическое оформление темпоральных выражений с наименованиями частей суток различается в данных языках, во-вторых, временная фиксация частей суток различается в сопоставляемых культурах, в-третьих, трудовая, учебная, повседневная деятельность человека по-разному детерминирует выбор номинаций для важнейших фрагментов суточного цикла в русской и финской лингвокультурах. Выявленные асимметричные явления должны быть включены в содержание обучения русскому языку финских студентов.

Ключевые слова: суточное членение времени, наименования фрагментов суточного цикла, лингвокультурологическая компетенция, русский язык как иностранный.

Как известно, категория времени является важнейшим феноменом бытия, исследование которого осуществляется в рамках многих фундаментальных наук, как естественно-научных, так и гуманитарных. Антропоцентрическая направленность современных исследований феномена времени имеет большую практическую значимость для методики преподавания иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного. В методике обучения РКИ одним из ведущих является лингвокультурологический подход, актуализирующий формирование лингвокультурологической компетенции, предполагающей знания о культурно специфичных фрагментах языковой действительности. По мнению многих исследователей, владение языковыми средствами иностранного языка не является достаточным условием для достижения взаимопонимания с представителями другой культуры (см. [1; 2; 3; 4] и др.). Ориентация учебного процесса на понимание культурных феноменов (ценностей, традиций, норм, текстов и т. п.) является важной составляющей приобщения учащихся к родной культуре и к культуре другой страны (см. работы [5; 6; 7]).

Дифференциация культур по способам восприятия времени делит их на полихронные (polychronic) и монохронные (monochronic) (см., например, [1, с. 130 – 136; 8, с. 111 – 113]), при этом русскую культуру, как правило, относят к полихронным, а финскую – к монохронным. Как отмечает С.Г. Тер-Минасова, сравнение специфики членения суток в русской культуре с соответствующими фрагментами в других культурах выявляет культурно обусловленное деление времени на отрезки и специфическое к ним отношение [9, с. 188]: в западных культурах (английской, немецкой, французской, американской) членение времени на отрезки зависит от объективного времени, а в русской – от видов деятельности (см. [1; 9; 10]).

Постоянно повторяющаяся смена дня и ночи универсальна, но «у каждого народа есть особый склад мышления, система своих категорий или особое соотношение понятий, присущих и другим народам» [11, с. 180]. Русские слова «утро», «день», «вечер» и «ночь» имеют в финском языке соответствия aamu, päivä, ilta, yö, однако употребление данных слов в повседневном общении имеет культурно обусловленные отличия.

Языковое оформление фраз с разделением дневных и ночных часов существенно отличается в русском и финском языках. В таких фразах в русском языке используется форма родительного падежа в наименованиях частей суток, например, «в три часа **утра**», «в три часа **ночи**» и т.п. В финском языке в подобных фразах употребляются наречия *aamulla* «утром», *yöllä* «ночью», например, «*kello kolme aamulla*» и «*kello kolme yöllä*» и др. При переводе на русский язык возможно возникновение отрицательной интерференции из-за того, в русском языке употребление наречий «утром», «днём» и других вместо форм родительного падежа имени существительного недопустимо. Также в финском языке фразы, подобные «*kello kolme aamulla*» и «*kello kolme yöllä*», можно передать одним словом «*aamukolmelta*» («в три часа **утра**») и «*yökolmelta*» («в три часа **ночи**»). Наименования частей суток в данных формах являются первой частью сложного слова.

Временная фиксация частей суток в русской культуре представляет собой «не фиксированное по часам, а примерное, приблизительное, меняющееся в зависимости от времени года и солнечного времени» деление суток на части [9, с. 193]. По мнению исследователей, в русской языковой картине на временную незакрепленность частей суток влияют три фактора: а) различное восприятие светлого и темного времени, б) характер активности человека в те или иные часы суток (см. [9; 10]) в колебания в продолжительности дня и ночи в разных частях Российской Федерации (ср.: полярная ночь, полярный день, белые ночи) [9, с. 190]. В финской культуре деление суток на части строго фиксировано по времени. Ср., например, данные из учебника финского языка для иностранцев: «*aami 06-09* (утро 06-09), *aamupäivä 09-12* (первая половина дня 09-12), *keskipäivä 12-14* (полдень 12-14), *iltapäivä 14-18* (вторая половина дня 14-18), *ilta 18-23* (вечер 18-23), *yö 23-06* (ночь 23-06)» [12, с. 52].

В русской культуре именно характер деятельности человека, а не естественное течение суточного времени детерминирует выбор номинации для обозначения той или иной части суток. В финской культуре существует четкое разделение рабочего и нерабочего времени [13]. В России утро воспринимается как время пробуждения и подготовки к дневной активности. Вечером заканчивается рабочая деятельность (или другая дневная активность), начинается время отдыха, досуга, подготовка ко сну. Ночь – время сна, отсутствие деятельности [10, с. 39]. В финской культуре наступление рабочего времени является основанием для употребления наименований *aamupäivä* (первая половина дня) и *päivä* (день), хотя объективно на часах утреннее время, например, 7 или 10 часов утра. В финской трудовой культуре также существуют уникальные термины. Например, финские работодатели могут предложить своим работникам, имеющим продолжительность рабочего дня 7,5 часов, отрабатывать 8 часов и накапливать таким образом оплачиваемые выходные дни или дополнение к отпуску. Такое явление носит название «*työajanlyhennysvapaat*» или «*rekkaapäivät*» («свободное уменьшение рабочего времени» или «пеккас-дни»), по имени политика Матти Пекканена (Matti Teuvo Matias Pekkanen 01.11.1925 – 17.04.2004) [14]. В русском языке существует понятие «отгул», т.е. «время отдыха, предоставляемое за сверхурочную работу, дежурство» [15]. Обращает на себя внимание почти полное отсутствие на территории Финляндии магазинов, работающих после 21:00 (а в Хельсинки – после 23:00), а также 24 часа в сутки. Очевидно, что наступление ночного времени, т.е. нерабочего времени в финской культуре определяет традиционное поведение жителей Финляндии, тогда как в России именно характер деятельности человека определяет суточный режим работы различных учреждений, которые могут быть открыты и в ночное время.

Значительные отличия русской культуры от финской обнаруживаются в употреблении приветствий и прощаний, связанных со временем суток. В русской культуре при приветствии учитывается длина светового дня (летом можно услышать «Добрый день!» и в 18, и в 19, и в 20 часов, а зимой говорят «Добрый вечер!» в

16 часов, если уже смеркается), а также характер деятельности человека. Например, А.А. Зализняк и А.Д. Шмелев отмечают неуместность приветствия «Доброе утро!» на работе до полудня, так как эта формула означает «нечто вроде поздравления с пробуждением» [10, с. 48]. В финской культуре на выбор приветствия влияет не длина светового дня, а наступление рабочего времени. Таким образом, до полудня, когда уже начался рабочий день, говорят *Huvää huomenta!* («Доброе утро!») или *Huvää päivää!* («Добрый день!»), после полудня употребляют только второе приветствие, а после 18:00 – «*Huvää iltaa!*» («Добрый вечер!»). При прощании финны, в отличие от русских, обычно желают друг другу хорошо провести текущую или последующую часть суток, например, «*Huvää aamunjatkoa!*», т.е. «Хорошего продолжения утра!»

Расписание приёма пищи структурирует сутки как в России, так и в Финляндии. В русской культуре традиционно выделяют три основных приёма пищи – завтрак, обед и ужин, а в финской культуре четыре – *aamiainen* («завтрак»), *lounas* («ланч»), *päivällinen* («обед»), *iltapala* («ужин»). Однако по временной фиксации и содержанию приёма пищи обед соответствует *lounas* (ланчу), ужин – *päivällinen* (обеду), а *iltapala* не имеет соответствующего эквивалента в русской культуре. В русской культуре полдник (т.е. «промежуточная трапеза») проводится один раз в день между обедом и ужином; в финской культуре лексема *välipala*, которая также трактуется как «промежуточная трапеза», обозначает сразу несколько приёмов пищи: между *aamiainen* (завтраком) и *lounas* (ланчем) и между *lounas* (ланчем) и *päivällinen* (обедом).

Учебный день в вузах России и Финляндии регламентируется по-разному и имеет два основных отличия. Во-первых, в финских вузах действует правило «академической четверти» (*akateeminen vartti*), когда, например, лекционное время «12-14», указанное в расписании, в действительности означает «12:15-13:15». Как известно, в российских вузах студенческое расписание содержит точное время начала пары и точное время её окончания. Во-вторых, время окончания занятий в вузах Финляндии наступает на два часа раньше, чем в России (в российских вузах последнее занятие может закончиться в 22:30, а в Финляндии в 20:00).

Со временем суток связан и этикет телефонных разговоров, различающийся в России и в Финляндии. Так, в России при личном общении рекомендуется звонить до 10 вечера по будням, принимая во внимание разные личные обстоятельства (например, ваш собеседник поздно возвращается домой, или в семье есть маленькие дети) [16]. В финской культуре по будням можно совершать личные звонки до 9 вечера. В выходные дни у финнов принято звонить только после 12 часов дня, особенно в воскресенье. Нарушение этих границ ведёт к коммуникативным неудачам.

Таким образом, «объективное, астрономически обусловленное, совпадающее во всем цивилизованном мире деление времени на отдельные отрезки оказывается культурно специфичным, «субъективным» для каждой культуры» [9, с. 196]. Иными словами, наименования частей суток (*утро, день, вечер, ночь*) обнаруживают разнообразие трактовок в различных культурах. На языковую репрезентацию частей суток в русской лингвокультуре влияет ряд факторов: характер деятельности человека (пробуждение или же подготовка ко сну), время года (лето, зима), субъективное восприятие («У тебя ещё утро, а у меня уже день»), регистр речи (официально-деловой, бытовой и др.). Особый интерес на занятиях по РКИ представляет именно культура повседневности, например, особенности составления расписания занятий в университетах; режим рабочего времени; этикетные правила поведения в определённое время суток, а также приветствия и прощания; режим приёма пищи. Выявленные при сопоставлении особенности являются интересным материалом для практических занятий по РКИ, способствуют поддержанию интереса учащихся к изучаемому предмету, оптимизируют процесс формирования лингвокультурологической компетенции.

Библиографический список

1. Леонтович О. А. *Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения*. Монография. Москва: Гнозис, 2005.
2. Садохин А.П. *Введение в теорию межкультурной коммуникации*. Москва: Высшая школа, 2005.
3. Тер-Минасова С.Г. *Языки и межкультурная коммуникация*. Учебное пособие. Москва, Слово, 2000.
4. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и проблема интеграции в европейскую культуру. *Финно-угорский мир*. 2013; 1: 76 – 82. Available at: <http://csfu.mrsu.ru/arh/2013/1/76-82.pdf>
5. Васильева Г.М. *Лингвокультурологические аспекты русской неологии*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 2001.

6. Васильева Г.М., Ротмистрова О.В. *Культурно-географический образ России в лингвокультурологическом аспекте*: монография. Санкт-Петербург: СПГУВК, 2011.
7. Рошупкин В.Г. *Кросскультурная грамотность студента – будущего учителя: диагностика, формирование*. Москва: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006.
8. Куликова Л.В. *Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме*. Монография. Красноярск: Красноярский гос. пед. университет им. В.П. Астафьева, 2006.
9. Тер-Минасова С.Г. *Война и мир языков и культур*: учебное пособие. Москва: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007.
10. Зализняк А.А., Шмелев А.Д., Левонтина И.Б. *Время суток и виды деятельности. Ключевые идеи русской языковой картины мира*: сборник статей. Москва, 2005; Ч. 2: 39 – 50.
11. Гачев Г.Д. *Национальные образы мира*. Москва: Советский писатель, 1988.
12. Karanko M., Paavilainen U. *Suomea sinulle 1*. Suomen kielen oppikirja yläkouluun. FINN LECTURA, 2011.
13. Kanervo S., Kaljunen S. *Maan tapa Suomessa*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 2007. Available at: <http://www.turku.fi/Public/default.aspx?nodeid=17657>
14. *Työajantasaamisvapaat*. Available at: <http://www.metalliliitto.fi/tyoajantasaamisvapaat>
15. Гущина И. *Право на отгул. Кадровик: Трудовое право для кадровика*. 2011; 2: 216 – 222. Available at: <http://hr-portal.ru/article/pravo-na-otgul>
16. *Время телефонных разговоров*. Available at: <http://www.etiket.ru/contact/telephone.html>

References

1. Leontovich O. A. *Russkie i amerikancy: paradoksy mezhkul'turnogo obscheniya*. Monografiya. Moskva: Gnozis, 2005.
2. Sadohin A.P. *Vvedenie v teoriyu mezhkul'turnoj kommunikacii*. Moskva: Vysshaya shkola, 2005.
3. Ter-Minasova S.G. *Yazyki i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Uchebnoe posobie. Moskva, Slovo, 2000.
4. Furmanova V.P. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya i problema integracii v evropejskuyu kul'turu. Finno-ugorskij mir*. 2013; 1: 76 – 82. Available at: <http://csfu.mrsu.ru/arh/2013/1/76-82.pdf>
5. Vasil'eva G.M. *Lingvokul'turologicheskie aspekty russkoj neologii*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2001.
6. Vasil'eva G.M., Rotmistrova O.V. *Kul'turno-geograficheskij obraz Rossii v lingvokul'turologicheskom aspekte*: monografiya. Sankt-Peterburg: SPGUUVK, 2011.
7. Roschupkin V.G. *Krosskul'turnaya gramotnost' studenta – buduschego uchitelya: diagnostika, formirovanie*. Moskva: Izd-vo MPSI; Voronezh: Izd-vo NPO «MOD'EK», 2006.
8. Kulikova L.V. *Kommunikativnyj stil' v mezhkul'turnoj paradigme*. Monografiya. Krasnoyarsk: Krasnoyarskij gos. ped. universitet im. V.P. Astaf'eva, 2006.
9. Ter-Minasova S.G. *Vojna i mir yazykov i kul'tur*: uchebnoe posobie. Moskva: AST: Astrel': Hranitel', 2007.
10. Zaliznyak A.A., Shmelev A.D., Levontina I.B. *Vremya sutok i vidy deyatel'nosti. Klyuchevye idei russkoj yazykovoj kartiny mira*: sbornik statej. Moskva, 2005; Ch. 2: 39 – 50.
11. Gachev G.D. *Nacional'nye obrazy mira*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1988.
12. Karanko M., Paavilainen U. *Suomea sinulle 1*. Suomen kielen oppikirja yläkouluun. FINN LECTURA, 2011.
13. Kanervo S., Kaljunen S. *Maan tapa Suomessa*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 2007. Available at: <http://www.turku.fi/Public/default.aspx?nodeid=17657>
14. *Työajantasaamisvapaat*. Available at: <http://www.metalliliitto.fi/tyoajantasaamisvapaat>
15. Guschina I. *Pravo na otgul. Kadrovik: Trudovoe pravo dlya kadrovika*. 2011; 2: 216 – 222. Available at: <http://hr-portal.ru/article/pravo-na-otgul>
16. *Vremya telefonnyh razgovorov*. Available at: <http://www.etiket.ru/contact/telephone.html>

Статья поступила в редакцию 19.05.15

УДК 378

Popova Yu.N., Kubanskiy State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: birj@bk.ru**Bogatyreva, Zh.V.**, Kubanskiy State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: bogatzhanna@mail.ru**Opishnyansky A.V.**, Military Academy of Communications, Krasnodar branch, E-mail: alekseyvo9@yandex.ru

MODERN WAYS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS IN A COLLEGE. The article considers the issues of formation and development of creative abilities of students. The paper studies psychological and pedagogical principles applied for the development of didactic games, such as the principle of simulation situations. The authors give description of the contents of such principles as topicality of the contents of the game, the role of interaction in joint activities, dialogical communication and interaction partners in the game and a principle of two-level training in classroom activities. The paper presents a conceptual model of transformation of the educational process in the first-step vocational training and how it influences the development of creative abilities.

Key words: ability, creativity, business games, problem situation teaching, professional school, teaching methodology, student.

Ю.Н. Попова, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: birj@bk.ru**Ж.В. Богатырева**, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар,E-mail: bogatzhanna@mail.ru**А.В. Опошнянский**, МО Военная академия связи, филиал, г. Краснодар, E-mail: alekseyvo9@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

В статье рассматриваются вопросы формирования и развития творческих способностей у учащихся, психолого-педагогические принципы, применимые при разработке дидактических игр, такие как принцип имитационного моделирования ситуации; принцип проблемности содержания игры; принцип ролевого взаимодействия в совместной деятельности; принцип диалогического общения и взаимодействия партнёров в игре; принцип двухплановости игровой учебной деятельности. Представлена концептуальная модель преобразования учебного процесса в начальном профессиональном обучении, влияющая на развитие творческих способностей.

Ключевые слова: способности, творчество, деловые игры, проблемные ситуации, процесс обучения, профессиональная школа, методика обучения, учащийся.

В современном образовательном процессе одно из первых педагогических требований, предъявляемое к процессу обучения с точки зрения развития творческого мышления, состоит в том, чтобы не подавлять интуицию ученика. Встречаются педагогические ситуации, когда учащийся, высказывающий догадку или предположение, получает порицание от преподавателя за то, что не может логически обосновать её. Проверка интуиции логикой необходима, но это переходит в следующий этап творческого акта. Если не будет первого, то не будет и второго; негативные оценки, опирающиеся на интуицию, предположения, могут привести именно к этому.

В процессе обучения в системе среднего профессионального образования используются традиционные объективные условия развития творческой деятельности учащихся, формируемые при реализации психолого-педагогических принципов в образовательном процессе.

Одним из первых в учебном процессе можно выделить метод представления проблемы, который близок к методу применения творческих заданий, но имеет значительное преимущество в том, что развивает у учащихся мотивацию к обучению за счет интереса к поставленной проблеме. По мнению А.М. Матюшкина, проблемная ситуация – это особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта; характеризуется психическим состоянием, возникающим у субъекта (учащегося) при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее не известные субъекту знания или способы действия. Психологическая структура проблемной ситуации включает: познавательную потребность, побуждающую человека к интеллектуальной деятельности; неизвестное достигаемое знание или способ действия; интеллектуальные возможности человека, включающие его творческие способности и прошлый опыт» [1].

Применение в учебном процессе проблемных ситуаций позволяет открыть возможности формирования у учащихся определённую исследовательски-познавательную потребность, которая обеспечит необходимую направленность мысли на самостоятельное решение возникшей проблемы.

Следовательно, применение проблемных ситуаций в учебном процессе обеспечивает систематическое включение учащихся в самостоятельную поисковую деятельность, направленную на разрешение возникающих проблем, что приведёт к стремлению к познанию и творческой активности учащихся.

Рассмотрим составляющие проблемной ситуации, позволяющие развить творческие способности у учащихся начальной профессиональной школы.

Дискуссия – это метод обучения, включающий в себя обмен мнениями по определённой проблеме. Высказывания учащимися точек зрения в ходе дискуссии, могут отражать их собственное мнение, а также опираться на мнения других лиц. Хорошо проведённая дискуссия имеет большую обучающую и воспитательную ценность: учит более глубокому пониманию проблемы, умению защищать свою позицию, считаться с мнениями других. Немаловажным условием развёрнутой продуктивной дискуссии являются личные знания, приобретаемые учащимися на предыдущих занятиях, в процессе самостоятельной работы. Успешность дискуссии во многом зависит и от умения преподавателя его организовать. Итак, дискуссия может включать в себя элементы «мозгового штурма» и деловой игры.

Следующей оставшейся проблемной ситуации можно выделить создание креативного поля. Термин «креативное поле» впервые использовался Д.Б. Богоявленской для описания прово-

димых психологических экспериментов и обозначал собой пространство возможных творческих решений [1].

В процессе обучения также не следует забывать и об эвристическом методе – это обусловленная принципами обучения система регулятивных правил подготовки учебного материала и проведения эвристической беседы в сочетании с решением познавательных задач. Основные функции данного метода: самостоятельное усвоение знаний и способов действий; развитие творческого мышления; развитие качеств ума, мыслительных навыков, формирование познавательных умений; обучение учащихся приемам активного познавательного общения; развитие мотивации учения, мотивации достижения.

В учебном процессе формирование новых знаний происходит на основе эвристической беседы, которая может сочетаться с самостоятельной подготовкой учащихся (это участие в эвристической беседе – формулирование проблемных вопросов, задавание учащимися встречных вопросов, решение познавательных задач, ответы на проблемные вопросы). На занятии преподаватель преднамеренно создает проблемные ситуации, в которых учащимся необходимо их анализировать и определять проблемы, выдвигать и доказывать гипотезы, делать выводы.

Более сложным методом в учебном процессе отмечен исследовательский метод – это обусловленная принципами обучения система регулятивных правил подготовки учебного материала и организации преподавателем самостоятельной работы учащихся по решению проблемных заданий с целью усвоения учащимися новых понятий и способов действий и развития у них интеллектуальной и других сфер. Исследовательский метод на занятиях применяется реже эвристического на доступном материале, изучение его связано с выполнением практических или теоретических работ поискового характера. Применяется метод в форме организации и проведения лабораторных и практических работ, практикумов, при проведении общественных смотров знаний, при решении в течение нескольких уроков тематических межпредметных (интегративных) учебных проблем, при решении целостной проблемы творческими группами учащихся, при организации учебных игр.

Основные задачи исследовательского метода: формирование творческого мышления и других составляющих интеллектуальной сферы, самостоятельное усвоение учащимися новых знаний и способов действий, стимулирование появления у учащихся новых способов действий, которым их заранее не обучали; формирование мотивационной, эмоциональной, волевой сфер.

Метод мозгового штурма (мозговой штурм, мозговая атака, англ. brainstorming) применим в учебном процессе как оперативный метод решения проблемы на основе стимулирования творческой активности, при этом участниками обсуждения предлагают высказывать возможно большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастических. Затем из общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике. Правильно организованный мозговой штурм включает три обязательных этапа. Этапы отличаются организацией и правилами их проведения:

- Постановка проблемы. Предварительный этап.
- Генерация идей. Основной этап.
- Группировка, отбор и оценка идей. Этот этап часто забывают, но именно он позволяет выделить наиболее ценные идеи и дать окончательный результат мозгового штурма [2].

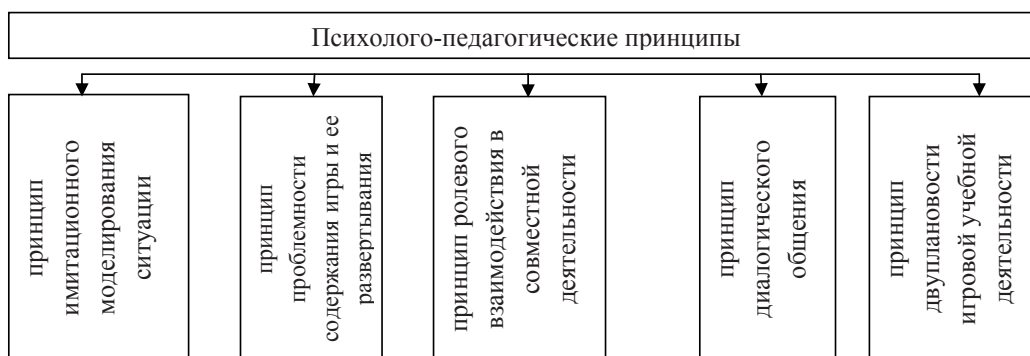


Рис. 1. Психолого-педагогические принципы, применимые при разработке дидактических игр

Успешное применение на занятиях мозгового штурма зависит от психологической атмосферы и активности обсуждения.

В учебных занятиях также применимы дидактические игры, при помощи которых можно развить творческие способности учащихся на учебных занятиях. Дидактическая игра активизирует учебный процесс и, по сравнению с традиционной формой проведения занятий, имеет ряд преимуществ. Она обуславливает не только заинтересованность каждого из ее участников в более глубоком знании изучаемой проблемы, но и предоставляет им возможность формировать и повышать профессиональное мастерство. Чтобы достичь поставленных учебных целей на этапе подготовки к занятию, необходимо в дидактическую игру заложить психолого-педагогические принципы (Рис. 1) [2].

У учащихся в процессе игры происходит формирование уверенности в своих силах, веры в свою способность решить задачу. Тот, кто не верит в себя, уже обречен на неуспех. Разумеется, эта вера должна быть обоснованной, но важно понять, что переоценка своих возможностей учащимися менее опасна, чем недоо-

ценка. Исключение из этого правила касается только учащихся с патологически завышенной самооценкой, которую преподавателю обычно удается достаточно быстро обнаружить. Другая проблема состоит в том, что завышенная самооценка может негативно сказаться на развитии интеллекта и совершенствовании профессионального мастерства.

В процессе обучения желательно в максимальной степени опираться на положительные эмоции. Отрицательные эмоции подавляют проявления творческого мышления. Соответственно, нельзя требовать, чтобы каждый шаг педагогической деятельности был творческим, неповторимым и всегда новым. «Открытие, сделанное ученым, – писал В.А. Сухомлинский, – когда оно оживает в человеческих взаимоотношениях, в живом порыве мыслей и эмоций, предстает перед учителем как сложная задача, решить которую можно многими способами, и в выборе способа, в воплощении теоретических истин в живые человеческие мысли и эмоции как раз и заключается творческий труд учителя» [3].

Библиографический список

1. Матюшкин А.М. *Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций*: учебное пособие. Москва, 2009.
2. Фокин Ю.Г. *Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва, 2002.
3. Сухомлинский В.А. *Разговор с молодым директором школы*. Москва, 1982.

References

1. Matyushkin A.M. *Psikhologiya myshleniya. Myshlenie kak razreshenie problemnykh situatsij*: uchebnoe posobie. Moskva, 2009.
2. Fokin Yu.G. *Prepodavanie i vospitanie v vysshej shkole: Metodologiya, celi i sodержание, tvorchestvo*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnykh zavedenij. Moskva, 2002.
3. Suhomlinskij V.A. *Razgovor s molodym direktorom shkoly*. Moskva, 1982.

Статья поступила в редакцию 27.05.15

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, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),
E-mail: timop2012@mail.ru

Buskaeva L.M., postgraduate, Chechen State Pedagogical Institute, E-mail: timop2012@mail.ru

FEATURES OF INTERACTIVE METHODS TO ENHANCE THE COGNITIVE ACTIVITY IN PUPILS. The article presents research of a problem of enhancing the cognitive activity in students. Special emphasis is placed on using the opportunities of (educational, educational, educational) interactive methods in teaching process. The article gives examples of interactive technologies at lessons of Social Science. The interactive methods allow making students' active civil position and understanding of their civic role more efficiently. The authors concluded that the systematic use of interactive methods stimulates an active development of informative activity among pupils. The use of educational, developmental and educational opportunities of interactive methods will be of great pedagogical effect of consistency in the application of these methods.

Key words: cognitive activity, interactive methods, possibility of interactive methods.

Д.М. Абдуразакова, д-р пед. наук, проф., зав. каф. теории и методики обучения праву, декан факультета педагогики и психологии, Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru

Л.М. Бускаева, аспирант Чеченского государственного педагогического института, г. Грозный,
E-mail: timop2012@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Статья посвящена проблеме активизации познавательной активности учащихся. Особый акцент делается в использовании возможностей (образовательных, воспитательных, развивающих) интерактивных методов в данном процессе. В статье приводятся примеры реализации интерактивных технологий на уроках «Обществознание». Именно интерактивные методы позволяют более эффективно сформировать у учащихся активную гражданскую позицию. Авторы пришли к выводу о том, что систематическое использование интерактивных методов способствует активизации познавательной деятельности учащихся; использование образовательных, развивающих и воспитательных возможностей интерактивных методов будет иметь большой педагогический эффект.

Ключевые слова: познавательная деятельность, интерактивные методы, возможность интерактивных методов.

Современная российская школа призвана обеспечить повышение качества образования, подготовку учащихся, способных адаптироваться к изменениям в обществе, активно взаимодействовать с социумом в различных сферах деятельности, самостоятельно решать различные проблемы в реальной жизни. Проблема развития познавательной активности, развития творчества и самостоятельности учащихся была и остается одной из актуальных задач педагогики.

Как подчеркивает Т.И. Шамова, различают три уровня познавательной активности: воспроизводящий, интерпретирующий, творческий [1]. Первый уровень характеризуется тем, что учащиеся стремятся понять, запомнить, воспроизвести полученные, овладеть способами выполнения действий по образцу. Второй уровень предполагает достижение смысла изучаемого, применение знания и освоенных способов деятельности в новых учебных условиях. Третий уровень предусматривает готовность учащихся

к теоретическому осмыслению знаний, пониманию связей между предметами и явлениями, самостоятельному поиску решения проблемы.

В зависимости от уровня познавательной активности обучающихся в учебном процессе различают пассивное и активное обучение. Как показал анализ исследований, проблема развития активности обучающихся и их потребности в самообразовании решаются в рамках интерактивного обучения. (В.В. Гаргай, М.В. Кларин) [2].

В целом познавательную активность определяют как интенсивность процесса учения, обусловленную потребностью и готовностью учащихся к интеллектуальной и профессиональной деятельности, обеспечиваемую оптимальным уровнем научности, преподавания и доступности учения [3; 4]. В развитии познавательной активности учащихся, как показал личный опыт работы авторов со студентами и школьниками, очень эффективны интерактивные методы обучения. В своем исследовании мы придерживаемся определения интерактивных методов, как системы правил организации взаимодействия педагога и учащихся в форме учебных игр, гарантирующих педагогически эффективное познавательное общение, в результате которого создаются условия для переживания учащимися ситуации успеха в учебной деятельности и взаимообогащения их мотивационной, интеллектуальной, коммуникативной и др. сфер [4].

Как показывает анализ исследований по проблеме, интерактивное обучение создает условия для педагогически эффективной познавательной активности учащихся. К интерактивным методам обучения относятся: игры, «мозговой штурм», диспуты, дискуссии, тренинги, викторины, упражнения, кейс – метод, study, проектные методы.

Анализ педагогической практики и проведенный нами опрос учителей (20 чел.) Президентского лицея г. Грозный показал, что большинство из опрошенных (87, 5%) вкладывают в интерактивные методы поверхностный смысл: «групповая работа на уроке», «диспуты, решение проблемных ситуаций, деловые игры», «совместное решение проблемы на уроке», «самостоятельная подготовка учащихся», «методы, с помощью которых учение может самореализоваться». В связи с этим для учителей лицея, которые работают с учащимися старшей школы мы организовали семинар – практикум «Интерактивные технологии обучения». Педагогам объяснили сущность, признаки, функции и правила применения интерактивных методов и приемов в процессе обучения и воспитания школьников. Особый акцент был сделан на функции активизации процесса обучения с использованием интерактивных методов.

Практический опыт работы с педагогами и учащимися позволили нам определить обучающие, развивающие и воспитательные возможности интерактивных методов. Под возможностями мы понимаем те свойства, потенциально содержащиеся в интерактивных методах обучения, которые при определенных условиях могут способствовать формированию познавательной активности. Каждый конкретный метод, из рассматриваемых нами, имеет свой спектр возможностей. Например, решение занимательных заданий на уроках обществознания требует от учащихся умения использовать полученные знания в нестандартной ситуации; повышения внимания к деталям, разносторонней оценке различных явлений.

Игровые методы обучения стимулируют активность школьников, в том числе и тех, кто демонстрирует низкий интерес к получению знаний в рамках традиционного урока. Реализация игровой роли требует от ученика дополнительных знаний, которые он приобретает в процессе самостоятельной работы с дополнительной литературой.

Дискуссии, диспуты обладают возможностью комплексного воздействия на личность учащегося. В ходе дискуссии учащиеся получают представление о проблемах, учатся подбирать аргу-

менты, вычленять проблемы (глобальные, региональные, локальные и т.д.), излагать свою позицию, правильно воспринимать чужую. Дискуссия обеспечивает: активное, глубокое, личностное усвоение знаний; видение того, насколько хорошо группа понимает обсуждаемый вопрос.

Кейс-метод, как подчеркивают исследователи, это техника, обучения, использующая описание реальных ситуаций. Он выступает как способ коллективного обучения, важнейшими составляющими которого являются работы в группе и подгруппе, взаимный обмен информацией.

Анализируя посещенные в Президентском лицее уроки обществознания в 10 классах, следует отметить, что учителя в своей работе используют различные формы активизации познавательной деятельности учащихся, уделяют внимание развитию логического мышления, используют межпредметные связи. В связи с возрастными особенностями старшеклассников и развитием их самосознания, являющегося центральным психологическим образованием этого периода развития личности, учебный процесс по дисциплине «Обществознание» приобретает для них личностную значимость и вызывает у них повышенный интерес. Чтобы заинтересовать учащихся и сделать содержание учебного процесса инструментом формирования определенных ключевых компетенций. Их включают в ситуацию анализа и осмысления реальных жизненных явлений, ситуаций, придают урокам практическую направленность. Предметное содержание обществознания обладает возможностями для формирования компетентности в сфере гражданско-общественной деятельности (роль гражданина, избирателя, потребителя) и в сфере социально-трудовой деятельности (умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать свои возможности в выборе профессии, ориентироваться в нормах гражданского и трудового права).

Используемые на уроках обществознания задания, мы условно разделили на три типа: задания, требующие связать и соподчинять изученные понятия и на их основе моделировать правовые ситуации; задания, требующие не только научного понятия осмысления, но и практического исследовательского характера.

Например, в ходе изучения темы «Правонарушение» учащиеся получают задание: «Найдите взаимосвязь между понятиями и составьте единую схему» – преступление, события, дисциплинарные, юридические факты, правонарушения, административные, неправомерные, гражданские, действия, поступки. Понятия даны вне системы, хаотично. Учащимся следует привести все понятия в определенную систему и соподчинить их. Ученики, в результате систематизации понятий приходят к выводу – проступки и преступления различают степень общественной опасности.

В ходе работы над темой «Формы государства» мы использовали второй тип заданий. Учащиеся, работая с текстом Конституцией РФ и зарубежных стран, самостоятельно определяют формы государства. При изучении темы «Права человека», перед учащимися ставятся задачи – анализировать публикации региональной прессы о защите и нарушении прав человека. Данное задание помогает учащимся на основе имеющихся знаний, проанализировать различные группы нарушений прав человека и гражданина; разобраться с нормативно – правовым обеспечением прав человека. В процессе выполнения задания у учащихся развиваются умения анализировать, обобщать, делать выводы, представить презентацию. Приведенная система заданий, выполняемых учащимися на уроках, активизирует мыслительную деятельность учащихся и формирует интерес к предмету, мобилизует их внимание, расширяют образовательное пространство. Таким образом, использование обучающих, развивающих и воспитательных возможностей интерактивных методов будет иметь большой педагогический эффект при системности в применении данных методов.

Библиографический список

1. Шамова Т.И. *Активизация учения школьников*. Москва, 1982.
2. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. *Современные способы активизации обучения*. Москва: «Академия», 2007.
3. Абдуразакова Д.М., Исмаилова С.А. Подготовка студентов к реализации прав ребенка в дошкольном образовательном учреждении. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6: 120 – 122.
4. Абдуразакова Д.М., Магомедова Р.М. Социально-правовая активность как условие формирования правосознания студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 3 (40): 38 – 39.

References

1. Shamova T.I. *Aktivizaciya ucheniya shkol'nikov*. Moskva, 1982.
2. Panina T.S., Vavilova L.N. *Sovremennye sposoby aktivizacii obucheniya*. Moskva: «Akademija», 2007.

3. Abdurazakova D.M., Ismailova S.A. Podgotovka studentov k realizacii prav rebenka v doskol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6: 120 – 122.
4. Abdurazakova D.M., Magomedova R.M. Social'no-pravovaya aktivnost' kak uslovie formirovaniya pravosoznaniya studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 3 (40): 38 – 39.

Статья поступила в редакцию 05.06.15

УДК 378

Vedeneyeva O.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Magnitogorsk State Technical University n. a. G.I. Nosov, Magnitogorsk, E-mail: Vedeneyeva12@mail.ru*

Saygushev N.Y., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Higher School Pedagogy Department, Magnitogorsk State Technical University n.a G.I. Nosov (Magnitogorsk, Russia), E-mail: nikolay74rus@mail.ru*

Rysmbaiev I.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Bashkir State University, Sibai, E-mail: risbai.77@maik.ru*

STRUCTURING OF CONTEXT-MODULAR PROGRAMS ON PEDAGOGY WITHIN AN IDEOLOGICAL-CONCEPTUAL APPROACH. The article discusses the structuring of context-modular program and individual modules in the organization of pedagogical disciplines using the potential of an ideologically-conceptual approach. The ideologically-conceptual approach allows teachers of pedagogical disciplines creating such conditions that would facilitate an efficient individual learning of students. The individual studies will, in turn, imply the development of abilities to conduct research in some particular areas of knowledge and the development of other professionally-pedagogical abilities. Structuring of the context-modular program, in order to simplify the process of forming concepts should be implemented as the following algorithm shows it: the base, the core, the investigation, the total critical interpretation.

Key words: pedagogy, didactics, context-modular approach, ideologically-conceptual approach, concepts, professional-educational activities.

О.А. Веденеева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики профессионального образования МГТУ им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: Vedeneyeva12@mail.ru

Н.Я. Сайгушев, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики профессионального образования МГТУ им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: nikolay74rus@mail.ru

И.И. Рысбаев, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии Башкирского государственного университета, г. Сибай, E-mail: risbai.77@maik.ru

СТРУКТУРИРОВАНИЕ КОНТЕКСТНО-МОДУЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПО ПЕДАГОГИКЕ НА ОСНОВЕ ИДЕЙНО-ПОНЯТИЙНОГО ПОДХОДА

В статье рассматривается построение структуры контекстно-модульной программы и отдельных модулей при организации педагогических дисциплин с использованием возможностей идейно-понятийного подхода. Идейно-понятийный подход дает возможность преподавателям педагогических дисциплин создавать условия для индивидуального обучения студентов, что, в свою очередь, предполагает активизацию научной работы, развитие профессионально-педагогических способностей. Структурирование контекстно-модульной программы с целью упрощения процесса формирования понятий необходимо осуществлять по следующему алгоритму: основание, ядро, следствия, общее критическое истолкование.

Ключевые слова: педагогика, дидактика, контекстно-модульный подход, идейно-понятийный подход, понятия, профессионально-педагогическая деятельность.

Условия, характеризующие процесс эффективного усвоения знаний по педагогике студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода, – это целостное восприятие информации, способность к концентрации, обобщению и отбору основных и наиболее характерных признаков объектов, гибкость мышления, легкость абстрагирования, целенаправленность личности, успешность усвоения умений, навыков по работе с информацией, эмоциональность по отношению к воспринимаемой информации, применение ее в профессионально-педагогической деятельности.

Определение структуры контекстно-модульной программы и отдельных модулей при организации педагогических дисциплин можно найти на путях использования возможностей идейно-понятийного подхода.

Идейно-понятийный подход дает возможность преподавателям педагогических дисциплин создавать условия для индивидуального обучения студентов, что, в свою очередь, предполагает активизацию научной работы, развитие профессионально-педагогических способностей. При этом разрушаются стереотипные взгляды обучаемых на замкнутость знаний в области педагогики, что вырабатывает у них умение генерировать оригинальные идеи, рассуждать и выявлять новые проблемы, т.е. способствует целостному восприятию информации и применению полученных знаний в педагогической деятельности. Структурирование учебного материала на основе идейно-понятийного подхода предполагает проектирование и разработку определенных технологических единиц (базовые понятия – учебные элементы курса), которые используются для достижения запланированных педагогических целей [1; 2].

Понятия формируются в индивидуальном сознании в процессе сравнения, сопоставления представлений о сходных

предметах и явлениях путем отбрасывания их несущественных признаков, выделения существенных, общих, родственных признаков и закрепления этих существенных признаков за словом, обозначающим данное понятие. При формировании понятия необходимо, чтобы преподаватель обозначил для обучающегося все существенные признаки объектов и обучил его пониманию, какие операции лежат в основе выявления и воспроизведения каждого признака, выполняемых действий и их результатов, под какое понятие можно подвести объект при получении результата [3]. Это один из приемов обучения понятиям, другой состоит в том, что студенту предлагают не конкретные образцы, а общие принципы и структуры изучаемого предмета (явления); при этом будущий учитель сам строит ориентировочную основу действия для конкретного объекта.

Решающий проблему студент должен зафиксировать различие между «прежним» и «новым» эмпирическим материалом знания; построить «место для нового» теоретического понятия; исходя из теоретического знания «прежнего», осуществить теоретическую схематизацию «нового» эмпирического понятия; соотнести результат с прежним теоретическим понятием; усмотреть приемлемость «нового» для «старого»; осуществить синтез, следя за мерой охвата «нового»; соотнести включение «новое» как неизвестное с соответствующим фрагментом «нового» в эмпирическом материале. Тем самым проблематизация (выявление «места» для нового неизвестного) и депроблематизация (теоретическая схематизация нового звена эмпирии и синтез результата с прежней теоретической схемой) ведут к возврату в заданную ситуацию [4].

В связи с этим структурирование модульной программы и отдельных модулей при организации педагогических дисциплин с целью упрощения процесса формирования понятий осуществ-

вляется по следующему алгоритму, который представлен нами на примере модульной программы – «Дидактические системы».

Формирование понятия начинается с его рассмотрения с позиций мировоззренческого аспекта студента, т.е. на уровне псевдопонятия, где основой является личный опыт, главным средством формирования – наблюдение, ведущим путем – индуктивный. При этом у будущих учителей формируется понятие о дидактике как части педагогики, разрабатывающей проблемы обучения и образования. Студенты приводят различные определения и примеры – конкретные научные факты и ненаучные сведения из своего жизненного опыта, классифицируют информацию на: социального происхождения (политическая, экологическая, экономическая, учебная и т.д.) и несоциального (данные об окружающей действительности). Уже первые суждения об обучении и образовании несут определенные знания о них как о понятиях-категориях, отмечая характерные черты: двусторонность, организованность, целеполагаемость, управляемость и т.д.

На основе сведений о наличном уровне знаний учащихся в области педагогики можно приступить к научению понятиям на научном уровне, где основой обучения является общественный опыт, средством – слово, ведущий путь – дедуктивный.

Сложность для преподавателя, содействующего формированию понятия, заключается в том, что заранее необходимо предвидеть, запрограммировать направления, ход суждений и умозаключений студентов при переходе к определениям понятия, построение которых составляет следующий очередной этап его формирования. Может быть дано несколько правильных определений, характеризующих определяемое понятие с различных сторон, при этом видовые отличия в определениях представляют особенности понятия.

«Формируя понятие, необходимо учитывать, что в общем случае процесс диалектического познания складывается из четырех этапов, которые должны так или иначе осознаться учащимися (на разных уроках по разным дисциплинам это можно

реализовать по-разному даже для одного и того учащегося): основание, ядро, следствия, общее критическое истолкование (обоснование)» [2, с. 127].

Определить цели формирования системы понятий у студентов в процессе усвоения контекстно-модульных программ обучения педагогике мы можем на одном из трех уровней:

1) комплексная дидактическая цель (в нашем случае она определяется социальным заказом);

2) интегрирующие дидактические цели (отражаются в учебных программах);

3) частные дидактические цели (это цели педагогических дисциплин, разделов педагогических дисциплин, отдельных учебных занятий).

Формирование понятия дидактики на основе метода дополнительности, при модульном конструировании приведено в табл. 1.

Логика объяснения учебного материала и суть логических переходов должны быть понятны студентами, используемые при объяснении родовые понятия как наиболее общие должны быть прочно усвоены, а все другие логически связаны с ними [5]. Объяснение ведётся методами сообщающе-репродуктивного, объяснительно-репродуктивного, частично-поискового и проблемного изложения. Каждый из этих методов доминирует в той или иной фазе объяснения. Так, сообщающе-репродуктивный и объяснительно-репродуктивный методы доминируют в первой фазе объяснения. Сообщающе-репродуктивный метод, обеспечивая быстрое получение необходимой фактической информации, на основе которой проходит дальнейшее изучение учебного материала, способствует накоплению знаний по предмету. Объяснительно-репродуктивный метод в ходе объяснения требует от будущих учителей не только понимания сущности излагаемых предметов (явлений), но и умений раскрыть суть познаваемого. Объяснение при этом развивает кругозор студента, его мышление, сознательное отношение к изучаемому. Обращение к тому,

Таблица 1

Структура контекстно-модульной программы «Дидактические системы»

Этапы	Модуль	Учебный элемент
Основание	Дидактика как теория образования и обучения	Анализ традиционных концепций сущности обучения
		Объект, предмет, функции и задачи дидактики
		Основные категории и понятия общей дидактики
	Основные дидактические системы	Традиционная дидактическая система
		Педоцентристская дидактика
		Современная дидактическая система
Ядро. Сущность понятия	Дидактический процесс	Процесс обучения: сущность, содержание, структура, особенности, функции
		Учение как познавательная деятельность школьника
		Преподавание как управление познавательной деятельностью ученика
	Закономерности и принципы дидактического процесса	Закономерности дидактического процесса
		Принципы дидактического процесса
	Содержание образования	Образовательные программы
		Содержание общего среднего образования
		Учебники
Следствия	Методы и средства обучения	Методы, приемы, средства обучения.
		Классификации методов обучения
	Формы организации обучения	Формы организации обучения: признаки и система
		Учебное занятие – основная форма реализации процесса обучения
	Проверка и оценка знаний учащихся	Контроль обучения. Виды, формы и методы контроля
		Оценка знаний учащихся
Общее истолкование	Современные дидактические системы, теории и технологии. Роль дидактики в образовательных (и педагогических) системах	Технологии поддерживающего обучения
		Технологии развивающего обучения

как трактовали дидактику на различных этапах развития педагогической науки позволяет студентам расширить свои знания по данному понятию.

Определяющими видами объяснения при усвоении содержания педагогического образования на основе контекстно-модульного подхода являются проблемное и частично-поисковое изложение. Метод проблемного изложения заключается в том, что преподаватель ставит проблему, показывает путь её реше-

ния, а студенты усваивают логику решения проблемы. Этот метод является переходным от исполнительской к творческой деятельности. При частично-поисковом методе будущий учитель не просто познает новое для себя, а делает это в большей степени собственными усилиями, размышлениями, поиском решений, что способствует его профессиональному росту. Процесс решения проблемы идет по схеме: преподаватель (часть знаний сообщает) – студент (часть знаний добывает самостоятельно).

Библиографический список

1. Гранатов Г.Г. *Метод дополнителности в развитии понятий (педагогика и психология мышления)*: монография. Магнитогорск: МаГУ, 2000.
2. Гранатов Г.Г. *Мышление и понятие (концепция дополнителности)*: монография. Москва: Флинта, 2011.
3. Веденеева О.А. *Усвоение содержания педагогического образования студентами вузов на основе контекстно-модульного подхода*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Магнитогорск, 2003.
4. Ездov А.А. Новые технологии проведения школьного естественнонаучного эксперимента. *Информатика и образование*. 1998; 4: 13 – 19.
5. Савельев Д.А., Пушаева М.А., Веденеева О.А. Реализация педагогических условий в повышении эффективности профессиональной подготовки студентов (на примере филиалов вузов). *Сибирский педагогический журнал*. 2009; 3: 215 – 221.

References

1. Granatov G.G. *Metod dopolnitel'nosti v razvitii ponyatij (pedagogika i psihologiya myshleniya)*: monografiya. Magnitogorsk: MaGU, 2000.
2. Granatov G.G. *Myshlenie i ponyatie (konceptiya dopolnitel'nosti)*: monografiya. Moskva: Flinta, 2011.
3. Vedeneeva O.A. *Usvoenie sodержaniya pedagogicheskogo obrazovaniya studentami vuzov na osnove kontekstno-modul'nogo podhoda*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Magnitogorsk, 2003.
4. Ezdov A.A. Novye tehnologii provedeniya shkol'nogo estestvennonauchnogo `eksperimenta. *Informatika i obrazovanie*. 1998; 4: 13 – 19.
5. Savel'ev D.A., Puschayeva M.A., Vedeneeva O.A. Realizatsiya pedagogicheskikh uslovij v povyshenii `effektivnosti professional'noj podgotovki studentov (na primere filialov vuzov). *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2009; 3: 215 – 221.

Статья поступила в редакцию 30.05.15

УДК 378

Gadzhieva P.D., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

Hurdaev N.A., postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

CREATIVITY AS A PREREQUISITE INNOVATION OF A TEACHER. The article is based on an analysis of psychological and pedagogical academic literature, and helps to define the nature and the concept of creativity. The authors give the basic categories of creative teachers with further substantial characteristic. After the analysis of the literature and personal observations, the researchers concluded that it is often difficult to distinguish simple craftsmanship and innovation, because having mastered the known principles and methods the teacher usually does not stop there. Finding and using new original techniques or a new way of effectively combining the old, the master, who is also a teacher, is slowly becoming a true innovator. The authors think it should be emphasized that pedagogical skills and pedagogical creativity are closely related, but should not be treated as identical.

Key words: creativity; innovator, innovation, pedagogical skills, innovative teaching.

П.Д. Гаджиева, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики обучения праву ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru

Н.А. Хурдаев, аспирант ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru

КРЕАТИВНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы определены сущность и содержание понятия «креативность»; выявлены основные категории креативных педагогов с последующей содержательной характеристикой. На основе анализа литературы и личных наблюдений был сделан вывод о том, что между простым мастерством и новаторством часто бывает трудно провести границу, потому что, овладев известными принципами и методами, педагог обычно не останавливается на достигнутом. Находя и используя всё новые и новые оригинальные приёмы или по-новому эффективно сочетая старые, учитель-мастер постепенно становится подлинным новатором. На основании вышеизложенного следует подчеркнуть, что педагогическое мастерство и педагогическое творчество тесно связаны, но не тождественны.

Ключевые слова: креативность; новатор, инновация, новшество, педагогическое мастерство, инновационное обучение.

В последние десятилетия инновационность в обучении и воспитании привлекает внимание не только педагогов, но и социологов, философов, психологов.

Наиболее значимой особенностью современной ситуации в системе образования является сосуществование двух стратегий организации обучения: традиционной и инновационной.

Инновационное обучение трактуется как ориентированное на создание готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к неопределённому будущему за счет развития способностей к творчеству, к разнообразным фор-

мам мышления, а также способность к сотрудничеству с другими людьми. Главные черты инновационного обучения – «предвосхищение» и «участие».

Инновационное обучение как стратегия массового образования несёт более глубокое изменение в образовании.

Как показывает анализ психолого-педагогической литературы по рассматриваемой проблеме, конец XX столетия – это период «глобальных инноваций» во всех областях культуры, экономики, техники, общественной и индивидуальной жизни.

Глобальные инновационные процессы сопровождаются ускорением развития всех сторон общественной жизни, что обостряет и углубляет противоречия между темпами общественного и индивидуального социокультурного развития.

Рассматривая функции современной системы образования в масштабах этих перемен, следует связать возможности преодоления противоречия с двумя альтернативными стратегиями организации образования.

Инновационное обучение создает новый тип учебно-воспитательного процесса, раскрепощающий личность педагога и ученика.

В начале 60-х годов в англо-американской психолого-педагогической литературе появился термин «креативность», смысл которого заключался в обозначении способности, отражающей свойство индивида создавать новые понятия и формировать новые навыки. Креативность связывают с творческими достижениями личности.

В отечественной психологии, креативность рассматривается как «творчество», творческие возможности человека, как некоторое особое свойство человеческого индивидуума, обуславливающее способность проявлять социально значимую творческую активность.

Многочисленные наблюдения за деятельностью неординарных педагогов позволяют судить о том, что большое влияние на развитие креативности оказывают личностные особенности индивида, его эмоциональные и мотивационные факторы.

В контексте проблемы инновационной деятельности особенно важны характеристики поведения учителя, связанные с развитием креативности учащихся, так как в конечном итоге не знания и не отдельные умения обеспечивают развивающий эффект, а их воплощение и реальное поведение.

Для людей с креативным уровнем эмпирически обнаруженная закономерность становится не конечным пунктом мыслительного процесса, а самостоятельной целью дальнейшего исследования. Это то, что осознается как важнейший фактор творчества и устанавливается в многочисленных тестах на чувствительность к проблемам. Обнаружив закономерность, человек с креативным уровнем интеллектуальной активности задает себе непрактические вопросы «А что за этим стоит?» и двигается дальше, доводя «вычерпывание» объекта познания до создания теории, объясняющей природу фактов.

Личность с креативным типом интеллектуальной активности оказывается более устойчивой к воздействию внешних условий. Ориентация на внешнюю оценку результатов деятельности у учителей – это обычно яркий показатель их приверженности внешним влияниям [1].

Потенциальная креативность – креативность в возможности. Чтобы креативность в возможности стала креативностью в действительности – актуальной креативностью, первая должна претерпеть кардинальное преобразование посредством освоения её носителем определенного вида деятельности. Описанная динамика реагирования на изменения определяет и специфику восприятия нововведений учителем. Очевидно, что не все педагоги будут одинаково относиться к новшествам и одновременно их воспримут. Принято выделять отдельные категории людей на основе их инновативности, восприимчивости к новшествам – степени опережения остальных членов данного сообщества в восприятии новшеств. В работах многих зарубежных исследователей рассматривались эти вопросы, и поскольку процесс восприятия новшеств в значительной степени зависит от характеристик инноваторов, таким людям давались различные названия, т.е. осуществлялась попытка классификации.

В настоящее время, опираясь на анализ психолого-педагогической литературы, следует выделить пять основных категорий:

- новаторы;
- ранние реализаторы;
- раннее большинство;
- позднее большинство;
- колеблющиеся.

Библиографический список

1. Торхова А.В. *Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя*: монография. Москва: Московский гос. открытый пед. ун-т им. М.А. Шолохова, 2009.
2. Тутолмин А.В. Адаптивность и креативность в становлении и развитии творческой личности будущего учителя в системе непрерывного педагогического образования. *Фундаментальные исследования*. 2012; 12: 44 – 49.

Эти пять категорий людей служат в основном для целей сопоставления. Результаты большого числа исследований позволили определить социально-психологический портрет инноваторов, относящихся к различным категориям.

В последнее время в психолого-педагогической литературе новаторы характеризуются авантурным духом, склонностью к риску, азарту; они стремятся опробовать любое новшество (новую идею, метод, продукт и т.д.); они всегда открыты новому, увлекают новое из общения с локальными группами, из любых контактов. Интенсивные связи групп новаторов особенно сильно выражены и в случаях, когда они разделены расстоянием. Их авантурная природа может быть решающим фактором для будущих новшеств в школе.

В отличие от новаторов ранние реализаторы формируют основной контингент «лидеров» тех или иных новаторских направлений, мнений: именно к ним чаще всего обращаются за советом и консультацией, их «усиленно» разыскивают с целью ускорения инновационных процессов. Как правило, они служат ролевой моделью для остальных Членов сообщества. Они взвешивают свои действия, поэтому ценятся как разумные реализаторы.

Рассматривая категорию раннее большинство, следует отметить, что субъекты этой группы свободно общаются с первыми группами, но редко выступают в роли лидеров. Они представляют собой очень значительную часть (около 34%). Им требуется больше времени для принятия решения о внедрении новшеств, они не хотят ни выступать вперед, ни плестись в хвосте у других, они охотно следуют за другими в процессе восприятия новшеств.

Если описывать категорию позднее большинство, то по складу характера – это скептики. Они осваивают новшества как «средние» субъекты, в результате оценки собственных потребностей в них, а также под давлением социальной среды. Из-за скептичности они не осваивают новшества до тех пор, пока не образуется большое количество групп, и общество не начнет ясно высказываться в пользу определенного новшества.

Последняя категория – колеблющиеся, это представители традиционной, консервативной ориентации, они последние, кто воспринимает новшество и чаще всего могут отказаться от него. Как правило, они не являются лидерами в мышлении и настроены лояльно; зачастую они социально изолированы. Ориентируются на прошлое. Сомневаются и в новаторах, и в инициаторах изменений. Являются тормозом для распространения новшеств, у них сильно выражено расхождение во времени между первыми знаниями о новшествах и их освоением [2].

Таким образом, креативность развивается в процессе усвоения того, что уже было накоплено, а затем осуществляется изменение, преобразование существующего опыта педагога. Это путь от приспособления к педагогической инновации до её преобразования, что составляет суть и динамику инновационной деятельности учителя.

В этой связи следует рассмотреть вопрос о соотношении мастерства и творчества в профессиональной деятельности педагога.

Массовый педагогический опыт – это типичный опыт работы учреждения образования, который характеризует достигнутый уровень практики обучения, воспитания и реализации в ней достижений педагогической науки.

На современном этапе наблюдения за деятельностью педагогов-новаторов и собственная инновационная деятельность показывают, что между простым мастерством и новаторством часто бывает трудно провести границу, потому что, овладев известными принципами и методами, педагог обычно не останавливается на достигнутом. Находя и используя все новые и новые оригинальные приемы или по-новому эффективно сочетая старые, учитель-мастер постепенно становится подлинным новатором.

На основании вышеизложенного следует подчеркнуть, что педагогическое мастерство и педагогическое творчество тесно связаны, но не тождественны.

References

1. Torhova A.V. *Teoretiko-metodicheskie osnovy razvitiya individual'nogo stilya professional'noj deyatel'nosti buduschego uchitelya: monografiya*. Moskva: Moskovskij gos. otkrytyj ped. un-t im. M.A. Sholohova, 2009.
2. Tutolmin A.V. *Adaptivnost' i kreativnost' v stanovlenii i razviii tvorcheskoj lichnosti buduschego uchitelya v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Fundamental'nye issledovaniya*. 2012; 12: 44 – 49.

Статья поступила в редакцию 27.05.15

УДК 378

Piroglanov Sh.Sh., postgraduate, North-Caucasus Social Institute (Stavropol, Russia), E-mail: la-saenko@yandex.ru

THE HUMANITARIAN COMPONENT OF THE FORMATION OF THE SOCIAL RESPONSIBILITY OF STUDENTS OF MILITARY SCHOOLS. The author generalizes the basics of the humanitarian component of the process of formation of the social responsibility of students of military schools. The article reveals the core of the concept of "social responsibility", the structure of social responsibility and a model of its formation at cadets of military universities. According to the author, the creation of a system of psychological support of the process of humanization of the process of formation of social responsibility of students will improve not only the quality of the training, but also will help to prevent possible negative effects. The process of formation of social responsibility of cadets in a military university needs to build common cultural, subjective, psychological-pedagogical bases of the contents of vocational education and ideological, axiological components of professional education.

Key words: humanization of military education, social responsibility, the structure of social responsibility, model of development of social responsibility in students of military universities.

Ш.Ш. Пирогланов, аспирант, Северо-Кавказский социальный институт, г. Ставрополь, E-mail: la-saenko@yandex.ru

ГУМАНИТАРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Автор отражает сущность гуманитарной составляющей процесса формирования социальной ответственности курсантов военных вузов. В статье раскрывается сущность понятия «социальная ответственность», представлена структура социальной ответственности и модель её формирования у курсантов военных вузов. По мнению автора, создание системы психологического обеспечения процесса гуманитаризации, процесса формирования социальной ответственности курсантов позволит не только повысить качество данной подготовки, но и предупредить возможные негативные явления. Процесс формирования социальной ответственности курсантов необходимо строить на общекультурной, предметной, психолого-педагогической основах содержания профессионального образования и мировоззренческой, аксиологической составляющих содержания профессионального воспитания.

Ключевые слова: гуманитаризация военного образования, социальная ответственность, структура социальной ответственности, модель формирования социальной ответственности у курсантов.

Для формирования у военного специалиста современного подхода к профессиональной деятельности система военного образования особо нуждается в гуманитаризации. Сегодня нужны гуманитарно-образованные и воспитанные офицеры, обладающие высоким уровнем социальной ответственности, способные видеть в подчинённом, прежде всего, человека, признавать ценность личности, её достоинство, владеть культурой общения, иметь высокий уровень психолого-педагогической подготовки. Так в структуре данного процесса А.И. Карманов выделяет следующие направления: повышение роли и эффективности преподавания социально-гуманитарных дисциплин; усиление гуманитарной направленности всех других дисциплин, изучаемых в вузе; создание в военном вузе комфортной гуманитарной среды [1]. В работе А.И. Карманова также подчёркивается, что гуманитаризация военного образования достигается и обеспечивается особой системой взаимоотношений участников образовательного процесса. Задача состоит, прежде всего, в том, чтобы перейти к качественно новому стилю общения между педагогом и обучаемым. Главный вектор перемен здесь – отказ от элементов администрирования, назидательности и декларирования, отношения к курсантам как к пассивным объектам воздействия. Как в гражданских, так и в военных вузах важным является реализация идей педагогики сотрудничества, субъект-субъектного подхода в сочетании с повышением требований к подготовленности, воспитанности обучающихся.

М.М. Арсланбеков под психолого-педагогической подготовкой курсантов военных вузов понимает процесс формирования профессионально компетентной личности офицера, обладающего гуманитарной, педагогической культурой, социальной компетентностью, знаниями, навыками и умениями педагогического взаимодействия, организации, управления и осуществления процессов обучения, воспитания, развития и психологической подготовки военнослужащих [2].

В рамках данной статьи мы остановимся на гуманитаризации военного образования с целью формирования социальной ответственности курсантов военных вузов. Как известно, в со-

временной науке существует широкий диапазон понимания феномена «социальная ответственность». В одной из статей А.А. Саенко был проведён анализ сущности данного понятия, на основании которого автор предлагает следующее определение: социальную ответственность можно рассматривать с различных позиций: внешних и внутренних, групповых и индивидуальных, в зависимости от субъекта социально ответственных действий. Социальная ответственность выражается в способности субъекта оценивать результаты своей деятельности, соотносить их с принятыми социальными нормами [3].

Проектирование процесса гуманитаризации военного образования организуется и проводится с целью формирования социальной ответственности курсантов военных вузов, под которой понимается «качество зрелой личности, позволяющее ей на основе знаний о допущениях и ограничениях в собственном поведении принимать правильные решения, совершать социально одобряемые действия, строить продуктивные отношения с окружающими, успешно выполнять поставленные задачи» [4].

В работе С.Н. Васильева предложена структура социальной ответственности, которая включает в себя следующие четыре компонента:

- когнитивный, который состоит из систем усвоенных личностью знаний о сущности прав и обязанностей, о нормах и правилах поведения человека в социуме, о способах регулирования отношений между людьми, с инстанциями и институтами общества, который активно формируется в юношеском возрасте в процессе преподавания учебных дисциплин, участия в социальной практике;

- мотивационный, характеризующийся иерархией мотивов социально ответственного поведения, складывающийся в общественно-полезной деятельности, в процессе социального взаимодействия;

- волевой, предполагающий систему поступков и побуждений к сознательной регуляции собственной деятельности;

- деятельностный, предполагающий готовность человека к осуществлению осознанного выбора определённой линии

поведения, его способность принимать решения, оценивать их последствия, опираться на сформированное жизненное кредо и самосознание [4].

Также автором представлена модель формирования социальной ответственности курсантов, которая включает следующие компоненты:

- целевой – развитие у курсантов военного вуза социальной ответственности в ходе освоения ими цикла гуманитарных дисциплин, участия в общественно полезной и военно-служебной деятельности, во взаимодействии с разными людьми;

- содержательный – приобретение курсантами системы знаний о сущности прав, обязанностей, о долге, о нормах и правилах поведения человека в социуме, в сфере социально-профессионального общения в процессе изучения социально-гуманитарных и специальных предметов, цикла элективных курсов «Право и ответственность», «Конфликтология», «Деловое общение»; участие в социальных акциях, организации воспитательных мероприятий с кадетами, школьниками; в системе тренингов (личностного роста, ассертивности, социальной ответственности и др.) [2].

Воспитывая социальную ответственность у курсантов военного вуза, мы решаем задачу формирования у них профессиональной компетентности. Подчеркнём, что содержание профессионального образования, используемые формы и методы организации деятельности создают благоприятные условия для формирования установки на ответственное отношение к своим обязанностям, осознанный выбор свободы действия и решений (учебные ситуации, развитие техники самоконтроля). Так, рассматривая военный вуз как педагогическую систему, имеющую свои задачи, содержание, структуру, контингент учащихся, организацию, своеобразный арсенал средств, форм и методов учебно-воспитательной работы, необходимо учитывать психолого-педагогические факторы, влияющие на каждый из элементов данной системы. В процессе психолого-педагогической подготовки в военном вузе следует: устранить разрыв между процессом усвоения психолого-педагогических знаний и практическим их применением; поднять уровень мотивации обучаемых; обе-

спечить индивидуальный подход к каждому обучаемому; обеспечить реальную обратную связь обучающего с обучаемым на всех этапах усвоения знаний.

Эффективная психолого-педагогическая подготовка курсантов в военном вузе невозможна без создания соответствующей мотивации. Мотивацию к освоению психолого-педагогических знаний и умений следует формировать у курсантов несколькими путями. Первый (основной) – моделирование факторов профессиональной деятельности в процессе подготовки. При этом обязательным условием является успешное преодоление трудностей. Второй путь – это тренинговые технологии, формирование у обучаемых навыков и умений выполнения конкретных действий.

Социально-психологические, профессиональные, дидактические, психологические трудности, переживаемые курсантами на начальном этапе освоения учебной деятельности в новых для себя условиях в стенах военного вуза, преодолеваются ими, как правило, стихийно, методом проб и личных ошибок, не всегда приносят желаемые результаты. Причины отставания курсанта в учёбе часто заключаются не в отсутствии у него соответствующих способностей, а в использовании им навыков и приёмов учебной работы, непродуктивных в условиях военного вуза, т.е. в неумении здесь учиться.

Таким образом, создание системы психологического обеспечения процесса гуманитаризации процесса формирования социальной ответственности курсантов позволит не только повысить качество данной подготовки, но и предупредить возможные негативные явления. Так описанная система предполагает не только систематическое отслеживание психологического состояния курсантов военных учреждений, но и, исходя из определённых ситуаций, условий жизнедеятельности и результатов, подразумевает обоснованные меры психолого-педагогического воздействия. Процесс формирования социальной ответственности курсантов военного вуза необходимо строить на общекультурной, предметной, психолого-педагогической основах содержания профессионального образования и мировоззренческой, аксиологической составляющих содержания профессионального воспитания.

Библиографический список

1. Карманов А.И. Проблемы гуманитаризации подготовки офицерских кадров в военно-учебных заведениях МО РФ. *Военная мысль*. 1997; 1: 60.
2. Арсланбеков М.М. Совершенствование психолого-педагогической подготовки курсантов военных вузов. *Известия Российской государственной педагогической академии имени А.И. Герцена. Аспирантские тетради*. Санкт-Петербург, 2007; 17 (43).
3. Саенко Л.А. Социальная ответственность студенческой молодежи: социологический анализ. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*, 2015; 1 (46).
4. Васильев С.Н. *Формирование социальной ответственности у курсантов*. Кострома, 2006.

References

1. Karmanov A.I. Problemy humanitarizacii podgotovki oficerskih kadrov v voenno-uchebnyh zavedeniyah MO RF. *Voennaya mysl'*. 1997; 1: 60.
2. Arslanbekov M.M. Sovershenstvovanie psihologo-pedagogicheskoy podgotovki kursantov voennyh vuzov. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gercena. Aspirantskie tetradi*. Sankt-Peterburg, 2007; 17 (43).
3. Saenko L.A. Social'naya otvetstvennost' studencheskoj molodezhi: sociologicheskij analiz. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*, 2015; 1 (46).
4. Vasil'ev S.N. *Formirovanie social'noj otvetstvennosti u kursantov*. Kostroma, 2006.

Статья поступила в редакцию 30.04.15

УДК 378.14

Saenko L.A., Doctor of Sciences (Social Studies), Professor, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia),
E-mail: la-saenko@yandex.ru

PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF STUDENTS BY MEANS OF DISTANCE LEARNING: ACHIEVEMENTS, PROBLEMS, PROSPECTS. The article reveals the potential of distance education in modern conditions of development of vocational education. The author defines the problem of distance learning and represents the basic organizational and psychological and pedagogical problems associated with this form of teaching. The article analyzes the potential of distance learning in the professional socialization of students identified as positive aspects and disadvantages. The results of the survey of possibilities of the use of distance in the teaching process that was conducted with the direct participation of students have become part of the present paper. According to the author, the today's system of distance education has a weak capacity of professional socialization of young professional and can be widely used in courses or training of students, already having a medium/high level of professional education.

Key words: professional socialization, distance learning, distance education, problems of distance learning, professional socialization.

Л.А. Саенко, д-р соц. наук, проф., Институт образования и социальных наук, «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: la-saenko@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ, ЗАДАЧИ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Статья раскрывает потенциал дистанционного обучения в современных условиях развития системы профессионального образования. Автор определяет задачи дистанционного обучения и обозначает основные организационные и психолого-педагогические проблемы, связанные с данной формой обучения. В статье проведён анализ потенциала дистанционного обучения в профессиональной социализации студентов, выявлены как положительные моменты, так и недостатки. Приведены результаты опроса студентов, относительно возможностей использования дистанционных форм в учебном процессе. По мнению автора, дистанционное образование в настоящее время обладает слабым потенциалом профессиональной социализации молодого специалиста и может широко использоваться на курсах повышения квалификации или подготовки слушателей, уже имеющих средний/высший уровень профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональная социализация, дистанционное обучение, проблемы дистанционного обучения, проблемы профессиональной социализации.

Дистанционное образование на территории России получило своё развитие в связи с возникшими проблемами, имеющими социально-экономическую основу.

Первая проблема связана с территориальной удалённостью образовательных учреждений, их концентрацией в центральной части и в крупных городах. Отправиться на обучение (даже краткосрочное) в другой город или даже регион не всем под силу. В связи с этим возможность обучаться дистанционно для некоторых является единственной для получения образования.

Вторая проблема связана с распределением времени. Особенно это актуально при необходимости повышения квалификации, переобучения субъекта обучения. Работающему человеку сложно отлучаться с рабочего места (как длительно, так и на короткий промежуток времени) для получения новых знаний, повышения уровня образования.

Третья проблема – экономическая. Ограниченность в средствах желающих получить новые знания (особенно молодёжи) приводит к необходимости обучения через интернет. Это значительно дешевле, в сравнении с ценами на обучение «с полным возмещением затрат» в крупных городах или «престижных» вузах.

Дистанционная форма обучения обеспечивает равные возможности для всех желающих получить образование, пополнить свои профессиональные знания или пройти переподготовку. Однако, перед педагогической и социологической науками встаёт вопрос «*Осуществляется ли профессиональная социализация студентов/учащихся при дистанционном образовании?*».

Профессиональная социализация – многофакторный, многоуровневый процесс освоения личностью профессиональных знаний, умений, компетенций, профессиональной культуры, интеграция его в профессиональное сообщество средствами передачи профессиональных ценностей, норм профессионального поведения. В настоящее время процесс профессиональной социализации представлен как полипараметральное, социальное явление, объединяющее в себе социальные действия и коммуникации, протекающие в профессиональной среде. Особое внимание следует уделить периоду обучения в профессиональном учебном заведении, т.к. именно в этот период студент погружается в профессиональную среду, получает первичные профессиональные знания, приобретает к профессиональным ценностям. При дистанционном образовании такого «погружения» не происходит. Следовательно, мы можем предположить, что процесс профессиональной социализации протекает медленно и носит не стабильный, неустойчивый характер.

А.А. Андреев [1] среди главных отличительных черт дистанционного образования, раскрывающих его потенциал, выделяет следующие: гибкость (ученики занимаются в подходящее для них время, в удобном месте и ритме); модульность (позволяет из определённого спектра независимых научных дисциплин составлять индивидуальный план, отвечающий образовательным нуждам обучающихся); параллельность (дистанционное образование может проходить без отрыва от работы); дальность действия (обучающийся может находиться сколь угодно далеко от места обучения, но качество обучения – при условии хорошей связи – от этого не страдает); территориальный охват (сеть услуг дистанционного обучения может покрывать огромные территории и число обучающихся критическим не является); рентабельность (дистанционное образование экономически выгоднее традиционного: экономия на содержании учебных и вспомогательных помещений, транспортных расходах; при дистанционном доступе к электронным библиотечкам экономятся ресурсы на обеспечения обучающихся учебными пособиями и т.д.).

В.И. Овсянников [2] обозначил цели дистанционного образования, которые автор сформулировал следующим образом: 1) введение в процесс учебы новейших образовательных технологий и создание посредством этого современного образовательного пространства; 2) стимулирование самостоятельной поисковой работы обучающихся, направляемой преподавателями; 3) постепенный переход от репродуктивного обучения к более современному – креативному.

Исследователи С.В. Сидоров и Д.П. Мокшев [3] указывают, что для достижения обозначенных целей дистанционное обучение должно решить ряд основополагающих задач. В достаточно общем виде авторы их сформулировали следующим образом:

Задача 1. Сертификация знаний. В режиме дистанционного обучения сертификация знаний проводится с помощью отправки учащемуся контрольных тестов и измерительных материалов в электронном виде. Раньше проблемой было установить достоверность того, что задание выполнено самим учеником, без помощи других людей. Теперь эта проблема решена с помощью новых средств связи (типа Skype – программы интернет-телефонии с возможностями видеозвонков и видеоконференций). Благодаря им контроль знаний можно проводить в режиме реального времени, в том числе – в процессе общения преподавателя с обучающимся «с глазу на глаз».

Задача 2. Организация обратной связи с учащимся. Эта задача важна для своевременной корректировки преподавателем учебного процесса.

Задача 3. Управление учебным процессом – это одна из самых сложных задач дистанционного обучения. Она включает в себя синхронизацию всей учебной деятельности, набор групп учеников, дозирование нагрузки между педагогами, выдачу различных сертификатов и другую организационную деятельность. Эта задача выполняется при помощи современных технологий.

Надо заметить, что дистанционное обучение часто трактуется как общение преподавателей и студентов в телекоммуникационной сети Интернет. Это очень важная, но не главная особенность дистанционного обучения. Главным в нём является организация самостоятельной работы студентов с самостоятельным учебно-методическим обеспечением независимо от того, на каких носителях оно находится (бумажных, CD дисках, в интернете), при этом они получают его (или работают с ним) в интерактивном режиме из телекоммуникационной сети. Особенности дистанционного обучения: 1) интерактивное взаимодействие; 2) доставка электронных учебных материалов; 3) доступ к удалённым базам знаний; 4) возможность тестирования в дистанционном режиме; 5) создание «виртуальных групп».

Не каждому образовательному учреждению под силу качественно проводить дистанционное обучение своих учащихся. Однако, как показал опыт проведения дистанционного обучения в ряде вузов (дистанционный центр Южно-Уральского Государственного Университета (ЮУрГУ), Институт общего среднего образования Российской Академии образования (ИОСО РАО)) постоянное общение участников обучения друг с другом в рамках учебного процесса таит в себе немало «подводных камней». Речь идёт, прежде всего, о том, что Интернет – среда весьма специфичная, развивающаяся по своим законам и правилам. Ведь не случайно в Интернет действуют свои правила телекоммуникационной этикета. Следовательно, организовав дистанционное обучение в Интернет, необходимо учесть особенности этой коммуникационной среды. Другой проблемой является то, что и студенты, и преподаватели, начинающие работать в Интернет, нередко сталкиваются с трудностями психологического порядка. К числу подобных трудностей можно отнести, например, неуме-

ние вести себя на сетевой дискуссии (молчание, агрессивное поведение, неумение отстаивать своё мнение, лаконично и уверенно выступать и пр.), сложности в личном общении с преподавателем по электронной почте, неумение самоорганизоваться и рационально спланировать самостоятельную работу с учебными материалами и пр.

Среди прочих, общих проблем, Ю. Таратухина [4] выделяет следующие: трудности с установлением межличностных контактов между участниками процесса обучения; проблемы формирования эффективно работающих малых учебных групп; повышение мотивации обучения; создание благоприятного психологического климата при проведении обучения; адекватность поведения самого преподавателя выбранным для дистанционного обучения методике и педагогической технологии; соблюдение норм и правил действующего в Интернет телекоммуникационного этикета; соблюдение норм педагогической этики в отношении дистанционных студентов; периодическое возникновение конфликтов внутри учебной группы; снятие агрессивных проявлений, стрессов у участников процесса дистанционного обучения и т.п.

К числу основных ограничений в системе дистанционного обучения относятся: отсутствие невербальных компонентов коммуникации; непривычная форма общения и скорость обмена сообщениями; эмоциональная бедность контактов.

Мы провели опрос студентов очной и заочной форм обучения, в котором приняли участие 156 студентов 3-4 курсов очной и заочной форм обучения специальности «социальная работа» вузов г. Ставрополя. Приведём его результаты.

96% опрошенных отметили, что они не смогли бы обучаться дистанционно, т.к. чувствуют, что не могли бы выполнять задания самостоятельно, без определённого контроля со стороны преподавателей. Более половины опрошенных указали, что в настоящий момент их результаты в учёбе обусловлены «требовательностью» педагогов (т.е. они учат и выполняют задания по предметам, в большей степени потому, что преподаватели требовательные).

57% студентов не видят различий между обучением дистанционно и экстернатом.

34% опрошенных указали, что при такой форме обучения учиться «скучно» и нет возможности для самореализации, творчества, участия в различных мероприятиях, организованных для молодёжи образовательным учреждением.

26% студентов отметили, что для них при дистанционном обучении могли бы возникнуть психологические проблемы: отсутствие визуального контакта с педагогом, отсутствие возможности беседы, дискуссии, обсуждения каких-либо вопросов, касающихся обучения и др.

63% студентов указали, что при дистанционном обучении чувствовали бы себя оторванными от вуза, «чужими» по время проведения коллоквиумов и экзаменов.

На вопрос «На каком уровне осуществляется профессиональная социализация при дистанционном обучении», респонденты показали следующие выборы: 85% – на низком уровне, 10% – на среднем уровне, 0% – на высоком уровне, остальные 5% затруднились с ответом.

Позволяют делать оптимистичные выводы выборы респондентов относительно вопроса «На каком уровне осуществляется профессиональная социализация сейчас при очном обучении»: 0% – на низком уровне, 26% – на среднем уровне, 62% – на высоком уровне, остальные 12% затруднились с ответом. Результаты данного опроса показывают, что студенты дифференцируют себя с профессиональным сообществом, погружены в профессиональную среду и готовы к профессиональному взаимодействию.

Студенты отмечают, что достичь высокого положения в обществе возможно только благодаря труду, однако образование при этом не играет ведущей роли. Следовательно, в данном случае не важно, по какой именно форме было получено образование – очной, заочной, дистанционной.

36% респондентов указывают, что факт получения образования (наличие диплома) не является гарантом жизненного благополучия. Практически все студенты (98,3%) отметили, что необходимо опираться на собственные силы в достижении жизненных и профессиональных целей. 86% опрошенных (студенты выпускных курсов) указывают о необходимости осуществления помощи вуза в последующем трудоустройстве, т.к. поиск работы, зачастую, осуществляется по связям и знакомым.

В ответе на вопрос «Насколько в настоящее время профессиональная подготовка в вузе отвечает требованиям работодате-

ля?», 72% респондентов отвечают с большой долей сомнения, выбрав ответ «скорее соответствует, чем нет». Возможно, это связано с идеалистичными представлениями о предстоящей трудовой деятельности. В тоже время, это повышает оптимистичность прогноза о высоком уровне подготовки молодых специалистов. Прямых ответов «да» или «нет» выбрано не было вообще, что свидетельствует о низкой осведомлённости студентов о требованиях работодателя. Все студенты отметили, что дистанционная форма обучения должна использоваться только в «специфических» и «исключительных» случаях, например, для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Также студенты были единодушны при ответе на вопрос «Можно ли считать успешным процесс профессиональной социализации при заочной форме обучения»: все респонденты дали утвердительный ответ.

Учащиеся отметили, что дистанционное обучение будет эффективным, если его использовать краткосрочно, например, для обучения персонала какой-либо организации без отрыва от основного места работы или для повышения квалификации специалистов (уже имеющих базовое профессиональное образование). Студенты указали, что по дистанционной форме обучения могут учиться студенты, которые отличаются ответственностью, высоким уровнем самоконтроля, самоорганизации.

Исходя их вышеизложенного, опираясь на исследования учёных и результаты собственного исследования, мы можем выделить положительные аспекты дистанционного обучения:

- по завершении курса дистанционного обучения и успешного прохождения экзаменов, учащиеся получают документ об образовании (диплом, удостоверение);

- реализуется возможность совмещения обучения и работы, т.к. предоставляется возможность варьирования графиком самостоятельных занятий;

- экономия средств на транспортные расходы, проживание обучающихся при очной форме обучения, стоимость интернет-образования гораздо ниже, нежели очной/заочной форм обучения;

- дистанционное образование становится доступным для жителей отдалённых регионов;

- предоставленные видеоматериалы лекций или практических работ можно просматривать несколько раз, если не всё понятно с первого раза;

- отсутствует возможность сравнить свой уровень подготовки по какому-либо учебному предмету с уровнем подготовки других учащихся (сокурсников).

В тоже время, анализируя результаты нашего опроса и других исследований, мы можем выделить недостатки дистанционного обучения:

- дистанционное обучение не предусматривает практику по курсу обучения, что заметно снижает уровень профессионального мастерства и компетентность будущих специалистов, исходя из этого – перечень направлений подготовки для дистанционного обучения должен быть ограничен;

- у части учащихся могут возникнуть психологические трудности, т.к. отсутствует «живой» контакт с преподавателем, другими обучающимися, отсутствие обратной связи затрудняет процесс обучения;

- самостоятельно овладевать знаниями могут только студенты с высоко развитой степенью усидчивости, ответственности и самоконтроля, кроме того в группе (с сокурсниками) овладевать знаниями гораздо легче, чем в одиночку;

- дистанционное образование пока уступает уровню и качеству традиционного образования, по причине «молодости» данной формы обучения;

- при дистанционной форме обучения нет влияния на личность учащегося, отсутствуют возможности выявления направленности личности, формирования ценностных ориентаций студента, его мировоззрения, профессиональной этики, культуры профессионального поведения.

Тем самым популярность дистанционного образования в России растёт, и следует обратить внимание на вопросы качества и контроля при организации дистанционной формы получения образования. Однако, дистанционное образование в настоящее время обладает слабым потенциалом профессиональной социализации молодого специалиста и может широко использоваться на курсах повышения квалификации или подготовки слушателей, уже имеющих средний/высший уровень профессионального образования.

Библиографический список

1. Андреев А.А. Дистанционное обучение в системе непрерывного профессионального образования. *Инновации в образовании*. 2003; 4: 26 – 32.
2. Овсянников В.И. Дистанционное образование в России: постановка проблемы и опыт организации. Москва, 2001.
3. Сидоров С.В., Мокшев Д.П. Потенциал развития дистанционного образования в России. *Инновации и современные технологии в системе образования*: материалы III международной научно-практической конференции. Прага, 2013.
4. Таратухина Ю. Культурные особенности виртуальных учебных сред как пространства образовательной коммуникации. *Открытое и дистанционное образование*. 2014; 1(53): 35 – 41.

References

1. Andreev A.A. Distancionnoe obuchenie v sisteme nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya. *Innovacii v obrazovanii*. 2003; 4: 26 – 32.
2. Ovsyannikov V.I. Distancionnoe obrazovanie v Rossii: postanovka problemy i opyt organizacii. Moskva, 2001.
3. Sidorov S.V., Mokshev D.P. Potencial razvitiya distancionnogo obrazovaniya v Rossii. *Innovacii i sovremennye tehnologii v sisteme obrazovaniya*: materialy III mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Praga, 2013.
4. Taratuhina Yu. Kul'turnye osobennosti virtual'nyh uchebnyh sred kak prostranstva obrazovatel'noj kommunikacii. *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie*. 2014; 1(53): 35 – 41.

Статья поступила в редакцию 26.04.15

УДК 378

Smolina T.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical Institute (Shadrinsk, Russia),

E-mail: khudgraf-s@yandex.ru

Filippova M.G., senior teacher, Shadrinsk State Pedagogical Institute (Shadrinsk, Russia), E-mail: aspirant-marina@yandex.ru

THE HISTORY OF CYRILLIC TYPOGRAPHIC FONT AS A MEANS OF PREPARING STUDENTS FOR RESEARCH AND PROJECT ACTIVITIES. This article is connected with the theme of training university students, who are enrolled in project and research activities in bachelors' educational program of 54.03.01 "Design". The authors draw attention to a possibility of using archival materials on the history of Cyrillic typographic font, when teaching such disciplines as Design, Arts and Technical Editing, Typography, Basics of Composition of Font, as well as the implementation of the course and final qualifying works. The paper describes some aspects of mechanism of preparing students for research and project activities, developed by the authors, that contribute to the formation of professional competences of future graduates.

Key words: project and research activity, professional competence, font, Cyrillic, typography

Т.А. Смолина, канд. пед. наук, доц. Шадринского государственного педагогического института, г. Шадринск,

E-mail: khudgraf-s@yandex.ru

М.Г. Филиппова, ст. преп. Шадринского государственного педагогического института, г. Шадринск,

E-mail: aspirant-marina@yandex.ru

ИСТОРИЯ КИРИЛЛИЧЕСКОГО ТИПОГРАФСКОГО ШРИФТА КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье раскрывается тема подготовки к проектно-исследовательской деятельности студентов высших учебных заведений, обучающихся по программам бакалавриата направления 54.03.01 – Дизайн. Авторы обращают внимание на возможность использования архивных материалов по истории кириллического типографского шрифта при изучении таких дисциплин как проектирование, художественно-техническое редактирование, типографика, основы шрифтовой композиции, а также при выполнении курсовых и выпускных квалификационных работ. Разработанный авторами механизм подготовки студентов к проектно-исследовательской деятельности способствует формированию профессиональных компетенций будущих выпускников.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, профессиональные компетенции, шрифт, кириллица, типографика.

В соответствии с требованиями нового Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн выпускники должны овладеть следующими видами профессиональной деятельности: художественной, проектной, информационно-технологической, организационно-управленческой, научно-исследовательской, педагогической [1, с. 6].

В процессе реализации программ бакалавриата вуз ориентируется на конкретные виды профессиональной деятельности, к которым готовится бакалавр, исходя из потребности рынка труда, научно-исследовательских и материально-технических ресурсов.

В нашей работе мы остановились на подготовке студентов к проектно-исследовательской деятельности.

В процессе подготовки к проектной деятельности студенты должны овладеть следующими профессиональными компетенциями:

- способностью анализировать и определять требования к дизайн-проекту и синтезировать набор возможных решений задачи или подходов к выполнению дизайн-проекта (ПК-3);
- способностью конструировать предметы, товары, промышленные образцы, коллекции, комплексы, сооружения, объекты, в том числе для создания доступной среды (ПК-4) [1, с. 10].

В процессе подготовки к научно-исследовательской деятельности студенты должны овладеть способностью применять методы научных исследований при создании дизайн-проектов и обосновывать новизну собственных концептуальных решений (ПК-7) [1, с. 11].

Данные компетенции формируются при изучении студентами таких дисциплин, как проектирование, художественно-техническое редактирование, основы шрифтовой композиции, типографика.

Формирование вышеперечисленных компетенций осуществляется в процессе проектно-исследовательской деятельности студентов при изучении дисциплин предметной подготовки, а также в ходе работы над курсовыми и выпускными квалификационными работами.

Под проектно-исследовательской деятельностью принято понимать вид учебно-познавательной деятельности, интегрирующий в себе компоненты проектной и исследовательской деятельности, при этом ведущей деятельностью выступает проектирование учебных, квазипрофессиональных и профессиональных объектов, каждый этап которого сопровождается исследованием, самостоятельным поиском субъективно и объективно новых знаний как об объекте проектирования, так и о способах решения проектных задач [2].

Проектная деятельность – это особая форма учебной работы студентов, которая во многом отличается от обычной учебной деятельности, направленной на получение систематических знаний.

Проектная деятельность нами рассматривается как специфическая интеллектуально-практическая деятельность, которая активизирует познавательный интерес студентов, способствует использованию полученных знаний на практике. Результатом этой деятельности являются продукты, обладающие субъективной или объективной новизной [3, с. 239].

В мире проектное обучение достаточно популярно и актуально, поскольку позволяет вовлекать студентов в творческую деятельность и способствует активизации информационного обмена между ними. Однако на настоящий момент отсутствуют методики и рекомендации по применению проектной деятельности в образовательном процессе [4, с. 33].

Проектно-исследовательскому типу деятельности соответствует проектный тип мышления, поскольку он связан с преобразованием действительности, формирующим проектные умения, с помощью которых создаются образы.

Формирование проектных умений студентов осуществляется на всех этапах обучения проектно-исследовательской деятельности.

На каждом этапе этого целостного процесса можно выделить доминирующий компонент: на начальном этапе преобладает мотивационный компонент, затем – познавательный и, наконец, – компонент самореализации образовательного субъекта [5].

Самостоятельная работа студентов в ходе проектно-исследовательской деятельности может осуществляться только при их умении добывать информацию из разных источников.

В качестве такого источника мы предлагаем историю кириллического типографского шрифта, ведь именно этот шрифт лежит в основе всей проектируемой студентами графической продукции: буклетов, визиток, упаковки и других печатных изданий. Учитывая региональный компонент в обучении студентов художественно-графического факультета Шадринского государственного педагогического института, нами систематизированы и использованы в учебном процессе исторические архивные материалы города Шадринска.

Вопросами истории отечественного шрифта занимаются многие российские исследователи (В. Ефимов, А. Кудрявцев В. Кричевский). Сегодня, когда общая историческая картина развития данной области в целом сформирована, интерес представляет выявление и изучение отдельных аспектов, дополняющих и разъясняющих основные факты. Шадринское общество краеведов ведёт активную исследовательскую деятельность во всех направлениях. Рассматривается архитектурное наследие, история отдельных предприятий, биографии, фольклор. Но до сих пор не приходилось затрагивать историю вклада наших жителей в отечественное шрифтостроение, связь отдельных аспектов жизни нашего города с историей всей страны в данном контексте.

Типографские шрифты – это комплекты литер, используемых для механического набора текста. В отличие от рисованных и рукописных, они имеют заранее фиксированную форму и материальное воплощение в пуансонах, с которых осуществляется отпечаток. Современным аналогом печатных типографских шрифтов являются шрифты дигитальные (англ. digital – цифровой). Так же имея заранее фиксированную форму, они представляют собой электронную кодировку, записанную и воспроизводимую на компьютере. То есть речь идёт о шрифтовых наборных системах, а не о шрифтовой акциденции, возникающей одновременно из-под пера художника или дизайнера.

Если придерживаться исторической хронологии, то первой книгой, напечатанной кириллическим шрифтом, стоит считать «Октоихъ» Иоанна Дамаскина, увидевший свет благодаря труду Гюнтера Зайнера и Святополка Филя. Произошло данное событие в Польше (г. Краков) в 1492 году. В Россию книгопечатание с наборных литер пришло спустя сто лет с изобретения его Иоганном Гутенбергом. Известно, что первая типография в Москве начала свою деятельность в 1553 году [6]. Сегодня мы знаем её как «Анонимную типографию», т. к. в выпущенных изданиях не отражались выходные сведения. Ассортимент имевшихся в ту пору шрифтов современному дизайнеру показался бы невероятно скромным: «Типография имела четыре шрифта разных размеров по высоте и ширине знаков» [6, с. 72]. Столь позднее появление книгопечатания на Руси объясняется отсутствием у современников недостатка в книгах. Дело в том, что переписывание книг у нас считалось занятием почётным и богоугодным и

занимались им не только монахи, но и мирские люди: «отъ книгописанія трое благо получиши: первое – отъ своихъ трудовъ питаешися, второе – празднаго бѣса изгониши, третіе – съ Богомъ бесѣдовати имаше» [7].

По аналогии с европейскими традициями, первые кириллические книгопечатные литеры формой своей подражали рукописным. Причём, воспроизведению подвергался деловой стиль письма (полуустав), а не бытовая скоропись. Лучшими образцами полууставного книжного шрифта тех лет считаются издания типографии Ивана Фёдорова [8]. Исходя из оставшегося после его смерти наследия, можно с уверенностью утверждать, что он был не только типографом, но и владел мастерством словолитца и пуансониста, сам изготовлял литеры для своего производства.

Первой существенной трансформацией типографский шрифт подвергся в начале XVIII века благодаря реформе Петра I. Наименование «Гражданский» говорит о судьбоносности нового шрифта: после упрощения формы и правописания, книжная грамота стала доступна гораздо большему кругу населения [7]. Известна точная дата его введения: в марте 1707 года вышла в свет «Геометрія славенскі землемѣріе» – первая иконубула, напечатанная данным шрифтом. Новоизобретённые литеры были привезены из Голландии словолитцем Антоном Демеем и представляли собой смесь кириллических и латинских азбук. Петр I, отметив простоту и удобство «амстердамского» шрифта, введя небольшие поправки, велел с 1710 года печатать им книги исторической и технической направленности [7, с. 350]. С этого времени и до начала XX века все шрифтовые нововведения перенимаются у европейцев (преимущественно голландцев и немцев).

Подъём экономики и развитие технологий в России XIX века способствовали становлению частного предпринимательства не только в центральных районах, но и глубинках. В Шадринске первая типография открыта в 1875 году купцом второй гильдии Семёном Петровичем Вяткиным. В последующие годы количество частных типографий увеличивается. По большей части, типография Вяткина занималась выпуском мелкой акцидентной продукции (бланков для бумаг, счетов, билетов, свидетельств), хозяйственных книг и стенограммы заседаний Шадринского уездного земского собрания. Характер печатаемой продукции и сохранившиеся образцы говорят о том, что типография имела хорошее оснащение. До нас дошли документы, набранные шрифтами разнообразной декоративной формы, в стиле гротеск, модерн, фигуративные политипажи, линейки, виньетки.

Вместе с тем, не всякая российская типография XIX века могла похвастаться высоким мастерством исполнения своих работ. В исторических документах сохранились свидетельства недовольства современников качеством печатаемой продукции в сравнении с европейской, отмечаются жалобы на скудное оснащение типографий шрифтами. Зачастую данная убогость была обусловлена не столько отсутствием возможностей у типографов, сколько невостребованностью в среде читателей, а значит, нерентабельностью. Основные шрифты этого времени: Изис, Озирис, Модерн, Карола, Геркулес, Герольд, Эльзевир.

Периодическая печать так же участвовала в формировании образа отечественной шрифтовой культуры. Первое газетное издание «Ведомости» было выпущено в Москве в 1703 году. С 1710 по 1717 годы оно печаталось попеременно то церковным, то гражданским шрифтом, а с 1717-го исключительно гражданским. С 1769 года русское правительство начало позволять учреждение типографий частным лицам, что способствовало дальнейшему развитию данной отрасли. В учреждённых тогда губерниях были устроены при губернских правлениях типографии в Тамбове, Калуге, Туле, Харькове, Смоленске, Воронеже и Тобольске. Интересный факт: первым периодическим изданием Шадринского уезда считается журнал «Шадринский вестник», который начал выходить в селе Замазяево в 1860 году и носил формат рукописи. Издание данное известно в среде краеведов всего Уральского федерального округа и хранится сегодня в государственном архиве г. Екатеринбурга. Журнал выдержал тринадцать небольших выпусков, напоминавших ученические тетради, и расхвалился по уезду посредством переписки. Впоследствии издатель, редактор и основной автор журнала Иван Михайлович Первушин, известный русский математик, все выпуски соединил в один сборник. Журнал этот вошёл в историю культуры Урала как орган передовой общественной мысли 60-х годов.

В годы русско-японской войны журналист и писатель Константин Дмитриевич Носилов стал издавать в городе Шадринске телеграммы Петербургского телеграфного агентства, освеща-

шие военные действия на Дальнем Востоке. Первые небольшие печатные периодические издания стали выходить в Шадринске и уезде во время революции 1905-1907 гг. В частности, свою газету начал издавать союз учителей; врач А.И. Куропатвинский печатал на mimeографе и гектографе газету «Каргапольский листок» [9]. Первая полновесная регулярная газета города «Исеть», сразу же ставшая рекламным органом местного купечества и выпускаемая до сих пор, увидела свет летом 1913 года.

С приходом Советской власти ситуация в сфере типографии существенно меняется. После реформы орфографии переродившийся Научно-исследовательским институтом полиграфической промышленности ставятся задачи освобождения от импорта линотипных матриц, улучшения рисунка ранее существовавших гарнитур и создания национальных алфавитов для народов нашей страны, в том числе не имевших ранее своей письменности. Шрифты, выпущенные в начале XX века и сохранившиеся в советское время: Рената, Обыкновенная новая, Латинская (Литературная), Елизаветинская и Академическая. К новым шрифтовым гарнитурам, созданным на основе изучения иностранных образцов, относятся Журнальная, Школьная и Журнальная рубленая [8].

Новое правительство осознавало роль печатного слова в борьбе за власть. Все типографии и печатные устройства отдельным указом были взяты под особый контроль. «В период финансового кризиса, неразберихи почти все предприятия бездействовали, а типография работала, обеспечивала население уезда печатным словом. Выполнялись заказы Военного Комисариата, отдела здравоохранения, редакций газет, комиссии по трудовому вопросу, Исправдома, Рабкрима и т. д. В связи с финансовым кризисом заказчики рассчитывались чем могли: кто мукой, кто продуктами или дензнаками. Шадринская типография считалась «первой из уездов» [10, с. 27]. К 1925 году по сравнению с 24-м производительность труда в типографии увеличилась на 79,5 %, прибыль на 45 %

Национализация предприятий полиграфии, экономия цветных металлов и стандартизация шрифтового хозяйства привели к ликвидации большей части прежних «некомплектных и морально устаревших шрифтов». Результатом работы, созданной с целью решения вышеописанных задач комиссии, стал выработанный в 1930 году стандарт ГОСТ 1337, включавший 14 гарнитур ручного набора (31 начертание). Данный стандарт не распространялся на строкоотливные и буквоотливные шрифты, которых и так было не много. Прочие шрифтовые наборы после национализации хозяйства в большинстве типографий, в том числе и г. Шадринска были признаны нецелесообразными и уничтожены. Вскоре, ограниченность шрифтового выбора начала остро ощущаться, и отношение к прежнему типографскому наследию было пересмотрено, благо, не всё оно оказалось уничтожено: «Изъятие шрифтов не проводилось из картографических заведений, военных типографий, типографий Госзнака» [11]. В данные годы впервые в России формируются кадры профессиональных художников шрифтов, способных учитывать как технологию матричного производства, так и художественные критерии оформления печатных изданий [12].

После войны началось восстановление народного хозяйства, в том числе и в сфере полиграфии. Потребность в новых шрифтах была продиктована не только целью удовлетворения современных требований издательского дела для соответствия уровню Западной Европы и Америки, но и обеспечения шрифтами союзных республик. «Освоением шрифтовой документации и серийным выпуском матриц для наборных и шрифтолитейных машин различных моделей были заняты пять заводов – Московский экспериментальный, Ленинградский и Шадринский заводы полиграфических машин и 1-й Ленинградский и 2-й Московский шрифтолитейные заводы» [12]. Эти обстоятельства открывают вторую главу в истории типографского дела города Шадринска.

В 1941 году на базе Шадринского моторемонтного и эвакуированных из Москвы, Прилуки и Запорожья заводов был организован Шадринский завод противопожарного оборудования (через год переименованный в государственный завод № 815). Во время Великой Отечественной войны завод занимался выпуском минометов, мин, снарядов «Катюша». С 1945 же года он переходит к выпуску полиграфического оборудования и переименовывается в Полиграфмаш. В 1951 году на его базе открывается цех по производству шрифтовых матриц для линотипов и монотипов – машин по автоматизированному набору текста в типографиях. Таким образом, с начала 60-х годов на данном заводе

выпускались металлические шаблоны букв, которыми в СССР и союзных странах печатались газеты, книги, учебники. Всего освоено более 235 гарнитур кеглей начертания, на 110 языках мира. По большей части это шрифты для набора основного текста. К 1983 году до 80% линотипных и 100% монотипных матриц, производимых в нашей стране, поставлялись в типографии Шадринским заводом полиграфических машин. Было освоено производство фотоматриц. Экспорт осуществлялся в 20 стран ближнего и дальнего зарубежья.

Разработкой новых типографских гарнитур, вопросами стандартизации и адаптации утвержденных шрифтов под новые печатные технологии занимался Отдел новых шрифтов (позже переименованный в Отдел наборных шрифтов) при Научно-исследовательском институте полиграфического машиностроения (г. Москва) [12]. Централизованная система оснащения типографий привела к использованию единых шрифтов по всему Советскому Союзу. Большая загруженность ОНШ не позволяла отвлекаться на разработку акцидентных гарнитур. Важно было обеспечить типографии хотя бы текстовыми гарнитурами первостепенной значимости. Это обстоятельство сформировало своеобразный стиль книжной культуры советского периода – обложки книг и плакаты выполнялись в технике ручной графики при скупом единообразии внутреннего оформления: «Основной гарнитурой являлась «Латинская», которой набирались 70% книг» [13]. Для восполнения пробела в акцидентных наборных шрифтах большой популярностью в Советском Союзе пользовались издания с образцами букв и надписей для плакатных, рекламных, агитационных и художественно-оформительских работ.

Тем не менее, потребность в наборных титульных шрифтах ощущалась весьма остро. Сотрудники отдела периодически предпринимали попытки для заполнения данного пробела. Одним из них был Вадим Владимирович Лазурский, русский художник книги и шрифта. По заказу ОНШ им спроектирован наборный шрифт для печати художественной литературы и изданий по искусству. Гарнитура Лазурского удостоена двух международных Золотых медалей и была названа «одним из самых красивых текстовых шрифтов советского периода» [14]. Работа над эскизами велась с 1957 по 1962 годы. По завершении проектной стадии техническая документация была передана на Шадринский «Полиграфмаш» и освоена к 1965 г. К сожалению, в силу экономических и политических обстоятельств в типографии страны данный шрифт практически не попал: «Разнообразие шрифтового оформления при социализме было обременительно экономически и бесполезно идеологически. Искусство не окупалось» [14]. Сегодня данная гарнитура в расширенной версии доступна в электронном формате.

В 70-е годы ситуация в области полиграфии начинает меняться. Появление фотонаборных машин требует оснащения их фотонаборными матрицами. Разработка новых шрифтов в данной ситуации оказалась не рациональна. Вполне логично, что производство переориентируется на выпуск уже освоенных гарнитур. «На первом этапе внедрения фотонабора (фотонаборная машина 2НФА) и затем для комплекса фотонаборного оборудования «Каскад» были использованы наиболее ходовые гарнитуры: Литературная, Журнальная рубленая, Обыкновенная новая, Школьная, Академическая, Балтика» [13]. Судя по каталогам шрифтов Шадринской типографии, данный перечень гарнитур был универсальным. Шадринская типография, находящаяся «под боком» у Полиграфмаша не могла похвастаться шрифтовым разнообразием. Каталог шрифтов за 1995 год предлагает следующие гарнитуры: Балтика, Журнальная рубленая, Литературная, Школьная, Газетная рубленая, Тип Таймс, Банниковская, Брускова газетная, Рубленая. Помимо перечисленных, к наиболее значимым разработкам ОНШ относятся гарнитуры Бажановская, Байконур, Кузаныя, Ладога, Нева, Мысль, Новая журнальная, Звездочка, Новая газетная, Газетная Трудовская, Букварная, Гранит, Декор [15].

70-е годы были отмечены не только новыми печатными технологиями, но и изменением политики в отношении данной отрасли. Вопреки приказам Госкомиздата финансирование разработок новых шрифтов сокращается. В 80-х годах на Полиграфмаше еще пытались осваивать новые шрифты в частности текстовую гарнитуру «Светлана» для первой московской образцовой типографии; выполнялись срочные заказы, например, для комсомольской газеты «Молодой дальневосточник». Но общая картина в отрасли производства шрифтов ухудшается.

Время наступления перестройки в нашей стране совпало с периодом повсеместного внедрения компьютерных техно-

гий. В 1993 году в связи с прекращением государственного финансирования Отдел наборных шрифтов был расформирован. В этом же году закрывается Шадринский завод. Их деятельность подхватили ряд мелких частных фирм. Первые кириллические версии цифровых шрифтов создавались программистами. Естественно, что уровень их исполнения, как с художественной, так и функциональной точки зрения был крайне низким. Сегодня мы вспоминаем данное время как период засилья шрифтовой безграмотности. Вскоре пришло понимание, что проектирование шрифтов – занятие весьма сложное, требующее узкой специализации. Появились дизайнеры шрифта. Начался долгий путь реанимации кириллической типографики. Сегодня кириллический шрифтовой дизайн находится в лучшей форме, чем когда бы то ни было. Проводятся ежегодные конкурсы шрифтового дизайна, семинары, наиболее масштабные из них – международный конкурс «Современная кириллица» и конференция «Серебро набора». Из основных студий, специализирующихся на дизайне шрифтов стоит упомянуть ПараТайп, Letterhead studio, Студия Артемия Лебедева, DoubleAlex Font Studio.

Приведенные и систематизированные нами исторические архивные материалы можно с успехом использовать в процессе осуществления студентами проектно-исследовательской деятельности при выполнении курсовых и выпускных квалификационных работ по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн, профиль: графический дизайн.

В рамках курсового и дипломного проектирования проектно-исследовательская деятельность предполагает следующие этапы:

- предпроектное исследование: сбор исходной информации для дизайн-проекта, анализ ситуации, анализ аналогов;
- концептуальное решение проекта: формулировка проблемы и постановка проектных задач, проектных требований и ограничений, разработка проектной концепции и основных формообразующих принципов;
- дизайнерское решение проекта: разработка вариантов эскизного поиска, обоснование принятого дизайнерского решения, функционально-технологическое обоснование проекта.

В процессе выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ у студентов формируются проектные умения и навыки в исследовательской деятельности, что в свою очередь существенно влияет на качество образовательного процесса, способствует развитию изобретательности, способности к творчеству, настойчивости в достижении цели.

Таким образом, проектно-исследовательская деятельность студентов способствует формированию профессиональных компетенций будущих выпускников. Именно от сформированности профессиональных компетенций выпускников во многом зависит успешность их адаптации в постоянно изменяющихся жизненных ситуациях, их профессиональная мобильность и востребованность на рынке труда.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования. Бакалавриат. Направление подготовки 54.03.01 – Дизайн.* Москва, 2014.
2. Новоселов С.А., Зверева Т.В. Феномен проектно-исследовательской деятельности в образовательном процесс. *Педагогическое образование.* 2009.
3. Смолина Т.А., Смолин А.А. Активизация творческой деятельности школьников в ходе работы над проектами. *Композиционная подготовка в современном художественном образовании: педагогический аспект:* материалы Международной научно-практической конференции 27 мая 2008 года. Шадринск, 2008.
4. Верещатина Т.А. Профессионально ориентированная проектная деятельность. *Профессиональное образование. Столица.* 2013; 8.
5. Коваленко Ю.А. Проектно-исследовательская деятельность студентов вуза в условиях информатизации учебного процесса. *Образовательные технологии и общество.* Под ред. Ю.А. Коваленко, Т.В. Жуковской. 2012; Т. 15; № 4.
6. Кудрявцев А.И. *Шрифт. История. Теория. Практика:* учебно-методическое пособие. Москва, 2003.
7. Булгаков Ф.И. *Иллюстрированная история книгопечатания и типографского искусства: с истории изобретения книгопечатания по XVIII век включительно.* Санкт-Петербург, 1889; Т. 1.
8. Большаков М.В. *Книжный шрифт.* Под ред. М.В. Большакова, Г.В. Гречиго, А.Г. Шицгал. Москва, 1964.
9. Осинцев Л. *Газетное дело в Шадринске. Историческая справка.* 5.12.88 – Шадринский государственный архив, ф. Р-486, оп. 8, д. 374.
10. Пашков А.А. *Шадринский край. 1919-1950 гг. Страницы истории.* Шадринск, 2009.
11. Головченко К. История одного стандарта. *Шрифт. Электронный журнал.* – 10.09.2014.
12. Ровенский М.Г. Воспоминания об отделе наборных шрифтов НИИ Полиграфмаша. *De-fis.* 1996; 1.
13. Маркус В.А. *Нормативные материалы по издательскому делу.* Москва, 1987.
14. Ефимов В. *Вадим Лазурский и его шрифт.* 1997. Available at: <http://kak.ru/magazine/2/a185>
15. Дубина Н. Шрифты в графическом оформлении печатной продукции. *КомпьюАрт.* 2003; 11.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya. Uroven' vysshego obrazovaniya. Bakalavriat. Napravlenie podgotovki 54.03.01 – Dizajn.* Moskva, 2014.
2. Novoselov S.A., Zvereva T.V. Fenomen proektno-issledovatel'skoj deyatel'nosti v obrazovatel'nom process. *Pedagogicheskoe obrazovanie.* 2009.
3. Smolina T.A., Smolin A.A. Aktivizaciya tvorcheskoy deyatel'nosti shkol'nikov v hode raboty nad proektami. *Kompozitsionnaya podgotovka v sovremenom hudozhestvennom obrazovanii: pedagogicheskij aspekt:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii 27 maya 2008 goda. Shadrinsk, 2008.
4. Vereschagina T.A. Professional'no orientirovannaya proektnaya deyatel'nost'. *Professional'noe obrazovanie. Stolica.* 2013; 8.
5. Kovalenko Yu.A. Proektno-issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov vuza v usloviyah informatizacii uchebnogo processa. *Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo.* Pod red. Yu.A. Kovalenko, T.V. Zhukovskoj. 2012; T. 15; № 4.
6. Kudryavcev A.I. *Shrift. Istoriya. Teoriya. Praktika:* uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva, 2003.
7. Bulgakov F.I. *Ilyustrirovannaya istoriya knigopечатaniya i tipografskogo iskusstva: s istorii izobreteniya knigopечатaniya po XVIII vek vkluchitel'no.* Sankt-Peterburg, 1889; T. 1.
8. Bol'shakov M.V. *Knizhnyj shrift.* Pod red. M.V. Bol'shakova, G.V. Grechiho, A.G. Shicgal. Moskva, 1964.
9. Osincev L. *Gazetnoe delo v Shadrinske. Istoricheskaya spravka.* 5.12.88 – Shadrinskij gosudarstvennyj arhiv, f. R-486, op. 8, d. 374.
10. Pashkov A.A. *Shadrinskij kraj. 1919-1950 gg. Stranicy istorii.* Shadrinsk, 2009.
11. Golovchenko K. Istoriya odnogo standarta. *Shrift. 'Elektronnyj zhurnal.* – 10.09.2014.
12. Rovenskiy M.G. Vospominaniya ob otele nabornyh shriftov NII Poligrafmasha. *De-fis.* 1996; 1.
13. Markus V.A. *Normativnye materialy po izdatel'skomu delu.* Moskva, 1987.
14. Efimov V. *Vadim Lazurskiy i ego shrift.* 1997. Available at: <http://kak.ru/magazine/2/a185>
15. Dubina N. Shrifty v graficheskom oformlenii pechatnoj produkcii. *Komp'yutArt.* 2003; 11.

Статья поступила в редакцию 21.04.15

УДК 378+514.18

Ten M.G., senior lecturer, Department of Perspective Geometry, Novosibirsk State University of Civil Engineering (Novosibirsk, Russia), E-mail: manana2008@gmail.com

MODERN APPROACHES IN THE DEVELOPMENT OF SPATIAL THINKING OF TECHNICAL COLLEGE STUDENTS UNDER CONDITIONS OF INTENSIFICATION OF EDUCATIONAL PROCESS. This article describes the current approaches of spatial thinking in professional engineers in conditions of intensification of the educational process. The author presents some way of solving educational tasks in the department of descriptive geometry, as the graphic-based activity contributes to the development of spatial thinking, imagination. The researcher provides modern approaches to teaching Perspective Geometry. The decision is based on the use of interactive learning of the contents of a teacher in Perspective Geometry, which embodies the modern development of qualification skills and creative abilities of students as it is done in the field of pedagogy. The approach includes ways of influencing students that enhance the perception of educational information when individualizing an educational trajectory: channel on YouTube, teacher websites, electronic aids scientists made in the format of video lectures, courses in distance education university (Moodle).

Key words: spatial imagination, technical college students, interactive learning content, graphic activity, video lectures, electronic manuals, individualization of educational trajectory.

М.Г. Тен, доц. каф. начертательной геометрии, Новосибирский Государственный Архитектурно-строительный Университет (СИБСТРИН), Новосибирск, E-mail: manana2008@gmail.com

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВОООБРАЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ИНТЕНСИФИКАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

В статье раскрываются современные подходы развития пространственного воображения специалиста-инженера в условиях интенсификации учебного процесса. Представлен выявленный путь решения педагогической проблемы на кафедре начертательной геометрии, так как именно графическая деятельность способствует развитию пространственного воображения при условии современных подходов в процессе преподавания. Решение опирается на применение интерактивного учебного контента преподавателя начертательной геометрии (ИОК), который воплощает современные разработки педагогики в области развития квалификационных навыков и творческих способностей обучающихся. В ИОК входят способы воздействия на студентов, позволяющие активизировать восприятие учебной информации при индивидуализации образовательной траектории: канал на YouTube, сайты преподавателя, электронные учебные пособия, выполненные в формате видеолекций, курсы в системе дистанционного образования университета (Moodle).

Ключевые слова: пространственное воображение, студенты технического вуза, интерактивный учебный контент, графическая деятельность, видеолекции, электронные учебные пособия, индивидуализация образовательной траектории.

Переход на новые образовательные стандарты выдвигает на первый план проблему развития творческих качеств как основополагающих факторов профессиональных компетенций специалиста-инженера. Молодые специалисты должны уметь генерировать и воплощать уникальные идеи, решать нестандартные задачи. Поэтому одним из важнейших требований при обучении студентов в высших технических учебных заведениях должно стать развитие важного компонента творческой деятельности – пространственного воображения.

Особенно остро данная проблема стоит на первом курсе при преподавании начертательной геометрии, так как этот пред-

мет требует способностей к динамическим преобразованиям исходных образов, которые у студентов развиты недостаточно.

Эксперимент по выявлению уровня пространственного воображения проводился на базе архитектурно-строительного факультета НГАСУ (Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета) в 2005-2006 гг., 2006-2007гг., 2007-2008 гг.

Мы выявили, что значительная часть студентов технического вуза испытывает существенные затруднения при обучении, в том числе начертательной геометрии (общее количество опрошенных – 300 человек) (см. рис. 1).

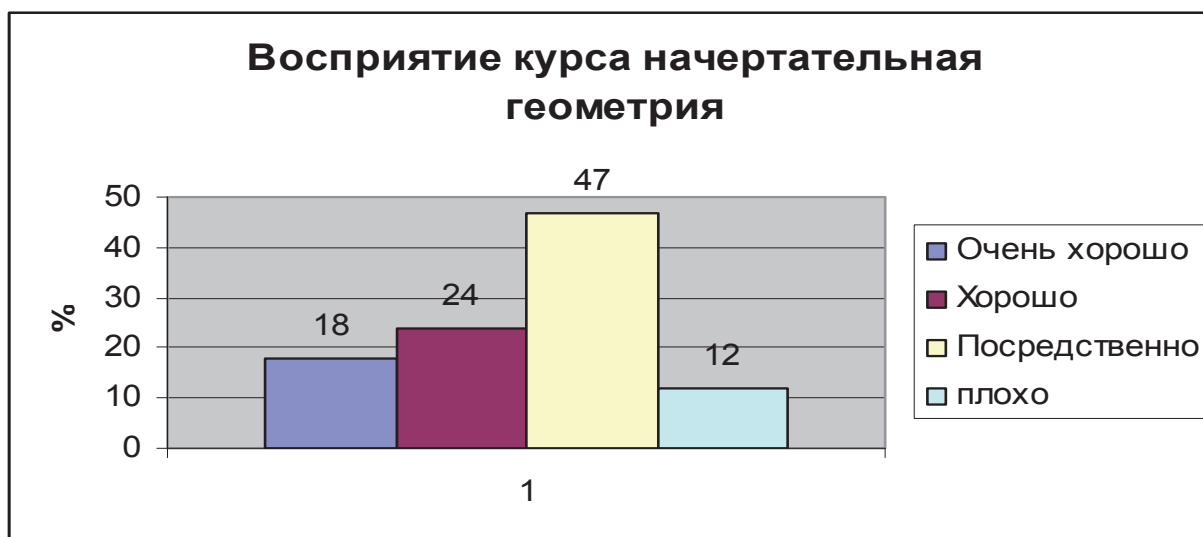


Рис. 1. Восприятие курса начертательная геометрия студентами технического вуза

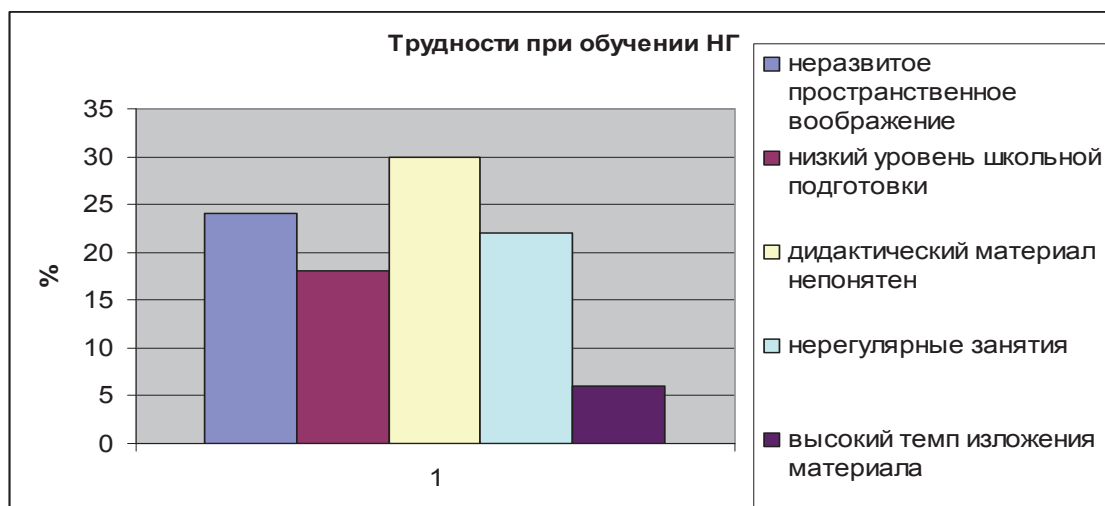


Рис. 2. Характер трудностей при обучении в техническом вузе

Можно выделить пять категорий трудностей, с которыми сталкиваются студенты в технических вузах: (первая – неразвитость пространственного воображения, вторая – низкий уровень школьной подготовки; третья – непонимание студентами дидактического материала; четвертая – низкий уровень мотивированности при изучении предмета (приводит к нерегулярности занятий); пятая категория – это высокий темп изложения учебного материала (см. рис. 2).

Мы пришли к выводу, что неразвитость пространственного воображения и непонимание дидактического материала взаимосвязаны, так как в учебных материалах представление информации ведётся в стиле, предполагающем достаточный уровень развития пространственных представлений. Ситуация усугубляется условиями интенсификации учебного процесса.

Таким образом, с одной стороны, мы имеем низкий уровень пространственных представлений, усугубляемый низким уровнем школьной подготовки. С другой стороны, интенсификация учебного процесса и устаревшие методы преподавания не позволяют решить проблему развития пространственного воображения студентов. Существующие варианты решения не до конца отражают системное видение проблемы, так как авторы не применяют все возможности современных технологий и коммуникаций в процессе преподавания и при разработке учебных программ.

А.А. Темербекова считает, что проблемой также является «отсутствие учителей с психолого-педагогической готовностью использовать интерактивные инструменты в процессе обучения» [1, с. 308].

Мы присоединяемся к мнению Е.В. Усановой, которая полагает, что «для формирования профессиональных компетенций у студентов технических вузов в объективно складывающихся условиях интенсивного роста объема обучающей информации и ограничений аудиторного времени на обучение, а также возрастающих требований к результатам обучения (компетенциям), традиционные технологии обучения графическим дисциплинам оказываются малоприспособленными» [2, с. 59].

С другой стороны, именно графическая деятельность способствует развитию пространственного воображения (М.В. Лагунова. [3], И.С. Якиманская [4] и др.), но, по нашему мнению, необходим комплексный подход к решению данной проблемы. Под комплексным подходом мы понимаем разработку и реализацию мер педагогического воздействия, разработанных с учётом современных сведений из области педагогики и психологии: интерактивный учебный контент преподавателя начертательной геометрии, который позволяет активизировать восприятие учебной информации и индивидуализировать образовательную траекторию.

Под интерактивным учебным контентом преподавателя начертательной геометрии мы понимаем следующий учебный комплекс: канал на YouTube, сайты преподавателя, учебные курсы, размещённые в модульной системе университета, электронные учебные пособия, выполненные в формате видеолекций.

ИОК позволяет развивать пространственные интуиции и инженерно-конструкторское мышление в процессе применения современных способов предоставления учебной информации.

ИОК реализуется посредством технологии, представленной принципами: научности, проблемности, комплексности, доступности, активности, наглядности; методами: эвристическими, поощряющими, поисковыми; приемами: корреляция восприятия чувственным образом, внешняя мотивация через инструкцию, выдача творческих заданий на дом, освобождение от рутинных операций ручного вычерчивания и т.д.), мотивирующими к обучению при создании ситуации самореализации в творчестве.

С другой стороны, электронные средства обучения, по мнению большинства авторов (В.Н. Агеев и Ю.Г. Древис [5], Т. Гергей и Е.И. Машбиц [6] и др.), обеспечивают возможность индивидуализации обучения. Их использование позволяет создать комфортную среду для студентов, снизить психологическую нагрузку на учащихся.

Надо отметить, что многие авторы в настоящее время применяют возможности компьютерных технологий при разработке лекционного материала, используя программу Power Point, но модульные системы используют единицы, и нами не обнаружены исследования по разработке авторских сайтов преподавателя начертательной геометрии, находящихся в динамическом взаимодействии с видеоканалами, модульными системами вуза. Не обнаружены пособия в формате видеолекций по графическим дисциплинам. Таким образом, можно сделать вывод, что применение компьютерных технологий в процессе обучения в техническом вузе не до конца разработано, а существующие разработки носят фрагментарный характер.

Особенно прогрессивным способом подачи информации мы считаем уроки в формате видео, так как они позволяют пошагово излагать учебные действия при обеспечении максимальной наглядности и доступности обучающего материала. Видеолекции мы создаём в программе Camtasia Studio, помещаем на файлообменник видео – YouTube. На YouTube нами создан канал, в котором можно помещать текстовую информацию для студентов, в том числе объявления, ссылки, пояснения к видеоурокам. Студенты в любое удобное для них время могут просматривать видеуроки, скачивать их к себе на компьютер. Они имеют возможность подписываться на данный канал, комментировать видео, чем обеспечивается интерактивность и оперативность. На данный момент в канал помещено более пятидесяти видеуроков различного содержания, в том числе по начертательной геометрии, а также основам работы в AutoCAD и AutoCAD Architecture, методам построения теней средствами компьютерной графики. Просмотров канала – более 160 тысяч. Значительный интерес вызывают видеуроки по выполнению заданных начертательной геометрии средствами AutoCAD в силу их уникальности. Примечательно, что мы используем графический редактор в качестве средства, формирующего способность к анализу и синтезу пространственных форм и отношений на примере выполнения обязательных заданий, особое внимание уделяя компьютерно-

му моделированию. В канал помещены видеоуроки по приёмам «плоского» вычерчивания в программе, так как мы считаем, что студенты, применяя AutoCAD, избегают рутинных операций, которые характерны для работы в карандаше. Есть уроки по выполнению экзаменационных задач.

Следующий блок интерактивного контента – сайт преподавателя, куда студенты могут перейти по ссылке с канала на YouTube. На сайте под символическим названием «Учиться легко» сосредоточены все полезные ссылки (например, на ГОСТы, учебные материалы других преподавателей), лекции – презентации, тестовые материалы, творческие задания, пособия по выполнению учебных заданий, учебники в электронном виде, материалы по освоению графических редакторов, рекомендации по подготовке к экзаменам. Имеется страница с литературой, развивающей мышление, студенческим юмором. Следует отметить, что разработка видеолекций по основам работы в графических редакторах вызвана несовершенством учебных программ.

В настоящее время в программы, например, групп 120 и 120-а (Уникальные здания и сооружения) включены задания, предусматривающие решение задач не только методами начертательной геометрии, но и компьютерной графики. С другой стороны, контрольные работы студентов принимаются, выполненные в графических редакторах.

К сожалению, часы на обучение графическим редакторам не предусмотрены в учебной программе для студентов дневной формы обучения первого курса. Студенты заочной и вечерней формы обучения сталкиваются с похожими проблемами. Например, при общем объеме курса САПР (Систем Автоматизированного Проектирования) в 140 часов, на аудиторную работу отводится лишь 10 часов, то есть 130 часов – это самостоятельная работа. Добавились группы, обучающиеся по ускоренной программе (группы 121 ВУ). Эти студенты получают дополнительное образование и они проявляют особую заинтересованность в выполнении заданий средствами графических редакторов. Студенты-ускоренники должны менее чем за 2 месяца освоить курс начертательной геометрии, сдать в конце октября экзамен. В связи с этим, нам пришлось изыскивать средства обучения, позволяющие студентам самостоятельно осваивать курс.

В рамках интерактивного учебного контента преподавателя начертательной геометрии нами разработано учебное пособие: «Компьютерная графика при выполнении заданий по начертательной геометрии и инженерной графике. Видеоуроки: AutoCAD для заочников» [7]. Особенностью данных видеоуроков является их ориентированность на специфику обучения в строительном вузе.

23 видеоурока предназначены для студентов направления 270800 «Строительство» дневной, заочной и вечерней форм обучения с целью освоения начертательной геометрии и инженерной графики средствами AutoCAD. Опыт использования видеоуроков доказал эффективность данного способа представления учебной информации.

Формат представления видео – MP4, поэтому уроки открываются многими популярными программами (Media Player Classic, Quick Time, KM Player и др.). Управление видео зависит от интерфейса программы просмотра. Мы рекомендуем использовать инструмент остановки кадров во время просмотра для осмысления преподносимой информации.

Наши последние разработки – курсы в модульной системе университета. В настоящее время создан курс по Основам автоматизированного проектирования объектов, включающий в себя программу, список литературы, тестовые задания по AutoCAD, пособие с видеолекциями. В этом году нами было апробировано тестирование по завершении курса как средство, позволяющее выявить уровень освоения материала. Апробация прошла успешно и позволила не только произвести дифференцированную оценку знаний студентов, но и помогла студентам обратить внимание на пробелы в знаниях по освоению графического редактора.

В процессе разработки в дистанционной системе находятся ещё 2 курса: начертательная геометрия; начертательная геометрия и инженерная графика. Данные курсы содержат видеоуроки по теоретическим основам начертательной геометрии и инженерной графики, а также видеоуроки по выполнению эспюрсов. Например, первый эспюрс(точки, прямые плоскости) поясняют 5 видеоуроков. Средняя продолжительность видеоурока – 10-12 минут, что позволяет быстро находить нужную информацию. Незначительная продолжительность урока удобна для скачивания файла, что немаловажно для заочников, проживающих в отдаленных районах с медленной скоростью интернета.

Особое внимание уделено дополнению заданий объемными моделями объектов, что позволяет студентам, с одной стороны, осмыслить выполняемое задание, с другой – мотивирует к освоению объемного моделирования в графическом редакторе, что является более рациональным способом решения поставленных задач.

Данный контент: канал на YouTube, вебсайт, видеолекции, курсы в модульной системе университета являются дополнением к традиционным способам обучения, их логическим продолжением и дополнением, позволяют усваивать учебную информацию в соответствии с законами рационального восприятия, развивая профессиональные компетенции студентов технического вуза. Имеется положительный опыт использования данного учебного контента. Кроме положительного влияния на процесс усвоения учебной информации студентами, мы можем выделить ещё одно немаловажное свойство интерактивного контента: он существенно облегчает работу преподавателя, позволяя ему сосредоточиться на решении творческих задач и научной деятельности.

Проведённое исследование не является исчерпывающим и рассматривается как попытка применения современных технологий для реализации основных научных подходов к решению проблемы развития пространственного воображения в техническом вузе.

Библиографический список

1. Темербекова А.А., Белокопытова М.Ю. Педагогические условия формирования профессиональных компетенций будущего учителя математики. *Информация и образование: границы коммуникации INFO'14*: сборник научных трудов. Горно-Алтайск, 2014.
2. Усанова Е.В. Психолого-педагогические аспекты геометро-графической подготовки в техническом вузе с использованием медиа-технологий и САД-систем. *Геометрия и графика*: сборник статей, 2013; Т.1; Вып. 1.
3. Лагунова М.В. *Современные подходы к формированию графической культуры студентов в технических учебных заведениях*. Новгород, 2003.
4. Якиманская И.С. Психология математической деятельности учащихся при обучении геометрии. *Методика обучения геометрии*. Москва, 2004; 4.
5. Агеев В.Н. *Электронные издания учебного назначения: концепции, создание, использование*. Под ред. В.Н. Агеева, Ю.Г. Древис. Москва, 2003.
6. Гергей Т., Машбиц Е.И. *Психолого-педагогические проблемы эффективного применения компьютера в учебном процессе*. Available at: <http://www.vorpsy.ru/ issues / 14. 04. 2007>.
7. Тен М.Г. *Компьютерная графика при выполнении заданий по начертательной геометрии и инженерной графике. Видеоуроки: AutoCAD для заочников*: учебное пособие. Новосибирск: НГАСУ (Сибстрин), 2012. Электронный оптический диск (CD-ROM).

References

1. Temerbekova A.A., Belokopytova M.Yu. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'nyh kompetencij buduschego uchitelya matematiki. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacii INFO'14*: sbornik nauchnyh trudov. Gorno-Altajsk, 2014.
2. Usanova E.V. Psihologo-pedagogicheskie aspekty geometro-graficheskoy podgotovki v tehničeskom vuze s ispol'zovaniem media-tehnologij i SAD-sistem. *Geometriya i grafika*: sbornik statej, 2013; T.1; Vyp. 1.
3. Lagunova M.V. *Sovremennye podhody k formirovaniyu graficheskoy kul'tury studentov v tehničeskix uchebnyh zavedeniyah*. Novgorod, 2003.
4. Yakimanskaya I.S. Psihologiya matematicheskoy deyatel'nosti uchashihsya pri obuchenii geometrii. *Metodika obucheniya geometrii*. Moskva, 2004; 4.
5. Ageev V.N. *Elektronnye izdaniya uchebnogo naznacheniya: koncepcii, sozdanie, ispol'zovanie*. Pod red. V.N. Ageeva, Yu.G. Drevis. Moskva, 2003.

6. Gergej T., Mashbic E.I. *Psichologo-pedagogicheskie problemy 'effektivnogo primeneniya komp'yutera v uchebnom processe*. Available at: [http://www.voppsy.ru / issues / 14. 04. 2007](http://www.voppsy.ru/issues/14.04.2007).
7. Ten M.G. *Komp'yuternaya grafika pri vypolnenii zadaniy po nachertatel'noj geometrii i inzhenernoj grafike. Videouroki: AutoCAD dlya zaochnikov: uchebnoe posobie*. Novosibirsk: NGASU (Sibstrin), 2012. 'Elektronnyy opticheskij disk (CD-ROM).

Статья поступила в редакцию 5.05.15

УДК 37.012.1

Balakina E.I., Doctor of Sciences (Cultural Studies), Senior Lecturer, Department of Philosophy and Cultural Studies, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: balakina2002@mail.ru

METHODOLOGICAL QUESTIONS OF STUDYING OF SOURCES OF ART AS A SPHERE OF RIPENING ITS "SUPER-EIDOS". This article presents the methodological foundation of the strategy of Humanities Art Research in the culture system. Special consideration of the inception of Art in the context of picture of the world and the scientific paradigm of the third millennium shows typological consonance of ideas of modern "scientific revolution", sacred ancient worldview and spirit of a united and diverse phenomenon of Art. Comprehension of the nature of phenomena at the turn of the millennium has become a pressing need in the relationship between man and the world. The main problems of Genesis and culture acquired as global, and they have not dealt with in the national or local species boundaries, and in a single world-wide field of culture in general. It is in this "telescopic" considering special scientific weight gained today problem of the origin of Art.

Key words: art phenomenon in the culture system, the essence, synergetics, holism, "super-eidos", the Beginning, pre-determination and unpredictability, sacred sources, humanitarian dialogue.

Е.И. Балакина, канд. культурологии, доц., доц. каф. философии и культурологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: balakina2002@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИСТОКОВ ИСКУССТВА КАК СФЕРЫ ВЫЗРЕВАНИЯ ЕГО «СУПЕРЭЙДОСА»

В статье концептуализируется проблема переосмысления сущности искусства, построения инновационной методологии его научных исследований и обновления форм работы с ним в педагогической практике современной системы образования. Автор представляет нелинейную концепцию исследования искусства как целостного саморазвивающегося феномена в контексте современной вероятностной научной парадигмы. Специальное рассмотрение момента зарождения искусства в контексте картины мира третьего тысячелетия свидетельствует о типологическом созвучии идей современной «научной революции», сакрального мировосприятия древности и сущности единого и многообразного феномена Искусства¹. В педагогической практике новое понимание феномена Искусства получило адекватное выражение в методологии гуманитарного знания в целом и гуманитарного диалога с искусством в частности. Гуманитарное общение с искусством опирается на тезис, что каждое произведение хранит неисчерпаемый объем смыслов, нелинейно раскрывающийся в ходе его взаимодействия со столь же нелинейной личностью человека.

Ключевые слова: феномен Искусства в системе культуры, сущность, синергетика, целостность, «супер-эйдос», Начало, преддетерминация и непредсказуемость, сакральные истоки, гуманитарный диалог.

Встанем на почву внутреннего.

Всё положение дел

меняется кардинальным образом.

Василий Кандинский

Вопрос о возможности и необходимости методологического обновления системы общего и художественного образования в России – это стержень образовательной и культурной политики, затрагивающий основы жизни страны. Смысл образования и Миссия Учителя претерпели сегодня значительные изменения, причины и сущность которых требуют осознания для решения проблемы. По своим **глубинным духовным задачам** (воспитания гражданина и развития личности, «пестования» Человека в человеке) Школа (в широком смысле слова) составляет оппозицию российским и мировым тенденциям культурной политики третьего тысячелетия. И это несмотря на то, что сегодня острее, чем когда-либо, ощущается потребность в Человеке, способном решать задачи небывалой сложности и ответственности.

Постижение сущности явлений на рубеже двух тысячелетий стало насущной потребностью в системе отношений человека и мира. Основные проблемы Бытия и культуры приобрели качество глобальности, и решаться они стали не в локальных национальных или видовых границах, а в масштабе единого мирового поля культуры в целом. Именно в таком «телескопическом» рассмотрении особый научный вес приобрела сегодня проблема происхождения Искусства.

Проблема эта стара, как само Искусство, с одним лишь нюансом: в истории науки границы Искусства меняются столь же активно, как и его внутреннее системное разнообразие и сложность. Вплоть до конца XX века самый древний пласт Искусства – момент

его зарождения в практике магического ритуала – вообще не относился не только к Искусству, но даже и к художественной культуре. В ставшем хрестоматийным структурно-типологическом исследовании художественной культуры Н.В. Григорьев отмечает: «Предистория художественной культуры охватывает практически весь нижний палеолит, от дошellsя до мустье. По мере становления человека и общества возникали предпосылки художественной культуры, а на границе нижнего и верхнего палеолита ... складывается художественная культура в собственном смысле слова» [1, с. 96].

Размышления об искусстве в привычном смысле этого понятия, как особой форме бытия культуры, о своеобразном типе профессиональной деятельности, отличной от науки и религии, обычно ведётся применительно к эпохе Возрождения, когда такое разделение, собственно, и произошло. Возникает резонный вопрос: чем тогда считать и как определять всё, что было в художественно-эстетической деятельности до этого времени? Где найти необходимый и достаточный критерий, который мог бы стать ключевым для разделения явлений на искусство и неискусство? Как определить верный методологический подход, который позволит решить эти научные проблемы? Возможно, главный критерий таких дефиниций лежит в области сущего, истоков, Начала.

Для культурологии **постижение сущности** явлений культуры вообще, и феномена искусства – в частности, остаётся одной из важнейших научных целей. В настоящей статье мы сможем осветить лишь часть проблем, связанных с нелинейной стратегией современных гуманитарных исследований Искусства.

Воспитанные в логике научного историзма и линейного взгляда на развитие как на движение от прошлого к будущему, мы естественным образом вырастили в своём мировосприятии особое отношение к Началу, зарождению, происхождению как к

¹ Слово Искусство мы пишем с заглавной буквы, указывая тем самым на особый смысл и контекст употребления понятия. В данной статье имеется в виду не узкое жанрово-видовое понимание искусства в его традиционном смысле профессиональной художественной деятельности, а в аспекте феноменальной сущности той глобальной целостности, которой, несмотря на все метаморфозы, остаётся Искусство с момента его рождения до сегодняшнего дня и конечной его точки в исторической перспективе.

феномену, утратившему практическое значение для настоящего. Требование исторической достоверности заставляет отдать ему должное уважения, отметив на «стреле времени» «начальную точку» изучаемого явления. У каждого явления и процесса, по определению, должно быть Начало, и не обозначить его – значит обречь работу на неполноту, а, следовательно – неистинность. Но особой ценности в контексте рациональной методологии Начало не представляет, так как оно всецело относится к прошлому, которое ушло, и сегодня мы живём иными целями и средствами. С позиций познавательного практицизма весьма сложно объяснить, зачем нужно изучать древнейшие формы общества, языческие традиции своего народа, первые шаги в развитии техники, науки: всё это – вчерашний день. Жизнь шагнула далеко вперёд.

Сегодня мы видим, как на протяжении XX столетия происходила смена познавательных научных установок, духовных оснований картины мира и культурно-исторической парадигмы. В терминологии синергетики и типологии культуры это время названо переходной эпохой – революционным периодом, в рамках которого произошёл бифуркационный перелом, поменявший соотношение духовных, ментальных и социальных сил мирового сообщества.

Кризис культуры, включая искусство и науку, в начале XX столетия видится как кризис разделения, предельной специализации направлений, узости постановки исследовательских задач. А. Белый отмечает сужение границ научного познания как мировоззренческую деформацию в логике развития мышления: «Если считать знанием только точное знание, то генезис этого знания явит нам картину его рождения из незнания; незнание породило знание. Как произошло из незнания знание? Оно произошло путём ограничения объекта знания; прежде таким объектом была вселенная; потом – вселенная, изучаемая с какой-либо определённой точки зрения; точка зрения породила науку; точка зрения развилась в метод» [2]. В десакрализации познания, утрате широты и масштабности исследовательских интересов видит он корень проблем современного человечества.

Уже в начале XX века аналитическая парадигма сменяется синтетической, дробность познания – движением к целостности, возвращением чувства связности мира, необходимости изменить стратегию и методологию науки. Бесконечная дробность дифференциально-интегральных счислений уступает место кванту и «пределу делимости».

Открытый Н. Бором *принцип дополнительности* показал, что целостность сверхсложных явлений можно воспринять только на пересечении взаимоисключающих классов понятий. «Именно понятие дополнительности позволяет примирить, казалось бы, непримиримое: ведь электрон проявляет себя в различных экспериментах то как частица, то как волна. Частица-волна – две дополнительные стороны единой сущности» [3, с. 47]. В соответствии с этим принципом в методологических подходах к исследованию искусства и его изучению в педагогическом процессе образовательных учреждений важно сочетать традиционный аналитический подход и гуманитарное прочтение Искусства как единого нелинейного вероятностного поля смыслов.

Проявления чувства причастности человека к миру и каждого элемента в нём друг к другу в начале XX века можно отнести к явлениям преддетерминизма в развитии научной и культурной парадигм. Эти идеи выступают в роли мощного аттрактора, который из пограничного пространства начала третьего тысячелетия притягивает к себе интересы отдельных мыслителей, художников, последовательно умножая их ряды и формируя так называемое постнеклассическое направление науки.

Снова, как в древнейшие времена, в отношении к миру и человеку звучат космические мотивы, утратившие изначально мифологичность и сакральность, но сохранившие исходное величие и размах: «Для того, чтобы вывести себя из состояния эгоцентризма и культурного релятивизма, человеку необходим полёт в космос для восстановления перспективы, для того, чтобы увидеть человеческое существование в его целостности. Взгляд с высоты может возвысить и наше сознание, возродить в нём первичное чувство благоговения и тайны, возродить дух религиозности и переживания чуда жизни. Философия и наука изучают то, как связаны вещи. Религия идёт дальше, схватывая сущностное единство вещей. Почему жизнь великий дар? Потому что это – вечная мистерия, которая охватывает всё существующее, включая нас, и которая продвигает человеческий дух на познание, подпитывает его жажду неведомого. Из этой жажды рождаются все искусства и все науки человечества» [4, с. 128].

Из этой же жажды на протяжении XX столетия формировалась новая научная парадигма и новая методология исследований мира, направленные на постижение сущности различных сторон Бытия, которые Н.Н. Моисеев называл «всеобщим эволюционизмом». Новая парадигма, основанная на принципе дополнительности, допускала сочетание рационализма и интуиции, языка сухих научных терминов и смыслового поля метафор, методологическое совмещение сакрального и реального, прошлого и будущего для постижения настоящего.

Несмотря на полноводное развитие рационализма в XX веке и даже единственный в истории человечества семидесятилетний опыт научного атеизма в СССР, религиозно-мистическая составляющая постоянно сопровождала эту «сильно неравновесную эпоху»: сначала робко, под видом художественной игры или эпатажирующих публику художественных манифестов, а затем и в научных теориях. Ощущение мистерийности жизни, мистерии как основного средства её самораскрытия пронизывает весь XX век – начиная от театральных сезонов Вагнеровских опер в Байрейте, «Весны Священной» И. Стравинского, «Предварительного действия», «Поэмы экстаза», «Мистерии» А.Н. Скрябина, мистерийных по сути работ И. Глазунова и С. Дали, А. Матисса и С.Н. Рериха – к осмыслению сущности мистического и его места в мире, в научных исследованиях Х.И. Хана «Мистицизм звука», в работах Ф. Капры (в частности, в «Паутине жизни»), У. Эко, М. Элиаде, изучения памятников сакральной культуры древности современными археологами, историками, культурологами.

По сути, мы видим, как на протяжении XX века набирала силу и достигла своего пика линия десакрализации картины мира, науки и культуры в целом; и как в момент полного разгула материализма рациональная научная волна столкнулась с давно, но незаметно поднимающейся встречной волной ресакрализации; как предельная дробность мировосприятия обнаружилась в зеркале культуры вместо удвоения своего лица – полную его противоположность: неутраченное стремление к восстановлению утраченных связей, целостности, к единству сопричастности всех граней мира.

В пространстве религиозной философии подобное уникальное мирозерцание создал П.А. Флоренский, соединив в единую систему по принципу подобия священный пласт религиозного духовного действия и материальные формы проявления бытовой жизни человека. Он сотворил поэтическую философию духа, скрепляющую собой два предельно отстоящих и два предельно близких друг другу мира: мира высших идей и ценностей – и земного мира в его плотности и приземлённости, показал способ читать и чувствовать тонкий мир через плену грубой материи и преобразовать низменные земные чувства в духовные устремления высшего порядка: «Все перечисленные разряды вещей – и духи, и одежды, и жилища – вместе с тем имеют ещё один общий признак: быть украшением, да и сама красота, при высоком отвлечении, подходит под разряд оболочек. Дух Святой есть высшая мера одевания духовной личности, а Он есть Красота и Источник Красоты, всё Собою украшающий» [5, с. 258]. Такое научно-эстетическое восприятие мира является отличительным свойством гуманитарного знания, родившегося в России и на Западе примерно в это же время.

И в гуманитарных науках рождается понимание, что явления мира можно изучать по-разному: с точки зрения истории или с точки зрения феноменологии. «Феномен, с одной стороны, привязан к исторической конкретности, однако с другой он пытается прочесть то транс-историческое, что открывает религиозный факт через историю» [6]. Что означает этот познавательный разворот?

Главную ценность научного подхода составляет теперь не следование нормам и канонам, а нестандартная эвристичность, свободный и гибкий диалог исследователя с миром. Именно такую методологическую установку утверждает в современной науке синергетика, переросшая границы частной науки и выражающая основную стратегическую линию современной познавательной практики: «Синергетика может рассматриваться как *позитивная эвристика*, как метод экспериментирования с реальностью. Это – не инструмент, дающий предзаданные результаты, а дверь, открытая в... реальность природную или человеческую и ожидающая ответов от самой этой реальности. Синергетика становится способом не просто открывания, но и создания реальности, способом увидеть мир по-другому и активно встроиться в этот мир» [7].

Новый подход задаёт спиральный вектор обратной перспективы, в котором традиционные антиномии классического научного

го познания замыкаются созидательной энергией родившейся из них новой целостности. Из этой синергии проявляется целостный саморазвивающийся образ мира, который не терпит по отношению к себе классической научной авторитарности. Он встраивает исследователя в познавательное пространство одновременно и как органическую часть познаваемого мира, и как стороннего наблюдателя. Такой метод познания, в свою очередь, создаёт голографический эффект [8, с. 97-105], при котором оказывается возможным получать ёмкие целостные представления по частным научным проблемам, и наоборот – глубоко погружаться в частные аспекты глобальных вопросов бытия.

Как убеждают новейшие исследования (И. Пригожин, И. Стенгерс, С. Курдюмов, Е. Князева, Б. Поршнев, В. Немировский), развитие многослойного поля культуры и его отдельных феноменов (в частности, искусства, человека) определяется их *исходным состоянием и первичным импульсом, идеей, эйдосом, устремлением к будущему*. Как в связи с этим не вспомнить мифологические модели мира, образное описание сотворения мира и человека в религиозных учениях разных народов, где высшую значимость приобретают именно первичный импульс и исходное вещество!

Именно с идеи «начинаются» все элементы системы культуры, для которой наличие исходного духовного «импульса» является принципиальной сущностной установкой. «Подумал, произнёс, свершилось...» Эта «формула творения» была произнесена Матерью Мира для бога Неба Ульгена (по преданиям алтайской мифологии). Эта же «формула» действует во всех проявлениях активности человека: физической, духовной, художественной, где каждое действие начинается с идеи. Это единый *алгоритм* творения, выделенный в семиотической концепции культуры Ю.М. Лотмана и других представителей его научной школы, в системно-синергетической концепции культуры М.С. Кагана. Ключевая роль начала объясняет научную логику изучения явлений и дисциплин: мы каждый раз движемся «от истоков», с отправной точки, в которой «всё началось» – к современности [9].

Феномен Начала, как динамическое напряжённое пространство вызревания эйдоса, поле интуитивного поиска подходящего образа для воплощения в материи, момент определения «истинного аттрактора» как непроявленного идеального будущего создаваемого явления – весь этот мучительный и невыразимый творческий процесс представляет абсолютное попадание в ситуацию, которая характеризуется синергетикой как «сильно неравновесная»: как ярко выраженный момент хаоса, бифуркации, который никому неизвестным способом «самоорганизуется» в новый порядок – в то самое новое явление, к созданию которого мы стремились, отчаянно отыскивая в бездонных нелинейных горизонтах ноосферы единственно нужный нам эйдос! Не об этом ли говорил Ф. Ницше устами легендарного Заратустры: «Нужно носить в себе ещё хаос, чтобы быть в состоянии родить танцующую звезду»?!

Теория неравновесности и образуемые ею многочисленные следствия проложили путь понимания фундаментальной диалектики процесса творения вообще, жизни – как саморазворачивающегося во времени и пространстве синергического творчества – в частности, и непостижимой алхимии создания произведений искусства – в особенности: «Ныне мы знаем, что вдали от равновесия могут спонтанно возникать новые типы структур. В сильно неравновесных условиях может совершаться переход от беспорядка, теплового хаоса, к порядку. Могут возникать новые динамические состояния материи, отражающие взаимодействие данной системы с окружающей средой. Эти новые структуры мы назвали *диссипативными структурами*, стремясь подчеркнуть конструктивную роль диссипативных процессов в их образовании» [10, с. 53]. (Необратимые процессы, вызванные открытостью системы и случайностью, порождают явления высокого уровня организации – диссипативные структуры).

Сущность этой сложной теории наглядно выражена в поистине мистической русской сказке «Поди туда, не знаю куда, принеси то, не знаю что». Сказка начинается с утверждения даже не «сильно неравновесного» состояния – неравновесность здесь кажется абсолютной! В полученном героем творческим задании нет никакой точки опоры, потому что напрочь отсутствует всякая материальность. Есть пространство (куда-то всё-таки нужно идти!), время (оно требуется для естественного передвижения героя) – и абсолютно нелинейное задание вероятностного типа (что-то нужно найти, но где и что именно – никто не знает). И всё же в сказке присутствует и вторая сторона нелинейности – преддетерминированность результата: задание ему даётся с та-

кой твёрдостью и непрекращаемостью установки, что, кажется, герою ничего другого и не остаётся, как, вопреки всему, выполнить его. У того, кто даёт герою сказки задание, даже сомнения не возникает, что эта задача может быть невыполнимой. Не возникает такой мысли и у самого героя, именно поэтому он столь спокойно и решительно пускается в путь. Но буквально ситуация «бифуркационного взрыва» возникает в душе и сознании от результата этой невероятной истории: герой не только нашёл «не знаю что» «не знаю где», он ещё и сразу понял, что именно это он и искал!!!

Предельные неравновесность и нелинейность нашли объяснение и разрешение в многочисленных жизненных и познавательных аналогиях, которые рождает эта сказка: образно, предельно абстрактно передаёт она сущность жизненной модели человека и отдельных ей проявлений. Как человек находит себе друзей? Как он узнаёт, что это и есть тот, кого он искал? Как мы находим свою любовь, когда сами точно не знаем, что это такое? – но бываем уверены в этом, когда встречаем её. Как мы определяем, как поступить в каждой конкретной ситуации? Как мы совершаем жизненный выбор, при этом ясно осознавая, что это именно то, к чему мы стремились? (Но если бы нас спросили об этом заранее – мы бы ни за что не смогли ответить на вопрос, чего же именно мы хотим!) Как мы делаем каждое дело в нашей жизни? Как умудряемся прожить каждый свой день, приступая к этому ежедневно в первый раз? Как мы формируем построение педагогического процесса (обучения и воспитания одновременно), чтобы «обучая буквам, укреплять дух» (В. Рабинович)? Как художнику удаётся прозреть образ в камне или дереве? Как мы обучаемся ходить? Говорить? Думать? Как понимаем, что такое добро, зло, совесть, честь, жизнь? Это тоже примеры процессов самоорганизации хаоса наших впечатлений, научных познаний, практического опыта в ясные, интуитивно проживаемые конструкции духовного порядка, определяющие собой и жизнь тела, и всю систему наших отношений с миром.

Эту цепочку удивлений можно продолжать бесконечно. И все они рождаются из нелинейного взаимодействия случайности и детерминизма. Открытие этой взаимозависимости в современной науке было сделано синергетикой, тогда как в религиях Востока и картине мира древних эпох это понимание на уровне веры, интуиции, присутствовало как одна из основных идей мироустройства.

Начало определяет собой судьбу того дела или явления, которое из него вырастает. Все в мире с течением времени меняется, но изменения затрагивают только внешние стороны. Суть, изначальный смысл любого явления всегда остаются неизменными. А рождается эта сущность в самом начале – в виде идеи, образа, высшего смысла того, что мы хотим создать. Другими словами, в основу любого дела положена идея: что именно, как и для чего мы хотим сделать. Как только эта идея ясно определилась, нам становится понятно, что нужно делать для ее практического воплощения. Учёные заметили: чем конкретнее и практичнее цель, тем быстрее она может быть достигнута, а вместе с этим будет завершено и рожденное ради нее дело. Чем цель выше, тем дольше будет существовать посвященное ей дело. Чем выше цели создания семьи – тем крепче будет совместная жизнь. Чем выше цели при выборе профессии или образования – тем лучше и значительнее будет результат...

Рождению Искусства предшествует творческая целостная и беспредельная ёмкая идея, некоего «суперэйдоса», безграничный смысл которого саморазворачивается в диалектике сакрального и профанного на протяжении уже прошедшей и ещё только становящейся истории человечества: в основании Искусства лежит «суперэйдос», являющийся «ядром всего сущего».

Не случайно в исследованиях древнейших ритуалов В.Н. Топоров отмечает сущностный изоморфизм представителей двух священных миров – поэта и жреца: «Смысл деятельности поэта – «грамматика» и жреца совпадает: оба они борются с хаосом и укрепляют «космическую» организацию, её принцип, твёрдое, устойчивое место, в котором пребывает божественное и сакральное. Поэт и грамматик, устанавливая связи между разъятыми частями, строят «образ мира, в слове явленный», подобно жрецу, который в ритуале строит (в частности, с помощью слов) сам этот мир. И тот и другой контролируют этот мир, делая всё, чтобы преодолеть энтропические тенденции, сохранить смысл мира (и языка как образа мира), развить и усилить его» [11, с. 22].

В современной культуре давно главенствует исследовательская позиция, изучающая произведение искусства как мёртвую материю – отдельно от восприятия, как исторический факт и объ-

активно данный феномен культуры, которому нужно определить место в общей логике развития культуры и теоретической системе жанров и стилей.

В музейной и образовательной практике чувственная сторона произведений искусства тоже, как правило, остаётся за границами интереса экскурсоводов и посетителей. Тексты экскурсий и школьные занятия насыщены подробной информацией о жизни и творчестве художников, о художественных стилях и творческих методах авторов. Безусловно, это важная основа для знакомства. Но это лишь основа!

Чтобы произведение оставило след в душе человека, необходимо эмоциональное взаимодействие с ним в процессе диалогического общения. Главная **особенность диалога** зрителя и читателя с текстом состоит в том, чтобы обнаружить, почувствовать и пережить состояние **эмоционального горения**, объединяющее духовное поле произведения и зрителя (читателя, слушателя).

Гуманитарное общение с искусством опирается на тезис, что каждое произведение хранит в себе неисчерпаемый объём смыслов. Смысловая многозначность порождается духов-

ной природой искусства. В самом произведении – в его сюжете, структуре, образах, отношениях между ними, символических значениях каждого элемента произведения – свернута бесконечная смысловая цепь. Этот бездонный текст «пред-стоит» перед зрителем, читателем, слушателем как «мыслящий Океан планеты Солярис», материализующий любые духовно-смысловые порождения сознания. К этой бесконечности в процессе диалогического общения добавляется столь же загадочный и бескрайний «океан» человека. Он тоже постоянно меняется, порождая новые и новые миры. Для **гуманитарного** способа общения с искусством в школе или концертно-музейной практике **позиция наблюдателя является определяющей**.

Научить духовно-эстетическому труду диалогического общения с искусством, привить детской или уже взрослой душе (возможно ли?) качества трудолюбия и чуткости, пробудить потребность лично меняться и совершенствоваться – это дело учителя, родителя, каждого причастного миру человека. Какой бы предмет ни преподавал учитель, он так или иначе учит жизни, воспитывает (прямо или косвенно) ценностную позицию, влияет на высоту избираемых учениками целей.

Библиографический список

1. *Художественная культура в докапиталистических формациях. Структурно-типологическое исследование*. Научный редактор проф. М.С. Каган. Ленинград: Изд-во Ленинградского ун-та, 1984.
2. Белый А. *Эмблематика смысла*. Available at: http://www.gramotey.com/?open_file=1269104212#TOC_id972525
3. Мигдал А.Б. *Поиски истины*. Москва: Молодая гвардия, 1983.
4. Мак-Махан Д. Развитие человека. Пути духовного и экологического преобразования планеты: *Материалы 2-й Международной конференции «Алтай – Космос – Микрокосм»*. Барнаул: Ак-Кем, 1994: 126-128.
5. Флоренский П.А. *Философия культа*. Москва, 2004.
6. Элиаде М. *Шаманизм. Архаические техники экстаза*. Available at: http://modernlib.ru/books/eliade_mircha/shamanizm_arhaicheskie_tehniki_ekstaza_2/read/
7. Князева Е.Н. *Синергетический вызов культуре*. Available at: <http://spkurdyumov.narod.ru/SINVIZKUL.htm>
8. Балакина Е.И. *Метаморфозы диалога в системе культуры и искусства (Теория и практика созидательных путей культурогенеза)*. Барнаул: Алтайский дом печати, 2014.
9. Балакина Е.И. «Закон о Начале» как концептуальная основа построения метафизики Искусства у истоков нового тысячелетия. *Вестник Академии русского балета им. А.Я. Вагановой*. 2014; 6 (35): 118-127.
10. Пригожин И., Стенгерс И. *Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой*. Москва: Прогресс, 1986.
11. Топоров В.Н. О ритуале. Введение в проблематику. *Мировое древо: Универсальные знаковые комплексы*. Москва, 2010; Т.2: 7 – 61.

References

1. *Hudozhestvennaya kul'tura v dokapitalisticheskikh formacijah. Strukturno-tipologicheskoe issledovanie*. Nauchnyj redaktor prof. M.S. Kagan. Leningrad: Izd-vo Leningradskogo un-ta, 1984.
2. Belyj A. *Emblematika smysla*. Available at: http://www.gramotey.com/?open_file=1269104212#TOC_id972525
3. Migdal A.B. *Poiski istiny*. Moskva: Molodaya gvardiya, 1983.
4. Mak-Mahan D. Razvitiye cheloveka. Puti duhovnogo i ekologicheskogo preobrazovaniya planety: *Materialy 2-j Mezhdunarodnoj konferencii «Altaj – Kosmos – Mikrokosm»*. Barnaul: Ak-Kem, 1994: 126-128.
5. Florenskij P.A. *Filosofiya kul'ta*. Moskva, 2004.
6. Eliade M. *Shamanizm. Arhaicheskie tehniki ekstaza*. Available at: http://modernlib.ru/books/eliade_mircha/shamanizm_arhaicheskie_tehniki_ekstaza_2/read/
7. Knyazeva E.N. *Sinergeticheskij vyzov kul'ture*. Available at: <http://spkurdyumov.narod.ru/SINVIZKUL.htm>
8. Balakina E.I. *Metamorfozy dialoga v sisteme kul'tury i iskusstva (Teoriya i praktika sozidatel'nyh putej kul'turogeneza)*. Barnaul: Altajskij dom pečati, 2014.
9. Balakina E.I. «Zakon o Nachale» kak konceptual'naya osnova postroeniya metafiziki Iskusstva u istokov novogo tysyacheletiya. *Vestnik Akademii russkogo baleta im. A. Ya. Vaganovoj*. 2014; 6 (35): 118-127.
10. Prigozhin I., Stengers I. *Poryadok iz haosa: Novyj dialog cheloveka s prirodoy*. Moskva: Progress, 1986.
11. Toporov V.N. O rituale. Vvedenie v problematiku. *Mirovye drevo: Universal'nye znakovye komplekсы*. Moskva, 2010; T.2: 7 – 61.

Статья поступила в редакцию 18.05.15

УДК 37.012.1

Balakina E.I., Doctor of Sciences (Cultural Studies), Senior Lecturer, Department of Philosophy and Cultural Studies, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: balakina2002@mail.ru

Zhernosenko I.A., Doctor of Sciences (Cultural Studies), Senior Lecturer, Head of Department of Culture and Communication Technologies, Altai State Technical University n.a. I.I. Polzunov (Barnaul, Russia), E-mail: irina.jernosenko@gmail.com

INNOVATIVE STATUS OF HUMANITARIAN PEDAGOGY OF ART IN THE CONTEXT OF THE ACTUAL PROBLEMS OF THE MODERN EDUCATION. The article examines a problem of reforming of modern education, the status of humanitarian pedagogy in the model of the modern school in general and in the teaching of art, in particular. The authors work out and propose their own definition of the modern goals and role of education in the process of identity formation as research objectives. The paper proves the relevance of general humanization of education and the application of humanitarian methodologies in teaching arts in secondary and high schools. In the paper the educational system is understood as “an Institute of Culture”, which opens the possibility for students learn about themselves and the world in the humanitarian dialogue. The article identifies and conceptually justifies the main goals and objectives of humanitarian pedagogy: the formation of emotional and spiritual development of the educational environment, the development of the man of culture, capable of self-knowledge, self-expression, understanding of the world, others, and themselves. Humanitarian methodology is compared with the current model of competence in education. The prospect of update forms of interaction with art in accordance with the new general state of culture and human rights is represented. Semantic resonance of humanitarian knowledge and internal specifics of art allows the authors creative integrating of two scientific problems in a single stream, aimed at addressing the most pressing contemporary issues of personal development and reforming of education.

Key words: humanitarian knowledge, sense, emotional experience, understanding, comprehension, interpretation, art, text, methodology, dialogue, system, values.

Е.И. Балакина, канд. культурологии, доц., доц. каф. философии и культурологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: balakina2002@mail.ru

И.А. Жерносенко, канд. культурологических наук, доц., зав. каф. культуры и коммуникационных технологий Алтайского государственного технического университета г. Барнаул, E-mail: irina.jernosenko@gmail.com

ИННОВАЦИОННЫЙ СТАТУС ГУМАНИТАРНОЙ ПЕДАГОГИКИ ИСКУССТВА В КОНТЕКСТЕ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье исследуется проблема реформирования современного образования, статуса гуманитарной педагогики в модели современной школы в целом и в преподавании искусства – в частности. Авторы выделяют в качестве исследовательской задачи определение современных целей и роли образования в процессе формирования личности, доказывают актуальность общей гуманитаризации образования и применения гуманитарных методологий в преподавании искусства в средней и высшей школе. Система образования рассматривается авторами как «институт культуры», открывающий для обучающихся возможности познания себя и мира в гуманитарном диалоге. В статье выявляются и концептуально обосновываются основные цели и задачи гуманитарной педагогики: формирование эмоционально и духовно развитой образовательной среды, становление человека культуры, способного к самопознанию, самовыражению, пониманию мира, Другого, самого себя. Гуманитарная методология сопоставляется с современной компетентностной моделью образования. Представлена перспектива обновления форм взаимодействия с искусством в соответствии с новым общим состоянием культуры и человека. Смысловой резонанс гуманитарного знания и внутренней специфики искусства позволяет авторам статьи творчески интегрировать две научные проблемы в единый поток, направленный на решение острых современных проблем развития личности и реформирования образования.

Ключевые слова: гуманитарное знание, смысл, эмоциональное проживание, понимание, осмысление, интерпретация, искусство, текст, методология, диалог, система, ценности.

*Именно ценность
служит основой и фундаментом
всякой культуры.*

Питирум Сорокин

Смысл и масштаб сегодняшнего кризиса искусства и образования определяет комплекс общих и специфических условий, которые сфокусировали в центре Бытия поиски решения важнейших теоретических проблем. Процесс переоценки искусства в жизни человека и культуре в целом, то явный, то скрытый, продолжается уже более столетия, и мы уже можем видеть некоторые результаты.

В границах научной революции XX века были совершены фундаментальные открытия, перевернувшие прежние представления о мире и способ его понимания. Жёсткий выбор одного варианта и заданность эволюции сменились дополнительностью вариантов, взаимовлиянием интуиции и разума в момент выбора пути.

Теория систем и законы синергетики заложили основания переоценки роли личности в судьбе культуры. В сфере культуры в целом, включая педагогику и искусство, стали активно проявляться субъективные мотивы и нелинейные тенденции, повлиявшие на смену познавательной доминанты и основ педагогики искусства. Они сформировались в гуманитарном блоке культуры, концептуально связавшем гуманитарное знание, гуманитарную педагогику и метод гуманитарного диалога с искусством.

Понятие «гуманитарное знание» имеет широкое хождение в современной лексике, и в последние сто лет стало распространённым явлением мировой культуры. При этом используется оно часто как абстрактная языковая формула.

В истории российского образования идея гуманитарного знания имеет странную судьбу. С одной стороны, она широко изучена: разработаны психологические, философские и педагогические аспекты гуманитарного знания. С другой, ни автор концепции (М.М. Бахтин), ни сама теория не получили признания, и понятие «гуманитарного знания» фигурирует в современных документах только применительно к специальным областям знания.

Во всех учебных планах имеется раздел «гуманитарный блок», в школе изучаются гуманитарные дисциплины, а классы и учебные заведения получают наименование «гуманитарных» по содержанию образовательного профиля. Однако, пусть негласно, фрагментарно и несистемно, но педагоги всё же применяют в своей работе принципы гуманитарного знания: кто-то – осознанно, для решения особых педагогических задач, когда другие методы просто не годятся, а кто-то – интуитивно, понимая, что данный способ «работает» в данных конкретных условиях, но порой даже не догадываясь, что его «находка» лежит в области гуманитарного знания.

На рубеже XIX и XX столетий сложился новый тип сознания – сложный, вобравший в себя противоречивость времени. Линейное мышление перестало справляться с лавиной информации. Жизнь требовала кардинального изменения целеполагания в постижении мира. Новая культура сконцентрировала интерес не на событиях, а на раскрытии сущности явлений. Это означало переориентацию познания с накопления и систематизации информации на **постижение смысла**.

Интерес к гуманитарному знанию возник одновременно и в России, и на Западе. Среди зарубежных учёных его осмысление представлено в работах Г. Риккёра, Ф. Розенцвейга, Ф. Эбнера, М. Бубера, М. Хайдеггера, Ж. Дерриды, Н. Бора, К. Геделя и др. В Европе к началу XX века уже созрели предпосылки для развития гуманитарного мышления и миропонимания под влиянием работы Мартина Бубера «Я и Ты».

Критику индивидуализм и коллективизм, М. Бубер утверждает отношение «**человек с человеком**»: «Отношение есть взаимность. Моё Ты воздействует на меня, как я воздействую на него. Наши ученики воспитывают нас, наши произведения создают нас. «Дурной» человек, если его коснулось светлое основное слово, превращается в дарующего откровение. Как воспитывают нас дети, как воспитывают животные! Мы живём, непостижимым образом включённые в поток вселенской взаимности» [1, с. 13].

Индивидуализм рассматривает человека изолированно, коллективизм обращён на общество в целом. Выход М. Бубер видит в освоении **отношений «Я» и «Ты»**: «Реальность, открытие которой началось в нашу эпоху, указывает для будущих поколений новый путь жизненного решения, который забирает выше индивидуализма и коллективизма. <...> Главным предметом этой науки будет не индивидуум и не коллектив, но человек с человеком. Особая сущность человека прямо познаётся лишь в живом отношении» [1, с. 155].

Изучение человеческих отношений М. Бубером завершилось выделением двух различных, но равно значимых типов: «**О, как он мощен, континуум мира ОНО, и как хрупки проявления Ты!**» [1, с. 59]. Различия жизненных позиций «Я – Ты» и «Я – ОНО» приводят автора к выделению двух миров:

1) мира отношений «Я – ОНО», в котором человек как субъект воспринимает предметы и людей как **объекты** для использования, манипулирования, контроля и т.д. «Человек не может жить без ОНО. Но тот, кто живёт только с ОНО, – не человек»;

2) мира отношений «Я – Ты», формирующих равные, одухотворённые связи между человеком и его окружением: «Когда же некто подымается из вещьности, живой, и становится существом для меня, и направляется ко мне, в близость и в речь, сколь неумолимо кратко время, когда он для меня – Ты, и ничто другое» [1, с. 59].

М. Бубер показал узость рационализма в отношении человека к миру: «Познавая, человек остаётся непричастен миру. Потому что знания локализируются в нём, а не между ним и миром. Мир не сопричастен процессу познания. Он позволяет изучать себя, и ему нет до этого дела, ибо он никак этому не способствует, и с ним ничего не происходит. Как опыт, мир принадлежит основному слову Я-ОНО. Основное слово Я-ТЫ утверждает мир отношений» [1, с. 7]. Именно в общении как высшей форме отношений происходит встреча двух исповедей (М.С. Каган), диалог духовно-культурных сущностей, в котором каждый получает раскрытие и обновление.

Не только в системе образования, но и в жизненной практике мы тоже отличаем явления, за которые считаем себя лично ответственными, лично причастными к ним, и явления, на которые мы смотрим, как сторонние наблюдатели. В первом случае мы проявляем заинтересованность в их судьбе, как если бы это касалось нас самих. Во втором естественным будет в лучшем случае состояние «холодной» ответственности – по обязанности или по должности, но не от душевной потребности.

В области познания В.С. Ротенберг и С.М. Бондаренко [2] отмечают сходные свойства: только то, что пережито человеком эмоционально, органично входит в структуру его личности и определяет собой её модели поведения и систему ценностей. Знания хранятся в области «холодного разума». При этом человек может никогда не пользоваться ими в жизни в силу того, что это чужой жизненный опыт.

Я. Рейковский в работе «Экспериментальная психология эмоций» доказывает, что фактором, усиливающим и закрепляющим восприятие информации, оказывается именно эмоциональное состояние, связанное с воспринимаемым предметом (независимо от того, является оно положительным или отрицательным). **Как это касается искусства?**

«Искусство, играющее столь существенную роль в культуре, отличается от других культурных явлений – как это прочно установлено эстетической наукой – прежде всего тем, что оно не знает самой дифференциации *С* и *О* в предмете и в продукте художественной деятельности, ибо, в отличие от научного познания, искусство одухотворяет всё, к чему прикасается, метафорически очеловечивая природу, одушевляя не имеющее души, опрокидывая на мир переживания личности, сплавляя в одно нерасторжимое целое то, что реально несовместимо – живое и мёртвое, немое и говорящее, лишённое сознания и обладающее им, реальное и иллюзорное. Оттого в искусстве деревья могут думать, камни разговаривать, животные превращаться в людей, а люди путешествовать по загробному миру и возвращаться из него на землю» [3, с. 154]. Именно в искусстве заключены резервы вероятностного нелинейного целостного «схватывания» сущности мира и его законов посредством взаимодействия с непосредственными полями тонкой духовной материи.

Неприятие гуманитарного знания было закономерным в культуре России: весь XIX век здесь господствовала картина мира, не допускавшая относительности. Гениальность неевклидовых геометрий (Н. Лобачевский, Я. Больяй) не была понята современниками. И сегодня «гуманитарные науки» всё ещё воспринимаются в научном мире как инородное явление. В середине XX века прозвучала фраза академика А.Б. Мигдала о том, что науки бывают «естественные и противоестественные». Именно как **противоестественное явление** начала свою жизнь в российской культуре **идея гуманитарного знания**. Сегодня она мыслится уже как **насушенная необходимость**.

В трудах М.М. Бахтина гуманитарное знание имеет статус особой **парадигмы**, специфического способа познания мира. Он утверждает, что предметом гуманитарных наук является человек в его специфике, а не безгласная вещь или естественное явление.

М.М. Бахтин определял задачи исследователя-гуманитария как **понимание, осмысление и интерпретацию** воспринимаемого текста. В его же трудах впервые обрели жизнь философских категорий понятия **«текст»** и **«контекст»**. «О-смыслить» – то есть «наделить смыслом», – можно только целостное явление. Части не обладают полной смыслом. Гуманитарный подход имеет потенцию к восстановлению утраченной целостности человека и мира. Но именно потенцию.

М.М. Бахтин подчёркивал, что понятие «текст» шире словесного высказывания или художественного произведения. Он выделяет в нём узкий и широкий смыслы. Текст в узком смысле – любое высказывание как смысловое целое, законченное языковое построение. В широком смысле текст – целостная зна-

ковая система, обладающая смыслом: феномен культуры, научный факт, историческая ситуация, жизненная проблема, произведение искусства, сам человек, его поступок и т.п.

Гуманитарная методология подчеркивает символическую природу языка и элементов культуры. Символическая основа, в свою очередь, формирует в тексте бесконечность и безграничность смысловых интерпретаций: «Произведение как бы окутано музыкой интонационно-ценностного контекста, в котором оно понимается и оценивается. <...> Внетекстовой интонационно-ценностный контекст <...> в большей своей части, особенно в своих наиболее существенных и глубинных пластах, остаётся вне данного текста как диалогизирующий фон его восприятия» [4, с. 369].

Поле смыслов корректируется условиями общения с ним и качествами воспринимающего человека: уровнем его грамотности и духовного развития. «Текст – печатный, написанный или устный <...> не равняется всему произведению в его целом. В произведение входит и необходимый внетекстовой контекст его» [4, с. 369].

Так постепенно М.М. Бахтин расширяет сферу гуманитарного знания: от **частных методов** работы с текстом до **методологии** познания и альтернативной **парадигмы** в усложнившейся нелинейной научной картине мира. Эта качественная динамика выявляет истинную ценность гуманитарного знания, и необходимость построения гуманитарного диалога в восприятии искусства для приведения в соответствие новейших открытий научной картины мира и форм бытия человека в нём.

Сегодня назрела насущная необходимость парадигмального изменения системы общего образования. От традиционных подходов, основанных на доминирующей функции естественных знаний и технически-ориентированных умений и навыков, необходим переход к гуманитарной, культуросообразной модели образования, нацеленной на формирование саморазвивающейся, социально-ориентированной личности, способной к самореализации и к свободному (культурно- и социально-обусловленному) выбору, обладающей высокими морально-нравственными устоями, вооружённой высокими ценностными ориентирами, гражданственным самосознанием.

Причину кризиса образования М.С. Каган видит в формальном отношении к школе: «Думаю, это объясняется прежде всего тем, что школа продолжает рассматриваться как инструмент **«образования»**, а не как **институт культуры**. <...> Образование есть только компонент культуры, и... выживание человечества зависит не от уровня образованности и технологии применения добываемых знаний, а от тех ценностных установок, которые определяют направление практического применения знаний» [5, с. 669-672].

Содержание образования в такой школе должно быть сконцентрировано на ценностях мировой, национальной и региональной культуры. Тогда критериями качества образования станут не только знания, умения и навыки (которые являются лишь средствами образования), но и качества личности, «культурность», воспитанность и здоровье учащихся. Важно модернизировать учебный план в направлении перехода от предметного преподавания к интегративному (по областям знаний). Необходимо направить особое внимание на предметы гуманитарного и культурологического блоков, углублять культурологические элементы в содержании других учебных дисциплин.

Гуманитарная сущность образования может реализовываться не только в рамках гуманитарных дисциплин. Этот подход соединяет знание и его ценностное осмысление. Гуманитарная педагогика создаёт условия развития целостных представлений о мире, чувства личной причастности к его судьбе и ответственности за его развитие.

Формирование нового социокультурного пространства напрямую зависит от поиска образовательных стратегий. В условиях утраты однородности духовных констант культуры бытие человека приобретает черты многозначности системы, требуя и от образования соответствия этой поликультурности. Вполне естественно, что сегодня всё чаще образование осознаётся как «механизм адаптации человека к реальностям изменившегося мира» [6, с. 40].

При гуманитарной педагогической установке учителя «текстом» становится всё: и ученик, каждый день и каждую минуту предстающий разными лицами, и класс как целостный субъект, и тема урока, и преподаваемая дисциплина, и вся школьная жизнь, и мир за пределами школьной территории. При этом меру диалогичности, как и многое другое в профессии учителя, невоз-

можно установить ни рекомендациями, ни положениями. Здесь каждому педагогу предстоит самостоятельно найти точную соразмерность диалогического и монологического подходов.

Гуманитарный способ мировосприятия и применение в школьной практике методологии гуманитарного знания позволяют создать условия **диалогического взаимодействия** для реализации основной функции образования – формирования «образа» человека, его системы **ценностного отношения** к миру и самому себе, придающим его мировосприятию цельность, глубину и многогранность.

Литературу, музыку можно «преподавать» и как точные дисциплины, если ограничиться репродуктивной задачей. Когда при изучении искусства мы добиваемся одной лишь информационной полноты в знаниях учащихся, оставляя без внимания чувственно-эстетическое восприятие и ценностное отношение к материалу, мы оказываемся в границах «точной» дисциплины. На гуманитарной основе можно преподавать и физику, и математику, если предметные знания предстанут как текст, который нужно понять, осмыслить и интерпретировать.

Что такое деление – в математике и в жизни? А сложение? Что можно умножить? А что преумножить? Правомерна ли война как способ разрешения конфликта? А чем страшна гражданская война – особенно в семье? И что вообще это такое? И можно ли её избежать, а если да – то как? Эти и подобные вопросы переносят акцент с изучения конкретных фактов на уровень их осмысления с позиций важнейших жизненных потребностей, в ходе которого информация невольно эмоционально взвешивается, переходя из плоскости познания в глубины отношений, ценностей, картины мира.

«Человек – это **открытая система**, то есть такая, которая находится в непрерывном взаимодействии со средой, в которой она существует и функционирует» [7, с. 299]. Это значит, что формы и средства построения системы его духовных ценностей будут тоже непрерывно изменяться. В зависимости от изменений обстоятельств и личного отношения к ним неприметно, но непрерывно меняется и система ценностей личности, и сам человек, и формируемая им культура.

Гуманитарный диалог с искусством предполагает **две ступени**:

1) изучение необходимой информации о произведении, стиле, эпохе, авторе;

2) последующее её ценностное проживание, внутренне меняющее личность, формирующее её способность к нравственному выбору и принятию решений.

Ослабление интереса к искусству не в лучшую сторону меняет мир. На периферию общественных отношений вытесняется широкий пласт специалистов художественной культуры, класс художников и само вечное плодотворное творческое начало.

Необходимость открытия сущностных глубин мира, укрепления ценностной, духовной составляющей образования утверждается сегодня представителями различных школ и направлений. По сути, речь идёт о глубинной гуманитаризации познания мира, и гуманитарной составляющей образования как его важнейшего элемента. Гуманитаризация образования и науки стала жизненной потребностью времени, тогда как реально побеждает формализация образовательного процесса.

Современные исследователи призывают изменить парадигмальные отношения к детству и ученичеству в целом как особому, но полноценному состоянию человека, несущему в себе главный стержень саморазвития – способность к творчеству: «Культурологически детство – всегда предстает как творчество... Поэтому не только взрослый учит ребенка, но и ребенок учит взрослого, именно, – раскрывая дионисийское измерение мира, ребенок учит взрослого творчеству... Только в столкновении с плодоносным хаосом ребенка образование раскрывает в полной мере свое апологическое начало... Постигание детства всегда оказывается исследованием и испытанием творческого процесса в той форме, как он сложился в данной культуре, испытанием того, в какой мере эта культура способна дать ответ на вызов мира. Если образование в кризисе, то есть культура не в состоянии справиться с ребенком, то это грозный симптом того, что эта культура и эта цивилизация могут не справиться и с другими внешними вызовами» [8, с. 20].

Свойственные детскому возрасту яркое эмоциональное восприятие окружающего мира, способность к его одухотворению, мощное творческое воображение, продуктивная деятельность, реализующаяся в художественно-образном воссоздании реальности – все эти качества являются необходимым базисом для

развития в старшем возрасте научных и технических способностей. «Качества, характеризующие детство, могут и должны сохранить свою действенную творческую силу рядом с новыми способностями, обретаемыми взрослым. Только в этом случае будут преодолены односторонности «человека разумного» и «раба божьего» в разносторонне-богатом новом историческом типе личности – «человеке человеческом» [9, с. 9]. Эту дефиницию М.С. Кагана можно определить как кредо современной модели образования.

Умение понимать искусство – это проблема не столько научная, сколько мировоззренческая и нравственно-психологическая. К.Г. Юнг отмечает: «Давно известного поэта иногда вдруг открывают заново. Это происходит тогда, когда в своём развитии наше сознание взбирается на новую ступень, с высоты которой мы неожиданно начинаем слышать нечто новое в его словах. Всё с самого начала было уже заложено в его словах, но оставалось потаённым символом, прочесть который нам позволяет лишь обновление духа времени. Нужны другие, новые глаза, потому что старые могли видеть лишь то, что приучились видеть» [10, с. 255].

«Посредством глаза, а не глазом смотреть на мир умеет разум», – объяснял характер взаимодействия зрителя и произведения Уильям Блейк. Анализируя внешние грани произведения, мы упускаем главное – его смысл, идею, душу. Диалогическое общение с произведением развивает в человеке способность осознавать движение собственных чувств и эмоций, расширять границы личности, находя в ней место для новых представлений о мире в целом.

Гуманитарный способ освоения искусства [11] позволяет реализовать его основную функцию – гармонизации отношений человека с миром, с самими собой. Именно в такой личности испытывается потребность современная культура и современная школа.

Как это происходит? Для объяснения разрастания смыслового поля текста М.М. Бахтин использует понятия **«текст»** и **«контекст»**. Во взаимной связке «текста» и «контекста» изменение одной из составляющих приводит к новому смыслу. Это позволяет увидеть в любом виде текстов новые возможности и задачи.

Главную роль в искусстве и мире в целом играют не элементы, а **взаимосвязь** между ними. При этом каждый элемент обладает высочайшей значимостью: при изменении одной детали произойдёт изменение всего текста в целом. Соотношение цвета и линий в картине, её композиционные и сюжетные особенности – это уникальное построение, не теряющее вторжений. То же самое можно сказать и про текст литературного произведения, историческое событие, поступок человека или его облик. Стоит мысленно изменить «авторский сценарий», как смысл неузнаваемо меняется.

Категории «текст» и «контекст» подвижны. Любое явление может в одном случае выступать как текст, а в другом – в роли контекста. Так, например, личность героя произведения обретает функции текста, если нам важно осмыслить его смысл в общей драматургии произведения. Произведение в данном случае становится «контекстом».

Даже в произведении искусства, которое кажется неизменным (картина или икона, текст стихотворения или видеозапись фильма, спектакля, музыкального фонограмма), всё равно происходит развитие. Воспринимающий **человек** непредсказуемо изменяется. Мы постоянно мыслим, меняется настроение, физическое и психологическое состояние, и процесс восприятия постоянно прирастает новыми смыслами. Сколько бы раз мы ни возвращались к одной и той же картине, сколько бы раз мы ни читали одно и то же стихотворение или роман, сколько бы раз мы ни слушали одну и ту же запись музыкального произведения – это каждый раз будет **новый текст**, потому что мы снова и снова будем воспринимать его глазами или ушами «другого», изменившегося человека.

Мы никогда не сможем посмотреть дважды один и тот же спектакль, фильм, балет, прослушать исполнение концертной программы, даже увидеть одну картину. Это в принципе невозможно никогда, даже при условии современного развития техники: человек каждое мгновение видит мир **другими глазами**. Именно на этом свойстве личности основан принцип **гуманитарного общения с художественным текстом** [11].

Рождение искусства традиционно мыслилось как нисхождение Неба на Землю, материализация в художественной форме идеи, имеющих **божественный источник** (Платон, Сократ,

Д. Боккаччо, М. Дворжак, П. Флоренский, Ф. Ницше, Н. Скрябин и другие). По их мнению, именно **мистические корни** Искусства определили его место в Культуре как проводника к иррациональному, способного устанавливать прямой контакт Человека с высшими и низшими **духовными силами**. Сущность искусства они видят в его способности «воспроизводить божественное творение» (Ф.Р. Ламенне, Ф. Шеллинг). В истории духовных практик мира искусство остаётся единственным средством погружения человека в переживание религиозного чувства, озарение, транс.

Ю.М. Лотман объясняет действие преобразующих сил в искусстве посредством теории знаков: «Знаки обладают многими интересными свойствами. Так, например, для того, чтобы сдвинуть с места камень, надо приложить определённые усилия, причём по закону сохранения энергии эффект будет равен затраченным усилиям. Теперь представим себе заводской гудок. Энергия, которая нужна для его пуска, ни в коей мере не может быть сравнима с последствиями его действия: остановкой машин огромной мощности, приведением в движение масс рабочих. Знаки обладают способностью энергетически неравноцен-

ного воздействия. На этом же основана сила слова. Действие, которое оно производит, не может быть сопоставлено с затратой энергии на его произнесение» [12, с. 9].

Сходную мысль высказывает и А.А. Потебня: «Жизнь художественных произведений состоит в том, **что** они понимаются, и **как** понимаются. В противном случае о них стоит говорить не более, как о глыбе камня, куске полотна и пр. Если же так, то кто станет утверждать, что понимание и влияние произведений греческого ваяния одно и то же в цветущие времена Греции и теперь? Тогда и теперь – это совершенно различные произведения искусства, имеющие лишь один и тот же материальный субстрат, но не одну и ту же, так сказать душу. Эти различия изменяются не только по времени, но и по народам» [13, с. 162].

Целью гуманитарного образования важно сделать не только информированность личности, но и её **трансформацию**. Трансформация же совершается только в **диалоге**, в напряжённом душевном труде, направленном на понимание «другого» и интерпретацию его сигналов из «духовных коридоров» Большого времени.

Библиографический список

1. Бубер М. *Я и Ты*: перевод с немецкого. Москва: Высшая школа, 1993.
2. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. *Мозг. Обучение. Здоровье*. Available at: <http://www.drdaurov.ru/mozg/index.htm>
3. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание: *Избранные статьи*. Ленинград: Издательство ЛГУ, 1991.
4. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1979: 361 – 412.
5. Каган М.С. Российская школа на рубеже веков. *Избранные труды в VII томах*. Том III. Труды по проблемам теории культуры. Санкт-Петербург: ИД «Петрополис», 2007: 669 – 672.
6. Петрова Г.И. Образование в системе культуры. *Образование и наука: современные стратегии развития*: межвузовский сборник статей и материалов к Международному конгрессу «Образование и наука на пороге третьего тысячелетия». Новосибирск, 4-9 сент. 1995 г. Под редакцией Г.И. Петровой. Томск: Изд-во ТГУ, 1995: 39 – 51.
7. Каган М.С. *Се человек... Жизнь, смерть и бессмертие в «волшебном зеркале» изобразительного искусства*. Санкт-Петербург: «Logos», 2003.
8. Пигров К.С. Детство как социально-философская проблема. *Дети Севера*: тезисы докладов и сообщений IV Международной конференции «Ребёнок в Современном мире» (8-10 октября 1997 г.). Санкт-Петербург, 1997: 20 – 24.
9. Каган М.С. Отношение к детству как явлению культуры. *Дети Севера*: тезисы докладов и сообщений IV Международной конференции «Ребёнок в Современном мире» (8-10 октября 1997 г.). Санкт-Петербург, 1997: 16 – 19.
10. Юнг К.Г. Об отношении аналитической психологии к поэтико-художественному творчеству. *Архетип и символ*. Москва: Ренессанс, 1991: 243 – 262.
11. Балакина Е.И. *Метаморфозы диалога в системе культуры и искусства (Теория и практика созидательных путей культурогенеза)*. Барнаул: Алтайский дом печати, 2014.
12. Лотман Ю.М. *Семiosфера*. Санкт-Петербург: «Искусство-СПБ», 2000.
13. Потебня А.А. *Мысль и язык*. Киев: Синто, 1993.

References

1. Buber M. *Ya i Ty*: perevod s nemeckogo. Moskva: Vysshaya shkola, 1993.
2. Rotenberg V.S., Bondarenko S.M. *Mozg. Obuchenie. Zdorov'e*. Available at: <http://www.drdaurov.ru/mozg/index.htm>
3. Kagan M.S. Sistemnyj podhod i gumanitarnoe znanie: *Izbrannye stat'i*. Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1991.
4. Bahtin M.M. K metodologii gumanitarnykh nauk. *Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Iskuststvo, 1979: 361 – 412.
5. Kagan M.S. Rossijskaya shkola na rubezhe vekov. *Izbrannye trudy v VII tomah*. Tom III. Trudy po problemam teorii kul'tury. Sankt-Peterburg: ID «Petropolis», 2007: 669 – 672.
6. Petrova G.I. Obrazovanie v sisteme kul'tury. *Obrazovanie i nauka: sovremennye strategii razvitiya*: mezhdunarodnyj sbornik statej i materialov k Mezhdunarodnomu kongressu «Obrazovanie i nauka na poroge tret'ego tysyacheletiya». Novosibirsk, 4-9 sent. 1995 g. Pod redakciej G.I. Petrovoj. Tomsk: Izd-vo TGU, 1995: 39 – 51.
7. Kagan M.S. *Se chelovek... Zhizn', smert' i bessmertie v «volshhebnom zerkale» izobrazitel'nogo iskusstva*. Sankt-Peterburg: «Logos», 2003.
8. Pigrov K.S. Detstvo kak social'no-filosofskaya problema. *Deti Severa*: tezisy dokladov i soobschenij IV Mezhdunarodnoj konferencii «Rebenok v Sovremennom mire» (8-10 oktyabrya 1997 g.). Sankt-Peterburg, 1997: 20 – 24.
9. Kagan M.S. Otnoshenie k detstvu kak yavlenie kul'tury. *Deti Severa*: tezisy dokladov i soobschenij IV Mezhdunarodnoj konferencii «Rebenok v Sovremennom mire» (8-10 oktyabrya 1997 g.). Sankt-Peterburg, 1997: 16 – 19.
10. Jung K.G. Ob otnoshenii analiticheskoj psihologii k po'etiko-hudozhestvennomu tvorchestvu. *Arhetip i simvol*. Moskva: Renessans, 1991: 243 – 262.
11. Balakina E.I. *Metamorfozy dialoga v sisteme kul'tury i iskusstva (Teoriya i praktika sozidatel'nyh putej kul'turogeneza)*. Barnaul: Altajskij dom pečati, 2014.
12. Lotman Yu.M. *Semiosfera*. Sankt-Peterburg: «Iskusstvo-SPB», 2000.
13. Potebnya A.A. *Mysl' i yazyk*. Kiev: Sinto, 1993.

Статья поступила в редакцию 18.05.15

УДК 78.071.1/398(571.6)(035.3)

Balakina E.I., Doctor of Sciences (Cultural Studies), Senior Lecturer, Department of Philosophy and Cultural Studies, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: balakina2002@mail.ru

Leskova T.V., Doctor of Sciences (Cultural Studies), Senior Lecturer, Department of Theory, History of Music and Instrumental Performance, Khabarovsk State Institute of Arts & Culture (Khabarovsk, Russia), E-mail: leskova-1961@mail.ru

PROBLEMS OF FOLKLORISM OF COMPOSERS IN THE FAR EAST OF RUSSIA IN THE COURSE OF HISTORY OF MUSICAL CULTURE OF SOME PARTICULAR REGION IN HIGHER EDUCATION OF ARTS AND CULTURE. The article is dedicated to some topical research issues that underlie the authors' teaching program on the course of "History of musical culture of the Far East" specially worked out for schools of arts and culture of the Far East. The objective of the article is the systematization of multiple and diverse perspectives of composers' folklorism, creativity, which address the prototypes of Aboriginal folklore and new settlers of the Russian Far East. The key idea of the article is composers' perspective in folklorism marked with position detection of its regional specificity. In this regard, it is considered in the context of the factors that contributed to its emergence. Firstly, it is regional cultural

space, its folklore and music composer. It is noted that the folklore of the region determines the figurative and stylistic originality of folklore, composers' and creative environment is the condition for the formation and development of the folklore. The synthesizing character is emphasized. Composer' folklore of the region is noted to have an ability to reflect the problem of development of musical culture and the composers' creativity. Second, the correlation of regional and nationwide processes to evaluate the phenomenon of regional composer folklorism in the socio-cultural aspect, in terms of subordination and coordination processes of the center of Russia and the Far East, to identify general and specific in their deployment.

Key words: musical and cultural infrastructure, composers' folklorism, regional specifics, the Russian Far East.

Е.И. Балакина, канд. культурологии, доц., доц. каф. философии и культурологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: balakina2002@mail.ru

Т.В. Лескова, канд. искусствоведения, доц. каф. теории, истории музыки и инструментального исполнительства Хабаровского государственного института искусств и культуры, г. Хабаровск, E-mail: leskova-1961@mail.ru

ПРОБЛЕМАТИКА КОМПОЗИТОРСКОГО ФОЛЬКЛОРИЗМА ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА РОССИИ В КУРСЕ ИСТОРИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ РЕГИОНА В ВУЗАХ ИСКУССТВ И КУЛЬТУРЫ

Статья посвящена актуальному комплексу взаимосвязанных приоритетных научно-исследовательских проблем, лежащих в основе авторской программы учебного курса «История музыкальной культуры Дальнего Востока» для вузов искусств и культуры дальневосточного региона. Цель статьи – систематизация множественной и разнообразной проблематики развития композиторского фольклоризма, творчества, которое в своих прообразах обращено к фольклору аборигенов и переселенцев дальневосточного региона России. Стержневой идеей статьи стала проблематика композиторского фольклоризма, обозначенная с позиций выявления его региональной специфики. В связи с этим он рассматривается в контексте тех факторов, которые способствовали её возникновению. Во-первых, это региональное культурное пространство, его фольклор (1) и композиторская музыка (2). Отмечено, что фольклор региона определяет образно-стилевую неповторимость композиторского фольклоризма, а творческая композиторская среда является условием становления и развития фольклоризма. Подчеркивается синтезирующий характер композиторского фольклоризма региона в научном аспекте, как явления, показательного в плане высоких творческих результатов композиторов Дальнего Востока, а также способного отразить проблемы развития музыкальной культуры и композиторского творчества региона.

Во-вторых, соотнесение региональных и общероссийских процессов позволяет оценить явление регионального композиторского фольклоризма в социокультурном аспекте, в плане субординации и координации процессов центра России и Дальнего Востока, выявить общее и особенное в их развёртывании.

Ключевые слова: музыкально-культурная инфраструктура, композиторский фольклоризм, региональная специфика, Дальний Восток России.

К одной из проблем, связанных с национально-региональным компонентом образования, относится разработка содержания курса «История музыки Дальнего Востока». Проблемы регионального развития приобретают здесь особую значимость. В современном отечественном музыкознании их изучение на материале музыкальной культуры российских регионов является одной из актуальных тем в связи с формированием ещё в советское время всех музыкально-культурных институтов, творческих организаций СССР, в частности отделений Союза композиторов РСФСР, филармоний, системы образования по национальному и региональному принципу. Таким образом, относительно центра (Москвы и Петербурга) сложились региональные социокультурные и музыкально-стилевые подсистемы.

Одной из них является музыкальная культура советского/российского Дальнего Востока. Если история музыкальной культуры и профессионального композиторского творчества бывших союзных республик СССР, автономных республик России уже в достаточной степени осмыслена в отечественном музыкознании, то региональные центры – Урал, Сибирь, Дальний Восток – введены в российское музыкознание слабо. В исследовательской литературе проблемы их регионального развития, преподнесённые на конкретном материале, ещё не получили должного освещения, о чём свидетельствуют, например, материалы учебников по истории современной отечественной музыки, журнала «Советская музыка»/«Музыкальная академия», имеющие центристскую направленность. Объективно преобладание тенденций центра обусловлено существенностью, масштабностью, первичностью (например, с точки зрения стиля), большей насыщенностью культурных событий, происходящих там.

Степень изученности музыкально-культурных процессов и композиторского наследия дальневосточного региона всё ещё остаётся минимальной. В связи с этим намечается задача систематизации уже существующих научно-исследовательских материалов дальневосточных музыковедов Н. Соломоновой, Л. Матвеевой, работ Б. Напреева, В. Матвейчука, В. Федотова, П. Вольхина, А. Никитина, С. Монаховой, В. Королёвой, Л. Михайленко, С. Чулковой. Однако сам характер исследований, в основном социокультурный, говорит о существовании следующих проблем.

Во-первых, в особо пристальном внимании музыковедов нуждается творчество дальневосточных композиторов, до сих пор не получившее системного жанрово-стилевого анализа, во-вторых, рассмотрение стилиевой области композиторского фольклоризма в аспекте «композитор и фольклор». Разрозненность публикаций о региональной музыкальной культуре и композиторском творчестве Дальнего Востока затрудняет и накопление фактов, и теоретическое их осмысление. При определённом научно-исследовательском багаже по культуре Дальнего Востока, композиторскому творчеству, их исследование сохраняет свою актуальность до сего дня. Особенно это касается композиторского фольклоризма – творчества, базирующегося на фольклорных истоках и требующего раскрытия в специфическом ракурсе «композитор и фольклор».

Изучение музыкальной культуры Дальнего Востока предполагает два направления, которые, дополняя друг друга, создают целостную её картину. Первое направление – условно фольклорно-этнографическое – связано с музыкальной этнографией и фольклором коренных народов Дальнего Востока. Второе – условно музыкально-социологическое – связано с функционированием и динамикой культуры европейского типа (с конца XIX века), её основных музыкальных институций, музыкально-исполнительского, образовательного, слушательско-зрительского звеньев музыкально-культурной инфраструктуры. В свою очередь оно включает творческое звено – произведения композиторов, что актуально для обучающихся по музыкальным направлениям вузовской подготовки. В содержании образования тем самым обозначается особый музыкально-стилевой аспект.

В учебном плане Хабаровского государственного института искусств и культуры первому из указанных направлений уделено внимание при прохождении дисциплин фольклорно-этнографического профиля. Второе направление реализуется в курсе музыкальной истории региона. Поэтому в данной работе акцентируется именно оно. Его разработка тесно сопрягается с проблемами регионализации (интеграции и локализма) российской музыкальной культуры второй половины XX века.

Данная статья посвящена комплексу проблем второго из указанных направлений, впервые представляющих профессиональное композиторское творчество как самостоятельную область

дальневосточной музыкальной культуры. Стержневой идеей курса стало внимание к региональному контексту её формирования и функционирования. Среди них: определение роли и места композиторского творчества в общей системе региональной культуры, разработка положений по созданию целостной картины регионального композиторского творчества и его самостоятельной стилиевой области – композиторского фольклоризма.

Рассмотрение региональных проблем социокультурного и жанрово-стилевого плана немислимо вне регионального контекста, а также вне системы «центр – периферия». Региональный социокультурный, в данном случае дальневосточный, контекст существенно влиял на протекание общероссийских тенденций в регионе. Их развитие в центре и на периферии отличается определёнными особенностями, что открывает ещё одну проблему. Конкретный региональный материал, всегда специфически преломляющий общий процесс, способен дополнить представления о российской (советской) музыкальной культуре второй половины XX века. Координация общероссийских (общесоюзных) и региональных тенденций в музыкальной культуре, композиторском творчестве также нуждается в анализе, который может стать одной из тем курса истории музыки Дальнего Востока.

Освещение региональных процессов в музыкальной культуре предполагает два аспекта. Первый – общий, культурологический, посвящённый вопросам становления и развития музыкально-культурных институтов, культурной инфраструктуры региона. Здесь на региональном материале рассматривается взаимодействие таких её составных элементов как культурустроители [2, с. 396] (исполнители, сфера музыкального образования, пресса и др.) и зрители/слушатели. Второй аспект – жанрово-стилевой – посвящён композиторскому творчеству региона.

Определим основные направления содержания курса. Первое из них – это комплексное изучение региональных процессов в музыкальной культуре европейского типа на широкой исторической дистанции, от истоков её формирования в регионе конца XIX века до наших дней. Пристальное внимание здесь необходимо уделить таким важным составляющим компонентам инфраструктуры в области музыкальной культуры, таким её основным составляющим, как музыкально-театральная, концертная жизнь, композиторское творчество, музыкальная критика и образование.

Вторым направлением содержания курса является создание жанрово-стилевой картины творчества дальневосточных композиторов. Произведения, самобытные по образности и стилю, но в своём большинстве не имеющие широкой известности, нуждаются в анализе музыкальной драматургии, жанра, композиции, закономерностей музыкального языка, что ставит перед автором учебной программы курса дополнительные задачи. В их круг входит анализ произведений из сферы композиторского фольклоризма.

Третьим направлением стало выявление индивидуального преломления общероссийских тенденций в дальневосточном регионе на двух уровнях: музыкально-культурном и музыкально-стилевым. Постановка и решение этой проблемы в рамках учебного курса позволит наблюдать взаимосвязи центра и периферии, выявить общее и особенное в развитии дальневосточного музыкально-культурного пространства, проследить принципы региональной коррекции общероссийских процессов, в том числе в области фольклоризма.

В выявлении общего и особенного в музыкальной культуре и композиторском творчестве Дальнего Востока предполагается опора на основные положения современной отечественной культурологии об имманентных принципах развития культуры (фазовости, обогащении и дифференциации, застое, ослаблении дифференциации, кризисе, циклически повторяемых волнообразных изменениях (инверсии), концепции возрождения и др.) [2, с. 258]. Специфика музыкальной культуры любого региона, в том числе и дальневосточного, базируется на таких факторах социокультурной динамики как наследие, инновации, культурные заимствования, синтез. С одной стороны, материалы учебного курса должны отразить общие закономерности в культурном развитии центра и дальневосточного региона, общее в строении их культурной инфраструктуры, с другой, – отразить те принципы саморазвития культуры (субординацию, координацию и составительность), которые позволяют высветить индивидуальность региональных процессов.

Соответственно этой проблематике, авторская программа курса включает пять разделов, в каждом из которых указанная социально-культурологическая проблематика является «сквозной».

Первый раздел «Развитие музыкальной культуры Дальнего Востока во второй половине XIX – начале XX веков (до 1917 года)» имеет вступительный характер, он освещает процессы накопления предпосылок для развития современной музыкальной культуры в регионе. Второй раздел «Формирование современной музыкально-культурной инфраструктуры Дальнего Востока (1917 – 1941 годы)» затрагивает вопросы становления основных музыкально-культурных институтов региона, в том числе театров, Дальневосточного радиокомитета и его исполнительских коллективов, концертных организаций, музыкального образования.

В местной музыкальной инфраструктуре, складывающейся с конца XIX века по европеизированному образцу центра России, к 1917 году в целом были заложены определённые основы в сфере любительского концертного исполнительства местных музыкально-драматических, хоровых кружков, обществ, собраний. Начала развитие сфера образования и просветительства, местная пресса, развивалась деятельность музыкантов-гастролёров. В 1917 – 1922 годах концентрация эмигрантской интеллигенции привела к росту интенсивности музыкальной жизни Дальневосточной республики, множественности культурных тенденций с главенством двух противоположных – преемственности с культурными традициями прошлого и их отрицания. Соответственно этому существовали структуры, близкие дореволюционному типу, и новые, работавшие более планомерно (РАБИС, Пролеткульт, органы отделов народного образования, КЭБ – концертно-эстрадные бюро и др.). Всё это говорит о переходном характере периода [3].

Открытие в середине 1920-х годов Хабаровского театра музыкальной комедии, отделений Дальневосточного радиокомитета с оркестрами, хорами, оперными студиями, филармоний, становление системы начального и среднего музыкального образования (открытие музыкально-театральных техникумов во Владивостоке и Хабаровске в 1933 и 1935 годах) привело к относительной стабильности в музыкальной жизни региона. Важным явлением 1930-х годов стала начавшаяся деятельность композиторов, выпускников центральных консерваторий и училищ Н. Менцера, С. Томбака, В. Румянцев, приехавших в качестве руководителей театральных, воинских, хоровых, оркестровых коллективов, а также Д. Пекарского, проработавшего на Дальнем Востоке несколько сезонов в качестве дирижёра оперного театра.

Третий раздел «Развитие музыкальной культуры Дальнего Востока во второй половине XX века» освещает процессы современного функционирования музыкальной культуры региона в её основных направлениях: театры, концертно-филармоническая деятельность, музыкальное образование, композиторская организация. Насыщенность событиями, неоднородность развития, разнобразие социально-исторического фона подразумевает деление этого раздела на самостоятельные периоды. Это – военные и послевоенные годы (1941 год – конец 1950-х годов), время конца 1950-х – середины 1980-х годов, связанное с началом функционирования Дальневосточной композиторской организации, перестройка и постперестроечный период (с середины 1980-х годов).

В годы войны сокращение штатов профессиональных музыкальных коллективов сопровождалось ростом местных самодельных ансамблей, например. Пограничного и Дальневосточного военных округов, которым композиторы, в том числе работавшие в регионе в годы войны В. Левашов и М. Магиденко, В. Румянцев адресовали массу песен. На протяжении следующих десятилетий Дальнему Востоку посвящали своё творчество композиторы Ф. Садовой, П. Мирский, В. Белиц, А. Яковлев, Г. Угрюмов и др. Зреющая в композиторской среде тенденция, от разобщённости к образованию неформального союза под руководством И. Ипатова (1949 год), а затем Ю. Владимиров (оргбюро) композиторов, 1958 год) позволила поставить вопрос о создании Дальневосточного отделения Союза композиторов СССР (ДВО СК). Ю. Владимиров, один из ведущих композиторов Одессы, приехавший на Дальний Восток в 1958 году, сумел направить разрозненный и разнобразный творческий потенциал региона в русло планомерной творческой деятельности.

К концу 1950-х годов сформировались основы модели музыкально-культурной инфраструктуры региона, типичной и для 1960–80-х годов. Определяющей стороной в ней стала опора на местную исполнительскую среду. Композиторы плодотворно работали в жанрах песни и романса, хоровой сюиты, симфонической, театральной музыки. Композиторское творчество постепенно, еще

не меняя в 1940-е годы своего периферийного положения, в конце 1950-х стало самостоятельной, динамично развивающейся областью со своими жанровыми тенденциями.

Всё это логически подвело к открытию в декабре 1960 года ДВО СК России, куда вошли В. Румянцев, Н. Менцер, А. Яковлев, С. Томбак. Они сотрудничали с самостоятельными композиторами-песенниками. Наряду с песней дальнейшее развитие получили симфоническая и кантатно-ораториальная сферы. Жанры оперетты и балета, камерная и народно-инструментальная музыка дополняли картину творчества. Стилизовое развитие 1960-х – середины 1970-х годов отличалось освоением традиций отечественной музыки второй половины XIX – первой половины XX веков. Специфику развитию придавала тенденция композиторского фольклоризма, основанная в творчестве Н. Менцера на претворении аборигенного материала, в творчестве В. Румянцева, Ю. Владимирова – переселенческого дальневосточного фольклора. Творчество этого периода можно назвать заявкой о существовании региональной композиторской организации.

С середины 1970-х и до середины 1980-х годов Ю. Владимиров, В. Пороцкий, Б. Напеев, И. Бродский (Богданов), Э. Казачков в симфонии, камерно-инструментальной музыке, а Е. Казановский – в хоровой начали осваивать стилизовые средства современности. Новаторским подходом отличался и композиторский фольклоризм, в сфере которого усложнение методов переинтонирования фольклора было характерно для Н. Менцера. А. Гончаренко совместил аборигенный материал с принципами джазового мышления. Выход на иные рубежи в области музыкального стиля позволил творчеству региона к середине 1980-х годов занять достойное место в музыкально-культурном пространстве России.

В середине 1980-х годов в развитии профессиональной дальневосточной музыки наметился рубеж, определённый сменой российской культурной парадигмы, децентрализацией культурного пространства страны и др. факторами. Сохранение прежних форм художественной самостоятельности компенсировалось ростом профессионального музыкального исполнительства в регионе. Уровень коллективов, среди которых Дальневосточный, Тихоокеанский симфонические оркестры, хабаровские камерный хор (руководитель Л. Гладкая) и филармонический оркестр русских народных инструментов (дирижёр А. Фурта), владивостокский ансамбль старинной и современной музыки «Концертоне» (руководитель С. Айзенштадт) и др., активно формировался их обращением к региональному творчеству.

Благодаря личной инициативе композиторов А. Гончаренко, С. Москаева и дирижёра Дальневосточного симфонического оркестра В. Тица, с 1996 года было проведено десять фестивалей «Дальневосточные ассамблеи», сопровождаемых конференциями, выпуском музыкаловедческих сборников по вопросам региональной музыкальной культуры и композиторского творчества. Помимо произведений композиторов старшего поколения в программах «Ассамблей» в Хабаровске, Владивостоке прозвучали произведения А. Гончаренко, А. Новикова, С. Москаева, С. Сафонова, А. Вольф. В них прослеживаются два основных стилизовых направления региональной музыки 1990-х – 2000-х гг.: 1) неопольклоризм; 2) внедрение современных приемов композиторского письма (авангардных приемов, полистилистики, неостилей). В жанровой структуре стали первенствовать симфонические произведения, сфера музыки для русских народных инструментов, а хоровые жанры существенно изменились по тематике и стилю.

В развитии профессионального ядра знаменательным стало, во-первых, его формирование в недрах местной музыкально-культурной среды: до поступления в центральные вузы композиторы 1990-х – 2000-х годов А. Новиков, С. Москаев, А. Вольф окончили Хабаровский колледж искусств; во-вторых, возникновение отдельных линий преемственности: Ю. Владимиров и Э. Казачков – А. Новиков, С. Москаев – А. Вольф. Хотя в целом фундаментальная региональная традиция имеет ярко выраженный центробежный характер, причиной чему стал ряд факторов, обозначенных в пособии.

Этот творческий потенциал позволил успешно функционировать Дальневосточной композиторской организации в сложных современных условиях, полноценно репрезентируя региональную культуру в российском контексте. Творческое наследие композиторов-профессионалов стало тем фактом культурной истории региона, на основе которого возможно её дальнейшее развитие [6].

Четвертый раздел «Ведущие жанрово-стилевые тенденции композиторского творчества Дальнего Востока второй половины XX века» посвящён обзору основных жанровых и стилизовых направлений дальневосточной профессиональной музыки в творчестве В. Румянцева, Ф. Садового, С. Томбака, Н. Менцера, Ю. Владимирова, Э. Казачкова, В. Наумова, Б. Напеева, В. Пороцкого, А. Гончаренко, А. Новикова, С. Москаева и других, в том числе некоторых самостоятельных композиторов. Здесь необходимо охарактеризовать такие жанровые сферы как песня, кантатно-ораториальные произведения, симфоническая музыка, музыка для русских народных инструментов, камерные и некоторые другие жанры.

Специфику стилизового развития дальневосточной композиторской музыки составляет обращение практически всех дальневосточных авторов к музыкальному фольклору, аборигенному и дальневосточному переселенческому. В дальневосточной музыке второй половины XX века сформировалась область так называемого композиторского фольклоризма или фольклорное направление со своими жанрово-тематическими приоритетами, этапами развития [4].

Пятый раздел «Региональная специфика музыкальной культуры и композиторского творчества Дальнего Востока второй половины XX века» предполагает специализированный анализ явлений региональной музыкальной культуры и композиторского творчества в контексте тенденций общероссийского и регионального уровней. Важность изучения художественных процессов на Дальнем Востоке состоит в выявлении индивидуального преломления общих тенденций. При этом учитывается, что влияние общероссийского (общесоветского) культурологического контекста на региональную музыкальную культуру являлось детерминирующим. Таким образом, в этом разделе на примере Дальнего Востока раскрываются те механизмы интеграции и локализма, которые определяли собой всё развитие отечественной музыкальной культуры современности [5].

Проблематика композиторского фольклоризма в третьем – пятом разделах учебной программы требует координации с рядом разнородных (музыкаловедческих, социокультурных) проблем и разномасштабных явлений. Последние принадлежат региональному культурному пространству и разряду общероссийских, центральных. Предлагаемые ниже первые два аспекта замкнуты в системе «региона – регион» и показывают влияние регионального дальневосточного контекста на композиторский фольклоризм Дальнего Востока. Третий аспект раскрывает проблематику региональной специфики композиторского фольклоризма в системе «центр – периферия». Рассмотрение этого комплекса аспектов способствует в основном выявлению региональной специфики дальневосточного композиторского фольклоризма.

Во-первых, её немаловажным фактором выступает культурное пространство самого дальневосточного региона, отличающееся этнической гетерогенностью, сосуществованием традиций аборигенного (нанайского, ульчского, нивхского, чукотского, эскимосского и др.) и переселенческого (русско-украинско-белорусского) фольклора, как источника музыкально-стилевого своеобразия произведений. Прежде, всего, оно исходит от слияния общеевропейских норм профессиональной композиторской практики и индивидуальных этнических закономерностей в контексте авторского произведения.

Во-вторых, фольклоризм отразил все особенности становления и развития общего процесса композиторского творчества региона на большом историческом промежутке 1930–2000-х годов. В сфере фольклоризма концентрируются многие жанрово-стилевые тенденции региональной музыки, одной из которых явилось общее усложнение приёмов письма, обращение к современным композиционным «техникам». Поэтому можно говорить о синтезирующем, обобщающем характере фольклоризма по отношению к композиторскому творчеству региона. Как в чести творчества, в фольклоризме просматриваются генеральные тенденции развития целого.

В-третьих, анализ специфики регионального развития также проведён через наблюдение феномена фольклоризма в системе «центр – периферия». Композиторский фольклоризм, как яркая репрезентативная область всего регионального творчества, позволяет провести ряд параллелей с общероссийскими явлениями этой же области. По отношению к общероссийским процессам можно отметить не только тенденцию запаздывания в области инноваций, тенденцию развития на более узкой жанрово-стилевой основе профессиональной музыки, что устанавли-

вает в системе отношение субординации. В противоположность этому на этапе середины 1980–2000-х годов, по мере обретения дальневосточной музыкой инновационных стилистических черт, своеобразного «прорыва» в сферу инноваций, положение в системе «центр – регион» выглядело несколько более сбалансированным, единоподчиненным, что внесло координацию в процессы центра и периферии. Последнее наблюдение (субординации, координации) позволяет выйти на уровень социокультурных обобщений о значении дальневосточного композиторского фольклоризма в системе региональной и российской музыки в целом.

Регионализация музыкальной культуры – процесс открытый, продолжающийся, имеющий свою историческую обусловленность и перспективу. Поэтому заключение авторской программы курса подводит итог, но и намечает перспективы дальнейшего изучения музыкальной культуры Дальнего Востока. В частности, одно из направлений связано с продолжением накопления фактов, информации по музыкальной культуре региона. Второе направление связано с дальнейшим изучением действия социокультурных факторов региона на его музыкальную культуру.

Эти и другие проблемы суммирует учебная программа автора данной статьи по курсу истории музыки Дальнего Востока. Включение его в учебный план вузов искусств и культуры региона отражает региональную специфичность развития. Ведение дисциплины, во-первых, создаёт определённую образователь-

ную базу, во-вторых, способствует активизации научно-исследовательского потенциала педагогов и студентов по изучению культуры дальневосточного региона. Это обогащает содержательную сторону обучения, а проблемы регионального развития получают более широкий радиус действия в учебной, научной среде дальневосточного региона.

Художественная культура сибирского региона – молодое образование. «Внутреннюю неоднородность общей картины художественной культуры Сибири и композиторского творчества придавало ее национальное и этническое разнообразие. Именно в художественном творчестве малые народности и отдельные регионы Сибири смогли проявить себя более полноценно. По данным многочисленных медико-биологических экспериментов, психическая деятельность коренных народностей северо-востока страны формировалась в специфических природных и культурных условиях. Они обнаруживают большие возможности включения и использования в деятельности функциональных систем правого полушария, в то время как у пришлого населения, воспитанного и живущего с широким применением логического анализа, больше используются системы левого полушария» [1, с. 114]. Возможно, именно поэтому в окраинных районах Сибири с таким трудом проводилась индустриализация, зато в художественном (и в композиторском) творчестве создано немало яркого и интересного, привлекательного неповторимым колоритом и национальными красками.

Библиографический список

1. Балакина Е.И. «Закон о начале» как методологическая основа современных гуманитарных культурологических исследований Сибири. *Вестник музыкальной науки*. Новосибирск. 2013; 1: 111 – 116.
2. Ерасов Б. *Социальная культурология: пособие для студентов высших учебных заведений*. Москва: Аспект-пресс, 1997.
3. Королёва В.А. *Музыкальная культура Дальнего Востока России*. Книга первая: На рубеже эпох (1880-е – 1917) – (1917 – 1920-е). Владивосток: Дальнаука, 2004.
4. Лескова Т. *Композиторский фольклоризм на Дальнем Востоке России. Ч. 1. Становление и развитие*. Хабаровск: Хабаровский государственный институт искусств и культуры, 2014.
5. Лескова Т. Композиторский фольклоризм: общероссийский тип и региональный вариант (на примере Дальнего Востока России). *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2014; Т. 20, № 2: 3341 – 3345.
6. Лескова Т. *Творчество композиторов Дальнего Востока России: учебное пособие*. Хабаровск: ХГИИК, 2012.

References

1. Balakina E.I. «Zakon o nachale» kak metodologicheskaya osnova sovremennyh gumanitarnykh kul'turologicheskij issledovanij Sibiri. *Vestnik muzykal'noj nauki*. Novosibirsk. 2013; 1: 111 – 116.
2. Erasov B. *Sotsial'naya kul'turologiya: posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij*. Moskva: Aspekt-press, 1997.
3. Koroleva V.A. *Muzykal'naya kul'tura Dal'nego Vostoka Rossii*. Kniga pervaya: Na rubezhe `epoh (1880-e – 1917) – (1917 – 1920-e). Vladivostok: Dal'nauka, 2004.
4. Leskova T. *Kompozitorskij fol'klorizm na Dal'nem Vostoke Rossii. Ch. 1. Stanovlenie i razvitie*. Habarovsk: Habarovskij gosudarstvennyj institut iskusstv i kul'tury, 2014.
5. Leskova T. Kompozitorskij fol'klorizm: obscherossijskij tip i regional'nyj variant (na primere Dal'nego Vostoka Rossii). *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2014; T. 20, № 2: 3341 – 3345.
6. Leskova T. *Tvorchestvo kompozitorov Dal'nego Vostoka Rossii: uchebnoe posobie*. Habarovsk: HGIK, 2012.

Статья поступила в редакцию 18.05.15

УДК 378

Shadrin A.N., Candidate of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Bases of Physical Culture, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: natalie-barnaul77@bk.ru

Bayankin O.V., Candidate of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Bases of Physical Culture, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bayankin_ov@mail.ru

Popova N.V., Candidate of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Bases of Physical Culture, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: natalie-barnaul77@bk.ru

THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE COMPETENCE-BASED TRAINING OF STUDENTS OF AN INSTITUTE OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS. *The material presented in the article is a theoretical analysis and practical experience of the use of innovative educational technologies in a higher education school, an attempt of modernization of higher education in its main structure, i.e. the educational process. In the article some questions of creation of studies on theoretical disciplines on the basis of training in cooperation are considered. The main idea of training in cooperation is to study together, but it isn't simple to carry out something together. Fundamental difference of the authors' approach is that the training activity of a teacher is subordinated by ideas of "preparation" of educational information: allocation main and minor, reduction of volume of the knowledge demanding learning. Options of application of methods of training depending on goals and tasks, readiness of the trained are revealed.*

Key words: innovative educational technologies, competence, cooperative learning.

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

О.В. Баянкин, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: bayankin_ov@mail.ru

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Представленный в коллективной статье материал – это теоретический анализ и практический опыт использования инновационных образовательных технологий в высшей школе, попытка модернизации высшего профессионального образования в его основной структуре – учебном процессе. В статье рассматриваются вопросы построения учебных занятий по теоретическим дисциплинам на основе обучения в сотрудничестве. Главной идеей обучения в сотрудничестве – учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе. Принципиальным отличием авторского подхода является то, что обучающая деятельность педагога подчинена идеи «препарирования» учебной информации – выделение главного и второстепенного, уменьшение объема знаний, требующих заучивания. Раскрываются варианты применения методов обучения в зависимости от поставленных целей и задач, подготовленности обучающихся.

Ключевые слова: инновационные образовательные технологии, компетентность, обучение в сотрудничестве.

В современных условиях существует множество вариантов организации учебно-воспитательного процесса. Какие бы методы и технологии ни применялись, все они ориентированы на повышение эффективности вузовского обучения, на создание таких психолого-педагогических условий, в которых студент может занять активную личностную позицию и в полной мере проявить себя как субъект учебной деятельности.

Современные реформы в области преподавания направлены на усиление инициативы и творчества студентов, развитие их способности работать в группах, вести дискуссии, общаться друг с другом и использовать новые информационные технологии. Развитие инновационной деятельности предполагает создание в образовательной системе новых элементов: новых образовательных технологий, новых методик обучения, новых организационных форм образовательной деятельности.

В связи с модернизацией отечественного образования, обусловленной требованиями Болонского соглашения, обеспечивающими вступление России в современное образовательное пространство, происходят изменения требований к качеству образования и системе ее оценки. Учреждениям высшего профессионального образования необходим поиск, разработка и применение современных систем и технологий оценки качества подготовки выпускников. Это влечет необходимость постановки следующих целей: повышение качества образовательных услуг с учетом требований потребителей и социально-экономической среды, а также обеспечение единого образовательного пространства.

В модели профессионального развития педагог характеризуется способностью выйти за пределы повседневной педагогической практики и увидеть свой профессиональный труд в целом. Это дает возможность внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия педагогического процесса, самостоятельно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать трудность как стимул дальнейшего развития, как преодоление собственных пределов [1].

Традиционно под опытностью педагога подразумевается его стаж педагогической деятельности, глубокое знание предмета, умение контактировать с учащимися, знание и владение разнообразными технологиями обучения.

Между тем, такой обобщенный подход не исключает явления недостаточной компетентности преподавателя. При этом компетенцию можно определить не только как его стремление и готовность применять знания, умения и личностные качества для успешной педагогической деятельности, но и как соблюдение установленных наукой норм и правил проявления строго необходимых индикаторов компетенций на каждом занятии.

Понятие «компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, саморазвитии личности [2].

Выбранная нами для апробации педагогическая технология – обучение в сотрудничестве – относится к гуманистическому направлению и разработана в университете Джона Хопкинса «Обучение в команде». Основная идеология обучения в сотрудничестве была детально разработана тремя группами американских педагогов из университета Дж. Хопкинса (Р. Славин (R. Slavin)), университета штата Миннесота (Р. Джонсон и Д. Джонсон (R. Johnson and D. Johnson)), группой Дж. Аронсона (J. Aronson) университета штата Калифорния [3].

Свое развитие и применение методика получила в Великобритании, Австралии, США, Израиле, Западной Германии, Япо-

нии. Во всех случаях была отмечена её высокая эффективность. В СССР аналогичный подход попробовали многие педагоги – А.Г. Ривин (1976 г.), В.К. Дьяченко (1991 г.), М.Д. Брайтермен, А.С. Соколов, В.В. Архипов (1991 г.) [4]. Методика имела различные названия: «Организационный диалог», «Сочетательный диалог», «Коллективное взаимообучение», «Коллективный способ обучения (КСО)», Student Team Learning (STL, обучение в команде), обучение в команде – Пила-1 (Jigsaw), Пила-2 (Jigsaw-2), Learning Together (Учимся вместе) и другие [5].

Наш выбор был обусловлен желанием сплотить коллектив студентов, обеспечить им возможность заниматься педагогической деятельностью даже на теоретических занятиях, повысить уровень обученности предмету. Кроме того, нас привлекла физиологичность подхода работы в микрогруппах. Учеными уже давно установлено, что восприятие информации обусловлено следующими составляющими: 10 % считается глазами; 20 % воспринимается на слух, 30% обеспечивает наглядность; 70% в процессе обсуждения; 80 % при опоре на опыт; 90 % при совместных действиях; 95 % когда обучают других [6]. Таким образом, правомерно выбрать те варианты, когда обучаемые должны выполнять совместные действия, обучая друг друга.

Главная идея обучения в сотрудничестве – учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе. Вся микрогруппа заинтересована в усвоении учебного материала каждым ее членом, поскольку успех команды зависит от вклада каждого, совместное решение поставленной перед ними проблемы. Награду, в виде оценочного балла, группа получает одну на всех. Каждый участник заинтересован в успехе другого. Можно выделить следующие основные преимущества метода:

- каждый работает в индивидуальном темпе;
- формируется адекватная самооценка личности, своих возможностей и способностей;
- обсуждение информации с несколькими сменными партнерами увеличивает число ассоциативных связей и обеспечивает прочное усвоение материала.

В зависимости от цели и задач, сложности материала и наличия учебного оборудования, педагог выбирает одну из разновидностей метода:

1. Группа разбивается на однородные по степени подготовленности микрогруппы (4 человека). Каждая из них получает отдельное задание. Внутри группы студенты сами определяют роли для каждого. С самого начала команда имеет двойную задачу: с одной стороны академическую – познавательную, а с другой – социальную – осуществление продуктивной культуры общения. В результате совместной работы достигается усвоение всего материала. Проверка знаний осуществляется в виде выполнения индивидуального теста. Группа получает единую оценку, зависящую от достижений каждого отдельного члена.

2. Команда работает над одним и тем же материалом, но при этом каждый дополнительно получает тему, по которой становится экспертом. В процессе подготовки организуется встреча экспертов, на которой они уточняют и углубляют свои знания. Оценивание предполагает индивидуальный контроль. Результаты студентов внутри каждой группы суммируются.

3. В этом варианте каждый член команды получает отдельное задание. После его подготовки начинается обучение друг друга – «цепная реакция». При этом все заинтересованы, чтобы их товарищи добросовестно выполнили свою задачу, так как это отразится на их итоговой оценке. На заключительном этапе преподаватель может попросить любого студента команды ответить на любой вопрос по изучаемой теме.

Основные идеи, присущие всем описанным вариантам – общность цели и задач, индивидуальная ответственность и равная возможность успеха. Сотрудничество, а не соревнование лежит в основе обучения. Индивидуальная ответственность означает, что успех всей команды зависит от вклада каждого студента. Равные возможности означают возможность каждого совершенствовать свои собственные достижения. Каждый учится в силу собственных возможностей и поэтому имеет шанс оценивать себя, наравне с другими, ведь оцениваются усилия, которые затрачивают студенты в группе для достижения общего результата.

Если одаренный студент затрачивает определенные усилия для достижения своего уровня, а слабый затрачивает также максимум усилий для достижения своего уровня, то будет справедливо, если их усилия (в группе) будут оценены одинаково, при условии, что в обоих случаях каждый сделал все что мог. Конечно, мы понимаем условность такого подхода, а также и то, что уровень обученности студентов остается равным, однако на новый, высокий уровень поднимается мотив учения, его осознанное проявление и стремление каждого к успеху команды. Это очень похоже на суть деятельности в спортивных командах.

Принципиальным отличием нашего подхода является то, что обучающая деятельность педагога подчинена идеи «препарирования» учебной информации – выделение главного и второстепенного, уменьшение объема знаний, требующих заучивания. Акцент обучения делается на поэтапное формирование умственных действий, при котором теория и практика строятся не по последовательной или параллельной схеме, а одновременно, что значительно ускоряет процесс познания и сопровождается стойким интересом обучающихся [7].

Выбранный нами для апробации подход к организации обучения в сотрудничестве полностью отвечает взглядам известного отечественного психолога А.А. Леонтьева «Педагогическое общение» в подлинном понимании – многоступенчатая конструкция, которая предполагает деятельность – взаимодействие-общение-контакт [8].

Рассмотренные варианты обучения в сотрудничестве – это социальное общение на занятиях в ином, чем прежде, качестве, поскольку в ходе общения студенты поочередно выполняют разные социальные роли – лидера, исполнителя, докладчика,

организатора, эксперта, исследователя и т.д., имея при этом повышенную меру ответственности за свой успех. Роль преподавателя при этом тоже меняется, он не столько учит, сколько организует самостоятельную деятельность студентов, консультирует, помогает при ролевом распределении.

Цель применения данной методики продиктована не столько желанием осуществления контроля за деятельностью педагога, сколько стремлением повысить образовательный эффект занятий. По мнению западных экспертов, результаты образования, выраженные на языке компетенции, становятся важным инструментом для оценки сравнения квалификации разных национальных систем образования (Болонское соглашение 2005 г., Берлинское коммюнике 2003 г) [9].

Проделанный нами анализ использования резервов повышения качества обучения позволяет утверждать, что именно результаты обучения, а не дидактические единицы содержания образования становятся нормой качества, которые позволяют выступать своеобразными катализаторами успешной деятельности педагога. В данном подходе акцентируются не столько параметры, задаваемые «на входе» (содержание, объем материала, процесс преподавания), сколько ожидаемые результаты, которые необходимо получить «на выходе» – сохранение студентами произвольного внимания, объем выполненных заданий, проявление мотивов учения, удовлетворенность процессом обучения.

На основе сочетания традиционных и инновационных методов обучения выстраивается учебный процесс со студентами института физической культуры и спорта. Инновационные технологии в образовательном процессе института физической культуры и спорта применяются не первый год, они способствуют подготовке студентов к самостоятельной проектной работе, к работе в малых группах, к творческому отношению в своей деятельности. Такой подход дает возможность формировать компетентностно-ориентированную подготовку будущих специалистов, соответствовать профессиональным требованиям к обучению, сочетать теорию, практику и инновации. Ведь инновационные технологии и научная работа, а также практическая направленность в учебном процессе со студентами института физической культуры и спорта формирует знания, навыки, умения и те компетенции, которые сегодня востребованы на рынке труда.

Библиографический список

1. Митина Л.М. *Психология профессионального развития учителя*. Москва: «Флинта», 1998.
2. Талызина Н.Ф. Вопросы профессиональной компетентности учителя. Москва: Проспект. 2009.
3. Джонсон Д., Джонсон Р. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве. Санкт-Петербург, 2001.
4. Брайтермен М.Д., Соколов А.С., Архипов В.В. Коллективный способ обучения. Санкт-Петербург, 1991.
5. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. Москва, 1991.
6. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя: учебно-методическое пособие. Москва: Педагогическое общество России, 2002.
7. Гальперин П.Я. Введение в психологию. Москва, 1999.
8. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. 2-е изд. Москва: Изд. центр «Эль-Фа», 1996.
9. *Болонский процесс (на основе опыта мониторингового исследования)*. Под ред. В.И. Байденко. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009.

References

1. Mitina L.M. *Psichologiya professional'nogo razvitiya uchitelya*. Moskva: «Flinta», 1998.
2. Talyzina N.F. *Voprosy professional'noj kompetentnosti uchitelya*. Moskva: Prospekt. 2009.
3. Dzhonson D., Dzhonson R. *Metody obucheniya. Obuchenie v sotrudnichestve*. Sankt-Peterburg, 2001.
4. Brajtermen M.D., Sokolov A.S., Arhipov V.V. *Kollektivnyj sposob obucheniya*. Sankt-Peterburg, 1991.
5. D'yachenko V.K. *Sotrudnichestvo v obuchenii*. Moskva, 1991.
6. Ksenzova G.Yu. *Ochenochnaya deyatel'nost' uchitelya: uchebno-metodicheskoe posobie*. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2002.
7. Gal'perin P.Ya. *Vvedenie v psichologiyu*. Moskva, 1999.
8. Leont'ev A.A. *Pedagogicheskoe obschenie*. 2-e izd. Moskva: Izd. centr «El'-Fa», 1996.
9. *Bolonskij process (na osnove opyta monitoringovogo issledovaniya)*. Pod red. V.I. Bajdenko. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2009.

Статья поступила в редакцию 18.05.15

УДК 371

Gorovaya V.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia),
E-mail: gorovaya.valerya@yandex.ru

Petrova N.F., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia),
E-mail: klinpsych@mail.ru

THE PROBLEM OF DEVELOPING TRAINING AND READINESS OF IT USAGE BY A MODERN TEACHER. The research paper discusses some aspects of developmental education in school and the willingness of modern teachers to implement the developing training. The paper presents the authors' understanding of the model of training future teachers to the implementation

of developmental teaching. In determining the readiness of future teacher to implement the developmental teaching activities, the authors believe that this commitment should reflect: the availability of knowledge about the parameters and content of the educational activity; professionally important qualities of a teacher as the basis of professional competence; professional competence (theoretical, practical and personal components) as an important psychological and pedagogical condition of efficiency of educational work with students; willingness to interpersonal perception; locus of control as an indicator of social maturity.

Key words: developing training, developing education, developing educational activities.

В.И. Горовая, проф., д-р пед. наук, проф. каф. ботаники, зоологии и общей биологии ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: gorovaya.valerya@yandex.ru

Н.Ф. Петрова, д-р пед. наук, проф. каф. практической и специальной психологии ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: klinpsych@mail.ru

ПРОБЛЕМА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И ГОТОВНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА К ЕГО ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ

В настоящей работе рассмотрены некоторые аспекты проблемы развивающего обучения в школе и готовности современного педагога к его осуществлению. Представлено авторское понимание модели подготовки будущего педагога к осуществлению развивающей педагогической деятельности. При определении готовности педагога к осуществлению развивающей педагогической деятельности авторы исходят из того, что такая готовность должна отражать: наличие знаний о параметрах и содержании развивающей деятельности; профессионально важные качества педагога, как основы профессиональной пригодности; профессиональную компетентность (теоретический, практический и личностный компоненты), как важное психолого-педагогическое условие эффективности развивающей работы со школьниками; готовность к межличностной перцепции; локус контроля как показатель социальной зрелости.

Ключевые слова: развивающее обучение, развивающее образование, развивающая педагогическая деятельность.

Отечественными учёными отмечается, что значительное число учащихся общеобразовательной школы нуждаются в специализированной психологической и педагогической помощи. Такая ситуация актуализировала проблему развивающего обучения и развивающей педагогической деятельности. Определение содержательной сущности понятия «*развивающее обучение*» показывает, что это целенаправленно создаваемое психолого-педагогическое пространство, где происходит такое взаимодействие уникального внутреннего (субъективного) мира развивающейся личности с другими личностями и реальным (объективным) миром, в котором раскрытие и реализация возможностей ребёнка являются педагогической целью-ценностью [1].

Развивающее обучение направлено на: 1) предупреждение возможного учебного неблагополучия ребёнка в конкретных образовательных учреждениях; 2) выделение показателей оптимального состояния развития ребёнка на всех этапах школьного обучения; 3) создание и поддержание в образовательном процессе полноценной развивающей среды. Одним из главных факторов развития ребёнка выступает *развивающая педагогическая деятельность*, под которой принято понимать сложный феномен, выступающий как единая система, объединяющая диагностический, целевой, содержательный, операционно-деятельностный и оценочно-результативный компоненты [2]. Обращение к особенностям развивающей педагогической деятельности свидетельствует, что она связана с решением ряда педагогических задач:

- осмысление всего комплекса развивающего педагогического процесса, его элементов и возникающих проблем;
- конструирование развивающего педагогического процесса в контексте общей цели педагогической деятельности;
- принятие педагогического решения и прогнозирование результатов и последствий принимаемого решения;
- реализация оптимальных вариантов развивающего педагогического процесса, сочетание многообразных видов развивающей педагогической деятельности;
- внесение поправок в содержание и методы развивающего педагогического процесса.

В последние годы широко артикулируется понятие «*развивающее образование*». Как правило, под ним подразумевают совокупность условий и технологий, предусматривающих профилактику, своевременную диагностику и коррекцию состояний риска школьной дезадаптации в развитии детей [3]. Методологическими основаниями осуществления развивающего образования являются принципы: 1) общенаучные (познаваемости, всесторонности, объективности, детерминизма, системности, связи теории с практикой); 2) общепедагогические (нормативности образования и открытости образовательных перспектив для ребёнка, педагогической организации среды жизнедеятельности ребёнка, равноправного партнерства с семьей, личностно ориентирован-

ного подхода в обучении и воспитании, ориентации ребёнка на успех, педагогического оптимизма); 3) психологические (активности личности, деятельностного опосредования, единства внешнего и внутреннего развития).

К настоящему времени в границах развивающего образования сложились различные формы практической педагогической работы: 1) обучение на основе межпредметных связей; обучение, основанное на внутриклассной дифференциации; 2) индивидуальные занятия, направленные на развитие функций самостоятельной познавательной деятельности и др. Наиболее значимым условием эффективного осуществления педагогом развивающего обучения является *индивидуальный подход*, понимаемый нами как создание условий, благоприятствующих не только успешности учения, но и развитию ребёнка в целом. Тем самым индивидуальный подход может рассматриваться в качестве одного из принципов развивающего обучения, в отличие от других принципов он позволяет осуществлять систематический учет не только социально-типического, но и индивидуального в личности каждого ученика.

Для развивающего обучения немаловажным является четкое понимание еще одного понятия – *индивидуальная работа*. Сопоставив трактовки, предлагаемые разными авторами, мы пришли к выводу, что данное понятие может рассматриваться в двух аспектах: 1) работа педагога с одним учеником; 2) работа отдельного ученика без непосредственного участия педагога, но под его руководством.

Основой индивидуальной работы при организации развивающей педагогической деятельности является *педагогическая диагностика*, которая выступает как система действий педагога по определению актуального уровня развития ребёнка, зоны его ближайшего развития, предположок возможных адаптационных нарушений или их начальных проявлений с целью определения вида и объема педагогической помощи [4].

Эффективность педагогической диагностики находится в прямой зависимости от диагностической культуры педагога.

Как нам представляется, в целях педагогической диагностики следует иметь в виду следующие объекты: 1) интеллектуальные способности ребёнка; 2) индивидуально-личностные особенности; 3) отношение к учению; 4) умения учебного труда; 5) эмоциональная сфера.

Существенным фактором успешности развивающей педагогической деятельности является *психолого-педагогическая компетентность* педагога – интегральная характеристика личности, отражающая готовность и способность выполнять профессиональные функции. В структуре психолого-педагогической компетентности педагога можно выделить такие компоненты: *когнитивный* (система психолого-педагогических знаний, необходимых для организации развивающей помощи школьникам), *методический* (система знаний о наиболее продуктивных пе-

дагогических технологиях и владение ими); *деятельностный* (комплекс умений, навыков и способов осуществления педагогической диагностики и осуществления развивающих функций), *коммуникативный* (умения эффективно осуществлять педагогическое общение с детьми), *мотивационно-ценностный* (терпимое, толерантное отношение к детям), *личностный* (стремление к профессиональному росту и др.).

При определении готовности будущего педагога к осуществлению развивающей педагогической деятельности мы исходим из того, что такая готовность должна отражать: 1) наличие знаний о параметрах и содержании развивающей деятельности; 2) профессионально важные качества (ПВК) как основы профессиональной пригодности; 3) профессиональную компетентность (теоретический, практический и личностный компоненты) как важное психолого-педагогическое условие эффективности развивающей работы со школьниками; 4) готовность к межличностной перцепции; 5) локус контроля как показатель социальной зрелости.

Ориентируясь на данные показатели качества, мы обратились к анализу состояния вопроса в опыте современного вуза. В исследовании приняли участие 90 студентов магистратуры очной и заочной форм обучения по направлению «Педагогическое образование» в ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет». В результате исследования обнаружены:

1) недостаточная теоретическая готовность студентов к осуществлению развивающей деятельности (до 51%);

2) слабая практическая готовность к развивающей деятельности (до 65%);

3) отсутствие выраженной направленности на развитие ребёнка в педагогической деятельности (до 47%);

4) низкие показатели развития профессионально важных качеств (59%);

5) недостаточный уровень притязаний (до 60%).

Полученные данные позволяют говорить о необходимости разработки специальной модели подготовки будущих педагогов к развивающей педагогической деятельности. Такая модель, по нашему мнению, должна включать в себя аксиологический, деятельностный, личностно ориентированный и рефлексивный компоненты и базироваться на принципах *целенаправленности, активности, динамичности, интеграции знаний*. Данные принципы могут служить основой проектирования учебных занятий со студентами с целевой ориентацией на формирование готовности к развивающей педагогической деятельности. В свою очередь это предполагает: 1) усиление содержания подготовки студентов за счет введения в образовательный процесс специального курса «Развивающее обучение»; 2) включение в процесс разных видов обучения (информационно-вербальное, дискуссионное, проблемное, ситуационно-проектное); 3) использование в образовательном процессе практико-ориентированных технологий и методов обучения; 4) активизацию исследовательской работы студентов и др.

Библиографический список

1. Крайг Г., Бокум Д. *Психология развития*. Санкт-Петербург, 2004.
2. Эльконин Б.Д. *Психология развития*. Москва, 2001.
3. Рычкова Н.А. *Деадаптивное поведение детей: Диагностика, коррекция, психопрофилактика*. Москва, 2000.
4. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. Москва, 1996.

References

1. Krajg G., Bokum D. *Psichologiya razvitiya*. Sankt-Peterburg, 2004.
2. El'konin B.D. *Psichologiya razvitiya*. Moskva, 2001.
3. Rychkova N.A. *Dezadaptivnoe povedenie detej: Diagnostika, korrekciya, psihoprofilaktika*. Moskva, 2000.
4. Markova A.K. *Psichologiya professionalizma*. Moskva, 1996.

Статья поступила в редакцию 15.05.15

УДК 130.004.69:
615.001.6

Elchaninov V.A., Professor, Department of Social Philosophy, Ontology and Theory of Knowledge, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: jcirby91@mail.ru

Grevtsova L.A., senior lecturer, Department of Sociology and History of the Fatherland, AGM (Barnaul, Russia), E-mail: jcirby91@mail.ru

Sgibneva V.A., graduate student, Department of Therapeutic Stomatology, AGMU (Barnaul, Russia), E-mail: jcirby91@mail.ru

ERA OF POSTMODERNISM AND THE LATEST MOBILE TECHNOLOGIES IN MEDICINE: CHOICE OF THE WAY. In the article the authors make an attempts to draw some analogies and parallels between sociocultural space of a postmodern and problems of medicine to show possible prospects in development of medicine through polyscientific character and new mobile technologies. The great value in the article is given to the mobile decisions in new technologies, based on touch systems, which can compensate partly an insufficient individual approach to a patient. The authors of the article also note that the rates of knowledge of the humanities by a person in the system of medical education is traditionally lower than the rate of growing of scientific knowledge. Despite the negative influence of postmodern eclecticism, decentralization, and medicine dehumanization, there are positive prospects of overcoming of undesirable tendencies in health care.

Key words: sociocultural space of postmodernism, polyscientific character, interdisciplinary character, new mobile technologies in medicine, western analytical medicine, paradigm of mobile health care.

В.А. Ельчанинов, проф. каф. социальной философии, онтологии и теории познания АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: jcirby91@mail.ru

Л.А. Гревцова, доц. каф. социологии и истории Отечества АГМУ, г. Барнаул, E-mail: jcirby91@mail.ru

В.А. Сгибнева, аспирантка каф. терапевтической стоматологии АГМУ, г. Барнаул, E-mail: jcirby91@mail.ru

ЭПОХА ПОСТМОДЕРНА И НОВЕЙШИЕ МОБИЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБЛАСТИ МЕДИЦИНЫ: ВЫБОР ПУТИ

В данной статье делаются попытки провести некоторые аналогии, параллели и связи между социокультурным пространством постмодерна и проблемами медицины, с одной стороны, с другой — показать возможные перспективы в развитии медицины через полинаучность и новые мобильные технологии. Большое значение в статье уделено мобильным решениям, основанным на сенсорных системах, которые могут отчасти компенсировать недостаточный индивидуальный подход к отдельному пациенту. Авторы статьи также отмечают, что темпы познания гуманитарными науками человека в системе медицинского образования традиционно отстают от темпов приращения знаний естественных.

Но, несмотря на негативное влияние постмодерной эклектики, децентрализацию, дегуманизацию медицины, все-таки существуют позитивные перспективы преодоления нежелательных тенденций в здравоохранении.

Ключевые слова: социокультурное пространство постмодерна, полинаучность, междисциплинарный характер, новые мобильные технологии, отношение научного и вненаучного, нарушение идентификации человека, западная аналитическая медицина, парадигма мобильного здравоохранения.

Как известно, эпохальное мировоззрение накладывает свой неповторимый отпечаток на все сферы жизни. Не исключением является и наше время, время таких быстрых перемен, что общество не успевает до конца осознать новые веяния, реформы, наконец, идентифицироваться с некоторыми реалиями жизни, со своим собственным "Я". Особенно сложно это сделать тогда, когда сама реальная действительность выступает оппозицией существующим нормам жизни.

В эпоху "постмодерна" появился обширный круг проблем, связанных и с качественным восприятием научного знания: отношением научного и вненаучного, естественного и социального, обыденного и научного, традиционного, религиозного в содержании знания. Привычные парадигмы быстро устаревают. А процессы децентрализации всего постсоветского пространства стремительно нарастают. Доля населения, рационально мыслящая, становится все меньше. Особенно это заметно у молодёжи. Прогрессирует "клиповое сознание" с главенством чувственной нестабильности, мельканием калейдоскопа восприятий, впечатлений, отсутствием логики, рационального рассуждения. Молодёжь живет в виртуальном пространстве, с выдуманными иллюзорными установками на мир, оказываясь часто не способной оценить реальную объективную обстановку. Европейская толерантность нивелировала шкалу нравственных ценностей, что усугубило детский инфантилизм подрастающего поколения, сбивая с истинного пути взросления и ломая судьбы. Более взрослое население также болезненно испытывает на себе веяния культуры постмодерна. Происходит коренная ломка старого советского мировоззрения с его цельными образами, которые теперь мешают удовлетворению других потребностей, сужают восприятие реальной действительности, вызывая сбои в работе механизмов защиты психики человека от лишней перегрузки. Нелегко идет процесс забывания прошлого. Логика постмодернизма привела к отрицанию существования плохого и хорошего, правильного и неправильного, добра и зла, высокого и низкого. Как выразился известный французский социолог Ж. Бодрийяр: "целевые установки исчезли, теперь нас порождают модели. Больше нет идеологии, остались одни симулякры" [1, с. 45]. Всё покрывает либеральный, европейский принцип толерантности – "плюрализм равнозначных точек зрения на одну и ту же проблему, т.е. смещение акцентов с понятия "истины" на понятие бесконечно разнородного "её иного" [2, с. 49]. Процесс нарушения идентификации человека не только в культуре, но и личной, не может не отражаться на здоровье человека. Депрессии, суицид, неврозы – бич нашего времени. Сегодня для всех врачей очевиден факт, что идея (мировоззрение) может оказывать патогенетическое воздействие на организм человека.

Но постмодернистская эклектика, децентрализация не миновала не только психику людей как потенциальных пациентов, но и медицину как сферу науки. Потеря доверия к учёным и к положительному влиянию научного прогресса на жизнь общества привели к переориентации ценностей и интересов в сфере групповой идентичности. Постмодернизм принес новое частное знание, не являющееся наукой или познанием, а единой формой, воплощенной в субъекте, состоящей из различных компетенций, близких к личному опыту. В биотехнологиях, направленных на "работу" с человеческой природой, "грань между очевидными преимуществами и вкрадчивым злом провести невозможно", – пишет Ф. Фукуяма. [3, с. 19]. Как продолжает тот же автор, "во многих случаях медицинская техника предлагает нам сделку с дьяволом: продление жизни – но со снижением умственных способностей; избавление от депрессии – но и от творческой силы духа; медикаментозная терапия, стирающая грань между тем, чего мы достигаем сами – и чего достигаем с помощью воздействующих на мозг химикатов" [3, с. 20].

В связи с вышесказанным, на наш взгляд, в социокультурном пространстве постмодерна наиболее приемлемым в научных поисках представляется принцип полинаучности, как всеобщий принцип познания, применимый в любой научной дисциплине.

Любой научный принцип ограничен одним гносеологическим полем, а принцип полинаучности познания есть следствие синтеза других принципов, и вследствие этого, не ограничен. Кре-

ационное поле при применении принципа полинаучности расширяется, что дает дополнительные возможности для озарения, видения картины в целом, и, как следствие, получения наиболее эффективных результатов. Применительно к гуманитарным дисциплинам, принцип полинаучности позволяет приблизиться к целостной картине мира, а применительно к медицине, особенно наглядно дает возможность проследить, как материя, энергия и информация трансформируются в психические, мыслительные, эмоциональные и другие состояния. Познавать человека можно лишь, обращаясь к данным большого количества наук. С появлением так называемых дочерних наук: биомеханики, биофизики, биохимии, биоэлектроники, молекулярной биологии, стало возможным без труда проследить такие трансформации. Хотя и на более очевидных примерах можно убедиться в том, как работают общенаучные принципы наблюдаемости и превращаемости. Поведение человека, опьяневшего от чрезмерной дозы алкоголя, подтверждает связь сознания и материи. Именно в теории сознания и по отношению к человеку, как вершине биологической и исторической эволюции, лучше всего применим принцип полинаучности. Полинаучность в отношении к человеку позволяет увидеть не только уровни его развития, но и любые механизмы функционирования (нейрофизиологические, энергетические, генетические, информационные и другие). Медицина, выступающая как сфера активности научного и вненаучного познания, является той сферой, которая позволяет исследовать не только бинарность процесса познания, но и постидаемую двойственность самого процесса телесного и духовного бытия. Однако медицина есть зеркало существующего мировоззрения в обществе.

И наше будущее разворачивается во всей красе. Виртуальность постмодерной социальности разучила врачей видеть в пациентах людей. Причиной этому в немалой степени является медицинское образование. С сожалением приходится констатировать тот факт, что усилия гуманитарных наук, не изменили положения дел в изучении природы человека. Темпы познания гуманитарными науками человека традиционно отстают от темпов приращивания знаний естественных и, прежде всего, биологических, физико-математических наук. А ведь гуманитарный аспект мировоззрения врача должен выступать его системообразующей основой. И если традиционное образование было нацелено на репродуктивное мышление и подготовку кадров, то в постмодерной социальности главное не кадры, а степень приспособляемости индивидуумов к новой профессиональной деятельности и "учеба через всю жизнь". Возможно, поэтому в европейских странах, доктор, неуверенный в своих знаниях и действиях, стремится переложить решение проблемы на пациента. С точки зрения биозтики это называется "поделить ответственность за выбор лечения с пациентом". Хорошая оборонительная реакция врачей на повышающийся уровень знаний пациентов! Но должно ли быть так? Возможен ли переход к желанной модели отношений между врачом и пациентом из "врачебно-центрического состояния" в "пациенто-центрическое". И не будет ли в данной ситуации перегиб?

В медицине одним из главных рисков заболеваемости является лечение без необходимых для него оснований, особенно с помощью медикаментов, обладающих сильным побочным действием. Каждый пациент проходит через назначение антибиотиков хотя бы раз в жизни, однако в редких случаях врач отправляет пациента провериться на чувствительность к антибиотикам. Еще более серьезная ситуация в психиатрии. Так называемые "интуитивистские методы" психиатров и психологов сильно искажают оценки "душевного здоровья пациентов". На основании дескриптивной нозологии, людям могут назначаться такие мощные психофармакологические препараты, которые действительно могут выбить организм из состояния стабильности и нанести огромный вред человеку. Сотни тысяч пациентов в развитых странах погибают ежегодно вследствие неудачных медицинских вмешательств или после приема медикаментов. И все это потому, что западная аналитическая медицина обычно ориентирована на конкретную локализацию заболевания или на отдельный орган, то есть "одно лечим – другое калечим". При этом уже в середине XX-го века кибернетика доказала, что человеческий

организм – это открытая, сложная, саморегулируемая система, находящаяся в некотором равновесии с окружающей средой, с которой организм обменивается химическими веществами, энергией и информацией. Понимая это и используя свою накопленную годами интуицию, врачи действуют наугад, так как статистические данные дают мало информации для терапии конкретного заболевания.

Почему все усилия медиков максимально приблизиться к разгадке человеческого организма, его болезней, сводятся на «нет»? По всей видимости, причину необходимо искать на самом высоком теоретическом уровне. Медицина всегда представляла собой исторически сложившуюся совокупность школ и направлений традиционного и научного происхождения, доктрины которых открыто демонстрируют неспособность к коэволюционному развитию и позитивному взаимодействию. Поэтому развитие медицины происходит путем дифференциации, а не интеграции. Интегративная медицина невозможна. Не работает и системный подход. Ряд авторов высказывают мнение, что развитие медицины может осуществляться не через интеграцию, а через инновацию, снимающую многочисленное «старое» в единичном «новом». Сегодня не существует единой метатеории медицины, которая бы объединяла разные направления на методологическом уровне, выполняя тем самым важные функции в отношении практики медицины. Таким образом, сегодня нет стратегии взаимодействия современного инварианта научного и вненаучного знания в медицине. И хотя многие авторы считают, что процесс развития медицины в направлении дополнительного синтеза научных и вненаучных знаний не может осуществляться в рамках существующей доктрины научной медицины, попытки найти эффективные методы лечения и диагностики пациентов в восточной медицине и соединить их с новейшими мобильными технологиями все же ведутся. По существу, восточную медицину, по крайней мере, набор ее диагностических приемов можно считать далеким прообразом мобильных систем здравоохранения. Если перейти на современный технический язык, то диагностика в восточной медицине основана на многоканальной регистрации и обработке физиологических сигналов, воспринимаемых некоторым сенсорным устройством. Правда, этим устройством является специально тренированный доктор. Однако надо различать серьезную восточную медицину и псевдоцелительство.

Применение полинаучности в медицине как самостоятельного метода, во многом помогает решить проблемы, касающиеся целостного воздействия на физиологические процессы, в том числе и нематериального. Более того, есть возможность актуализировать те механизмы лечебного воздействия, которые будут повышать его терапевтическую эффективность.

Нынешние успехи медицины в основном сводятся к достижениям прикладной физики, полупроводниковых технологий и

созданию прикладного программного обеспечения. Однако мобильное здравоохранение предлагает совершенно иную парадигму по сравнению с той, которая доминирует в современной медицине. Мобильные технологии позволяют осуществлять более точную и быструю диагностику, лучше определять границы устойчивости организма и стадии развития заболеваний. Мобильное здравоохранение имеет выраженный интердисциплинарный характер, стимулируя развитие технологий, напрямую не связанных с медициной. Благодаря мобильному здравоохранению бурно разрабатываются неинвазивные сенсорные методы многоканального снятия медицинской информации – параллельно с разных частей тела и в реальном времени. (Например, глюкометр с тестполоской) Мобильные решения, основанные на сенсорных системах, могут отчасти компенсировать недостаточный индивидуальный подход к отдельному пациенту. Сегодня наблюдается растущий интерес к сенсорным методам снятия информации в таких дисциплинах как стоматология. В терапевтической стоматологии, например, стали применяться на практике такие сенсорные устройства как апекслокатор для измерения длины корневого канала, эндомоторы для эндодонтии (X – Smart, silver, Morita, Smart +), радиовизиографы, где данные о здоровье пациента выводятся на экран. Но особый интерес представляют мобильные технологии, разрабатываемые в поведенческих дисциплинах, таких как психиатрия. Возможно, это станет ключом к разгадке вечных проблем: от чего повреждается душа, где грань между нормой и патологией, как болезни души влияют на тело, и тому подобные.

Подводя итоги, можно сказать следующее. Парадигма нового мобильного здравоохранения представляется, на наш взгляд, единственно возможным ответом на вызов времени. Человек, как открытая, сложная био-, социо-, духовная система, хорошо сконструированная, имеющая огромное число компонентов, подсистем и связей между ними, в век децентрализации, рассеивания может легко дать сбой. Причиной могут выступать не столько биологические, сколько социальные и духовные факторы. И только полинаучный подход, анализ не только биологических причин, но и социокультурных, способен адекватно оценить состояние пациента. А благодаря новым мобильным технологиям в здравоохранении пациенту можно оказать своевременную, правильную и адресную помощь.

«Однако мобильные технологии, позволяющих оперативно принимать правильные врачебные решения и минимизировать возможность врачебных ошибок, которые могут иметь фатальные последствия для больных, в практике российского здравоохранения все еще используется крайне мало» – пишет шеф-редактор журнала Менеджер здравоохранения Н.Г. Куракова.[5, с. 30] На преодоление этих недостатков и направлено всё содержание данной статьи.

Библиографический список

1. Бодрийяр Ж. *Символический обмен и смерть*. Москва: Добросовет, 2000.
2. Голубева Н.А. Диссиметрия постмодерной социальности. *Социально-гуманитарные знания*. 2013; 4.
3. Фукуяма Ф. *Наше постчеловеческое будущее: Последствия биотехнологической революции*. Москва, 2008.
4. Куракова Н.Г. От редакции. *Менеджер здравоохранения*. 2014; 2.

References

1. Bodriyar Zh. *Simvolicheskij obmen i smert'*. Moskva: Dobrosovet, 2000.
2. Golubeva N.A. Dissimetriya postmodernoj social'nosti. *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2013; 4.
3. Fukuyama F. *Nashe postcheloveckoe budushee: Posledstviya biotekhnologicheskoy revolyucii*. Moskva, 2008.
4. Kurakova N.G. Ot redakcii. *Menedzher zdравоохранeniya*. 2014; 2.

Статья поступила в редакцию 17.05.15

УДК 37

Gurov D.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Operational-Investigative Activities and Special Equipment, Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation, Stavropol branch,
E-mail: gdv07@inbox.ru

LAW ENFORCEMENT AGENCIES AND CIVIL SOCIETY IN THE CONTEXT OF NEW CHALLENGES. The article considers civil society as a priority sphere of the pedagogical interaction of law enforcement agencies. The research is based on the analysis of psychological and pedagogical literature. The author highlights the duality of subject-object positions of civil society and law enforcement bodies in the organization and implementation of pedagogical interaction. On the one hand, the civil society and law enforcement agencies are subject to control in relation to the General population, social groups, or individual citizens, as well as in relation to delinquency and crime. On the other hand, the civil society and law enforcement agencies are objects of management by the state, the superior of the law enforcement bodies, Executive bodies of different levels, etc.

Key words: interaction, civil society, law enforcement agencies, police, citizen, society.

Д.В. Гуров, канд. пед. наук, доц., начальник каф. оперативно-розыскной деятельности и специальной техники, ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет МВД Российской Федерации», Ставропольский филиал,
E-mail: gdv07@inbox.ru

ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫЕ СТРУКТУРЫ И ГРАЖДАНСКОЕ ОБЩЕСТВО В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ ВЫЗОВОВ ВРЕМЕНИ

В статье рассматривается гражданское общество как приоритетная сфера педагогического взаимодействия правоохранительных структур. На основе анализа психолого-педагогической литературы, выделена двойственность субъектно-объектной позиции гражданского общества и правоохранительных структур в ходе организации и осуществления педагогического взаимодействия. С одной стороны, гражданское общество и правоохранительные органы являются субъектами управления по отношению к населению в целом, социальным группам или отдельным гражданам, а также по отношению к правонарушениям и преступности. С другой – объектами управления со стороны государства, вышестоящих правоохранительных органов, органов исполнительной власти различного уровня и т.д.

Ключевые слова: взаимодействие, гражданское общество, правоохранительные структуры, органы внутренних дел, гражданин, общество.

Происходящие в российском обществе социальные, экономические, политические изменения, обуславливающие высокую степень его нестабильности, в целом, а на фоне имеющегося общемирового кризиса, в частности, привели к возникновению в обществе кризиса безопасности. Этот кризис, в свою очередь, оказывает негативное влияние на процесс и результат складывания в массовом сознании россиян установок, определяющих их отношение к институциональным структурам, призванным обеспечивать выполнение правоохранительных функций и поддержание правопорядка.

В условиях набирающего темпы процесса создания единого Европейского образовательного пространства особую значимость приобретает педагогический характер взаимодействия гражданского общества и правоохранительных структур. Это, в свою очередь, находит отражение в современных законодательных документах в области российского образования.

Гражданское общество как приоритетная сфера педагогического взаимодействия правоохранительных структур является, прежде всего, сферой установления социального порядка путем наведения порядка правового. Правовой аспект социального порядка в том, что он создает гражданскую правоспособность, возможность иметь права и нести обязанности в сферах общественных отношений. При этом правовой порядок поддерживается не только юридическими санкциями, но и моральной обязанностью каждого человека, что превращает его в признанный, действенный порядок.

Установление социального порядка путем взаимодействия гражданского общества с правоохранительными структурами означает наделение нормативной системы общества обоснованным юридическим статусом, общеобязательным определением прав и обязанностей, которые устанавливаются государственными учреждениями. При этом правовой аспект установления социального порядка охватывает три сферы нормативного регулирования отношений коллективных и индивидуальных членов общества: отношения по обмену ценностями, отношения по властному управлению обществом, отношения по обеспечению правопорядка (возникающие из нарушения правил в первых двух сферах). Что касается защиты правопорядка, то она поручается специальным государственным органам, деятельность которых регулируется правоохранительными институтами.

В конечном итоге педагогическое взаимодействие гражданского общества с правоохранительными структурами в области установления социального порядка имеет основной целью установление порядка нормативно-ценностного – комплекса обязанностей и правил, регулирующих все сферы человеческой активности путем отнесения их к духовным ценностям [1]. Однако в современном российском обществе нормативно-ценностный порядок подвергается постоянному разрушению, поскольку в обществе действуют различные комплексы ценностей и норм, разные нормативно-оценочные порядки. Это выдвигает обозначенную проблему в качестве первоочередной задачи, решение которой и составляет сущность педагогического взаимодействия общества и правоохранительных структур, а также определяет его содержание.

При изучении гражданского общества как приоритетной сферы педагогического взаимодействия правоохранительных структур необходимо учитывать следующие обстоятельства.

Во-первых, правоохранительные органы осуществляют взаимодействие с самыми различными гражданско-общественными

организациями и институтами, имеющими различный правовой статус, выполняющими неоднородные задачи в присущих им специфических формах, отличающихся друг от друга по своему организационному построению. Это оказывает определяющее влияние на характер и содержание их взаимодействия с правоохранительными органами. В силу этого оценка эффективности педагогического взаимодействия должна проводиться не в целом, а конкретно, применительно к той или иной общественной организации.

Во-вторых, организация взаимодействия гражданского общества и правоохранительных структур осуществляется на разных уровнях и, что особенно важно, в различных условиях.

В-третьих, взаимодействие осуществляется по различным направлениям, среди которых наиболее важными являются два – охрана общественного порядка и профилактика правонарушений. Взаимодействие по каждому из направлений имеет свои задачи и свою специфику, его эффективность будет зависеть от различных показателей, что вызывает необходимость оценки его эффективности по каждому направлению в отдельности. Оценка эффективности взаимодействия в целом возможна лишь как суммарная оценка по каждому направлению.

Нельзя обойти вниманием и такой важный момент, как двойственность субъектно-объектной позиции гражданского общества и правоохранительных структур в ходе организации и осуществления педагогического взаимодействия. С одной стороны, гражданское общество и правоохранительные органы являются субъектами управления по отношению к населению в целом, социальным группам или отдельным гражданам, а также по отношению к правонарушениям и преступности. С другой – объектами управления со стороны государства, вышестоящих правоохранительных органов, органов исполнительной власти различного уровня и т.д.

Как известно, в структуре гражданского общества как социальной системы выделяются многочисленные профессиональные группы, одну из которых составляют сотрудники правоохранительных органов. Системообразующие признаки этой социальной группы обусловлены принадлежностью к публичным органам государственной власти и управления, выполняющим общественно значимые правоприменительные и правоохранительные функции. Специфика таких социальных функций предопределяет высокий социальный статус правоохранительных органов и их сотрудников, способна служить доминантой профессионально-группового и индивидуального сознания: в процессе своей деятельности в гражданском обществе у сотрудников правоохранительных органов формируются не только профессионально обусловленные корпоративные связи-отношения, но и особенные духовные и материализованные нормы, ценности, ориентации, выступающие основами профессионально-группового и индивидуального самосознания и мировоззрения. Вместе с тем сотрудники правоохранительных органов являются также членами гражданского общества, т.е. находятся под воздействием его норм, ценностей, ориентаций. В идеале профессионально-групповая система социальных норм, ценностей, ориентаций сотрудников правоохранительных органов должна отличаться чрезвычайно почтительным отношением к законодательству, общественно признанным социальным нормам, ценностям, законопослушностью, готовностью к самопожертвованию для обеспечения правопорядка и т.д. [2].

Другими словами, правоохранительные органы в ходе своей профессиональной деятельности, равно как и в ходе педагогического взаимодействия с гражданским обществом, выступают одновременно и как часть этого общества, и как социальный институт, хотя и выделившийся из этого общества, но подчиняющий его себе (в определенной степени) и управляющий им. Подобная субъектно-объектная позиция граждан-

ского общества и правоохранительных органов как сторон взаимодействия обуславливает ролевую неоднозначность этих сторон в ходе непосредственно процесса педагогического взаимодействия. При этом выполнение той или иной роли определяется характером и спецификой связи и взаимоотношений, сложившихся в отдельно взятой ситуации, или ситуации, являющейся типовой.

Библиографический список

1. Агафонов Ю.А. Проблемы обеспечения социального порядка в трансформируемом обществе (концептуальный подход). *Общество и личность в условиях российской модернизации: Проблемы. Поиски. Решения*: материалы «Круглого стола». Краснодар, 2000.
2. *Гуманитарная подготовка кадров органов внутренних дел*. Ставрополь, 1999.

References

1. Agafonov Yu.A. Problemy obespecheniya social'nogo poryadka v transformiruemom obschestve (konceptual'nyj podhod). *Obschestvo i lichnost' v usloviyah rossijskoj modernizacii: Problemy. Poiski. Resheniya*: materialy «Kruglogo stola». Krasnodar, 2000.
2. *Gumanitarnaya podgotovka kadrov organov vnutrennih del*. Stavropol', 1999.

Статья поступила в редакцию 06.06.15

УДК 37

Gurov D.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Operational-Investigative Activities and Special Equipment, Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation, Stavropol branch, E-mail: gdv07@inbox.ru

THE IMPLEMENTATION OF THE REQUIREMENTS OF PROFILE EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MIA OF RUSSIA THE DEPARTMENT OF OPERATIONAL-INVESTIGATIVE ACTIVITY AND SPECIAL EQUIPMENT OF THE STAVROPOL BRANCH OF KRASNODAR UNIVERSITY OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA. This article discusses some aspects of the implementation of the requirements of profile educational institutions of the MIA of Russia for the purpose of improving the quality of graduates, who major in law. The article describes the experience of implementing the requirements of profiling on the basis of the practical involvement of staff of divisions of the police department to conduct training and self-training, joint exercises, the development of teaching AIDS and the establishment of joint educational films. The author concludes that the relevant, purposeful learning, contributing to the practical implementation of the goals and objectives of training, is of great value in improving the training of students of educational institutions of system of the Ministry of internal Affairs of Russia.

Key words: educational institutions, profiling, law enforcement, internal affairs bodies, competences, practical orientation.

Д.В. Гуров, канд. пед. наук, доц., начальник каф. оперативно-розыскной деятельности и специальной техники, ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет МВД Российской Федерации», Ставропольский филиал, E-mail: gdv07@inbox.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФИЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД РОССИИ КАФЕДРОЙ ОПЕРАТИВНО-РОЗЫСКНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ТЕХНИКИ СТАВРОПОЛЬСКОГО ФИЛИАЛА КРАСНОДАРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА МВД РОССИИ

В статье рассматриваются некоторые аспекты реализации требований профилизации образовательных учреждений МВД России с целью повышения качества выпускников юридического профиля. В статье излагается опыт реализации требований профилизации на основе привлечение практических сотрудников подразделений ОВД к проведению занятий и самоподготовки, совместных учений, разработки методических пособий и создания совместных учебных фильмов. Автор делает вывод, что профильная, практическая направленность обучения, способствуя реализации практических целей и задач обучения, имеет большую ценность в совершенствовании подготовки обучающихся образовательных учреждений системы МВД России.

Ключевые слова: образовательные учреждения, профилизация, правоохранительные структуры, органы внутренних дел, компетенции.

Повышение качества выпускников юридического профиля – важнейшая задача модернизации ВУЗов правоохранительной специфики. На современном этапе модернизации юридического образования одной из главных составляющих является практическая направленность обучения, формирование не просто умений, а компетенций, то есть умений, непосредственно сопряженных с опытом их применения в практической деятельности и достижения, таким образом, в полной мере, реализации принципа связи обучения с жизнью.

В Ставропольском филиале Краснодарского университета МВД России за кафедрой оперативно-розыскной деятельности и специальной техники (ОРД и СТ) закреплено направление – «Деятельность подразделений по противодействию экстремизму, терроризму и борьбе с организованной преступностью». Любые дисциплины достаточно сложные, и от преподавателя требуется немалое мастерство, чтобы овладение знаниями, умениями и

навыками обучаемыми было успешным. Однообразие, шаблон и формализм ведут к снижению уровня знаний обучающихся и качества преподавания предмета. К примеру, при изучении дисциплин кафедры ОРД и СТ СФ КрУ МВД России все рассматриваемые вопросы на лекциях, практических и семинарских занятиях увязываются с практикой борьбы с преступностью, демонстрируются фрагменты из учебных фильмов и предоставленные оперативными подразделениями фрагменты оперативных съемок, приводятся конкретные примеры из практики. В преподавании используются различные методы обучения, которые ведут к повышению качества образования. Одним из них является привлечение практических сотрудников подразделений ОВД к проведению занятий и самоподготовки. При привлечении практических сотрудников на кафедре ОРД и СТ основной акцент делается не на количественных показателях, а на качественных и профильных составляющих. По достигнутым договоренностям с ГУ МВД

России по Ставропольскому краю на занятия приглашаются в основном начальники и заместители подразделений соответствующего профиля. Приглашенные практические работники проводят мастер-классы, принимают участие в проведении занятий в роли «подыгрывающих» лиц, т.к. практические занятия по отдельным темам дисциплины «ОРД ОВД» проводятся в условиях, приближенных к реальным. Как правило, по результатам подобных занятий подготавливаются соответствующие видеофильмы. Большие возможности в этом плане открывает самостоятельная деятельность обучающихся с техническими средствами для решения конкретных поставленных задач, вытекающих из практической направленности обучения. Если обучающийся видит, как серьезно оценивают его работу, какие задействованы силы и средства, то он сам серьезно относится к ней, задумываясь над вопросом: на что я способен, где применить свои знания – это помогает в профессиональном самоопределении. Тем самым данный вид деятельности формирует у обучающихся целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и ответственности, что и обеспечивает современное качество образования и повышает качество преподавания предмета. В конечном итоге это способствует тому, что обучаемые самостоятельно мыслят и творчески развиваются. В свою очередь, в ответ на оказанную помощь, сотрудники кафедры осуществляют текущие консультации как курсантов и слушателей, находящихся на практике, так и практических работников по возникающим оперативно-служебным вопросам; участвуют в оперативных совещаниях личного состава оперативных подразделений.

Практическая направленность обучения в узком смысле слова означает изучение вопросов, непосредственно связанных с практикой. В широком смысле слова под ним следует понимать практическое моделирование ситуаций, встречающихся при изучении вопросов теоретического и практического характера. Для реализации практической направленности в обучении полезно динамическое, т.е. подвижное, использование наглядных пособий, моделирование содержания задач на основе восприятия и воображения. При этом важны, прежде всего, практические действия (иногда воображаемые) самого обучаемого, а не только преподавателя. Эти действия в идеале не должны подражаться преподавателем. К выбору их обучаемыми должны подталкивать практические потребности в необходимости решения поставленной задачи. Преподаватель должен помнить, что основной задачей обучения применению знаний на практике является не просто закрепление материала, а, прежде всего, воспитание у обучаемых убежденности в необходимости этих знаний для будущей сферы деятельности, формирование у них первоначальных навыков приложения теоретических знаний в определенной области. Например, при проведении практических занятий по межкафедральной дисциплине «Учение» привлекаются практические работники-слушатели заочного факультета, находящихся на сессии, а также слушатели очной формы обучения. Первый этап дисциплины «Учение» проходит в УМВД России по г. Ставрополю. В рамках прохождения дисциплины привлекаются силы и средства ГУ МВД России по Ставропольскому краю, а также информационно-техническая поддержка краевой телекомпаний «26 регион. Ставропольское региональное телевидение». В ходе занятий по соответствующей фабуле на базе городского и внутренних полигонов осуществлялось создание обстановки, имитирующей реальные действия сотрудников ОВД по раскрытию и расследованию особо тяжких преступлений с

использованием боевого оружия, специальных и имитационных средств. Итогом совместной работы стало создание учебного фильма по межкафедральной дисциплине «Учение» – «Шаги в профессию».

В качестве ключевого момента компетентностного подхода рассматривается развитие способностей преподавателя занимать исследовательскую позицию в образовательном процессе, видеть и выделять в материале учебных предметов проблемы, развивать и осваивать их через призму методической и научной работы. Профессорско-преподавательским составом кафедры разрабатываются учебно-методические материалы по линии «Деятельность подразделений по противодействию экстремизму, терроризму и борьбе с организованной преступностью» и по линии «Деятельность подразделений специального назначения». Осуществляется написание научно-исследовательских работ, в частности были подготовлены работы по заявкам ЦПЭ ГУ МВД России по СК и УУР МВД Республики Ингушетия.

Профессорско-преподавательский состав кафедры как сам организует проведение, например, ежегодного всероссийского, межведомственного научно-практического семинара «Современное состояние сил и средств ОРД», так и активно принимает участие в научно-практических мероприятиях других ведомств по данному профилю подготовки. Эмпирический материал в последствии, в науке, становится базисом для новых исследований, в связи с чем, на базе учебно-методического кабинета кафедры, с помощью практических сотрудников, оборудован музей криминальной субкультуры, включающий в себя оружие и средства совершения преступлений, как общеуголовной направленности, так и преступлений террористической и экстремистской направленности. Подготовлен и используется на занятиях, оборудованный средствами самоподрыва, манекен террористки-смертницы.

Различные профили подготовки могут и должны взаимодействовать между собой, компетентностный подход, являясь компонентом личностно-ориентированной парадигмы образования, предполагает не усвоение обучаемыми отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. Так, ранее, на полигоне Филиала был создан полноразмерный макет-полигон «Схрон». В настоящее время совместно с кафедрой ТСиОП в нём проводятся занятия по отработке проведения оперативно-боевых мероприятий. На вновь созданном полигоне «Морально-психологическая полоса» уже проводятся занятия со слушателями ФПО с раскрытием возможностей проведения ОРМ в различных условиях местности. Одними из структурных элементов, необходимых для составления предметных компетенций, являются объекты реальной действительности. С целью отработки навыков применения метода личного сыска, на кафедре успешно функционирует постоянно обновляемый в практических ОВД стенд о разыскиваемых полицией г. Ставрополя преступниках и без вести пропавших. Необходимо указать на тот факт, что непосредственное повышение квалификации преподавателя по профилю деятельности ВУЗа является основой для качества учебного процесса. Так, преподаватели кафедры планомерно проходят стажировку в профильных оперативных подразделениях ГУ МВД России по Ставропольскому краю. В качестве результатов стажировок представляются различные материалы.

Таким образом, профильная направленность обучения, способствуя реализации практических целей и задач обучения, имеет большую ценность в совершенствовании подготовки обучающихся образовательных учреждений системы МВД России.

Библиографический список

1. Устинова Л.Г. Султанова М. В. Формирование интереса курсантов высших учебных учреждений МВД к освоению дисциплин профессионального цикла. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 2 (51): 106 – 108.

References

1. Ustinova L.G. Sultanova M. V. Formirovanie interesa kursantov vysshikh uchebnykh uchrezhdenij MVD k osvoeniyu disciplin professional'nogo cikla. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 2 (51): 106 – 108.

Статья поступила в редакцию 06.06.15

УДК 378

Darbinyan E.V., Lieutenant Colonel, adjunct, St. Petersburg Military Institute of internal Troops of the MIA of Russia (Saint-Petersburg), E-mail: 79118117549@yandex.ru

THE FORMATION OF PROFESSIONAL VALUES OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF INTERNAL TROOPS OF THE MIA OF RUSSIA. In the article the author reveals the basics of a concept of "profession cadets" behind the actions, the meaning and the way of life of students, performing the integrating link between the value-cognitive, motivational and value behavioral subsystems in the system overall determination of the individual and society. The author identifies components of the professional values of students, such as professional military knowledge, military professional value orientations, and professional military values, military and professional needs and interests in the structure of value-consciousness. The paper presents the names of researchers, who study the problem of formation of value orientations of cadets of military educational establishments and officers of the Russian army.

Key words: cadets of military schools, professional values, value-professional consciousness.

Э.В. Дарбинян, подполковник, адъютант, Санкт-Петербургский институт внутренних войск МВД России, г. Санкт-Петербург, E-mail: 79118117549@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ КУРСАНТОВ ВУЗОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

В статье автор раскрывает сущность понятия «профессиональные ценности курсантов военных вузов», обуславливающего поступки, действия, смысл и образ жизни курсантов, выполняя интегрирующую связь между ценностно-познавательной, ценностно-мотивационной и ценностно-поведенческой подсистем в системе общей детерминации личности и общества. Выявлены составляющие профессиональных ценностей курсантов: военно-профессиональные знания, военно-профессиональные ценностные ориентации, военно-профессиональные ценностные установки, военно-профессиональные потребности и интересы в структуре ценностно-профессионального сознания. Представлены авторы, раскрывающие проблемы формирования ценностных ориентиров курсантов военных вузов и офицеров Российской армии.

Ключевые слова: курсанты военных вузов, профессиональные ценности, ценностно-профессиональное сознание.

В последние десятилетия традиционные ценности в общественном сознании вытесняются чуждыми российской духовности меркантилизмом и индивидуализмом, между тем, благополучие народа определяется не столько материальными ценностями, сколько его духовно-нравственным состоянием, отмечает Патриарх Алексий II [1].

В современных непростых военно-политических условиях формирование профессиональных ценностей курсантов военных вузов становится важнейшей задачей. Для многих курсантов характерен прагматизм, который не подкрепляется патристическим чувством и который занимает свое место в системе ценностей обучающихся. У будущих военных специалистов нередко отсутствуют такие ценностные ориентации, как ответственность, честь, воинский долг. Именно поэтому проблема формирования и развития профессиональных ценностей у курсантов военных вузов внутренних войск МВД России как никогда актуальна. Сегодня нужны хорошо теоретически и практически подготовленные, духовно и физически закаленные, преданные своему делу военные профессионалы, способные с высокой эффективностью решать задачи по обеспечению безопасности государства.

Проблеме формирования ценностных ориентиров курсантов военных вузов и офицеров Российской армии посвящены труды О.М. Алексеенко [2], Г.Г. Богovich [3], С.П. Галченко [4], М.Ш. Гуниский [5], В.Н. Ксенофонтов [6], П.В. Петрий [7], О.Х-А Рахимов [8], Е.В. Смирнов [9], А.М. Цыбулька [10], П.И. Чижик [11], В.А. Чесноков [12] и другие. Анализ литературы показал, что выбор указанной темы исследования обусловлен её актуальностью, определяемой совокупностью целого ряда факторов, теоретической и практической значимостью, недостаточной степенью научной разработанности. Малоизученными остаются также вопросы о месте и роли духовных ценностей в военно-профессиональном сознании офицеров.

Необходимо провести содержательный анализ ценностно-профессионального сознания курсантов военных вузов с раскрытием сущностных характеристик и особенностей процесса его формирования в образовательном процессе. Профессиональные ценности в сознании курсантов определяются совокупностью взаимодействующих интересов, идеалов, принципов и норм, чувств и убеждений курсантов, в обуславливающих их мотивацию и оказывающих регулятивное воздействие на социальную активность и служебную деятельность.

Нужно выявить и классифицировать факторы, способствующие или препятствующие формированию профессиональных ценностей в сознании курсантов военных вузов в современных условиях. Формирование профессиональных ценностей в сознании курсантов опосредовано совокупностью целого ряда факторов: факторы, обусловленные состоянием и формированием системы духовных ценностей общества и государства; факторы, вытекающие из специфики взаимосвязи ценностей общества и внутренних войск МВД России; факторы, обусловленные отно-

шением в обществе к воинскому долгу и службе в Армии; факторы формирования ценностно-профессионального сознания курсантов в воспитательно-образовательном процессе военного вуза.

Описать специфику процесса формирования профессиональных ценностей курсантов военных вузов внутренних войск МВД. Разработать необходимые методические рекомендации формирования системы профессиональных ценностей курсантов средствами предметного образования, в том числе педагогическими дисциплинами.

Динамика сознания человека происходит неравномерно, некоторые компоненты сознания развиваются быстрее, другие медленнее Е.В.. Смирнов [9] отмечает, что основными составляющими ценностно-профессионального сознания являются:

- военно-профессиональные знания;
- военно-профессиональные ценностные ориентации;
- военно-профессиональные ценностные установки;
- военно-профессиональные потребности и интересы.

Необходимо заметить, что данные компоненты ценностно-профессионального сознания функционируют в комплексе и согласованно, сегодня, в период глобализации и социальных преобразований, происходит обострение ряда социальных противоречий, и как следствие, возникает необходимость их скорейшего разрешения. Когда профессионализм осознаётся курсантом как личностная ценность и социально-политическая активность личности курсанта направлена на реализацию служебно-профессиональных норм в служебной деятельности, можно говорить о сформированности профессиональных ценностей курсантов военных вузов внутренних войск МВД России.

Система структурно-профессиональных ценностей курсанта является совокупностью взаимосвязанных элементов:

- ценностно-мировоззренческий (когнитивный, ценностный и оценочный элементы),
- регулятивно-коммуникативный (правовой, моральный, психологический),
- функционально-деятельностный (умения, навыки, качества, а также совокупность форм, методов, средств).

Во взаимодействии они обеспечивают сформированность профессиональных ценностей курсантов военных вузов и вовлечение их в служебно-профессиональную деятельность в соответствии с ценностями военной службы. Профессиональные ценности обуславливают поступки, действия, смысл и образ жизни курсантов, выполняя интегрирующую связь между ценностно-познавательной (ценностная оценка), ценностно-мотивационной (ценностная установка) и ценностно-поведенческой (ценностные ориентации) подсистем в системе общей детерминации личности и общества, считает Е.В. Смирнов [9].

Формирование профессиональных ценностей может осуществляться стихийно, и целенаправленно, поэтому процесс формирования профессиональных ценностей курсантов воен-

ных вузов внутренних войск МВД России может выступать сознательной, специально организуемой воспитательно-образовательной деятельностью посредством создания необходимых

условий и факторов, которые обеспечивают развитие устойчивых, зрелых ценностей как общегражданского, так и военно-профессионального характера.

Библиографический список

1. *Алексий II Патриарх Московский и всея Руси*. Стенограмма беседы с президентом РФ Д.А. Медведевым 7 мая 2008. Available at: www.kremHn.ru/text/appears/2008/05/200312.shtml
2. Алексеев О.М. *Ценности военной службы и проблемы повышения её престижности в Вооруженных Силах Российской Федерации*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Москва, 1996.
3. Богович Г.Г. *Противоречия формирования духовных ценностей офицера современной российской армии и их разрешение*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Москва, 2001.
4. Галченко С.П. *Военно-профессиональные ценности в ценностных ориентациях военных кадров*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Москва, 1994.
5. Гунибский М.Ш. *Роль моральных ценностей социализма в активизации человеческого фактора в условиях Вооруженных Сил*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Москва, 1990.
6. Ксенофонтов В.Н. *Духовная жизнь воинов России и их ценностные ориентации: Характер и тенденции развития. Профессиональная этика военнослужащего: Материалы международной научной конференции*. Москва, 1995.
7. Петрий П.В. *Духовные ценности общества и армия*. Москва: ВУ, 2001.
8. Рахимов О.Х.-А. *К вопросу о сущности и структуре духовности личности офицера. Актуальные вопросы исследования духовности российского офицера*. Москва: ВУ, 2000.
9. Смирнов Е.В. *Духовные ценности в военно-профессиональном сознании офицерского корпуса России: социально-философский анализ*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Москва, 2008.
10. Цыбулька А.М. *Проблемы становления системы военно-профессиональных ценностей в условиях реформы Вооруженных Сил России*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Санкт-Петербург, 1998.
11. Чижик П.И. *Духовная безопасность российского общества как фактор военной безопасности*. Москва: ВУ, 2000.
12. Чесноков В.А. *Ценностные ориентации личности советского офицера как объект философско-социологического анализа*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Москва, 1990.

References

1. *Aleksij II Patriarh Moskovskij i vseja Rusi*. Stenogramma besedy s prezidentom RF D.A. Medvedevym 7 maya 2008. Available at: www.kremHn.ru/text/appears/2008/05/200312.shtml
2. Alekseenko O.M. *Cennosti voennoj sluzhby i problemy povysheniya ee prestizhnosti v Vooruzhennyh Silah Rossijskoj Federacii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 1996.
3. Bogovich G.G. *Protivorechiya formirovaniya duhovnyh cennostej oficera sovremennoj rossijskoj armii i ih razreshenie*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 2001.
4. Galchenko S.P. *Voenno-professional'nye cennosti v cennostnyh orientacijah voennyh kadrov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 1994.
5. Gunibskij M.Sh. *Rol' moral'nyh cennostej socializma v aktivizacii chelovecheskogo faktora v usloviyah Vooruzhennyh Sil*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 1990.
6. Ksenofontov V.N. *Duhovnaya zhizn' voinov Rossii i ih cennostnye orientacii: Harakter i tendencii razvitiya. Professional'naya etika voennosluzhashego: Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Moskva, 1995.
7. Petrij P.V. *Duhovnye cennosti obschestva i armiya*. Moskva: VU, 2001.
8. Rahimov O.H.-A. *K voprosu o suschnosti i strukture duhovnosti lichnosti oficera. Aktual'nye voprosy issledovaniya duhovnosti rossijskogo oficera*. Moskva: VU, 2000.
9. Smirnov E.V. *Duhovnye cennosti v voenno-professional'nom soznanii oficerskogo korpusa Rossii: social'no-filosofskij analiz*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 2008.
10. Cybul'ka A.M. *Problemy stanovleniya sistemy voenno-professional'nyh cennostej v usloviyah reformy Vooruzhennyh Sil Rossii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Sankt-Peterburg, 1998.
11. Chizhik P.I. *Duhovnaya bezopasnost' rossijskogo obschestva kak faktor voennoj bezopasnosti*. Moskva: VU, 2000.
12. Chesnokov V.A. *Cennostnye orientacii lichnosti sovetskogo oficera kak ob'ekt filosofsko-sociologicheskogo analiza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 1990.

Статья поступила в редакцию 20.05.15

УДК 796

Dengova L., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Adaptive Physical Education, Stavropol State Medical University, E-mail: lusiyoa@bk.ru

Batishcheva L.D., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Adaptive Physical Education, Stavropol State Medical University, E-mail: lusiyoa@bk.ru

THE EFFECT OF ISOKINETIC METHOD ON EXTENSIVE BODY TRAINING OF GIRLS IN HIGH SCHOOL. The research is based on the analysis of the results of the extensive body training among girls in high school. The authors have identified two major trends that take place in schools: exercises with weights are applied in significant volumes, but with a little weight weights; increased intensity strength training and its specialization are carried out mainly through speed-strength exercises. The researchers conducted a pedagogical experiment, during which they developed and tested a set of exercises of isokinetic nature, ensuring the development of strength abilities in girls. Targeted training power capabilities of high school age girls of experimental group fitness setting using isokinetic exercises nature allowed obtaining significant positive shifts in all types of control exercises. The obtained results proved the effectiveness of the developed program and allow recommending it for the wide use.

Key words: strength training, girls, isokinetic method, ability, power, physical training.

Л.Е. Денгова, канд. пед. наук, доц. каф. адаптивной физической культуры, Ставропольский государственный медицинский университет, г. Ставрополь, E-mail: lusiyoa@bk.ru

Л.Д. Батищева, канд. пед. наук, ст. преп. каф. адаптивной физической культуры, Ставропольский государственный медицинский университет, г. Ставрополь, E-mail: lusiyoa@bk.ru

ВЛИЯНИЕ ИЗОКИНЕТИЧЕСКОГО МЕТОДА НА СИЛОВУЮ ПОДГОТОВКУ ДЕВУШЕК СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

На основе анализа результатов проведения силовой тренировки девушек нами были выявлены две основные тенденции: как правило, упражнения с отягощениями применяются в значительных объемах, но при небольшом весе отягощений; повышение интенсивности силовой тренировки и её специализация осуществляются в основном через скоростно-силовые упражнения. В проведенном нами педагогическом эксперименте был разработан и апробирован комплекс упражнений изокинетического характера, обеспечивающий развитие силовых способностей девушек. Полученные результаты доказали эффективность разработанной программы, что позволяет рекомендовать её для широкого использования.

Ключевые слова: силовая подготовка девушек, изокинетический метод, силовые способности, физическая подготовка.

Данные многочисленных исследований широкого контингента учащихся, проводимых на протяжении ряда лет, свидетельствуют о низком развитии силовых способностей девушек старшего школьного возраста. Изыскание наиболее рациональных средств и методов силовой подготовленности девушек старшего возраста является одной из первоочередных задач работников физической культуры общеобразовательных учреждений. Трудность повышения уровня силовой подготовленности девушек обусловлена, прежде всего, возрастными изменениями их организма. Возрастные изменения мышечной силы девочек и девушек имеют свои особенности. Так, с 9 до 10 лет наблюдается существенный прирост силы мышц кисти и спины; с 10 до 12 лет – сила всех групп мышц; с 11 до 12 лет – сила мышц спины и ног; с 12 до 13 лет – сила мышц кисти и спины. Все исследования отмечают поступательное неравномерное, зависящее от возраста и пола изменение «взрывной силы». Так, высота прыжка вверх с места у девочек непрерывно улучшается до 12-14 лет. Затем следует некоторая стабилизация результатов и даже их ухудшение [1].

Повышение уровня силовой подготовленности девушек зависит от умения подобрать наиболее эффективные средства и методы совершенствования физических способностей, в том числе и мышечной силы. Многократные исследования определяют, что направленное развитие силовых способностей происходит лишь тогда, когда осуществляется максимальное мышечное напряжение. Существуют различные способы создания максимальных напряжений, в соответствии с которыми, выделяют различные методы развития силовых способностей. Одним из таких методов является метод изокинетических усилий. Упражнения при использовании этого метода выполняются на специальных тренажерах, которые позволяют делать движения в широком диапазоне скоростей и проявлять максимальные или близкие к ним усилия в любой фазе движения.

Силовые упражнения, выполняемые на современных тренажерах, позволяют варьировать скорость перемещения биозвеньев. В связи с этим, возникает необходимость использования нестандартных тренажерных устройств и комплексов упражнений, которые можно было бы применять в учебно-воспитательном процессе физической культуры [2].

В нашей повседневной жизни довольно трудно найти какое-нибудь движение, похожее на изокинетическое. Чтобы лучше понять сущность изокинетических упражнений, сравним их с изометрическими и изотоническими. Главный недостаток изометрических упражнений состоит в том, что они развивают преимущественно статическую силу. Изотонические упражнения, выполняемые в движении, не обеспечивают максимальной нагрузки на мышцы во всех точках диапазона движения. Изокинетические упражнения лишены этих недостатков. Варьируя скорость упражнения, они позволяют решать следующие задачи: проявление максимально возможного усилия; выполнение наибольшего количества работы за одно повторение; проявление наибольшей мощности мышечного усилия; проявление некоторой субмаксимальной мощности в течение максимально длительного времени.

В частности, можно нагрузить мышцу на скорости, характерной для какого-либо определенного вида спортивной деятельности. Одним из главных достоинств изокинетических упражнений является возможность уменьшить время, затрачиваемое на занятия, в связи с их высокой эффективностью. Многие исследователи отмечают значимость изокинетических упражнений в повышении общей работоспособности, силы, скорости и координации движений. Направленное развитие силовых способностей происходит лишь тогда, когда осуществляются максимальные

мышечные напряжения. Поэтому основная проблема в методике силовой подготовки состоит в том, чтобы обеспечить в процессе выполнения упражнений достаточно высокую степень мышечных напряжений.

Создавая целенаправленную программу силовой подготовки девушек надо помнить, что особенности анатомического строения и физиологических функций женского организма определяют ряд ограничений, и, прежде всего, в упражнениях с отягощениями. В этот период полностью исключаются упражнения с околопредельными и предельными весами. Не рекомендуются упражнения с большими отягощениями в форме приседов, полуприседов, тяги, толчков, рывков и жимов из положения стоя. В то же время при хорошей подготовке эти усилия возможны при выполнении упражнений сидя и лежа в наклонных и горизонтальных положениях туловища. Для этого обычно используют различные силовые тренажеры (силовые станки) и другие более простые приспособления. Скоростно-силовые упражнения с малыми отягощениями можно использовать без ограничений усилий.

Важно помнить о недостаточной зрелости и низком уровне работоспособности мышц, особенно мелких, а также о влиянии мышечной активности на развитие костей. Силовые упражнения в этом возрасте следует ограничить относительно локальными воздействиями и умеренными нагрузками, но объем их должен быть достаточным для стимулирования обменных процессов в мышцах. Все это необходимо учитывать в методике силовой подготовки. Таким образом, рассматривая особенности силовой тренировки девушек можно заметить две объединяющие большинство видов спорта тенденции: как правило, упражнения с отягощениями применяются в значительных объемах, но при небольшом весе отягощений; повышение интенсивности силовой тренировки и её специализация осуществляются в основном через скоростно-силовые упражнения.

В связи с этим, в нашем исследовании были поставлены следующие задачи: 1) определить уровень силовых способностей девушек 10-11-х классов лицея № 21 г. Ставрополя; 2) разработать комплекс упражнений изокинетического характера, обеспечивающий эффективное развитие силовых способностей девушек; 3) экспериментально обосновать эффективность развития силовых способностей девушек на основе применения специального нестандартного тренажерного устройства в условиях урока физической культуры.

Исследование велось в три этапа: подготовительный (10 уроков); основной (20 уроков); заключительный (7 уроков). На основном этапе педагогического эксперимента уроки физической культуры проходили согласно плану-графику учебного материала по четвертям на основе программы по физическому воспитанию для I–XI классов общеобразовательных учреждений. Продолжительность урока составляла 40 минут и структура урока соответствовала общепринятым требованиям к уроку физической культуры. В конце основной части урока в течение 10 минут выполнялись учебные задания по развитию физических качеств. Содержание сочетания направлений учебных заданий было следующим: скоростные способности – сила; скоростно-силовые способности – выносливость; координационные способности – сила. На этом этапе совершенствование силовых способностей девушек уделялось от 7,5 до 8 минут, а 2 – 2,5 минуты отводилось на развитие скорости, выносливости и координационных возможностей девушек, согласно сочетанию учебных заданий.

В результате проведенного эксперимента мы пришли к следующим выводам:

1. Исследование силовых способностей девушек 10-11-х классов лицея № 21 г. Ставрополя с помощью контрольных

Таблица 1

Показатели силовых способностей девушек за период педагогического эксперимента

Виды контрольных упражнений	Исходные данные			Конечные данные			Сдвиг %	t	p
	M	&	m	M	&	m			
1.Поднимание туловища за 30 с.	20,6	3,8	1,2	25,3	2,5	0,8	4,7 22,8%	3,3	<0,05
2. Отжимание от пола, раз	12,4	0,55	0,17	19,4	4,8	1,5	5 34,7%	11,8	<0,5
3. Вис на высокой перекладине на согнутых руках, с	32,8	5,1	1,6	41	6,1	1,9	8,2 25%	3,4	<0,01
4. Подтягивание на низкой перекладине из виса лежа, раз	9,3	2,2	0,7	18,8	2,2	0,7	9,5 102%	6,8	<0,001
5. Прыжки в длину с места, см	176,2	9,7	3,08	183,5	8,5	2,7	7,3 4,14%	4,09	<0,001

упражнений-тестов на констатирующем этапе эксперимента выявило их уровень как средний и низкий.

2. Анализ силовых способностей девушек по окончании педагогического эксперимента выявил достоверные сдвиги по всем видам контрольных испытаний: в тесте «Поднимание туловища за 30 с.» сдвиг составил 22,8% ($P<0,05$), в тесте «Отжимания» 34,7% ($P<0,5$), в тесте «Вис на высокой перекладине на согнутых руках» 25% ($P<0,01$), «Подтягивание на

низкой перекладине из виса лежа» 102% ($P<0,001$), в тесте «Прыжок в длину с места» 4,14% ($P<0,001$).

3. Целенаправленная тренировка силовых способностей девушек старшего школьного возраста экспериментальной группы на тренажерной установке с применением упражнений изокинетического характера позволила получить положительные достоверные сдвиги по всем видам контрольных упражнений.

Библиографический список

1. Бальсевич В.К. *Онтогинеziология человека*. Москва, 2000.
2. Холодов Ж.К. *Теория и методика физической культуры и спорта*: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. Москва, 2014.

References

1. Bal'sevich V.K. *Ontogineziologiya cheloveka*. Moskva, 2000.
2. Holodov Zh.K. *Teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury i sporta*: uchebnik dlya studentov uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovaniya. Moskva, 2014.

Статья поступила редакцию 28.05.15

УДК 371.485

Zapalskaya V.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), Rector's Chief Advisor, Moscow State Regional University (Khimki, Russia),
E-mail: zvs-so@yandex.ru

SYNERGETICS AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR DESIGNING REGIONAL MODELS OF WORK WITH GIFTED CHILDREN. The article explains the synergetic approach to the development of regional models work with gifted children, which is based on cooperative interaction. Synergetic approach involves the integration of institutions of education, science, culture, sports, youth policy and other departments, the concentration of human and material resources. One form of implementation of the synergetic approach supports networking, which is possible under the conditions: joint activities of network participants; common information space and mechanisms that create the conditions for networking. Network regional models work with gifted children are aimed at the continuous development of the gifted child, providing a focused and systematic nature of the activity.

Key words: synergetic approach, regional models work with gifted children, corporate interaction, networking.

В.С. Запалацкая, канд. пед. наук, главный советник ректора Московского государственного областного университета, г. Химки, E-mail: zvs-so@yandex.ru

СИНЕРГЕТИКА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

В статье обосновывается синергетический подход к разработке региональных моделей работы с одаренными детьми, в основе которого лежит кооперативное взаимодействие. Синергетический подход предполагает интеграцию организаций образования, науки, культуры, спорта, молодежной политики и других ведомств, концентрацию человеческих и материально-технических ресурсов. Одной из форм реализации синергетического подхода выступает сетевое взаимодействие, которое возможно при условиях: совместная деятельность участников сети; общее информационное пространство и механизмы, создающие условия для сетевого взаимодействия. Сетевые региональные модели работы с одаренными детьми направлены на непрерывное развитие одаренного ребенка, обеспечивая целенаправленный и системный характер деятельности.

Ключевые слова: синергетический подход, региональные модели работы с одаренными детьми, корпоративное взаимодействие, сетевое взаимодействие.

Сложность и динамизм жизни современного общества вызывают необходимость усиления внимания к проблеме выявления и развития одаренных детей, изучения условий и факторов, способствующих их самореализации.

История развития исследований и практики обучения одаренных детей в России прошла многолетний путь эволюции, этапы которой соответствовали существующим образователь-

ным парадигмам и уровню развития психологической науки. Последней потребовалось несколько десятилетий, чтобы от теории Б. М. Теплова, осуществившего глубокий анализ проблемы способностей, перейти к созданию Рабочей концепции одаренности (авт. Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаева, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин и др.) [1]. В ней на основе результатов фундаментальных отечественных исследований,

современных тенденций мировой науки и опыта работы с одаренными детьми впервые было дано определение одаренности, рассмотрены ее виды и формы проявления.

Существенную роль для создания в России системы работы с одаренными детьми сыграла федеральная целевая программа «Одаренные дети» как составная часть президентской программы «Дети России» [2]. Она сконцентрировала внимание педагогической общественности на проблеме одаренности и заложила научно-методические основы деятельности по выявлению, развитию и социализации одаренных детей.

В 2012 г. была утверждена Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов [3] и разработан Комплекс мер по её реализации [4]. Настоящая Концепция определяет принципы построения и основные задачи общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, а также направления её функционирования.

Несомненным позитивным результатом принятия Концепции можно считать новый импульс в деятельности образовательных структур по работе с одаренными детьми. В настоящее время в регионах России наблюдается активный поиск и создание определенных структур, а также соответствующих программ выявления, развития и поддержки одаренных детей. Одной из главных задач в этом процессе является поиск ресурсов, которые могут быть предоставлены как извне, так и за счет концентрации внутренних резервов. Самым быстрым и продуктивным может стать выявление необходимых ресурсов в самой системе, так как получение их из внешней среды не всегда возможно. Такой подход получил название синергетического [5; 6; 7] и в отношении организации работы с одаренными детьми на региональном уровне, мы рассматриваем его как наиболее эффективный.

Главным достоинством синергетического подхода является кооперативное взаимодействие, что в нашем случае означает интеграцию деятельности организаций образования, науки, культуры, спорта, молодежной политики и других ведомств, концентрацию человеческих и материально-технических ресурсов. Это позволит реализовать идею непрерывного развития одаренного ребенка и придаст работе с одаренными детьми целенаправленный и системный характер.

Реализация кооперативного взаимодействия может быть осуществлена в форме сетевого взаимодействия, под которым понимают способ деятельности по совместному использованию информационных, инновационных, методических, кадровых ресурсов. Сетевое взаимодействие возможно при следующих **условиях**:

- совместная деятельность участников сети;
- общее информационное пространство;
- механизмы, создающие условия для сетевого взаимодействия.

Механизмом сетевого взаимодействия может стать координационный совет сети, ключевыми функциями которого будут экспертная деятельность и популяризация инновационных разработок участников сети не только профессиональному сообществу, но и всему обществу.

Важно отметить, что при сетевом взаимодействии происходит не только распространение инновационных разработок, но также идет процесс диалога между участниками и процесс отражения опыта друг друга. Инновации в условиях образовательной сети приобретают эволюционный характер, что связано с непрерывным обменом информацией и опытом.

Опыт участников сети оказывается востребованным не только в качестве примера для подражания, а также в качестве индикатора или зеркала, которое позволяет увидеть уровень собственных достижений и дополнить их чем-то новым, способствующим эффективности дальнейшей работы. У участников сети наблюдается потребность друг в друге, в общении равных по статусу специалистов и организаций.

Региональная система работы с одаренными детьми, реализующая синергетический подход, должна удовлетворять следующим **принципам**:

- *системности*, отражающий способ организации работы с одаренными на основе системных взаимосвязей между образовательными и иными структурами региона;
- *согласованности* действий различных организаций и физических лиц, вовлеченных в деятельность по поиску, выявлению, обучению, развитию и поддержке одаренных детей и подростков;
- *многоуровневости и многофункциональности* профессионально организуемой деятельности, обеспечивающей включен-

ность в нее каждого ребенка с целью выявления его задатков и создания необходимых условий для их развития;

- *доступности* условий и услуг, направленных на выявление и развитие способностей и одаренностей для всех детей независимо от территории проживания, социального положения и состояния здоровья;

- *непрерывности*, обеспечивающего последовательное и целенаправленное развитие и поддержку одаренных школьников на всех этапах обучения;

- *адресной ориентации* образовательных услуг, способствующих максимальному раскрытию и развитию личностного потенциала одаренных детей;

- *открытости и информированности* образовательного сообщества о системе работы с одаренными детьми на разных уровнях;

- *адекватности предоставляемых образовательных услуг* уровню развития способностей детей, непрерывность и преемственность в их психолого-педагогическом сопровождении.

Совокупность вышеперечисленных принципов позволяет сформировать **обогащенную образовательную среду**, которая обеспечит развитие многообразия видов одаренности и форм работы с одаренными детьми:

- олимпиадное движение, включающее всероссийскую олимпиаду школьников; олимпиады, вошедшие в федеральный перечень; региональные олимпиады школьников; интернет-олимпиады для школьников;

- деятельность научных обществ учащихся, ориентированных на исследовательскую деятельность и проектную деятельность школьников;

- конкурсная деятельность, включающая мероприятия, вошедшие в федеральный перечень; региональные, муниципальные, школьные конкурсы интеллектуального, творческого и спортивного направления;

- научно-практические конференции школьников;

- исследовательские центры, творческие лаборатории и мастерские;

- детские общественные организации и ассоциации и волонтерское движение школьников;

- социально-образовательные программы и проекты;

- региональные фестивали детского художественного творчества;

- региональные выставки изобразительного искусства, научно-технического творчества;

- спортивные соревнования;

- форумы талантливых школьников.

В качестве примера практической реализации описанной системы приведем модель региональной системы выявления и развития молодых талантов Московской области (рис. 1).

Региональный центр поддержки олимпиадного движения Московской области

Задачи: организация участия школьников региона на всех этапах всероссийских предметных олимпиад, создание и функционирование очно-заочных лицеев в Московской области.

Региональный координационный детско-юношеский центр физической культуры и спорта

Задачи: координационно-организаторская деятельность с детьми, одаренными в области физической культуры и спорта, организация и проведение олимпиады по безопасности жизнедеятельности.

Региональный центр эстетического воспитания и образования

Задачи: обеспечение условий для развития художественно-эстетической деятельности одаренных учащихся, организация и проведение олимпиады по мировой художественной культуре, духовному краеведению Подмоскovie и основам Православной культуры.

Отдел научно-методического обеспечения работы с одаренными детьми

Задачи: научно-методическое обеспечение деятельности по поиску, выявлению, развитию и поддержке одаренных детей, мониторинг эффективности образовательных моделей работы с одаренными детьми.

Формирование региональной системы выявления и развития молодых талантов должно сопровождаться созданием **профессиональных сообществ педагогов, работающих с одаренными детьми**. Организация таких сообществ как варианта модели повышения квалификации должна осуществляться на основе полисубъектного взаимодействия, что позволит придать

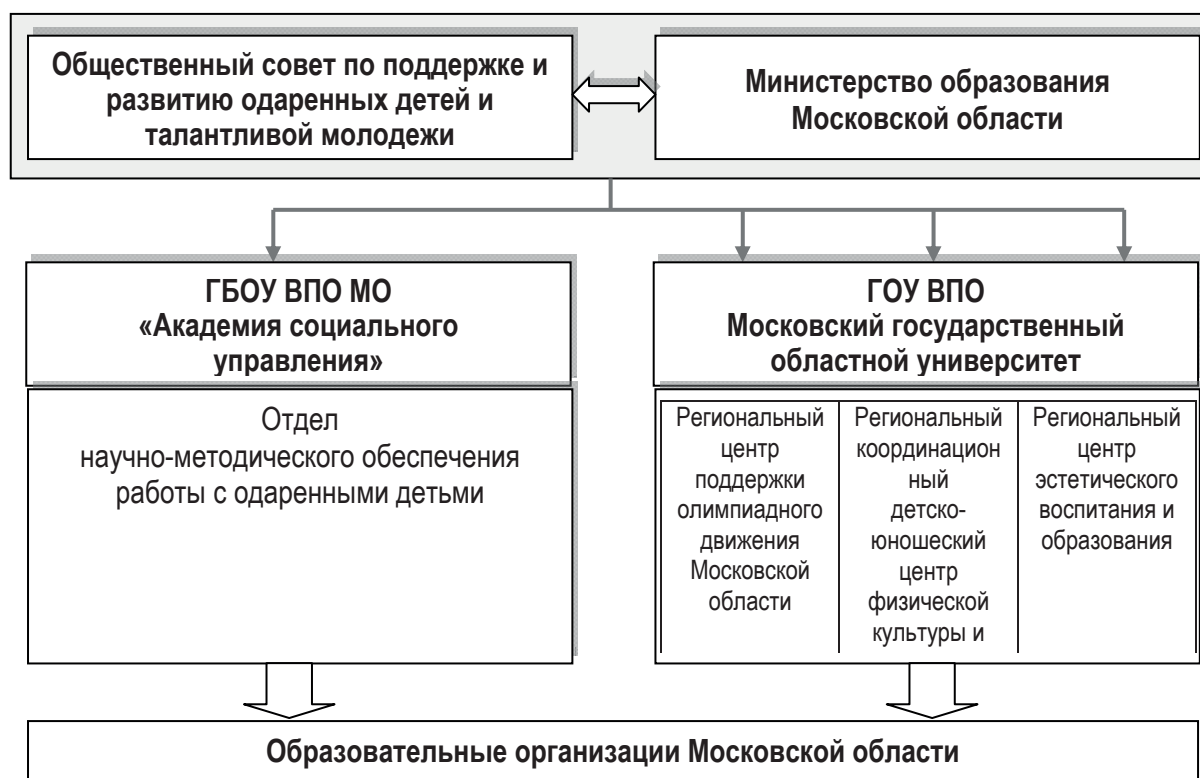


Рис. 1. Организационная структура региональной системы выявления и развития молодых талантов

новый импульс профессиональным коммуникациям, диссеминации инновационного педагогического опыта, обеспечит дополнительные возможности профессионального и личностного роста педагогов.

Повышению доступности, реальной возможности наиболее полно учитывать индивидуальные особенности одаренного ребенка и его образовательные потребности будет способствовать **функционирование образовательного портала как системы дистанционного сопровождения** деятельности образовательных структур по поиску, выявлению, обучению и поддержке одаренных детей.

К ожидаемым системным результатам реализации региональной модели системы работы с одаренными детьми на основе синергетического подхода относятся:

- увеличение контингента одаренных школьников, получающих дополнительное образование, информационную, методическую и социальную поддержку, изменение качества их участия в различных интеллектуальных и творческих состязаниях;
- предоставление методической помощи учителям и консультационной помощи родителям одаренных детей;
- расширение интеграции деятельности организаций общего и профессионального образования в области развития одаренности;
- развитие инновационного опыта работы с одаренными детьми в Московской области;
- трансформация инновационного опыта работы с одаренными детьми в систему регионального образования в целях обеспечения его эффективной модернизации.

Библиографический список

1. *Рабочая концепция одарённости*. Авт. Д.Б. Богоявленская (отв. ред.), В.Д. Шадриков (научн. ред.), Ю.Д. Бабаева и др. Москва, 2003.
2. О федеральной целевой программе «Дети России» на 2007 – 2010 годы. *Постановление Правительства РФ от 21.03.2007 № 172* (с изменениями и дополнениями). Гарант: информационно-правовой портал. Available at: <http://base.garant.ru/190869/#ixzz3QernS93P>.
3. *Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов* (утв. Президентом РФ 03.04.2012). *Президент России*. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/14907>.
4. *Комплекс мер по реализации Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов* (утв. Заместителем Председателя Правительства Российской Федерации 26.05.2012 № 2405п-П8). Москва, 2012.
5. Хакен Г. *Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах*. Москва: Мир, 1985.
6. Хакен Г. *Синергетика*. Москва: Мир, 1980.
7. Пригожин И., Стенгерс И. *Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой*. Москва: Прогресс, 1986.

References

1. *Rabochaya koncepciya odarennosti*. Avt. D.B. Bogoyavlenskaya (otv. red.), V.D. Shadrikov (nauchn. red), Yu.D. Babaeva i dr. Moskva, 2003.
2. O federal'noj celevoj programme «Deti Rossii» na 2007 – 2010 gody. *Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 21.03.2007 № 172* (s izmeneniyami i dopolnieniyami). Garant: informacionno-pravovoj portal. Available at: <http://base.garant.ru/190869/#ixzz3QernS93P> <http://base.garant.ru/190869/>.
3. *Koncepciya obschenacional'noj sistemy vyvazheniya i razvitiya molodyh talentov* (utv. Prezidentom RF 03.04.2012). *Prezident Rossii*. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/14907>.
4. *Kompleks mer po realizacii Koncepcii obschenacional'noj sistemy vyvazheniya i razvitiya molodyh talentov* (utv. Zamestitel'em Predsedatelya Pravitel'stva Rossijskoj Federacii 26.05.2012 № 2405p-P8). Moskva, 2012.
5. Haken G. *Sinergetika: Ierarhii neustojchivostej v samoorganizuyuschisya sistemah i ustrojstvax*. Moskva: Mir, 1985.
6. Haken G. *Sinergetika*. Moskva: Mir, 1980.
7. Prigozhin I., Stengers I. *Poryadok iz haosa: Novyj dialog cheloveka s prirodoj*. Moskva: Progress, 1986.

Статья поступила редакцию 28.05.15

УДК 371

Zbitskaya I.A., Director, Center of Extra-Curricular Work, Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru
Sorokopud Yu.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

THE INNOVATIVE POTENTIAL OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL POLICY OF THE RUSSIAN FEDERATION. In the article the conceptual principals of additional education of children are studied. The system of additional education is based on the methodological principles that reflect the innovative nature of the educational activities in the context of further education and the basic ideas of the educational policy of the Russian Federation at the present stage: the principle of the dominance of the interests of children; the heuristic component of the educational environment; pedagogical cooperation; realization of the child's personality in team work; developing children's abilities in games.

Key words: additional education, principle of dominance of interests of childhood, self-realization of the child in team work.

И.А. Збицкая, директор Центра внешкольной работы Промышленного района г. Ставрополя, кафедры педагогики и психологии профессионального образования факультета Образования, Институт образования и социальных наук ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru
Ю.В. Сорокопуд, д-р пед. наук, доц., проф. каф. педагогики и психологии профессионального образования факультета Образования, Институт образования и социальных наук ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В статье раскрыты концептуальные положения дополнительного образования детей. Система дополнительного образования базируется на методологических принципах деятельности, которые отражают инновационный характер образовательной деятельности в условиях дополнительного образования и основные идеи образовательной политики российской Федерации на современном этапе: принцип доминирования интересов детства; эвристичности образовательной среды, педагогического сотрудничества; самореализации личности ребёнка в коллективе; развитие способностей детей в игровой деятельности и др.

Ключевые слова: дополнительное образование, принцип доминирования интересов детства, самореализации личности ребёнка в коллективе.

Анализ нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность учреждений дополнительного образования, материалов научно-практических конференций, посвящённых системе дополнительного образования, а также изучение теоретических работ, определяющих ключевые научно-практические ориентиры этой деятельности, позволяют выделить ряд концептуальных положений, лежащих в основе функционирования названных учреждений в современных условиях независимо от профиля их деятельности:

1. Основная цель – создание оптимальных условий для мотивационного развития личности ребёнка, формирование способности к самореализации и самоопределению.

2. Основные задачи:

- выявление интересов, склонностей и способностей учащихся к различным видам деятельности;
- создание условий (благоприятной психологической и творческой атмосферы, материально-технических средств, квалифицированных педагогов) для формирования и развития специальных знаний, умений, отношений, чувств у учащихся;
- создание условий для практической реализации приобретённых навыков определённого вида деятельности.

3. Приоритеты в организации:

- динамичность образовательного процесса;
- стимулирование творческой активности ребёнка, развитие его способности к самостоятельному решению возникающих проблем и постоянному самообразованию;
- активное и деятельное усвоение содержания образования, прогнозирование его применения в разных ситуациях;
- обобщение жизненного опыта ребёнка, соотнесение его с исторически сложившейся системой ценностей;
- восприятие научного знания с его ярко выраженной тенденцией к многообразию;
- преобладание различных форм образования с учётом эволюции личностного сознания школьника и различных видов его жизнедеятельности.

4. Основные функции системы дополнительного образования:

- социально-адаптационная, выражающаяся в оказании педагогической помощи учащимся в освоении положительного социального опыта; в социальном самоопределении, в освоении системы социальных ролей; оказание социальной защиты учащимся путём предоставления бесплатных дополнительных образовательных услуг;

- личностно-образующая, учитывающая индивидуальные интересы и склонности ребёнка через включение его в целесообразные виды деятельности, позволяющие ему саморазвиваться;

- психолого-терапевтическая, способствующая самореализации ребёнка как одной из существенных потребностей человека, обеспечивающая ситуацию успеха «здесь и теперь» вне жёсткой зависимости от его способностей усвоения образовательного стандарта;

- профилактическая, обеспечивающая детей различными видами полезной деятельности;

- учебно-информационная, позволяющая расширить кругозор учащихся путём дополнения учебного материала и погружения их в культуру;

- непрерывного образования, создающая возможность учиться всю жизнь и обеспечивающая удовлетворение потребности в творческом восприятии мира и себя в этом мире.

Как любая другая структура, система дополнительного образования базируется на методологических принципах деятельности. Эти принципы в полной мере отражают инновационный характер образовательной деятельности в условиях дополнительного образования и отражают основные идеи образовательной политики российской Федерации на современном этапе. Современные исследователи выделяют следующие принципы: доминирования интересов детства; эвристичности образовательной среды, педагогического сотрудничества; самореализации личности ребёнка в коллективе; развитие способностей детей в игровой деятельности; доминирующего авторского начала в построении содержания работы с детьми и др.

Представляется целесообразным остановиться несколько подробнее на характеристике указанных принципов, поскольку в них отражена специфика организации учебно-воспитательного

процесса в учреждениях дополнительного образования школьников.

Принцип доминирования интересов детства. Данный принцип лежит в основе организации дополнительного образования детей и обуславливает тем самым реальное воплощение в образовательную практику идей гуманистической психологии и педагогики. Он подразумевает добровольное посещение занятий учащимися и характерен лишь для данной формы образования, что отличает её от организации обучения в базовых школах. Определённое преимущество добровольности заключается в том, что развитие личности ребёнка происходит эффективно лишь в том случае, если он сам, с учётом своих интересов выбирает себе занятие по душе. Игнорирование этого принципа ведёт к снижению творческой активности детей, а порой и к полной утрате интереса к выбранному виду деятельности.

Возможность ребёнка самому выбирать интересующий его вид деятельности и регламентировать время занятий закрепляет право на самоактуализацию и самоопределение.

Избирательность детьми своего образовательного пути, режима, уровня и конечного результата приводит к необходимости конструирования особой образовательной среды. Её отличительные особенности – эвристичность и педагогическое сотрудничество. Эти принципы взаимосвязаны и предполагают отказ от авторитарных отношений и переход к отношениям творческого соучастия в едином процессе деятельности коммуникации, в достижении общей цели. При такой организации участники, дополняя друг друга, образуют систему содействия, в которой творческие возможности и способности партнёров реализуются наиболее полно. Дополняя друг друга, они достигают качественно нового уровня развития. Подобное сотрудничество предпо-

лагает проявление терпения, внимательности, корректности, ответственности. Такая атмосфера психологического комфорта, неформального общения, свободного проявления себя наиболее благоприятна для развития творческих способностей учащихся. Решение творческих задач в сотрудничестве с педагогом изменяет психологическую структуру образовательного процесса, ибо создаётся надёжная система внутренней стимуляции самого широкого спектра взаимодействий и отношений между его участниками.

Ситуация совместной продуктивно-творческой деятельности педагога и ребёнка выступает смысловой и конструктивной единицей инновационного характера процесса активного становления личности ребёнка.

Принцип самореализации личности в коллективе является логическим продолжением вышеизложенных принципов. Он позволяет организовать совместную творческую деятельность и сотрудничество в организованных группах детей, объединённых интересом к определённому виду деятельности. Специфической особенностью учреждений дополнительного образования является возможность организации разновозрастных групп детей. Подобное сотрудничество позволяет развиваться всем, от младших до старших, снимая психологические барьеры неуверенности у одних и амбиции у других.

Таким образом, в процессе творческого взаимодействия участников подобных коллективов в условиях дополнительного образования происходит становление интеллектуальных, мотивационных компонентов в процессе формирования личности ребёнка, приобретается опыт коммуникации. В результате происходит укрепление веры в собственные силы, повышается самоуважение, что является главным в процессе саморазвития.

Библиографический список

1. Сорокопуд Ю.В. *Формирование и развитие основ психолого-педагогической компетентности будущих специалистов системы дополнительного образования школьников*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2000.
2. Игропуло И.Ф. Системный анализ закономерностей управления инновационными процессами в образовании. *Глобальный научный потенциал*. 2013; 3 (24): 23 – 26.
3. Игропуло И.Ф. Теоретико-методологические подходы к интеграции культуры и образования в современных условиях. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2011; 5: 116.

References

1. Sorokopud Yu.V. *Formirovanie i razvitie osnov psihologo-pedagogicheskoy kompetentnosti buduschih specialistov sistemy dopolnitel'nogo obshego obrazovaniya shkol'nikov*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 2000.
2. Igropulo I.F. Sistemnyy analiz zakonomernostey upravleniya innovatsionnymi processami v obrazovanii. *Global'nyy nauchnyy potencial*. 2013; 3 (24): 23 – 26.
3. Igropulo I.F. Teoretiko-metodologicheskie podhody k integratsii kul'tury i obrazovaniya v sovremennykh usloviyakh. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2011; 5: 116.

Статья поступила в редакцию 21.05.15

УДК 378: 37.02: 78.071.4

Zelenkova E.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kazan State conservatory n.a. N. G. Zhiganov, (Kazan, Russia),
E-mail: zelenkova_e@mail.ru

DEVELOPMENT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITIES OF A MUSICIAN OF DIFFERENT SPECIALITIES OF THE COURSE OF PIANO TRAINING. This article shows features of the development of personal and professional qualities of musicians of different specialties. The author analyzes specifics of development of professionally significant qualities of the musician formed in piano classes. Various aspects of the development of creative potential of musicians by means of performing preparation is considered during the piano course. The author offers innovation methods of work with students of different specialties, connected with interdisciplinary basis of creative study and directed to the forming and developing personal and professional qualities of future musicians. Some structural components and substantial basis of preparation musicians in the music institute are revealed.

Key words: musical institute, personal and professional qualities, musicians of different specialties, piano course, innovation method.

Е.В. Зеленкова, канд. пед. наук, доц. Казанской государственной консерватории (академии) имени Н.Г. Жиганова,
г. Казань, E-mail: zelenkova_e@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ МУЗЫКАНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРТЕПИАННОЙ ПОДГОТОВКИ

В данной статье раскрываются особенности формирования личностно-профессиональных качеств музыкантов разных специальностей. Автор анализирует специфика развития профессионально значимых качеств музыканта, формируемых в процессе обучения в классе фортепиано. Рассматриваются различные аспекты развития творческого потенциала музыкантов посредством исполнительской подготовки в курсе фортепиано. Автор предлагает инновационные методы работы со студентами разного профиля, связанные с междисциплинарным основанием творческого обучения и направ-

ленные на формирование личностно-профессиональных качеств. Выявляются структурные компоненты и содержательные основы подготовки музыкантов в музыкальном вузе.

Ключевые слова: музыкальный вуз, личностно-профессиональные качества, музыканты разных специальностей, курс фортепиано, инновационные методы.

В современной социокультурной ситуации, в которой осуществляется формирование личности, выдвигаются новые требования к эталону, образцу профессионального музыканта. Поэтому в новых культурно-исторических условиях возникает необходимость осмысления особенностей личностно-профессионального становления студентов музыкального вуза, обладающих профессионально значимыми качествами, такими как культура профессионального мышления, коммуникативность, артистизм и ряд других, лежащих в основе формирования социально ориентированной личности музыканта. Формирование личностно-профессиональных качеств музыканта во многом определяется художественно-творческой спецификой обучения и осуществляется на различных этапах развития.

Поскольку процесс подготовки музыкантов разных специальностей связан с исполнительской деятельностью, в рамках которой развиваются и совершенствуются музыкальные способности, индивидуальные занятия в классе фортепиано способствуют формированию необходимых качеств, являющихся основой для дальнейшей успешной профессиональной деятельности. Одним из наиболее значимых качеств личности музыканта становится такое важное качество, как компетентность.

В настоящее время компетентность рассматривается как основная цель профессионального образования. Понятие профессиональной компетентности (лат. *competere* – добиваться, соответствовать) определяется как «интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая уровень знаний, умений, опыт, достаточные для осуществления цели данного рода деятельности, а также его нравственную позицию» [1, с. 383]. Поэтому именно интегративная целостность этого многоструктурного и многоуровневого качества определяет сложность его формирования.

Следует особо отметить, что понятие профессиональная компетентность связано с понятием компетенции, лежащим в основе требований ФГОС ВПО в области музыкального искусства. Компетенции рассматриваются в виде способности и готовности личности к овладению способами профессиональной деятельности. В связи с этим в качестве концептуальных положений выступают требования, как это определяется одним из исследователей особенностей компетентностного подхода, «к результатам освоения основных образовательных программ (результатов образования) в виде компетенций, подразделяемых на общие (универсальные) и профессиональные (предметно-специализированные)» [2, с. 4].

Поскольку задачи реализации компетентностно-ориентированного подхода в творческом образовательном процессе имеют, как уже отмечалось, ряд особенностей, появляется необходимость осмысления и поиска тех адаптационных механизмов, которые позволяют полноценно реализовать комплекс личностно-профессиональных качеств во всех сферах музыкально-профессиональной деятельности. Направленность музыкального образования на развитие личности обучающегося, формирование компетентности связан с поиском особых средств решения профессиональных задач в творческом образовательном процессе. Именно индивидуальные занятия в классе фортепиано способствуют овладению различными способами профессиональной деятельности, приемами и культурой профессионального общения, достижению готовности к самостоятельной деятельности в различных профессиональных ситуациях. Активная исполнительская работа за инструментом пробуждает стремление к профессиональному росту, а также содействует формированию адекватного представления о собственных профессиональных способностях и возможностях.

Поскольку профессиональная деятельность музыканта требует коммуникабельности и хорошей психологической адаптации к меняющимся условиям творческой работы, занятия в курсе фортепиано создают необходимые предпосылки для дальнейшего решения задач общения посредством универсального языка музыки. Одной из важнейших задач является развитие музыкального мышления студентов. Рядом исследователей мышление определяется как эволюционный процесс, а познание, аналитическое осмысление выполняет роль приспособления к меняющейся среде. Поэтому определяющим является положение

о том, что обучение должно идти через решение проблем [3, с. 19]. Проблемность становится важным способом постижения музыкального материала и создает фундаментальную основу для поиска необходимых средств художественной выразительности. Такими новыми способами могут являться эвристические приемы решения творческих проблем.

В структуре профессионально значимых качеств мы выделяем профессиональное мышление как основополагающее качество, способствующее становлению музыканта. Развитие профессионального мышления, определяющего целостность и системность структуры профессионально значимых личностных качеств музыканта, способствует также формированию творческого стиля деятельности.

Рассматривая процесс фортепианной подготовки с точки зрения культурологического подхода, следует подчеркнуть суть современной парадигмы образования, нацеленной на воспроизводство культуры и ставящей новые задачи образования, которые заключаются не только в специальной профессиональной подготовке, но и в личностном становлении человека культуры. Поэтому личностно-профессиональное становление музыканта следует рассматривать как системно-динамическую структуру – процесс, развивающуюся по законам синергетики, обладающую свойствами самоорганизации и саморазвития. Идеи синергетики в настоящее время играют значительную роль в разработке современных концепций творческого саморазвития личности.

Системно-синергетический подход позволяет рассматривать личность как самоорганизующуюся, саморазвивающуюся систему, выражающую ценностные отношения к миру, деятельности, другим окружающим ее людям. Важно также рассмотрение личности как проективной системы, учитывающей не только ее актуальное состояние, но и потенциальные творческие возможности и личностную перспективу развития.

В настоящее время появился новый, акмеологический подход, связанный с признанием ценности личности, изучением особенностей ее устремления к вершинам личностно-профессионального самосовершенствования, обретения гармоничности. Личностно-профессиональное становление представляет изменение свойств и качеств музыканта как субъекта педагогического взаимодействия в процессе достижения оптимального уровня творческого саморазвития. Дальнейшие исследования процесса личностно-профессионального становления с точки зрения целостного подхода дают основание соотносить актуальный и потенциальный уровни развития. Акмеологический подход обуславливает определение наивысшей степени личностного развития, которая воспринимается как идея, дающая ориентиры для процесса становления. Изучение важной роли творческих процессов в формировании профессионально значимых качеств личности музыканта направлено на выявление психологических особенностей раскрытия всех потенциальных возможностей студента.

Профессиональная направленность процесса фортепианной подготовки способствует развитию таких качеств личности как творческое воображение, фантазия, художественно-образное мышление музыканта, что обуславливает становление системы духовно-ценностных отношений. В целом личностно-профессиональные качества музыканта представляют собой сложный комплекс, включающий как метапрофессиональные, так и специальные, а также психолого-педагогические качества, представленные в разработанной нами таблице.

В процессе фортепианной подготовки формируются такие профессионально значимые качества, как исполнительская воля, стремление к творческому поиску и профессиональному росту. Не менее важными являются также такие свойства личности, как креативность, способность к деятельности в быстро изменяющихся условиях, что требует гибкости, неординарности и нестандартности мышления. Следует подчеркнуть, что проблема формирования и развития музыкального мышления рассматривается в качестве центральной установки в обучении музыкантов разных специальностей в классе фортепиано. Поэтому соединение традиционных методик обучения с инновационными современными концепциями музыкального образования может

Таблица 1

Личностно-профессиональные качества музыканта

Метапрофессиональные качества музыканта	Специальные профессиональные качества музыканта	Психолого-педагогические качества музыканта
Общая культура личности	Эстетическое восприятие действительности	Методологическая культура
Творческое отношение к социально значимой деятельности	Художественно-образное мышление	Критичность мышления, способность к критичной оценке ситуации творческой деятельности
Потребность в самосовершенствовании, самообразовании	Креативность, стремление к раскрытию творческого потенциала	Аналитические способности, готовность к анализу педагогических задач
Эрудированность	Музыкальность	Эмпатия
Коммуникабельность, готовность к осуществлению общения со слушательской аудиторией посредством музыкального языка как универсального средства коммуникации	Артистизм, готовность проявлять поисковую активность в овладении способами художественно-образной выразительности	Способность к идентификации
Инициативность	Творческое воображение, фантазия	Рефлексивность
Организованность, ответственность в решении проблем взаимодействия в различных нестандартных ситуациях	Исполнительская воля	Эмоционально-волевая саморегуляция
Толерантность, способность к освоению культуры социальных отношений, направленной на активное участие в культурном процессе	Готовность к проявлению межкультурной компетентности, понимание взаимосвязи развития художественной и музыкальной культуры	Способность к индивидуально-творческому взаимодействию
Сотрудничество, умение работать в команде	Чувство стиля, художественный вкус	Развитая интуиция

способствовать более эффективному осуществлению процесса фортепианной подготовки.

Работа в классе может происходить в виде сотрудничества, направленного на совместное выявление соотношения репродуктивных и продуктивных, креативных, творческих способов деятельности. Для этого возможно применение как традиционных методов, так и инновационных форм, методов и технологий обучения, таких как, например, метод стилизового анализа, метод «погружения», технологии проблемного, контекстного обучения, основанные на синтезе музыкально-теоретических знаний и исполнительских умений.

Следует отметить, что профессиональная деятельность требует от музыканта любой специальности эрудированности в различных областях художественного творчества, а также универсального владения большим объемом междисциплинарных знаний и умений. Поэтому значительную роль играет специфика музыкального обучения, связанная с индивидуальной формой

проведения урока, когда в процессе педагогического взаимодействия непосредственно реализуется передача личного творческого опыта ученику.

Процесс личностно-профессионального становления можно определить как целенаправленный, непрерывный, многоуровневый, многоэтапный путь саморазвития и самосовершенствования музыканта. Наиболее значимыми качествами, с нашей точки зрения, являются такие творческие качества, как стремление к самореализации в профессиональной деятельности, поиск нестандартных способов решения профессиональных задач, владение системой художественно-творческих умений и способность к применению музыкально-профессиональных знаний.

Таким образом, осуществляется личностно-профессиональное становление музыканта, являющееся процессом длительного и непрерывного поиска возможностей и способов совершенствования на пути достижения готовности к самостоятельной творческой профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Энциклопедия профессионального образования*. Руководитель авторского коллектива С.Я. Батышев: в 3-х т. Москва: Ассоциация «Проф. образование», 1999; Т. 2.
2. Байденко В.И. Новые стандарты высшего образования: методологические аспекты. *Высшее образование сегодня*. 2007; 5: 4 – 9.
3. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Издание 2-е. Москва: Логос, 2005.

References

1. *Enciklopediya professional'nogo obrazovaniya*. Rukovoditel' avtorskogo kolektiva S.Ya. Batyshev: v 3-h t. Moskva: Associaciya «Prof. obrazovanie», 1999; T. 2.
2. Bajdenko V.I. Novye standarty vysshego obrazovaniya: metodologicheskie aspekty. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2007; 5: 4 – 9.
3. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Izdanie 2-e. Moskva: Logos, 2005.

Статья поступила в редакцию 24.05.15

УДК 371

Ishkova L.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Institute of Continuous Education for Adults (St. Petersburg, Russia),
E-mail: ishkova1941@mail.ru
Stepanova M.V., postgraduate, Institute of Continuous Education for Adults (St. Petersburg, Russia),
E-mail: mariannastep@yandex.ru

FEATURES OF ORGANIZATION OF NON-FORMAL ADULT EDUCATION OF PEOPLE OF THE THIRD AGE. The article discusses the organizational and pedagogical features of managing of non-formal education among people of the third age: social and demographic aspects, the nature and form of organization of the learning process. The organization of the system of education for older people is considered to be an urgent problem in the modern period that requires the detection of such features (both organizational and pedagogical), which depend on socio-cultural and economic factors. The educational process of adults as a pedagogical system, characterized by the production of a set of specific performance objectives, is a targeted socio-pedagogical and socio-cultural activity of teachers for adult people in unity with educational and self-educational activity of adult students.

Key words: persons of the third age, informal adult education, educational system.

Л.В. Ишкова, д-р пед. наук, проф. ФГБОУ ДПО «Институт непрерывного образования взрослых»,

г. Санкт-Петербург, E-mail: ishkova1941@mail.ru

М.В. Степанова, аспирант ФГБОУ ДПО «Институт непрерывного образования взрослых», г. Санкт-Петербург,

E-mail: marianastep@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются организационно-педагогические особенности построения неформального образования людей третьего возраста: социальные и демографические аспекты, сущность и формы организации процесса обучения. Построение системы образования лиц третьего возраста рассматривается как актуальная проблема в современный период, требующая выявления особенностей, как организационных, так и педагогических, которые зависят от социокультурных и экономических факторов. Образовательный процесс взрослых как педагогическая система, характеризующаяся постановкой комплекса конкретных целей деятельности, представляет собой целенаправленную социально-педагогическую и социокультурную деятельность андрагога в единстве с учебной и самообразовательной деятельностью обучающихся взрослых.

Ключевые слова: лица третьего возраста, неформальное образование взрослых, образовательная система.

Исследование и анализ научной литературы по проблеме образования взрослых показал, что интерес к этому вопросу существовал всегда, в разные исторические периоды рассматривались различные контексты феномена образования взрослых. В настоящий период усиливается интерес к проблеме построения системы образования взрослых, особенно лиц третьего возраста, что связано с демографической ситуацией («старение» населения на планете) и социокультурными особенностями. Несмотря на усиливающийся интерес в научных исследованиях к проблеме построения системы образования лиц третьего возраста, существует терминологическое рассогласование, понятийная неразработанность (нет однозначных толкований понятий «возраст», «образование взрослых», «третий возраст», «институт третьего возраста», «неформальное образование» и др.), что затрудняет проведение научных исследований. Исторически образование взрослых осуществлялась в различных формах, многие из которых не утратили актуальности и в настоящий период (народные школы, семинары, лектории, народные университеты и т.д.), которые относятся к неформальному образованию взрослых.

В. Смушков подчеркивает, что **формы обучения** для взрослых, которые относятся к неформальному образованию, «характеризуются:

- общественным характером управления;
- добровольным характером обучения;
- вариативностью программ и сроков обучения;
- сочетанием форм популяризации научных знаний с прикладными занятиями;
- созданием комфортной образовательной среды для общения взрослых людей;
- возможностью социально-психологической защиты в условиях социальных перемен.

Деятельность этого типа образовательных учреждений основана на принципах демократизма, открытости, доступности», подчеркивает В. Смушков [1].

Изменение возрастной структуры населения – одно из великих достижений XX в. – стало одной из основных проблем человечества, сопряженной со многими нерешёнными культурными, социальными, экономическими, медицинскими, а также педагогическими задачами. Рост численности пожилых людей в Европе, в том числе в России происходит быстрыми темпами, их количество перешагнуло 20% рубеж. В системе народных форм образования особое место занимают университеты третьего возраста. Обучение в университетах третьего возраста строится, как правило, на основе собственной активности слушателей и постоянного диалога с преподавателем и не регламентируется обязательными программами. Особенно важен фактор человеческого общения людей старшего возраста. Этому способствуют объединение пожилых по интересам, создание условий, обеспечивающих жизненную перспективу, высокую социальную активность, организация регулярных встреч с представителями органов власти, учёными, деятелями науки и культуры. Это обстоятельство должно учитываться при разработке и формировании особенностей построения образования взрослых третьего возраста. Университеты третьего возраста – ответ системы образования взрослых на историческое изменение акцентов социального развития в сторону «общества пожилых людей». Неслучайно 1999 г. был объявлен ООН Международным годом пожилых лю-

дей, который прошел под девизом «По пути к обществу для людей всех возрастов».

Значительная часть российских пенсионеров, к сожалению, продолжают пока оставаться вне сферы неформального образования, растёт число одиноких людей, нуждающихся в неформальном образовании, неформальном общении. Работа с ними в большинстве случаев организуется лишь в некоторых регионах страны, чаще всего по инициативе общественности. Деятельность народных университетов третьего возраста, созданных в различных регионах в рамках общества «Знание», убедительно свидетельствует об активном желании и стремлении пожилых людей повысить свой образовательный уровень. Большой интерес вызывают у них образовательные программы по проблемам долголетия, психологической помощи одиноким, больным, инвалидам, по изучению истории родного края, экологии жизни. Пожилые люди хотят приобщиться к искусству, изучать иностранные языки, овладеть основами компьютерной грамотности.

И.А. Григорьева [2, с. 29-49] констатирует, что образование взрослых в пенсионном возрасте не ориентировано на получение профессии или на обеспечение лучшего трудоустройства. Его цель – личностное развитие, социальная адаптация и общение людей, сохранение их активной жизненной позиции. Особенности обучения пожилых людей являются привнесение ими в учебный процесс колоссального жизненного опыта и высокая мотивация. Наше исследование показывает, что могут быть и другие целевые установки.

Н.П. Щукина [3] приводит данные свидетельствующие о том, что в настоящее время в мире по программам университетов третьего возраста обучается свыше 220 млн. человек. С пожилыми людьми работают специально подготовленные специалисты-андрагоги, психологи, социальные педагоги, геронтологи. Такие программы частично или полностью финансируются государством. Образовательная работа с пожилыми людьми ведется также церковными и благотворительными организациями, профсоюзами, партийными движениями различных политических ориентаций.

Таким образом, для построения образования взрослых третьего возраста необходима специальная подготовка специалистов андрагогов, которая бы учитывала особенности людей третьего возраста, что в Российском образовательном пространстве не осуществляется. Образование взрослых людей третьего возраста как педагогическая организация дополнительного неформального образования может выступать объектом педагогического исследования с различных точек зрения:

– с точки зрения участников, как искусственная, открытая (взаимодействующая с социумом), деятельностная, динамически развивающаяся социально-педагогическая система, объединяющая различных по профессиональной деятельности людей, занятых в сфере дополнительного неформального образования, предназначенная для выполнения определенной функции – адаптация, самореализация, актуализация жизненного опыта, потребность в общении людей третьего возраста;

– с точки зрения процесса, как педагогическая система в совокупности, состоящая из подсистем функционирующих в неформальном образовании взрослых;

– с точки зрения функции управления, как система управления структурно-функциональными объектами неформального образования взрослых (люди и процессы).

Поскольку фундаментальными свойствами и сущностью организации как функции управления является объединение элементов (людей, вещей, идей) в системное целое, то, согласно системному и деятельностному принципу, речь идет также об управлении такой педагогической системой, в силу своего характера еще и деятельностной, как построение образования взрослых третьего возраста. А она, в свою очередь, является структурной единицей более общей педагогической системы как образовательный процесс в сфере дополнительного неформального образования и социальной политики.

На основании изложенного материала можно утверждать, что, во-первых, построение образования лиц третьего возраста само по себе выступает как педагогическая организация и одновременно как педагогическая система, и, во-вторых, помимо своей функциональной характеристики, отвечающей на вопрос, что и как делается в управлении объектами, в качестве структурных компонентов имеет также участников взаимодействия, т.е. наличие субъектов управления.

Образовательный процесс, как педагогическая система, характеризуемая постановкой комплекса конкретных целей деятельности, представляет собой целенаправленную социально-педагогическую и социокультурную деятельность андрагога в единстве с учебной и самообразовательной деятельностью обучающихся взрослых. Следовательно, процесс построения образования людей третьего возраста всегда носит целенаправленный характер и соответственно, управление им – это тоже целенаправленная деятельность всех его субъектов и это можно рассматривать одной из особенностей. В связи с этим утверждением, целенаправленный характер построения образования взрослых лиц третьего возраста позволяет по основным видам деятельности выделить его субъектов управления, ответственных за результаты своей деятельности – руководитель, администратор, педагог, обучающийся взрослый.

Тогда целостный характер системы построения образования лиц третьего возраста обусловлен интегративным взаимодействием и взаимовлиянием структурных и функциональных компонентов, определяющих ее организационную структуру. В этом плане управление построением образования людей третьего возраста в социально-педагогическом процессе проявляется как система взаимодействия субъектов – «обучающийся – андрагог – администратор – руководитель».

А.А. Макареня, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых [4, с. 46–49] обозначили структурные и функциональные компоненты этой системы. Структурные компоненты системы управления построением образования людей третьего возраста образуют следующий состав:

- структурные подразделения (школы, университеты, центры, секции, кружки и т.д.), субъекты управления, которые участвуют в процессе построения образования людей третьего возраста;
- взаимодействие между структурными подразделениями и субъектами управления, которые участвуют в процессе построения образования людей третьего возраста;
- объединение структурных подразделений в единое целое в этой системе.

Библиографический список

1. Смушков В. Народные университеты: (Обзор уставов и принципы организации). *Внешкольное образование*. 1919; 2, 3.
2. Григорьева И.А. Социальная политика и пожилое население в современной России: вызовы и возможности. *Мир России*. 2006; 1: 29 – 49.
3. Щукина Н.П. *Институт взаимопомощи в системе социальной поддержки пожилых людей*: научное издание. Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2004.
4. Макареня А.А., Суртаева Н.Н., Кривых С.В. *Системная организация структуры управления образованием взрослых в регионах России*. Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 2007.
5. Макареня А.А., Суртаева Н.Н. *Интеграционные процессы в образовании взрослых как фактор развития интеллектуального потенциала региона*. Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 2002.

References

1. Smushkov V. Narodnye universitety: (Obzor ustavov i principy organizatsii). *Vneshkol'noe obrazovanie*. 1919; 2, 3.
2. Grigor'eva I.A. Social'naya politika i pozhiloe naselenie v sovremennoj Rossii: vyzovy i vozmozhnosti. *Mir Rossii*. 2006; 1: 29 – 49.
3. Schukina N.P. *Institut vzaimopomoschi v sisteme social'noj podderzhki pozhiilyh lyudej*: nauchnoe izdanie. Moskva: Izdatel'sko-torgovaya korporaciya «Dashkov i K°», 2004.
4. Makarenya A.A., Surtaeva N.N., Krivyh S.V. *Sistemnaya organizatsiya struktury upravleniya obrazovaniem vzroslykh v regionah Rossii*. Sankt-Peterburg: IOV RAO, 2007.
5. Makarenya A.A., Surtaeva N.N. *Integratsionnye processy v obrazovanii vzroslykh kak faktor razvitiya intellektual'nogo potentsiala regiona*. Sankt-Peterburg: IOV RAO, 2002.

Функциональные компоненты системы управления построением образования людей третьего возраста представлены следующим образом:

- основные виды деятельности каждого субъекта обучения, включенных в процесс построения образования людей третьего возраста;
- взаимодействие этих субъектов в процессе построения образования людей третьего возраста;
- управление построением образования взрослых людей третьего возраста как целостным образованием.

Кроме того, А.А. Макареня и Н.Н. Суртаева в качестве условия построения образования взрослых говорят о создании поддерживающей среды. «Формы такой помощи многообразны, но направлены они на решение проблем индивида путем управления его окружением и могут включать любые возможные средства, посредством которых окружение отдельного человека, как в физическом, так и в психологическом плане становится более благоприятным для нормального его приспособления. Для одного человека это может означать поездку, для другого включение в коллективную деятельность, в активный поиск, адаптация его в междисциплинарную комплексно подготовленную команду, участники которой занимают различные позиции... все это можно отнести к элементам поддерживающей среды в образовании взрослых особенно третьего возраста» [5, с. 114].

В последние годы усилия в сфере неформального образования взрослых были направлены на решение тактических, прагматически-утилитарных задач в ущерб задачам стратегическим, собственному культурным, способствующим не только «выживанию», но прогрессивному развитию социума и личности. В то время как выработка стратегий реформирования образования, направленных на сохранение интеллектуального и культурного потенциала страны и ее цивилизационной идентичности невозможна вне социокультурного контекста, без учета диалектики общесовременных и национально-культурных целей и ценностей образования.

Многие авторы отмечают, что современное состояние образования не только отдельных людей, но и больших социальных групп, характеризуется неустойчивостью, конфликтностью ценностных ориентаций. Разумеется, противоречия всегда есть и могут быть, но важно, чтобы они одновременно, являлись бы основой для самореализации и саморазвития. Последствия разрушения не идеальной, но «работавшей» системы образования взрослых, в первую очередь отразились на общекультурной составляющей. Представленные формы, подразделения и структуры, лектории, народные школы и университеты, курсы, библиотеки, клубы и дворцы культуры, предоставляли разнообразные возможности для социокультурного развития людей третьего возраста. Это стабильные и доступные формы непрерывного образования, общения поколений, образующие единое образовательное пространство.

Сегодня неформальное образование лиц третьего возраста, оказалось практически без государственной поддержки, выживает за счет общественных инициатив, плохо выдерживает конкуренцию с многочисленными коммерческими структурами, что грозит дальнейшей девальвацией серьезного образования, примитивизацией, вульгаризацией, антиинтеллектуализмом.

Статья поступила в редакцию 20.05.15

УДК 371.04

Karakhanova G.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),

E-mail: gako110@mail.ru

Orudzhaliyeva E.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),

E-mail: elena_26.06@bk.ru

Panahova A.A., postgraduate, Department of Pedagogy, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),

E-mail: gako110@mail.ru

THE WAY OF FORMING THE GROUNDS OF THE RUSSIAN CIVIL IDENTITY IN PUPILS OF ELEMENTARY SCHOOL. The article is devoted to the problem of formation of Russian civil identity in elementary school students. The authors define the structural components of civil identity, provide the criteria of Russian civil identity referring to students in elementary school, and present their own program of its development. The authors pay particular attention to the technology of forming the basis of the Russian civil identity, including a study of the requirements of the GEF DOES, determining the criteria of the quality, level of study of TLI, the identification of areas, forms and methods of work, the organization of practical work with elementary school students, analysis of the results achieved and identify further challenges. The paper contains the results of the research.

Key words: Russian civil identity, components, the technology, program, results.

Г.А. Караханова, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», Махачкала, E-mail: lgako110@mail.ru

Е.Е. Оруджалиева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», Махачкала, E-mail: lgako110@mail.ru

А.А. Панахова, соискатель каф. педагогики ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», Махачкала, E-mail: lgako110@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ РОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются проблемы формирования основ российской гражданской идентичности у младших школьников. Авторами определены структурные компоненты гражданской идентичности, выделены критерии сформированности российской гражданской идентичности у младших школьников, разработана программа её формирования. Особое внимание авторы уделяют технологии формирования основ российской гражданской идентичности, включая в неё изучение требований ФГОС НОО, определение критериев сформированности данного качества, изучение уровня сформированности основ РГИ, определение направлений, форм и методов работы, организацию практической работы с учащимися начальной школы, анализ достигнутых результатов работы и определение дальнейших задач. Приводятся результаты проведенной работы.

Ключевые слова: Российская гражданская идентичность, компоненты, технология, программа, результат.

В современном мире, характеризующемся политической нестабильностью, напряженностью межнациональных отношений, актуальной проблемой является воспитание патриотизма и гражданственности, формирование гражданской идентичности. Особенно актуальна эта задача в младшем школьном возрасте, когда закладываются основы нравственного воспитания и формирования культуры межнациональных отношений. В нашей стране формированию российской гражданской идентичности у учащихся, в частности, учащихся начальной школы, уделяется большое внимание: определен российский воспитательный идеал, в Федеральном государственном стандарте начального общего образования формирование российской гражданской идентичности выделено в качестве приоритетного направления воспитания, определены основные виды деятельности младших школьников, способствующие этому процессу. Вместе с тем, технология формирования российской гражданской идентичности требует разработки.

Нами было проведено исследование проблемы формирования основ российской гражданской идентичности у младших школьников, и на основе этого исследования мы пришли к выводу, что процесс формирования основ РГИ должен включать следующие этапы:

- 1 – изучение требований ФГОС НОО к уровню сформированности российской идентичности у младших школьников;
- 2 – определение критериев сформированности данного качества;
- 3 – изучение уровня сформированности основ РГИ;
- 4 – определение направлений работы в соответствии с установленным уровнем сформированности основ РГИ;
- 5 – отбор форм и методов работы;
- 6 – организация практической работы с учащимися начальной школы;
- 7 – анализ достигнутых результатов работы и определение дальнейших задач.

Изучив Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, мы выделили требования, ко-

торые предъявляются к выпускникам начальной школы в плане сформированности российской гражданской идентичности:

- позитивное восприятие окружающего мира и своего места в нем;
- осознание себя гражданином России;
- знание основ становления и развития России как государства, её границ, знание особенностей географического положения, культуры не только всей страны, но и своего региона, достижений страны в области науки, искусства, литературы и т.д.;
- знание государственной символики и государственных праздников;
- знакомство с основными положениями Конституции РФ, понимание своих прав и обязанностей как гражданина страны;
- представление о России как многонациональной, многоконфессиональной стране, о народах, её населяющих, их традициях и культуре;
- межэтническая толерантность; доброжелательное отношение к окружающим;
- основы экологического сознания, положительное отношение ко всему живому, знание правил поведения в природе;
- чувство патриотизма и гордости за свою страну;
- уважение ценностей семьи, признание ценности здоровья, своего и других;
- выполнение норм и требований школьной жизни, прав и обязанностей ученика, участие школьных и внешкольных мероприятий;
- выполнение моральных норм в отношении взрослых и сверстников в школе, дома, во внеучебных видах деятельности.

Эти же требования можно считать показателями сформированности идентичности у детей.

В соответствии с моделью структуры гражданской идентичности [1] в рамках образовательно-воспитательного процесса начального общего образования необходимо обеспечить формирование следующих структурных компонентов: когнитивного, ценностного, эмоционального, деятельностного. Критерии оценки сформированности российской идентичности нами также

были выделены на основе требований ФГОС к личностному развитию детей.

Изучение уровня сформированности российской идентичности у младших школьников может проводиться путём наблюдения, бесед, анкетирования, тестирования, коллективной экспертной оценки. Могут быть использованы тесты «С чего начинается Родина», «Кто Я» и др.

Уровень сформированности деятельностного компонента российской идентичности у младших школьников может быть определён с помощью методов диагностики уровня социального развития младших школьников.

Изучение социальной активности учащихся может проводиться с помощью специально организованного среза, алгоритм проведения которого состоит из следующих шагов-операций:

Учащиеся всего класса отвечают на предложенные вопросы. Каждый учащийся класса заполняет таблицу-анкету.

путешествия, знакомящие с особенностями различных регионов страны, с жизнью населяющих их народов, их обычаями, традициями, культурой, заочные путешествия по местам боевой славы, знакомство с городами-героями и др.;

- во внеурочной деятельности – подготовка и участие в праздниках – как государственных, так и народных, национальных, классные часы, трудовая деятельность, выполнение поручений.

Организация работы по формированию основ российской гражданской идентичности у младших школьников предполагает отбор учебного материала, позволяющего формировать когнитивный компонент основ РГИ в ходе изучения предусмотренных программой начальной школы предметных областей, проведение бесед гражданско-патриотической направленности на классных часах, подготовку и проведение воспитательных мероприятий, посвященных государственным праздникам, На основании

Таблица 1

Бланк самооценки учащихся

№ по списку	Фамилия, имя	Ты всегда выполняешь домашние задания ?			Ты участвуешь в делах класса, школы?			Ты любишь работать вместе с друзьями, в коллективе?			Ты всегда выполняешь то, что тебе поручили?			Тебе нравится рисовать, делать поделки?		
		Да	Не всегда	Нет	Да	Не всегда	Нет	Да	Не всегда	Нет	Да	Не всегда	Нет	Да	Не всегда	Нет
...																

При анализе полученных данных к высокому уровню социальной активности относят учащихся, в характеристике которых преобладает положительная оценка («да») и частично – «не всегда», к среднему уровню – с преобладанием «не всегда», к низкому уровню – с преобладанием оценки «нет» и частично – «не всегда».

Классный руководитель на основе данных, полученных через наблюдения, сам оценивает по определенным критериям своих воспитанников.

Классный руководитель на основе ответов учащихся и собственных оценок составляет таблицу, делает педагогические выводы.

Примерной ООП НОО [2] нами была разработана программа формирования основ российской гражданской идентичности у младших школьников в полиэтнической образовательной среде.

Программа определяет направления деятельности, формы, методы, средства формирования когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов основ российской гражданской идентичности у младших школьников (табл.3).

Проведенная в соответствии с разработанной программой и описанной технологией работа по формированию основ российской

Таблица 2

Оценка уровня социальной активности учащихся

№	Список класса	Ответственное отношение к учебе			Участие в общественной работе			Стремление и умение работать в коллективе			Ответственное отношение к порученному			Инициативность, самостоятельность, творчество		
		Да	Не всегда	Нет	Да	Не всегда	Нет	Да	Не всегда	Нет	Да	Не всегда	Нет	Да	Не всегда	Нет
1																

Направления работы по формированию российской идентичности у младших школьников определяются в соответствии с результатами определения уровня сформированности компонентов РГИ – когнитивного, эмоционально-ценностного (мотивационного), деятельностного.

Формы и методы работы по формированию российской идентичности у младших школьников могут быть различны:

- в учебной деятельности – интеллектуальные ролевые игры, проблемное обучение, проектная деятельность, заочные

ской гражданской идентичности у младших школьников дала положительные результаты: дети стали более чётко осознавать не только свою этническую принадлежность, но и принадлежность к российскому обществу, стали проявлять больший интерес к событиям, происходящим в стране, к её истории и культуре, стали более доброжелательны к окружающим, к представителям других национальных культур, религий и убеждений, т. е. уровень сформированности основ российской гражданской идентичности у младших школьников повысился.

Таблица 3

Программа формирования основ российской гражданской идентичности
у младших школьников в полиэтнической образовательной среде

Компо- ненты РГИ	Содержание Основ РГИ	Направления деятельности	Формы и методы	Средства
когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> - знание о территории и границах России, ее географических особенностях, знание основных исторических событий развития государственности и общества; знание истории и географии края, его достижений и культурных традиций; - знание государственной символики (герб, флаг, гимн), знание государственных праздников; - знание положений Конституции РФ, основных прав и обязанностей гражданина, ориентация в правовом пространстве государственно-общественных отношений; - знание о своей этнической принадлежности, освоение национальных ценностей, традиций, культуры, знание о народах и этнических группах России; - экологическое сознание, знание основных принципов и правил отношения к природе, знание основ здорового образа жизни и здоровьесберегающих технологий; правил поведения в чрезвычайных ситуациях. 	<ul style="list-style-type: none"> ознакомление с государственной получение первоначальных представлений о Конституции Российской Федерации, ознакомление с героическими страницами истории России, ознакомление с обязанностями гражданина; ознакомление с историей и культурой родного края, народным творчеством, этнокультурными традициями, фольклором, особенностями быта народов России 	<ul style="list-style-type: none"> изучение предметов, предусмотренных базисным учебным планом, проведение бесед, сюжетно-ролевых игр гражданского и историко-патриотического содержания, чтение книг, просмотр кинофильмов проведение заочных путешествий по историческим и памятным местам; экскурсий, туристско-краеведческих экспедиций проведение творческих конкурсов, фестивалей, праздников, 	Учебники, плакаты, картины, художественная литература кинофильмы, игры
Эмоционально-ценностный	<ul style="list-style-type: none"> - отношение к Родине как гражданина своей страны; - чувство патриотизма и гордости за свою страну, - уважение и принятие других народов России и мира, межнациональная толерантность, готовность к равноправному сотрудничеству; - уважение личности и ее достоинства, доброжелательное отношение к окружающим, - уважение ценностей семьи, любовь к природе, признание ценности здоровья, своего и других людей, оптимизм в восприятии мира; - установки социальной толерантности, готовности к диалогу и сотрудничеству с людьми разных убеждений, национальных культур и религий. - позитивное мировосприятие мира и своего места в нем; - эмоционально положительное принятие своей этнической идентичности. 	<ul style="list-style-type: none"> получение первоначального представления о базовых ценностях отечественной культуры, традиционных моральных нормах российских народов; знакомство с важнейшими событиями в истории нашей страны, содержанием и значением государственных праздников; ознакомление с подвигами российской армии, защитников Отечества; знакомство с особенностями культур и образа жизни разных народов России; формирование первоначальных представлений о нравственных взаимоотношениях в семье. 	<ul style="list-style-type: none"> изучение учебных инвариантных и вариативных предметов, проведение бесед, экскурсий, заочных путешествий, организация участия в творческой деятельности, такой как театральные постановки, литературно-музыкальные композиции, и др., проведения классных часов, мероприятий, посвященных государственным праздникам; организация и проведение национально-культурных праздников; проведения мероприятий, раскрывающих историю семьи, воспитывающих уважение к старшему поколению, укрепляющих преемственность между поколениями 	Беседы, Драматизация, конкурсы, Художественная литература, музыка, поэзия

деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> - участие в общественных организациях, школьных и внешкольных мероприятиях просоциального характера; - выполнение норм и требований школьной жизни, прав и обязанностей ученика; - умение вести диалог на основе равноправных отношений и взаимного уважения и принятия; умение конструктивно разрешать конфликты; - выполнение моральных норм в отношении взрослых и сверстников в школе, дома, во внеучебных видах деятельности 	<p>знакомство с деятельностью общественных организаций патриотической и гражданской направленности, детско-юношеских движений, организаций, сообществ, с правами гражданина; формирование первоначального опыта межкультурной коммуникации с детьми и взрослыми – представителями разных народов России</p>	<p>Организация активного участия в социальных проектах и мероприятиях, проводимых детско-юношескими организациями; проведение народных игр, национально-культурных праздников.</p>	<p>Проектная деятельность, игры, Государственные и народные праздники</p>
----------------	--	---	--	---

Библиографический список

1. Караханова Г.А., Оруджалиева, Е.Е. Панахова А.А. Моделирование процесса формирования основ российской гражданской идентичности у младших школьников. *Известия ДГПУ*. Махачкала, 2013; 4.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. Москва, 2009.

References

1. Karahanova G.A., Orudzhaliyeva, E.E. Panahova A.A. Modelirovaniye processa formirovaniya osnov rossijskoj grazhdanskoj identichnosti u mladshih shkol'nikov. *Izvestiya DGPU*. Mahachkala, 2013; 4.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya*. Moskva, 2009.

Статья поступила в редакцию 25.05.15

УДК 378.147; 37.025.7; 372.881.111.1

Tulepbergenova D.Yu., senior teacher, Astrakhan State Technical University (Astrakhan, Russia), E-mail: tudiyu@bk.ru

THE IMPLEMENTATION OF DEVELOPING POTENTIAL OF CASE STUDIES IN THE COURSE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO FUTURE ENGINEERS. The publication is prepared within the framework of the Russian Foundation for Humanities research project No. 14-03-00313. The article highlights the contents and process of Case studies. The paper instructs on the implementation of the educational potential of Case studies. The author proposes a design principle of complex cases, in specific situations, which are inherent problems of the same class (class of similar problems). It is shown that the specific use of Case studies in teaching a foreign language specifies the required verbal emphasis on defining learning situations, which shall be designed as teaching professionally oriented speech situations.

Key words: intellectual activity, Case study, case study, class of similar problems, certain situation, learning situation.

Д.Ю. Тулепбергенава, ст. преп., Астраханский государственный технический университет, г. Астрахань, E-mail: tudiyu@bk.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА КЕЙС-СТАДИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №14-03-00313. В статье выделены содержательный и процессуальный компоненты Кейс-стади в целях реализации развивающего потенциала Кейс-стади, предложен принцип разработки комплекса кейсов, в конкретных ситуациях которых заложены проблемы одного класса (класс аналогичных проблем). Показано, что специфика использования Кейс-стади в обучении иностранному языку задаёт обязательный речевой акцент на определении учебной ситуации, которая должна проектироваться как учебная профессионально ориентированная речевая ситуация.

Ключевые слова: интеллектуальная активность, Кейс-стади, кейс, класс аналогичных проблем, конкретная ситуация, учебная ситуация.

Проблема развития интеллектуальной активности студента всегда стояла в центре внимания педагогической науки и практики. На современном – постиндустриальном – этапе развития общества эта задача не теряет своей актуальности, а, напротив, приобретает приоритетную направленность. Поэтому развитие интеллектуальной активности будущего инженера – одна из приоритетных педагогических задач, которая может и должна решаться в вузе в методике преподавания различных разделов (модулей), практик, в том числе и дисциплины «Иностранный язык» с использованием Кейс-стади.

Действительно, Кейс-стади, запускающий аналитическую деятельность студента по определению и решению проблемы, заложенной в описании определённой ситуации, отобранной из практики производства / управления / бизнеса, обладает огромным развивающим потенциалом.

В семантическом пространстве «Кейс-стади» как педагогической категории нами даны определения следующих понятий.

Кейс-стади – метод обучения (система способов, приёмов, средств), обеспечивающий педагогически целесообразную организацию квазипрофессиональной деятельности студентов по анализу и/или решению проблемы конкретной ситуации. Понятие «квазипрофессиональной деятельности», введенное А.А. Вербицким, означает «моделирование в аудиторных условиях и на языке науки условий, содержания и динамики производства, отношений занятых в нём людей (например, деловая игра)» [1].

Целесообразно, на наш взгляд, выделить компоненты Кейс-стади: содержательный (конкретная ситуация) и процессуальный (учебная ситуация).

Конкретная ситуация – содержательный компонент Кейс-стади; условная или реальная ситуация / проблема (комплекс условий и факторов, формирующих те или иные обстоятельства), происходящая / имеющая место в конкретной организации / на конкретном производстве.

Учебная ситуация – процессуальный компонент Кейс-стади как комплекс специально проектируемых педагогом условий, побуждающих и определяющих интеллектуальную активность студента в ходе работы с кейсом; в силу того, что в кейс закладывается профессиональный и / или социальный контекст будущей профессиональной деятельности студента, мы, вслед за М.Д. Ильязовой [2], будем определять процессуальный компонент Кейс-стади как учебную профессионально ориентированную ситуацию. Знаковой моделью метода Кейс-стади выступает кейс.

Кейс – знаковая форма выражения Кейс-стади; включает элементы: 1) *описание конкретной ситуации* и 2) *учебное задание*; описание конкретной ситуации – рассказ о конкретных лицах, предметах, событиях, фактах, происходящих в конкретной организации / на конкретном производстве; описание может иметь разную степень детализации, избыточное или недостаточное количество данных, множественность и неопределённость критериев решения; *учебное задание*, чаще всего, связано с анализом конкретной ситуации и /или решением проблемы конкретной ситуации.

Основное назначение кейса заключается в актуализации содержательного и процессуального компонентов Кейс-стади в учебных профессионально ориентированных ситуациях.

Решение кейса означает выполнение учебного задания кейса: анализ и /или решение проблемы конкретной ситуации, описанной в кейсе, выделение причинно-следственных связей, формулировка *проблемы*, выделение дополнительной и основной информации, формулировка *задачи*, нахождение способа решения задачи (рис.1).

проблема решается как отдельная практическая задача, для каждой проблемы находится частный способ её решения; *теоретический способ* – когда проблема решается как теоретическая задача общим способом решения данного класса аналогичных проблем.

При этом, согласно требованиям развивающего обучения [3], решение задачи состоит не в нахождении конкретного искомого, а в отыскании общего способа действия, общего принципа решения целого класса аналогичных задач.

Технология развития интеллектуальной активности студентов технического вуза при использовании Кейс-стади в обучении иностранному языку студентов – будущих инженеров – разработанный и апробированный способ реализации Кейс-стади на содержании курса иностранного языка в вузе.

В каждый кейс закладывается два «слоя» проблем: профессиональные, связанные с организационно-управленческой, производственно-технологической, экспериментально-исследовательской, расчетно-проектной видами профессиональной деятельности инженера, и лингвистические. И тогда кейс может быть направлен на анализ и /или решение проблемы в определённом виде профессиональной деятельности инженера, и одновременно служить упражнением на развитие навыков речевой деятельности – в чтении, переводе иноязычного текста, в говорении и письменной речи на иностранном языке, аудировании – понимании на слух иноязычной речи.

В содержании кейса также должны быть отражены его временные аспекты (в материале должна быть представлена временная последовательность происходящих событий), сюжетные аспекты (необходимо наличие чёткой сюжетной линии в развитии события), при необходимости можно разъяснять сложные моменты.

При конструировании кейса необходимо, конечно, помнить, что анализ, обсуждение и решение проблем конкретных ситуаций, заложенных в кейсе, будет осуществляться на иностранном

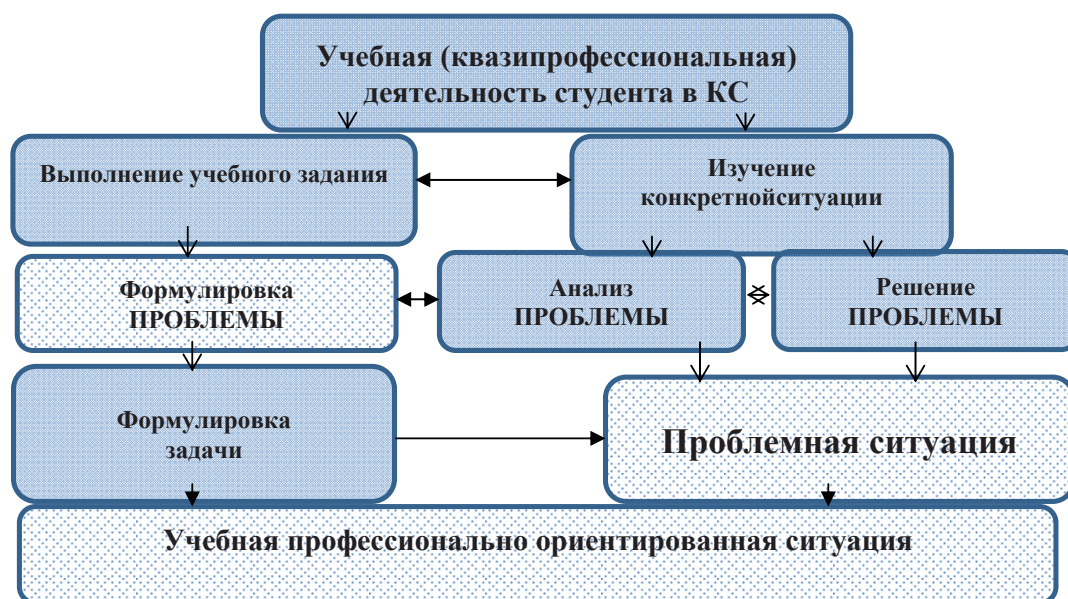


Рис.1. Структура учебной деятельности студента в Кейс-стади

Будучи направленными на решение проблем, заложенных в кейсе, учебные профессионально ориентированные ситуации в Кейс-стади по своей психологической сути являются проблемными.

Для реализации развивающего потенциала Кейс-стади проектируются комплексы кейсов. Комплекс кейсов – система кейсов, в конкретных ситуациях которых заложены проблемы одного уровня, класса, т.е. проблемы, имеющие общий способ решения[2].

Класс аналогичных проблем – система проблем конкретных ситуаций, имеющих общий способ решения; класс аналогичных проблем является основой проектирования *комплекса кейсов* одного класса. Комплекс кейсов может быть решён двумя способами – конкретно-практическим и теоретическим. *Конкретно-практический способ* решения заключается в том, что каждая

языке, учитывать зону ближайшего и актуального развития студента.

Кейс, описание конкретной ситуации в нём – суть иноязычный текст, поэтому развертывание деятельности студентов по анализу / решению проблемы кейса связано с закономерностями понимания и порождения иноязычного текста.

Важно ставить задачу обучения студентов поиску соответствующих логико-смысловых, обучать постепенному обобщению прочитанного текста в виде собственных суждений; выделять смысловую субъект и смысловую предикат.

Реализация метода Кейс-стади конституируется также важнейшим методологическим принципом обучения иностранному языку – принципом коммуникативности, и обучение иностранному языку с использованием Кейс-стади должно вовлекать студентов в речевую деятельность на иностранном

языке – понимание речи на слух (аудирование), говорение, чтение, письмо.

Для организации внеаудиторной индивидуальной самостоятельной работы над кейсом важно осознание студентом цели задания, понимание процедуры его выполнения, умение применять опоры. Поэтому необходимо специально формировать у студентов умение определения структурно-композиционных особенностей текста, нахождения новых фактов, документов, классификации информации по определённым основаниям.

Для этого можно использовать метод денотативного анализа (денотат – единица содержания текста), метод создания денотатной схемы текста. В рамках методического обеспечения самостоятельной работы студентов над кейсом необходимо использовать т.н. «смысловые организаторы», когда задание оформляется в виде частично заполненной таблицы (рис. 2).

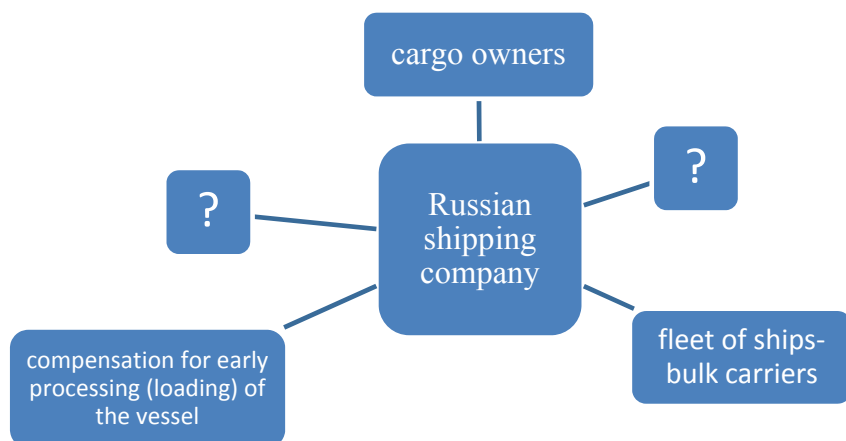


Рис. 2. Пример оформления денотатной карты

Использование Кейс-стади как средства развития интеллектуальной активности студентов в обучении иностранному языку находит свое отражение в следующих форматах деятельности преподавателя и студентов:

1) внеаудиторная самостоятельная индивидуальная работа студента по анализу и /или решению одного кейса из комплекса кейсов (студентам, включённым в состав разных групп, для самостоятельной работы предоставляются разные кейсы одного комплекса, т.е. имеющие общий способ решения); организуются консультации с преподавателем;

2) аудиторная работа с кейсом в группе, организуется совместная продуктивная деятельность преподавателя и студентов, студента с другими студентами в группе, идёт обсуждение найденных в ходе самостоятельной работы способов решения кейса;

3) работа в межгрупповой сессии, организуется совместная продуктивная деятельность по анализу и/или решению разных кейсов одного комплекса;

4) аудиторная самостоятельная индивидуальная работа студента по оформлению решения комплекса кейсов; организуются консультации с преподавателем;

5) рефлексия занятия (рис. 3).

Так как, по Д.Б. Богоявленской [4], интеллектуальная активность однозначно диагностируется в феномене выхода за пределы требований заданной ситуации, задачу нахождения общего способа решения класса аналогичных проблем лучше не позиционировать. Анализ студентом структуры своей учебной деятельности, обнаружение закономерностей, открытие новых, оригинальных способов решения этого класса проблем говорит об интеллек-

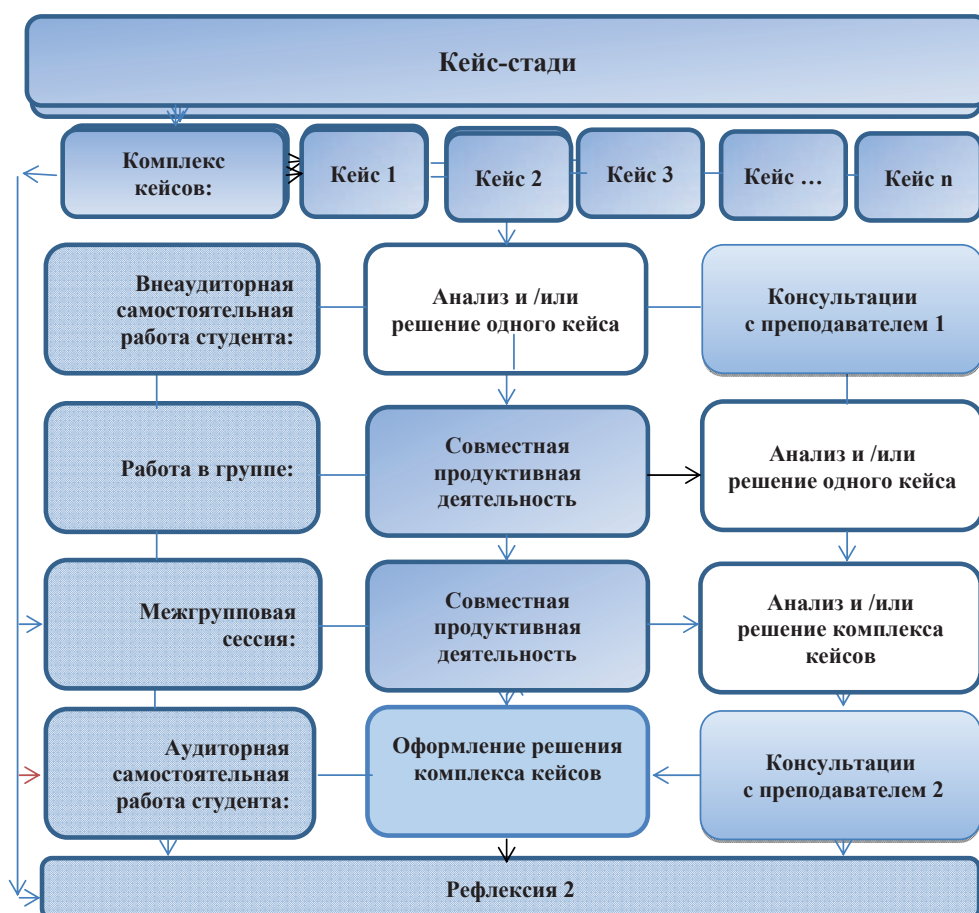


Рис. 3. Структура реализации Кейс-стади в обучении студентов иностранному языку

туальной инициативе, об уровне развития его интеллектуальной активности.

При таком способе реализации Кейс-стади в обучении иностранному языку развивающий потенциал раскрывается наибо-

лее полно. В Астраханском государственном техническом университете такая технология внедряется в течение нескольких лет, предварительные результаты говорят об эффективности предложенного подхода.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. *Психолого-педагогические особенности контекстного обучения*. Москва, 1987.
2. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. *Инварианты профессионализма: проблемы формирования*: монография. Москва, 2011.
3. Давыдов В.В. *Проблемы развивающего обучения*. Москва, 2008.
4. Богоявленская Д.Б. Об одном из подходов к исследованию интеллектуального творчества. *Вопросы психологии*. Москва, 1976; 4:69 – 80.

References

1. Verbitskij A.A. *Psichologo-pedagogicheskie osobennosti kontekstnogo obucheniya*. Moskva, 1987.
2. Verbitskij A.A., Il'yazova M.D. *Invarianty professionalizma: problemy formirovaniya*: monografiya. Moskva, 2011.
3. Davydov V.V. *Problemy razvivayushchego obucheniya*. Moskva, 2008.
4. Bogoyavlenskaya D.B. Ob odnom iz podhodov k issledovaniyu intellektual'nogo tvorchestva. *Voprosy psihologii*. Moskva, 1976; 4:69 – 80.

Статья поступила в редакцию 29.04.15

УДК 378

Abdullina L.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: abdullina_lb321@mail.ru*

Petrova T.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: maxksu@rambler.ru*

Berzina R.F., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: berzina_r_f@mail.ru*

THE FORMATION OF THE ETHNOPEDAGOGICAL CULTURE OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS. The article is dedicated to the up to date issue of multicultural education that reflects the specific characteristics of the ethnic diversity and significant impact on the cultural environment of the school, which, in turn, is a kind of the socio-cultural system. It is observed that in a multiethnic school environment there is a necessity to meet the challenges of national education and development of the intercultural competence of students. The authors come to the conclusion that in such situation the social significance of the results of social and cultural activity of the teacher increases, in the process of which transmitting and reproducing of the culture of the region are provided. In the study, we find that the traditional practice of training future teachers doesn't sufficiently meet the increasing ethno-cultural needs of the multi-ethnic society.

In the paper, the authors figure out that fact that in the Republic of Bashkortostan the national cultural diversity creates favorable conditions for the development of intercultural competence and related ethnopedagogical abilities of students in the process of the inter-ethnic communication and teaching, enhancing their general cultural horizons. The article defines the relevant conditions in the pedagogical high school, which would have used the possibility of the productive and practical system of professional growth of the multinational school teachers. This requires a pedagogical technology fitting the entire educational process in the pedagogical high school that uses the potential of the academic disciplines and reasonably fits into the time mode sessions, and does not overload the students. The material allows us to conclude that the use of Ethnopedagogics in teaching students presupposes the formation of the ethnopedagogical culture, knowledge of the history of the country, the native land, traditions and culture of the national life.

Key words: *ethnos, ethnic and cultural traditions, multicultural educational space, ethnopedagogical culture.*

Л.Б. Абдуллина, канд. пед. наук, доц. Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: abdullina_lb321@mail.ru

Т.И. Петрова, канд. пед. наук, доц. Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: maxksu@rambler.ru

Р.Ф. Берзина, канд. пед. наук, доц. Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: berzina_r_f@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме поликультурного образования, которое отражает специфические особенности этнического многообразия и существенным образом сказывается на культурной среде школы, которая, в свою очередь, является своеобразной социокультурной системой. Прослеживается, что в условиях многонационального школьного окружения возникает необходимость решения задач национального воспитания и развития межкультурной компетенции школьников. Авторы приходят к выводу, что в такой ситуации повышается общественная значимость результатов социокультурной деятельности учителя, в процессе которой обеспечивается трансляция и воспроизводство культуры региона. В ходе исследования мы убедились, что традиционная практика подготовки будущих учителей в недостаточной степени удовлетворяет возросшие этнокультурные потребности полиэтнического общества.

Основное внимание в работе авторы акцентируют на том, что наблюдаемое в Республике Башкортостан национально-культурное многообразие создает благоприятные предпосылки для развития межкультурной компетенции и соответствующих этнопедagogических умений студентов в процессе межнационального общения и педагогической деятельности, расширения их общекультурного кругозора. В статье сформулированы соответствующие условия в педагогическом вузе, которые бы использовали возможности продуктивной и реализованной на практике системы профессионального становления учителя многонациональной школы. Для этого необходима педагогическая технология, совместимая с целостным учебно-воспитательным процессом в педагогическом вузе, использующая потенциал учебных дисциплин и разумно вписывающаяся во

временной режим занятий, не допускающая перегрузки студентов. Представленный материал позволяет сделать вывод, что использование этнопедагогики в обучении студентов предполагает формирование этнопедагогической культуры, знаний об истории страны, родного края, традициях и культуре народного быта.

Ключевые слова: этнос, этнокультурные традиции, поликультурное образовательное пространство, этнопедагогическая культура.

В начале нашего столетия в различных странах активизируются процессы культурного самоопределения этносов, возрождения этнокультурных традиций. Эти процессы являются закономерной реакцией народов на растущую глобализацию мира, которая, с одной стороны, способствует развитию науки и техники, взаимодействию различных культур, расширению международного сотрудничества, а с другой, – в определенной мере нивелированию культурной самобытности, унификации и стандартизации образа жизни.

В «Концепции духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина Российской Федерации» отмечается, что современным национальным идеалом выступает «высоко-нравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [1].

Традиционная культура народов России представляет собой целостную систему этнокультурных ценностей и идеалов, сохранение и трансляция которых в современную социально-культурную среду должны стать одним из важнейших факторов художественно-эстетического, духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. Еще К.Д. Ушинский справедливо утверждал, что воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным, должно быть пронизано народностью.

Этнокультурный подход к образованию определяет и направленность процесса подготовки будущих учителей к реализации поликультурного образования в образовательных учреждениях. Требования к этнокультурной подготовке студентов педагогических вузов определяются с учетом Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. Например, по направлению подготовки «Педагогическое образование – 44.03.01» выдвигаются требования к знанию будущими педагогами таких аспектов, как «педагогическая деятельность в поликультурной и полиэтнической среде», «этноцентризм и культурный релятивизм», «культура как этноконсолидирующий и этнодифференцирующий признак», «формирование толерантного отношения к культурным традициям народов РФ», «этническая и национальная культура», «взаимозависимость возраста ребенка и его национально-культурной идентификации», «обряды жизненного цикла и традиционные системы воспитания детей у разных народов мира», «семья и семейное воспитание детей у разных народов мира», «традиционные модели и системы социализации детей в современном мире», «трудовое воспитание в различных этнических социумах» и др. В Стандартах основного (среднего) образования отмечается, что учитель должен воспитывать у учащихся любовь к своему народу, к Родине, уважение к истории, традициям, культуре разных этносов, формировать критически мыслящую поликультурную личность [2].

Учитывая данные требования, можно определить цель работы по подготовке будущих учителей к реализации этнокультурного образования в рамках этнокультурного подхода к образованию – способствовать становлению у студентов педагогических вузов гражданственности, патриотизма, этнокультурной, поликультурной, межкультурной идентичности, этнической и этнокультурной толерантности, воспитывать у них интерес, уважение и любовь к народной культуре, формировать этнокультурно-педагогическую компетентность, способность к деятельности в поликультурной и полиэтнической среде.

Наша страна является многонациональной на всей нашей территории, и это создает специфические условия социализации подрастающих поколений. Мозаичность национального состава населения Российской Федерации, ее национальных регионов отражается на существовании такого социума, как поликультурное образовательное пространство – универсальной образовательной среды социализации детей разных национальностей, включающей в себя как формальные (дошкольные образовательные организации, общеобразовательные организации, колледжи, вузы), так и неформальные (семья, друзья, соседи и другие) структуры. Примером такого ареала является Республика Башкортостан, а южная ее часть характеризуется влиянием

неповторимого сочетания культур русского, башкирского, татарского, чувашского народов, составляющих основу ее населения. Поликультурное образовательное пространство отражает специфические особенности этнического многообразия и существенным образом сказывается на культурной среде общеобразовательной организации, которая в свою очередь является своеобразной социокультурной системой [3].

Теоретические основы процесса воспитания на нравственных идеалах народной педагогики раскрываются в трудах В.Ф. Афанасьева, Г.Н. Волкова, В.А. Сухомлинского, и др. Идеи реализаций этнических традиций в воспитании присутствуют в исследованиях А.К. Бердиева, А.Д. Солдатенкова, М.Г. Тайчинова, А.И. Шорова и др.

Особый интерес представляют работы, в которых рассматриваются педагогические проблемы применительно к этнокультурным особенностям Республики Башкортостан. К таким исследованиям относятся труды А.Г. Абсалямовой, У.Ш. Атангулова, К.Ш. Ахиярова, В.И. Баймузиной, Т.К. Исхакова, Л.М. Кашаповой, З.Ф. Мубиновой, С.А. Мухамедьянова, А.М. Сафина. [4].

Анализ научно-педагогической литературы, условий профессиональной деятельности учителей общеобразовательной организации в многонациональном социуме и их подготовки в вузе, позволяет констатировать факт, что в теории и технологии формирования этнопедагогической культуры будущих учителей имеются определенные проблемы. Современный педагог располагает широкими возможностями опираться в своей педагогической деятельности на традиционную педагогическую культуру, этнопедагогику, этнопсихологию, изучающие педагогику и психологию этнической общности, этноэтикет, этнологию и т.д., тем более в новых стандартах образования есть указание на необходимость отражения в школьных программах этнокультурного компонента.

Для создания социокультурной ситуации развития педагогического образования характерны новые подходы к профессиональной подготовке будущего педагога: приоритетное развитие социально-нравственного, общекультурного и этносоциального потенциала личности учителя, который призван передавать образцы педагогической культуры, работать в поликультурном образовательном процессе.

Поликультурное образовательное пространство отражает специфические особенности этнического многообразия и существенным способом сказывается на культурной среде школы, которая, в свою очередь, является своеобразной социокультурной системой. В условиях многонационального школьного окружения возникает необходимость решения задач национального воспитания и развития межкультурной компетенции школьников. В такой ситуации повышается общественная значимость результатов социокультурной деятельности учителя, в процессе которой обеспечивается трансляция и воспроизводство культуры региона.

В ходе исследования мы убедились, что традиционная практика подготовки будущих учителей в недостаточной степени удовлетворяет возросшие этнокультурные потребности полиэтнического общества.

Наблюдаемое в Республике Башкортостан национально-культурное многообразие создает благоприятные предпосылки для развития межкультурной компетенции и соответствующих этнопедагогических умений студентов в процессе межнационального общения и педагогической деятельности, расширения их общекультурного кругозора. Разумеется, что должны быть созданы соответствующие условия в педагогическом вузе, которые бы использовали возможности продуктивной и реализованной на практике системы профессионального становления учителя многонациональной школы. Для этого необходима педагогическая технология, совместимая с целостным учебно-воспитательным процессом в педагогическом вузе, использующая потенциал учебных дисциплин и разумно вписывающаяся во временной режим занятий, не допускающая перегрузки студентов.

Отношение учителей начальных классов к использованию в своей работе народного опыта воспитания, фольклорного материала с учетом национальных особенностей учеников многонационального класса можно оценить как индифферентное.

Ведущими педагогическими условиями формирования этнопедагогической культуры будущих учителей для работы с многонациональным составом учащихся выступают: целостный подход к организации педагогического процесса; вовлечение студентов в разнообразные виды деятельности (ценностно-ориентированную, коммуникативную, воссоздающую); введение этнокультурного материала в содержание педагогического образования.

В качестве конкретных форм реализации отмеченных условий выступают нормативные курсы («Методика преподавания технологии», «Основы экологической культуры»), спецкурсы («Художественная обработка материалов», «Формирование технологической компетенции», «Организация кружковой работы по технологии в начальной школе», «Экологическое образование младших школьников», «Обучение младших школьников решению нестандартных задач», «Варианты изучения геометрического материала» и др.), педагогическая практика, курсовые и выпускные квалификационные работы, грантовая деятельность. Наиболее благоприятные предпосылки для формирования готовности к работе в многонациональной школе создаются в процессе прослушивания спецкурсов. Наш опыт проведения спецкурсов показал, что данные виды учебной работы эффективно влияют на все компоненты анализируемой готовности: психологической, научно-теоретической и практической. В отборе содержания спецкурсов применялся аксиологический подход, являющийся методологической основой интеграции знаний из области дисциплин гуманитарного (культурологического, психолого-педагогического) и предметного блоков. Спецкурсы знакомят студентов с народной педагогикой, народной культурой, формируют представления о многовековом опыте народного воспитания, в котором раскрывается красота человеческих отношений, построенных на вечных нравственных ценностях, а также убеждения в целесообразности использования этого опыта в современных условиях является существенной целью изучения данной темы. Ведущим принципом преподавания курсов является принцип диалога культур.

В рамках грантовой деятельности в сентябре 2014 года состоялась научно-исследовательская этнокультурологическая экспедиция Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, которая проходила в Зилаирском районе Республики Башкортостан. В состав экспедиции вошли преподаватели факультета педагогики и психологии, кафедры философии права и социальных наук юридического факультета, естественнонаучного факультета: Л.Б. Абдуллина, Т.И. Петрова, Р.Ф. Берзина, Н.Ю. Долгова, С.А. Косцова, Г.А. Коваленко, Л.Н. Маркелова, М.Н. Ибатуллин.

Зилаирская земля издавна славится как центр многонациональной культуры с самобытной и неповторимой историей. Экспедиция занималась изучением традиционной культуры местного населения (хозяйство, быт, традиционные занятия), а также выявлением этнокультурного компонента в культурно-массовой работе, осуществляемой в Зилаирском районе местными органами культуры и образования. В результате экспедиции был собран богатый этнокультурологический материал, содержащий сведения о традициях и культуре местного населения (рис.1).



Рис. 1. Детский сад «Радуга», с. Матраево

Народная педагогика – мудрая и добрая помощница в воспитании детей. Большое значение в народном воспитании име-

ет преемственность поколений. Смысл воспитания, в конечном счете, – это укрепление преемственности поколений, основанное на гуманистических традициях народа. Важным средством эстетического воспитания и формирования активной творческой личности является народное искусство, в котором объединены устный фольклор, музыкальное и изобразительное искусство. В народном искусстве обобщены представления о прекрасном, эстетические идеалы, мудрость народа, которые передаются из поколения в поколение. Через народное искусство ребенок познает традиции, обычаи, особенности жизни своего народа, приобщается к его культуре (рис. 2).



Рис. 2. Уголок школьного музея

Технологическая подготовка является одним из важнейших аспектов образования. В системе начального образования трудовая деятельность также является одним из важных факторов развития ребенка: нравственного, умственного, физического, эстетического. Именно в начальных классах закладываются основы социально активной личности, проявляющей интерес к трудовой деятельности, самостоятельности, уважения к людям труда и другие ценные качества, способствующие усвоению требований жизни и утверждению в ней. Возрождение духовной культуры народа, интереса к своей истории, бережного отношения к национальным традициям весьма актуально. Без знаний прошлого, без уважения к нему, без бережного сохранения великого наследия наших предков человек не может быть духовно богатым. Приобщение учащихся начальных классов к народному искусству на уроках технологии – одно из средств эстетического, трудового и патриотического воспитания.

Педагогическая культура разных народов имеет ряд общих особенностей. Она живет на его языке, без родного языка нет народной педагогики. Основы личности закладываются в самом раннем возрасте через устное народное творчество. В основе педагогической культуры любого народа лежат идеалы добра, истины и красоты. Народная педагогика всегда направлена на формирование личности, стремящейся к взаимопониманию и взаимопомощи, ищущей счастье во взаимоотношениях с людьми, и охватывает все возрастные категории человека. Ценность народного искусства состоит в том, что оно воздействует на чувства ребенка благодаря выразительности, это воздействие носит естественный, ненасильственный характер. Народное искусство доступно детям с разным уровнем развития, каждый ребенок получает от этого удовольствие и эмоциональный заряд, у него развивается восприятие эстетического отношения и эстетическая оценка.

Одной из главных задач, стоящих сегодня перед школами нашей республики является воспитание гражданина обновленного Башкортостана. Чтобы заложить нравственную основу при воспитании подрастающего поколения юных граждан Башкортостана, необходимо воспитание национальной памяти, что означает формирование у детей внимания к духовной культуре своего народа, интереса и уважения к его историческому прошлому [5]. Искусство и культура каждого народа самобытны и неповторимы. Знание корней своего народа позволяет по-настоящему уважать, ценить культуру и традиции других народов, способствует воспитанию интернациональных чувств. Народное искусство в национальной культуре занимает особое место, оно отражает самобытность и художественный гений народа. Изделия декора-

тивно-прикладного искусства раскрывают перед детьми богатую культуру народа, помогают им усваивать обычаи, передаваемые от поколения к поколению, учат понимать и любить прекрасное.

Неизгладимые впечатления оставили у нас встречи с жителями района – талантливыми семьями Махмутовых из с. Юлдыбаево и Самохиных из с. Зилаир, славящиеся сохранением традиций изготовления войлока, ткачества и вязания. В изделиях рукодельниц отражена специфика народной орнаментации, её связь с образами природы и национальными традициями. Национальный орнамент характеризуется композиционным строем и колоритом.

Изучение декоративно-прикладного искусства позволяет еще шире использовать наследие национального творчества. Обращение к декоративно-прикладному искусству народов, проживающих в Республике Башкортостан, в процессе подготовки будущего учителя начальных классов служит достижению следующих целей: изучение выразительного «языка» декоративно-прикладного искусства; организация самостоятельной художественной деятельности; использование элементов декоративно-прикладного искусства в развитии эстетического вкуса учащихся [6].

Широкий простор для развития творческих начал младших школьников представляют элементы декоративно-прикладного искусства, которые являются составной частью этнокультурных технологий. Одним из перспективных вариантов решения этой проблемы может явиться, на наш взгляд, знакомство младших школьников с национальным орнаментом разных народов. В декоративно-прикладном искусстве многих народов России, в том числе и башкирского народа, широко распространена аппликация для украшения изделий из войлока, кожи, ткани или поверхности бумаги при помощи наклеивания плоских изображений, вырезанных из этих же материалов другого цвета. Так издавна создаются высокохудожественные предметы одежды, обуви, головные уборы, вещи домашнего обихода и убранства. Традиционная форма башкирских аппликаций восходит к орнаментации предметов кочевого быта, одежды и обуви. Среди них широко

распространение имели чепраки к женским седлам, ковры, занавески, кожаная обувь с суконными голенищами, чулки из домотканого сукна, украшенные геометрическими узорами [7].

В практике можно использовать различные методы и приёмы знакомства с культурой нашего народа: беседы, народные праздники (зимний, весенний, летний и осенний периоды), посиделки с обычаями и обрядами, организация выставок декоративно-прикладного творчества учащихся, конкурсы рисунков по народным промыслам, встречи с местными умельцами, экскурсии в краеведческий музей, а также широко использовать современные компьютерные технологии. Использование краеведческого материала на уроках и во внеклассных мероприятиях формирует у учащихся уважение и интерес к национальной культуре – культуре многогранной, богатой своеобразными традициями и обычаями. Приобретение обучающимися к миру словесного искусства происходит как на материале устного народного творчества, так и на произведениях художественной литературы. Во внеурочной деятельности происходит знакомство учащихся с народными промыслами, ремеслами России, родного края, традициями и обычаями своего народа. Использование этнопедагогической практики трудового обучения младших школьников предполагает формирование знаний об истории страны, родного края, традициях и культуре народного быта, воспитание, прежде всего патриотизма.

Итак, создание эффективных педагогических условий для гражданского воспитания тесно связано с поиском принципиально новых подходов. В более конкретном плане речь идет о необходимости основательного, всестороннего, долговременного решения всего комплекса взаимосвязанных задач теоретического, исследовательского практического характера. Наше исследование является лишь одним из подходов к разработке сложнейшей проблемы формирования этнопедагогической культуры будущих учителей начальных классов. Прогностический потенциал исследования обусловлен возможностью организации на его основе дальнейших изысканий по проблеме многонациональной школы и в области подготовки учителя для школ такого типа.

Библиографический список

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков А.В. *Концепция духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина России*. Москва: Просвещение, 2014.
2. Валеева Р.Р. Воспитательный потенциал народной педагогики в гражданском воспитании современных школьников. *Сборник материалов III Всероссийских этнопедагогических чтений, посвященных педагогическому наследию Г.Н. Волкова, Стерлитамак, 1-2 окт. 2009 г.* Стерлитамак, 2009: 38 – 43.
3. Урусова З.М. О формировании этнопедагогической культуры студентов в условиях образовательного пространства. *Сборник материалов III Всероссийских этнопедагогических чтений, посвященных педагогическому наследию Г.Н. Волкова, Стерлитамак, 1-2 окт. 2009 г.* Стерлитамак, 2009: 151 – 155.
4. Пономарева О.И. *Формирование основ этнопедагогической культуры будущего учителя в поликультурном социуме*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Уфа, 1999.
5. Ахияров К.Ш. *Башкирская народная педагогика и воспитание подрастающего поколения*. Уфа, 1996.
6. Сафин А.М. *Башкирское народное творчество: книга для учителя*. Москва: Просвещение, 1985.
7. Богатеева З.А. *Мотивы народных орнаментов в детских аппликациях*. Москва: Просвещение, 1986.

References

1. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov A.V. *Koncepciya duhovno-nravstvennogo vospitaniya i razvitiya lichnosti grazhdanina Rossii*. Moskva: Prosveschenie, 2014.
2. Valeeva R.R. Vospitatel'nyj potencial narodnoj pedagogiki v grazhdanskom vospitanii sovremennykh shkol'nikov. *Sbornik materialov III Vserossijskikh etnopedagogicheskikh chtenij, posvyaschennykh pedagogicheskomu naslediyu G.N. Volkova, Sterlitamak, 1-2 okt. 2009 g.* Sterlitamak, 2009: 38 – 43.
3. Urusova Z.M. O formirovani 'etnopedagogicheskoy kul'tury studentov v usloviyah obrazovatel'nogo prostranstva. *Sbornik materialov III Vserossijskikh etnopedagogicheskikh chtenij, posvyaschennykh pedagogicheskomu naslediyu G.N. Volkova, Sterlitamak, 1-2 okt. 2009 g.* Sterlitamak, 2009: 151 – 155.
4. Ponomareva O.I. *Formirovanie osnov etnopedagogicheskoy kul'tury buduschego uchitelya v polikulturnom sociume*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ufa, 1999.
5. Ahiyarov K.Sh. *Bashkirskaya narodnaya pedagogika i vospitanie podrastayushchego pokoleniya*. Ufa, 1996.
6. Safin A.M. *Bashkirskoe narodnoe tvorchestvo: kniga dlya uchitelya*. Moskva: Prosveschenie, 1985.
7. Bogateeva Z.A. *Motivy narodnykh ornamentov v detskikh aplikacijah*. Moskva: Prosveschenie, 1986.

Статья поступила в редакцию 08.05.15

УДК 631.95 (571.14)

Kislenko V.N., Professor, Department of Epizootology and Microbiology, Novosibirsk State Agrarian University (Novosibirsk, Russia), E-mail: kislenko07@mail.ru

Grant E.S., Head of Radiology Department, Novosibirsk Interregional Veterinary Laboratory, (Novosibirsk, Russia), E-mail: ekaterina-grant@mail.ru

Diachuk T.I., Director of Laboratory Complex, Novosibirsk State Agrarian University (Novosibirsk, Russia), E-mail: dti2005@rambler.ru

Maksimova S.V., Head of Laboratory, Novosibirsk Chemical-Technological College n.a. D.I. Mendeleev (Novosibirsk, Russia), E-mail: msv15.07@mail.ru

ASSESSMENT OF THE LEVEL OF ECOLOGICAL SAFETY OF A REGION ACCORDING TO THE MAINTENANCE OF ^{137}Cs AND ^{90}Sr IN THE ENVIRONMENT AND FOODSTUFF

The introduction to educational process of the course "Ecology" of independent creative educational and research activity forms ecological, communicative and information competences. The assessment of the maintenance of ^{137}Cs and ^{90}Sr in the soil, vegetation and products of an animal origin on the reperrykh sites of Novosibirsk Region as of 2010 is carried out. Seven platforms in different administrative regions of Novosibirsk Region are surveyed. According to the research results, one can observe oscillations of the levels of ^{137}Cs and ^{90}Sr in soils, plants, animal products. The content of ^{137}Cs and ^{90}Sr in soils ranges from 4,5 to 7,6 and 1,43-4,4 Bq/kg respectively. In herbs natural land content of ^{90}Sr is approaching the upper limit of the permissible level. The content of ^{137}Cs and ^{90}Sr in beef is at the level 5,23 and 3,0 Bq/kg respectively, which is significantly below the maximum permissible content of ^{137}Cs and ^{90}Sr (160 Bq/kg and 50 Bq/kg, respectively). In milk the maximum level of ^{137}Cs and ^{90}Sr on the reperrykh sites makes respectively 1,88 and 3,44 Bq/l at norm to 100 and 25 Bq/l. It is concluded that at present radiation environment on the content of ^{137}Cs and ^{90}Sr in the territory of Novosibirsk Region poses no danger to public health.

Key words: radionuclides, reference site, soil, grass, beef.

В.Н. Кисленко, проф. каф. эпизоотологии и микробиологии ГБОУ ВПО «Новосибирский государственный аграрный университет», г. Новосибирск, E-mail: kislenco07@mail.ru

Е.С. Грант, завед. радиологическим отделом ФГБУ «Новосибирская МВЛ», г. Новосибирск, E-mail: ekaterina-grant@mail.ru

Т.И. Дячук, директор лабораторного комплекса ФГБОУ ВПО «НГАУ», г. Новосибирск, E-mail: dti2005@rambler.ru

С.В. Максимова, завед. лабораторией ГБПОУ НСО «Новосибирский химико-технологический колледж им. Д.И. Менделеева», г. Новосибирск, E-mail: msv15.07@mail.ru

ОЦЕНКА УРОВНЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РЕГИОНА ПО СОДЕРЖАНИЮ ^{137}Cs И ^{90}Sr В ПРИРОДНОЙ СРЕДЕ И ПИЩЕВЫХ ПРОДУКТАХ

Введение в учебный процесс курса «Экология» самостоятельной творческой учебно-исследовательской деятельности формирует экологическую, коммуникативную и информационную компетенции. Проведена оценка содержания ^{137}Cs и ^{90}Sr в почве, растительности и продуктах животного происхождения на реперных участках Новосибирской области по состоянию на 2010 год. Обследовано семь площадок в разных административных районах Новосибирской области. По результатам исследования можно наблюдать колебания уровней содержания ^{137}Cs и ^{90}Sr в почвах, растениях, продуктах животного происхождения. Уровень содержания ^{137}Cs и ^{90}Sr в почвах колеблется в пределах 4,5-7,6 и 1,43-4,4 Бк/кг соответственно. В травах естественных угодий содержание ^{90}Sr приближается к верхней границе допустимого уровня. Содержание ^{137}Cs и ^{90}Sr в говядине находится на уровне 5,23 и 3,0 Бк/кг соответственно, что значительно ниже максимально допустимого содержания ^{137}Cs и ^{90}Sr (160 Бк/кг и 50 Бк/кг соответственно). В молоке максимальный уровень ^{137}Cs и ^{90}Sr на реперных участках составляет соответственно 1,88 и 3,44 Бк/л при норме до 100 и 25 Бк/л. Делается вывод о том, что в настоящее время радиационная обстановка по содержанию ^{137}Cs и ^{90}Sr на территории Новосибирской области соответствует норме.

Ключевые слова: радионуклиды, реперный участок, почва, трава, говядина.

Введение

Экологическое образование в вузах – необходимый элемент подготовки будущих специалистов. Под экологической подготовкой следует понимать формирование экологической компетенции. Для эффективной выработки у студентов мотивации к обучению и формирования профессиональной компетенции по проблемам экологической безопасности целесообразно введение в учебный процесс курса «Экология» самостоятельной творческой учебно-исследовательской деятельности, которая формирует экологическую, коммуникативную и информационную компетенции.

Огромную роль в лучевом поражении играет не только внешнее, но и внутреннее облучение организма, связанное с поступлением радионуклидов с пищей, водой, атмосферным воздухом и через кожу [1; 2]. Наиболее короткий путь поступления продуктов радиоактивного деления в организм человека кроме непосредственного попадания из атмосферы – через сельскохозяйственные растения и пищевые продукты животного происхождения [3].

Из радиоактивных продуктов деления основную роль играют ^{90}Sr и ^{137}Cs . Относительно высокая энергия излучения, длительность периода полураспада ^{90}Sr и ^{137}Cs (28,5 и 30 лет) способствуют их активному включению в биологический круговорот веществ: почва – растения – животные – человек. Эти изотопы способны надолго задерживаться в организме человека и животных, нарушая структуры и функции отдельных клеток и органов [4; 5].

С молоком и молочными продуктами в организм человека переходит около 38% ^{137}Cs и ^{90}Sr , с мясом и мясопродуктами – около 26% [6; 7].

В связи с тем, что продукты животноводства являются одним из основных источников внутреннего облучения организма человека, необходимо постоянно проводить мониторинг накопления в них радионуклидов, фактическое загрязнение регионов, занимающихся производством сельскохозяйственной продукции [8; 9; 10].

Территория Новосибирской области изучена на загрязнение её радиоцезием недостаточно. Наиболее детально изучены почвы двух районов, прилегающих к Алтайскому краю – Маслянинского и Черепановского. На территории других районов, в том числе и севере области, были выявлены пока единичные точки с высокими активностями радиоцезия, сопоставимыми с его активностями в почвах Маслянинского и Черепановского районов области [11].

По данным Управления Роспотребнадзора Новосибирской области радиационная обстановка в Новосибирской области за период 2005-2007 гг. оценивалась как удовлетворительная. В 2005 году содержание ^{137}Cs в почвах обнаружено в пределах 1,2-2,9 кБк/м²; в 2006 году – 0,77-3,4 кБк/м²; в 2007 году – 2,53-3,3 кБк/м²; в 2008 году – 0,43-2,09 кБк/м² [12].

А.Н. Марей, Р.М. Бархударов, В.А. Книжников и др. приводят архивные данные о том, что в 1959-1962 гг. содержание большинства радионуклидов в почвах Новосибирской области превышало среднемировые данные соответственно в 146,9 и 34,7 раза. В 1970 г. содержание ^{90}Sr в продуктах питания Новосибирской области превышало среднесоюзный уровень (в молоке – в 1,3 раза, в говядине – в 2,5 раза) [1].

Цель исследования состояла в определении уровня остаточной радиации преобладающих радионуклидов (^{137}Cs и ^{90}Sr) в почвах, растениях и продуктах животного происхождения на реперных участках ряда районов Новосибирской области в 2010 году по сравнению с предыдущим периодом.

Объекты и методы исследования

Учебно-исследовательская деятельность включала анализ первоисточников по заданной теме, участие в научной работе преподавателей и анализ полученных данных.

Темой учебно-исследовательской работы была выбрана «Оценка уровня экологической безопасности региона по содержанию ^{137}Cs и ^{90}Sr в природной среде и пищевых продуктах». Реперные участки были выбраны с учётом ландшафтных и биологических особенностей физико-химических областей, в которых они расположены (рис.1).



Рис.1. Расположение реперных участков на территории Новосибирской области

Примечание. Физико-географические области: 1 – Васюганская таежно-болотная; 2 – Северо-Барабинская подтаежная; 3 – Барабинская лесостепная; 4 – Северо-Кулундинская; 5 – Приобская лесостепная; 6 – Салаирская лесная; 7 – Лесостепная Кузнецкой котловины.

Как показано на рисунке 1, реперные участки расположены в пяти физико-географических областях, семи административных районах Новосибирской области и охватывают почти всю её территорию.

Реперные участки (контрольные пункты) расположены на разных типах почв и имеют следующие характеристики (табл.1)

Объектами исследования были пробы почв пастбищ, трав естественных угодий, мяса и молока крупного рогатого скота.

Отбор и подготовку проб для исследования на содержание радионуклидов проводили в соответствии с требованиями СанПиН 1.3.2.560-96 и МУ 13-7-2/1056 от 10.10.97 г.

Измерение активности ^{137}Cs и ^{90}Sr производили с помощью универсального спектрометрического комплекса (УСК) «Гамма+» при использовании программного обеспечения «Прогресс».

При измерении ^{137}Cs использовали метод нативных проб. В качестве радиометрических установок использовали полупроводниковый гамма-спектрометр с блоком детектирования в

свинцовой защите (У – тракт). Определение ^{90}Sr производили с помощью бета-спектрометра (Ф – тракт) после пробоподготовки.

Результаты исследований

Оценен уровень содержания ^{137}Cs и ^{90}Sr в почве, растениях и продуктах животного происхождения в 2010 году по результатам исследования, проведенного на территории реперных участков Новосибирской области. Полученные результаты представлены в таблице 2.

На ниже представленной таблице 2 и рисунках 2 – 5 можно наблюдать колебания уровня содержания ^{137}Cs и ^{90}Sr в почвах, растениях, продуктах животного происхождения по семи административным районам и физико-географическим областям Новосибирской области. Как показано в таблице 2 и на рисунке 2, в 2010 году в почве пастбищ реперных участков содержание ^{137}Cs колебалось от $4,0 \pm 0,2$ Бк/кг в Барабинском районе (КП 2)

Таблица 1

Места отбора проб и характеристика контрольного пункта

№ КП	Наименование населённого пункта	Координаты	Тип преобладающей почвы
1	с. Еловкино Черепановского района	54°05'59"с.ш. 83°17'48"в.д.	Серые лесные
2	с. Половинное Барабинского района	55°14'14"с.ш. 77°51'44"в.д.	Болотные низинные
3	с. Шилов-Курья Карасукского района	53°48'25"с.ш. 78°10'47"в.д.	Луговые
4	с. Березовка Ордынского района	54°36'32"с.ш. 82°03'25"в.д.	Черноземы обыкновенные
5	с. Сурково Тогучинского района	55°18'21"с.ш. 84°30'58"в.д.	Черноземы выщелоченные
6	п. Александровский Коченевского района	55°07'20"с.ш. 81°46'18"в.д.	Лугово-болотные
7	с. Хохловка Колыванского района	56°06'29"с.ш. 82°15'18"в.д.	луговые

Примечание: КП-контрольные пункты.

Таблица 2

Содержание ^{137}Cs и ^{90}Sr в пробах, Бк/кг (Бк/л)

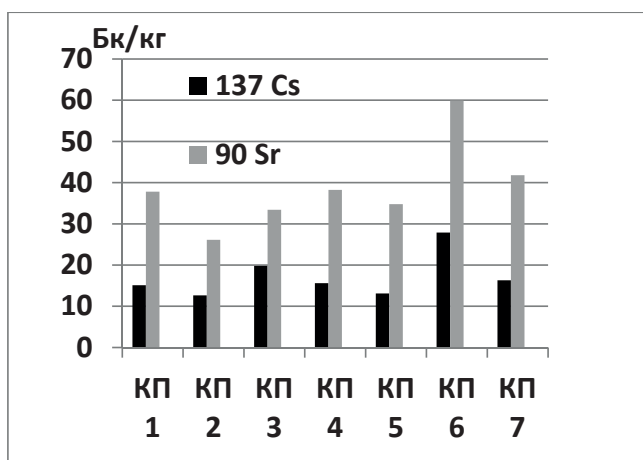
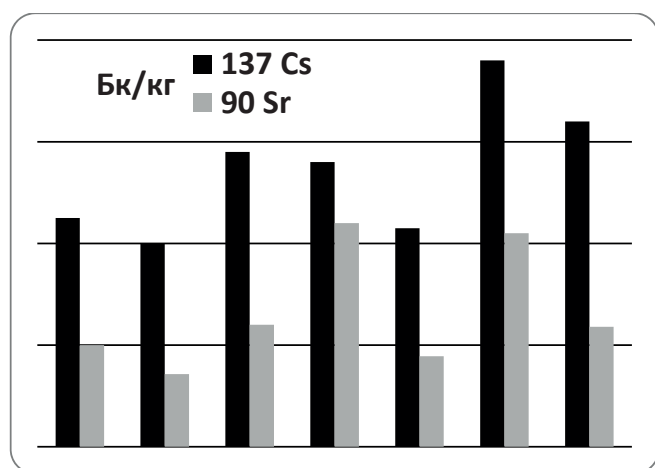
Объект исследования	КП №1		КП №2		КП №3		КП №4		КП №5		КП №6		КП №7	
	^{137}Cs	^{90}Sr	^{137}Cs	^{90}Sr	^{137}Cs	^{90}Sr	^{137}Cs	^{90}Sr	^{137}Cs	^{90}Sr	^{137}Cs	^{90}Sr	^{137}Cs	^{90}Sr
Почва пастбищ	4,5 $\pm 0,3$	2,0 $\pm 0,1$	4,0 $\pm 0,2$	1,43 $\pm 0,5$	5,8 $\pm 0,1$	2,4 $\pm 0,1$	5,6 $\pm 0,3$	4,4 $\pm 0,3$	4,3 $\pm 0,3$	1,78 $\pm 0,1$	7,6 $\pm 0,2$	4,2 $\pm 0,3$	6,4 $\pm 0,1$	2,36 $\pm 0,3$
Трава естественных угодий	15,1 $\pm 0,5$	37,8 $\pm 0,1$	12,64 $\pm 0,2$	26,13 $\pm 0,5$	19,8 $\pm 0,5$	33,4 $\pm 0,3$	15,6 $\pm 0,3$	38,23 $\pm 0,2$	13,1 $\pm 0,1$	34,79 $\pm 0,1$	27,9 $\pm 0,3$	59,9 $\pm 0,3$	16,3 $\pm 0,2$	41,8 $\pm 0,3$
Говядина	3,73 $\pm 0,2$	2,41 $\pm 0,3$	4,29 $\pm 0,5$	2,25 $\pm 0,5$	3,27 $\pm 0,2$	1,44 $\pm 0,1$	5,23 $\pm 0,3$	1,52 $\pm 0,5$	5,04 $\pm 0,5$	3,0 $\pm 0,5$	3,82 $\pm 0,3$	1,52 $\pm 0,3$	5,02 $\pm 0,5$	2,7 $\pm 0,1$
Молоко	1,31 $\pm 0,1$	2,5 $\pm 0,2$	1,29 $\pm 0,5$	2,95 $\pm 0,5$	1,88 $\pm 0,3$	2,46 $\pm 0,2$	1,46 $\pm 0,3$	3,1 $\pm 0,5$	1,04 $\pm 0,3$	2,31 $\pm 0,1$	1,21 $\pm 0,2$	3,44 $\pm 0,2$	1,63 $\pm 0,1$	3,31 $\pm 0,3$

до $7,6 \pm 0,2$ Бк/кг в Коченевском районе (КП 6). Содержание ^{90}Sr в пробах почв пастбищ находилось на уровне от $1,43 \pm 0,5$ Бк/кг в Барабинском районе (КП 2) до $4,4 \pm 0,3$ Бк/кг в Ордынском районе (КП 4).

В таблице 2 и на рисунке 3 показано, что в травах естественных угодий содержание ^{137}Cs колебалось от $12,64 \pm 0,2$ Бк/кг в Барабинском районе (КП 2) до $27,9 \pm 0,3$ Бк/кг в Коченевском районе (КП 6). Содержание ^{90}Sr в травах естественных угодий колебалось от $26,13 \pm 0,5$ Бк/кг в Барабинском районе (КП 2) до $59,9 \pm 0,3$ Бк/кг в Коченевском районе (КП 6).

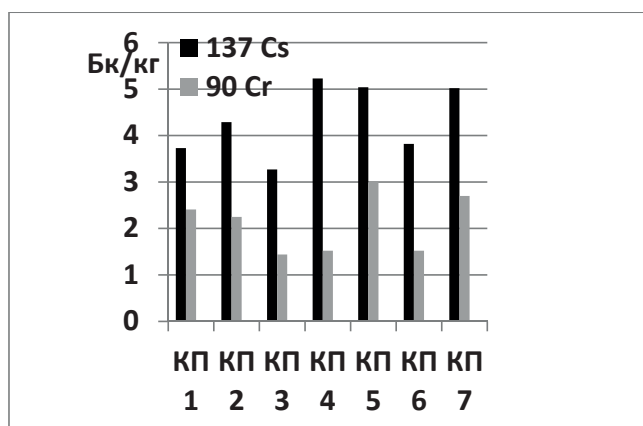
Из данных таблицы 2 и рисунка 4 видно, что в говядине содержание ^{137}Cs колебалось от $3,27 \pm 0,2$ Бк/кг в Карасукском районе (КП 3) до $5,23 \pm 0,3$ Бк/кг в Ордынском районе (КП 4). Содержание ^{90}Sr находилось на уровне от $1,44 \pm 0,1$ Бк/кг в Карасукском районе (КП 3) до $3,0 \pm 0,5$ Бк/кг в Тогучинском районе (КП 5).

Как показано в таблице 2 и на рисунке 5 в молоке содержание ^{137}Cs колебалось от $1,04 \pm 0,3$ Бк/кг в Тогучинском районе (КП 5) до $1,88 \pm 0,3$ Бк/кг в Карасукском районе (КП 3). Содержание ^{90}Sr в молоке находилось на уровне $2,31 \pm 0,1$ Бк/кг в Тогучинском районе (КП 5) до $3,44 \pm 0,2$ Бк/кг в Коченевском районе (КП 6).

Рис. 3. Содержание ^{137}Cs и ^{90}Sr в травах естественных угодий, Бк/кг.Рис.2. Содержание ^{137}Cs и ^{90}Sr в почвах пастбищ, Бк/кг.

По данным таблицы 2 и рисунка 2 видно, что уровень содержания ^{137}Cs и ^{90}Sr в почвах пастбищ в разных контрольных пунктах Новосибирской области колеблется в пределах 4,5-7,6 и 1,43-4,4 Бк/кг соответственно.

По данным рисунка 3 видно, что уровень содержания ^{137}Cs и ^{90}Sr в травах естественных угодий значительно выше, чем в почвах пастбищ. При этом преобладание содержания ^{90}Sr в травах по отношению ^{90}Sr в почвах пастбищ переходит в преобладание содержания ^{90}Sr над ^{137}Cs в травах естественных угодий.

Рис. 4. Содержание ^{137}Cs и ^{90}Sr в говядине, Бк/кг.

По данным рисунка 4 на реперных участках содержание ^{137}Cs и ^{90}Sr в говядине существенно не варьирует так же, как и в молоке. При этом в мясе наблюдается преобладание уровня содержания ^{137}Cs над ^{90}Sr в отличие от молока, где наблюдается обратная зависимость (рис.5).

По данным рисунка 5 максимальное содержание ^{137}Cs в молоке в контрольном пункте 3 соответствовало максимальному содержанию этого радионуклида в травах естественных угодий в данном контрольном пункте (рис.3). Максимальное содержание ^{90}Sr в молоке контрольного пункта 6 соответствовало максимальному содержанию этого радионуклида в травах естественных угодий в контрольном пункте 6 (рис.3). Эти сведения указывают

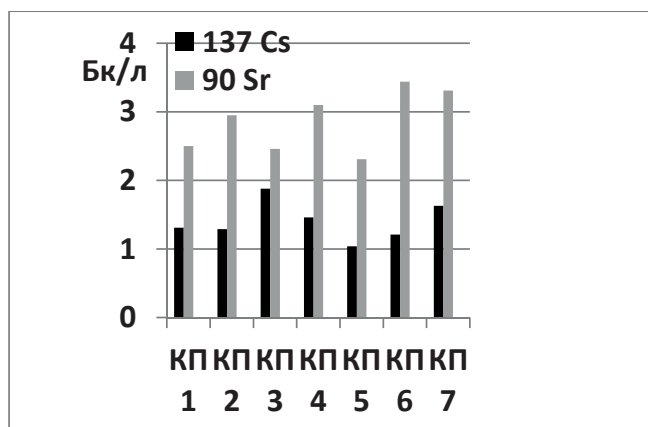


Рис. 5. Содержание ^{137}Cs и ^{90}Sr в молоке крупного рогатого скота, Бк/л.

на прямую зависимость содержания радионуклида в молоке от уровня содержания радионуклида в травах естественных угодий.

Выводы

1. Введение в учебный процесс курса «Экология» самостоятельной творческой учебно-исследовательской деятельности

Библиографический список

1. Марей А.Н. *Глобальные выпадения ПЯВ как фактор облучения человека*. Под ред. А.Н. Марей, Р.М. Бархударова, В.А. Книжникова и др. Москва: Атомиздат, 1980.
2. Ярмоненко С.П. *Радиобиология человека и животных*. Москва: Высшая школа, 1988.
3. Ильенко А.И. *Экология животных в радиационном биоценозе*. Под ред. А.И. Ильенко, Т.П. Крапивко. Москва: Наука, 1989.
4. *Справочник по радиационной безопасности*. Под ред. В.Ф. Козлова, Ю.С. Троцкина. Москва: Агропромиздат, 1988.
5. Стрельцов В.Н. *Влияние радиоактивного стронция на организм животного*. Москва: Медгиз, 1961: 49 – 50.
6. Булдаков И.А. Проблемы распределения и экспериментальные оценки допустимых уровней ^{137}Cs , ^{90}Sr и ^{106}Ru . Под ред. И.А. Булдакова, Ю.И. Москалева. Москва: Наука, 1989.
7. Скребин А.М. *Закономерности поведения стронция -90 в пищевых цепях и рационе человека в условиях глобальных радиоактивных выпадений*. Автореферат диссертации ... кандидата медицинских наук. Москва, 1971.
8. Алексеенко В.А. *Геохимия ландшафта и окружающая среда*. Москва: Наука, 1980.
9. Клеchkovskij В.М. *Радиоактивность и пища человека*. Москва: Атомиздат, 1971.
10. О состоянии природной среды Российской Федерации в 1995 г. *Государственный доклад*. Москва: ЭКОС – Информ, 1998.
11. Сухоруков Ф.В. Техногенные радионуклиды в окружающей среде Западной Сибири (источники и уровни загрязнения). Под ред. Сухорукова Ф.В., Маликовой И.Н., Гавшина В.М., Ковалева С.И., Щербова Б.Л., Страховенко В.Д., Мельгунова М.С., Цибульчик В.М. *Сибирский экологический журнал*. 2000; Т.7; № 1: 31 – 38.
12. О состоянии и об охране окружающей среды Новосибирской области в 2013 году: *Государственный доклад департамента природных ресурсов и охраны окружающей среды Новосибирской области*. Новосибирск, 2014.

References

1. Marej A.N. *Global'nye vypadeniya PYaV kak faktor oblucheniya cheloveka*. Pod red. A.N. Marej, P.M. Barhudarova, V.A. Knizhnikova i dr. Moskva: Atomizdat, 1980.
2. Yarmonenko S.P. *Radiobiologiya cheloveka i zhivotnyh*. Moskva: Vysshaya shkola, 1988.
3. Il'enko A.I. *Ekologiya zhivotnyh v radiacionnom biotsenozе*. Pod red. A.I. Il'enko, T.P. Krapivko. Moskva: Nauka, 1989.
4. *Spravochnik po radiacionnoj bezopasnosti*. Pod red. V.F. Kozlova, Yu.S. Trockina Moskva: Agropromizdat, 1988.
5. Strel'cov V.N. *Vliyaniye radioaktivnogo stronciya na organizm zhivotnogo*. Moskva: Medgiz, 1961: 49 – 50.
6. Buldakov I.A. Problemy raspredeleniya i `eksperimental'nye ocenki dopustimyh urovnej ^{137}Cs , ^{90}Sr i ^{106}Ru . Pod red. I.A. Buldakova, Yu.I. Moskaleva. Moskva: Nauka, 1989.
7. Skrebin A.M. *Zakonovernosti povedeniya stronciya -90 v pischevyh cepyah i racione cheloveka v usloviyah global'nyh radioaktivnyh vypadenij*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata medicinskih nauk. Moskva, 1971.
8. Alekseenko V.A. *Geohimiya landshafta i okruzhayushchaya sreda*. Moskva: Nauka, 1980.
9. Klechkovskij V.M. *Radioaktivnost' i pishcha cheloveka*. Moskva: Atomizdat, 1971.
10. O sostoyanii prirodnogo sredy Rossijskoj Federacii v 1995 g. *Gosudarstvennyj doklad*. Moskva: `EKOS – Inform, 1998.
11. Suhorukov F.V. Tehnogennye radionuklidy v okruzhayuschej srede Zapadnoj Sibiri (istochniki i urovni zagryazneniya). Pod red. Suhorukova F.V., Malikovoij I.N., Gavshina V.M., Kovaleva S.I., Scherbova B.L., Strahovenko V.D., Mel'gunova M.S., Cibul'chik V.M. *Sibirskij `ekologicheskij zhurnal*. 2000; T.7; № 1: 31 – 38.
12. O sostoyanii i ob ohrane okruzhayuschej sredy Novosibirskoj oblasti v 2013 godu: *Gosudarstvennyj doklad departamenta prirodnyh resursov i ohrany okruzhayuschej sredy Novosibirskoj oblasti*. Novosibirsk, 2014.

Статья поступила в редакцию 21.05.15

УДК 373.2

Kudakova N.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Arzamas branch of Nizhny Novgorod state University (Arzamas, Russia), E-mail: kkudakova@mail.ru

THE INFLUENCE UPON THE UNDERSTANDING OF GEOMETRICAL SHAPES BY PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF MOVEMENTS. For creating geometric shapes, children need to show the largest possible number of surrounding human subjects that are material carriers of the images of these figures. However, pre-school teachers do not pay enough attention to what the initial concepts of geometric shapes in children are. The primary images of geometric objects that make up the intuitive-development base

of their understanding of space are static. The introduction of movements of arms in the process of teaching influences the visual impressions of children and helps to create a more complete study of the image of some shape. The recommendation of the author of the paper is that the teacher should make images of geometric shapes of variability in nature and give them mobility and dynamic properties. The animation of geometric shapes allows watching not only the initial and final positions, the state of the objects that are presented through a demo material, but also the way by which this transition is carried out. Visualization of knowledge, their representation in visual form using movements of arms and visual types helps to organize the information clearly structured, decoded, and on this basis to better understand and remember these shapes.

Key words: understanding of geometric shapes; intuitive and experimental base of images in geometry; manual movements; visual motion; modern technology; didactic means of forming images of geometric shapes; visibility.

Н.С. Кудакова, доц. каф. методики дошкольного и начального образования, канд. пед. наук, доц., Арзамасский филиал ННГУ (ФГАОУ ВО Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского), г. Арзамас

E-mail: kkudakova@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФИГУРАХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ ДВИЖЕНИЙ

Для создания образов геометрических фигур детям необходимо демонстрировать как можно большее количество окружающих человека предметов, которые являются материальными носителями образов этих фигур. Однако воспитатели дошкольных организаций не уделяют должного внимания формированию первоначальных представлений о геометрических фигурах. Кроме этого, первичные образы геометрических объектов, составляющие интуитивно-опытную базу пространственных представлений дошкольников, носят статичный характер. Вплетённые в процесс восприятия мануальные движения дополняют визуальные впечатления, способствуют созданию более полного образа исследуемой фигуры. Необходимо образам геометрических фигур придать вариативный характер и наделить их свойствами подвижности и динамичности. Анимация геометрических фигур позволяет наблюдать не только начальное и конечное положение, состояние объектов, которые представлены через демонстрационный материал, но и путь, посредством которого осуществляется этот переход. Визуализация знаний, представление их в наглядной форме с помощью движений мануального и визуального типов помогает организовать информацию, более чётко структурировать её, кодировать и на этой основе лучше понять и запомнить

Ключевые слова: представления о геометрических фигурах; интуитивно-опытная база образов геометрических фигур; движения мануального типа; движения визуального типа, современные технологии; дидактические средства формирования образов геометрических фигур; наглядность.

Дошкольный возраст – это период, когда происходит знакомство с окружающим миром, и возрастает интерес к наблюдениям над предметами и явлениями действительности. Ребёнок в этот период не только знакомится с окружающим миром, но и познаёт его формы и законы. Поэтому метод интуитивного и опытного усвоения основных геометрических понятий более всего отвечает особенностям детской психики с остротой восприятия, памятью, главным образом, моторного и зрительного типов, потребностью детского организма в мануальных движениях и осязательных впечатлениях, но ещё с очень слабо развитым логическим мышлением. Этот путь ознакомления с началами геометрии при помощи интуиции и опыта даёт возможность накопления и первых геометрических сведений. Чем меньше ребёнок, тем теснее переплетены физиология и психология, умственная деятельность и физическая.

Создание образов обеспечивает накопление представлений, которые по отношению к мышлению являются исходной базой. Для создания образов геометрических фигур детям необходимо демонстрировать как можно большее количество окружающих человека предметов, которые являются материальными носителями образов этих фигур. Например, при знакомстве с треугольником, можно предложить детям такие предметы, как косынка, линейка – угольник, письмо времен Великой Отечественной войны, указать на соответствующий дорожный знак. Важно показать, что материальные носители образов основных геометрических форм окружают ребёнка повсюду [1].

При этом достаточно часто воспитатели допускают ошибки, связанные с отождествлением объёмного предмета с плоскостной фигурой. Например, мяч – круг, огурец – овал и т.п. Такие ошибки недопустимы. Круг – плоскостная фигура, а мяч или шар имеют объём.

На этапе создания образа перцептивные движения носят моторный характер – осязающие предмет движения руки, прослеживающие контур предмета, движение глаза. В этот момент происходит непрерывное сравнение восприятия с оригиналом, проверка и коррекция полученных образов. Чем больше таких возможностей будет, тем правильной и точнее будут представления детей о геометрических фигурах.

Вплетённые в процесс восприятия мануальные движения дополняют визуальные впечатления, способствуют созданию более полного образа исследуемой фигуры. При знакомстве с геометрическими формами педагог правильно называет геометрические фигуры, но не стремится к тому, чтобы дети запомнили их. Важно, чтобы они обследовали предложенные геоме-

трические фигуры зрительным и двигательно-осозательными анализаторами. Исследуя предмет руками, ребёнок не только проводит пальчиком по контуру объекта, но и на кинестетическом и мышечном уровнях запоминает как фигуру, так и её отдельные основные свойства. В процессе манипулирования с предметами, ребёнку важно указать на характерные особенности фигур. Так, например, дошкольник легко может определить, что колесо имеет форму круга и при этом может катиться, но только в одной плоскости. А теннисный шарик имеет форму шара и катится в любом направлении.

Образы основных геометрических фигур составляют интуитивно-опытную базу пространственных представлений дошкольников. Эти первичные образы геометрических объектов, составляющие интуитивно-опытную базу пространственных представлений дошкольников, носят статичный характер. Они соответствуют первому уровню сформированности пространственных представлений детей. Ребёнок узнаёт геометрическую фигуру, но ещё не может выделить её из более сложной конструкции, не выделяет её основные свойства. В сознании ребёнка создаются образы геометрических объектов как монолитной структуры, он не выделяет составляющие его компоненты. Эти образы характеризуются воспроизведением внешних черт геометрических фигур. Для того чтобы образы геометрических объектов отображали не только их контуры и внешние характеристики, но и иную сторону, характеризующуюся взаимным расположением и взаимодействием составляющих их компонентов, необходимо придать образам геометрических фигур вариативный характер и наделить их свойствами подвижности и динамичности. Для этого в процессе оперирования геометрическими объектами целесообразно использовать различного рода движения. Манипулирование моделями геометрических форм даёт возможность перемещения в любом направлении как самих объектов, так и их составляющих компонентов, позволяет обогатить образы геометрических фигур, составляющие интуитивно-опытную базу пространственных представлений детей. Посредством движения мануального типа можно изменять форму, размеры, место расположения и взаимное расположение геометрических фигур, а также изменять количество элементов при разбиении фигуры на части, преобразовывать одни геометрические фигуры в другие (например, треугольник в четырёхугольник). Известно, что формы объектов постигаются людьми особенно хорошо, если они изучаются с помощью рук. Психологи установили, что активное осязание является важным средством образования адекватного восприятия предмета независимо от того, движется рука отно-

сительно предмета или объект относительно руки. Установлено, что доминирующей в осязательном комплексе правой руки является кинестетическая чувствительность, левой – тактильная, превосходящая по дифференцированности и точности чувствительность правой руки. Механизм восприятия пространственных форм объекта при двучном осязании объясняется парной работой больших полушарий головного мозга. При таком восприятии необходимо фигуру держать в левой руке, а элементы вычленять правой, так как левая рука при осязании, а правая при движении дают полную картину о пространственных формах рассматриваемых фигур.

Для придания геометрическим формам свойств подвижности и динамичности в процессе знакомства с геометрическими фигурами необходимо использовать различные дидактические средства. Среди них – блоки Дьенеша, палочки Кюизенера, шарнирные модели, геоплан или математические планшеты. В работе с данными средствами составление геометрических фигур производится из простейших фигурок, счётных палочек или иных предметов, изменение в исходной ситуации производится непосредственно рукой ребёнка. Перебирая различные варианты приставления, соединения, перегибания или складывания, она приводит в движение материальные объекты, различные сочетания которых определяют контуры геометрических фигур.

Ясное и правильное представление о геометрических фигурах, в том числе, например, о треугольнике, исключающее возможность бессмысленного заучивания соответствующих определений, дают ребёнку геопланы или, так называемые – математические планшеты. Как известно, построение и преобразование геометрических фигур на геоплане осуществляется при помощи эластичных шнуров [2]. Это не только вызывает огромный интерес у детей разных возрастов, но и даёт им возможность самовыражения, воплощения своих мыслей и действий дошкольников с разным уровнем математической подготовки в некую математическую ситуацию, адекватную представлениям, которые ассоциируются с рассматриваемыми объектами. Возможность быстрого изменения положения фигур, их формы и размеров путём растяжения или сжатия эластичных шнуров, переноса петель и т.п. привлекает ребёнка, обеспечивает их двигательную и умственную активность, позволяет каждому проводить поиск различных способов преобразования фигур. На геоплане дети имеют возможность построить треугольники различных типов, перемещая одну из вершин влево или право, наблюдая преобразование, например, остроугольного треугольника в тупоугольный.

Естественно полагать, что рука, приводящая в движение предметы материального мира, работает не сама по себе, не произвольно и не спонтанно. В каждом конкретном случае она выполняет команды, поступающие из мозга, который, в свою очередь получает информацию от зрительного анализатора, перерабатывает её и тем самым направляет и корректирует движение, создаваемое рукой.

В последнее время в своей работе педагоги используют современные технологии. Демонстрация материалов с помощью мультимедийного проектора – большое подспорье воспитателю. С помощью документ – камеры можно продемонстрировать манипуляции с объектом сразу для целой группы детей, что значительно облегчает работу педагога, а повторное воспроизведение с помощью проектора позволяет многократно повторить действия руки.

Благодаря использованию компьютерной графики иллюстрации должны «ожить» и начать двигаться. Так, например, человек-треугольник может продемонстрировать, что располагаться данная фигура на плоскости может по-разному. Все то, что было ребёнку непонятно, на экране можно продемонстрировать неоднократно, и «донести» до него возможные манипулирования. С помощью современных технологий, например, обводя предмет по конуру, можно продемонстрировать «вычленение» геометрической фигуры из предметов окружающей действительности.

Использование такого наглядного материала стимулирует интеллектуально-активную (а не просто созерцательную), преоб-

разующую деятельность ребенка, способствуя формированию у него соответствующих образов динамичного характера и переводу их в абстрактно-логический план. В ходе этого процесса начинают функционировать механизмы, связанные с проявлением эмоций удивления и радости. Образы становятся эмоционально окрашенными, а значит – прочными, и сохраняются в памяти более длительное время.

Анимация геометрических фигур позволяет наблюдать не только начальное и конечное положение, состояние объектов, которые представлены через демонстрационный материал, но и путь, посредством которого осуществляется этот переход. Совокупность динамических событий, которая позволяет проследить все характерные изменения геометрического объекта, представляет собой целостную динамическую картину. При рассмотрении динамической картинки глаз «обегает» контуры всего изображения сначала хаотично, пока происходит восприятие той ситуации, которая запечатлена на нём. Затем – в соответствие с характером заданного движения, отслеживая при этом все те состояния фигуры, которые не представлены визуально, и вскрывая при деятельном участии мышления весь динамизм картины. Для более яркого восприятия наиболее значимые элементы геометрических фигур, определяющие важные взаимосвязи, полезно каким-либо образом выделять (толщиной линий, их цветом и т.п.). А современные технологии позволяют продемонстрировать динамику картинки в полной мере.

Промежуточные положения геометрического объекта, преобразование которого отражено на динамической картинке, позволяют детям фиксировать изменения, вызванные движением одного или нескольких элементов. Среди всех положений движущегося элемента геометрической фигуры мы выделяем, так называемые, особые положения и предельные положения. Особые положения соответствуют частным случаям, характерным состояниям геометрического объекта, представленного на динамической картинке. Особых положений на динамической картинке может быть одно, два или несколько. Чем больше таких положений, тем богаче эта картинка по своему содержанию. Например, при видоизменении на геоплане остроугольного треугольника в тупоугольный, промежуточным положением будет то, при котором треугольник становится прямоугольным. Не проговаривая, как называется такой вид треугольника, воспитатель обращает внимание на то, что треугольник немного изменился при перемещении вершины влево, но при этом остаётся треугольником. Перемещая вершину далее влево, ребёнок наблюдает его «превращение» в тупоугольный треугольник, и в дальнейшем он уже не переживает о том, какой треугольник ему изобразить, если об этом его попросят.

Предельные положения имеют ещё большее значение, чем особые. Они характеризуют качественные скачки тех изменений, которые отражаются динамической картинкой. Многообразие конкретных значений наблюдаемых взаимосвязей обеспечивает переход в качественно иное, абстрактное состояние, отражающее определённое свойство геометрического объекта. Предельных положений, также как и особых, может быть несколько. В нашем случае предельных положений два – когда вершина перемещается на прямую, содержащую основание треугольника, и треугольник «вырождается». С предельными положениями рекомендуется знакомить детей в тех случаях, когда у ребёнка уже сформировалось устойчивое представление о геометрической фигуре [3].

Такая визуализация знаний, представление их в наглядной форме помогает организовать информацию, чётче структурировать её, кодировать и на этой основе лучше понять и запомнить.

Конечно, беспорядочное и хаотичное использование представленных средств не внесут большого вклада в развитие представлений о геометрических формах, однако при систематической работе образы геометрических объектов, составляющих интуитивно-опытную базу пространственных представлений дошкольников, будут подвижны. И в дальнейшем, при изучении основ математики, многие трудности, связанные с преобразованием фигур, будут исключены.

Библиографический список

1. Кудактова Н.С. Использование движений различного типа при изучении геометрического материала в начальном курсе математики. *Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты*: материалы II Международной научно-практической конференции 23-24 октября 2014 г. Под ред. С.Л. Иголкина. Воронеж: ВЦНТИ, 2014. Available at: <http://www.vepi.ru/upload/iblock/aad/aad561b1b9ca0f7c5e8ab2c3a13a142e.pdf>

2. Баранова Е.В., Зайкин М.И. Развитие исследовательских умений учащихся при работе на геоплане. *Гуманизация математического образования в школе и вузе*. Саранск, 1997: 76 – 79. Available at: <http://www.researcher.ru/methodics/method/razvitie/geoplan.html>
3. Кудактова Н.С. Развитие пространственных представлений учащихся 5-6 классов средней школы с использованием движений. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Арзамас, 2000.

References

1. Kudakova N.S. Ispol'zovanie dvizhenij razlichnogo tipa pri izuchenii geometricheskogo materiala v nachal'nom kurse matematiki. *Aktual'nye problemy razvitiya vertikal'noj integracii sistemy obrazovaniya, nauki i biznesa: 'ekonomicheskie, pravovye i social'nye aspekty: materialy II Mezhdunarodnoj nauchno- prakticheskoy konferencii 23-24 oktyabrya 2014 g.* Pod red. S.L. Iolkina. Voronezh: VCNIT, 2014. Available at: <http://www.vapi.ru/upload/iblock/aad/aad561b1b9ca0f7c5e8ab2c3a13a142e.pdf>
2. Baranova E.V., Zajkin M.I. Razvitie issledovatel'skikh umenij uchashchisya pri rabote na geoplane. *Gumanizaciya matematicheskogo obrazovaniya v shkole i vuze*. Saransk, 1997: 76 – 79. Available at: <http://www.researcher.ru/methodics/method/razvitie/geoplan.html>
3. Kudakova N.S. Razvitie prostranstvennykh predstavlenij uchashchisya 5-6 klassov srednej shkoly s ispol'zovaniem dvizhenij. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Arzamas, 2000.

Статья поступила в редакцию 21.05.15

УДК 378

Mamalova H.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chechen State University (Grozny, Russia),
E-mail: mamalova_1964@list.ru

THE ORGANIZATION OF EDUCATION OF STUDENTS IN CHECHNYA ON THE BASIS OF THE VAINAKH ETHICS. The article presents the experience of organizing the education of students of Chechnya on the basis of the Vainakh ethics. The article clearly proves that educational work is effective when it is complex of tools of learning and educational work with students. The author presents the experience of the Chechen State University on the organization of education students on the basis of the Vainakh ethics. As an example, the main goals and objectives of the discipline of "Vainakh Ethics", which allows you to form an idea about the history and present state of human knowledge in the theory and history of culture of the Chechens and helps educate the young generation in the spirit of respect for the traditions of his people and other peoples living in Russia.

Key words: education, Vainakh ethics, students.

Х.Э. Мамалова, канд. пед. наук, доц., Чеченский государственный университет, г. Грозный,
E-mail: mamalova_1964@list.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ ЧЕЧНИ НА ОСНОВЕ ВАЙНАХСКОЙ ЭТИКИ

В статье представлен опыт организации воспитания студенческой молодёжи Чечни на основе Вайнахской этики. В статье убедительно доказывается, что воспитательная работа эффективна, когда она проводится комплексно – и средствами учебной и собственно воспитательной работы со студентами. Автором представлен опыт Чеченского государственного университета по организации воспитания студентов на основе Вайнахской этики. В качестве примера приведены основные цели и задачи учебной дисциплины «Вайнахская этика», которая позволяет сформировать представление об истории и современном состоянии гуманитарных знаний в области теории и истории культуры чеченцев и способствует воспитанию молодого поколения в духе уважения к традициям своего народа и других народов, населяющих Россию.

Ключевые слова: воспитание, Вайнахская этика, студенческая молодёжь.

Современное развитие российского общества характеризуется фундаментальными изменениями во всех сферах жизнедеятельности, оказывающими огромное воздействие на все социальные слои. Построение гражданского общества, становление демократических институтов, переход к рыночной экономике – это те стратегические задачи, решение которых выступает необходимым условием обеспечения социальной стабильности страны, её интеграции в мировое цивилизационное пространство. Всё это требует максимальной мобилизации всех социальных ресурсов. Большая ответственность лежит на молодёжи, как носителе социальной энергии.

В Чеченской Республике государственными и муниципальными органами власти, институтами гражданского общества и обществом в целом на всех уровнях проводится масштабная работа, направленная на духовно-нравственное воспитание и развитие подрастающего поколения. Она основана на трёх постулатах – гражданственность (патриотизм), религиозные ценности и вайнахские алаты (обычаи и традиции народа).

Подобная особенность ценностной шкалы требует от организаторов воспитательной работы слаженного взаимодействия и системного подхода к выполнению поставленных задач.

Улучшение координации деятельности министерств, ведомств и организаций, а также реализация программного подхода в работе по духовно-нравственному воспитанию и развитию подрастающего поколения возможны только при условии разработки и внедрения единой концепции и создания координационного экспертного совета, которая была принята в 2013 году [1].

Как отмечается в Концепции, «... работа по духовно-нравственному воспитанию и развитию подрастающего поколения

в Чеченской Республике начинается не «с чистого листа», она имеет фундамент в виде позитивного воспитательного опыта, накопленного ранее, поддержки со стороны руководства Республики, политической стабильности, развития экономики и производства, инвестиций в здоровье человека, в его профессиональное, культурное, личностное развитие, а, значит, в будущее страны...» [1, с. 8].

В целях сохранения и популяризации традиционных ценностей, обычаев и обрядов народов Чеченской Республики используются следующие формы работы:

- использование потенциала средств массовой информации (проведение различных теле-радиопередач, фильмов, роликов и т.д., размещение статей в печатных и электронных СМИ о традициях, обычаях и культуре народов Чеченской Республики);
- проведение этнокультурных праздников и фестивалей;
- проведение встреч, бесед и других разъяснительных мероприятий с молодёжью;
- оказание содействия органам государственной власти в исследовательской и научной деятельности по изучению обычаев, традиций и культуры народов Чеченской Республики;
- издание литературы о традициях, обычаях, культуре народов Чеченской Республики;
- составление методических рекомендаций по организации работы в данном направлении.

Образовательная политика Республики на современном этапе направлена, в первую очередь, на сохранение и развитие лучших традиций системы образования, своевременное и опережающее обеспечение запросов чеченского общества в целом и каждого гражданина в частности, формирование системы обу-

чения и воспитания, в полной мере отвечающей задачам нового этапа развития общества.

Воспитательная работа в Чеченском государственном университете проводится и средствами учебной и воспитательной работы со студентами.

В процессе организации воспитательной работы со студентами в Чеченском государственном университете регулярно проводятся творческие вечера, конкурсы, фестивали, встречи с чеченскими писателями и поэтами, художниками. Большое внимание уделяется изучению Вайнахской этики, в которой сосредоточены основные духовно-нравственные ориентиры и традиции чеченского народа, сформированные на протяжении последних десятилетий и уходящие вглубь веков.

Этика – греческое слово. Это философская наука, объектом изучения которой является мораль. Этика – наука нормативная. Она объясняет, что такое мораль и в то же время учит морали.

Этика у любого народа возникла в результате отделения духовно-теоретической деятельности от материально-практической, то есть она появилась с зарождением классового общества. В то же время этика призвана была теоретически решать те же самые практические нравственные проблемы, которые возникали перед человеком в жизни (как должно поступать, что следует считать Добром, а что злом и т.д.) [2].

Активное воспитание чеченской молодежи осуществляется и средствами учебной дисциплины «Вайнахская этика». Данная дисциплина должна способствовать этическому воспитанию чеченской молодежи. Глубоко усвоенные студентами такие понятия, как честность, ответственность, совесть, долг, справедливость, доброта, преданность и другие, пронизывая все компоненты сознания, возвышают юношей и девушек над миром повседневных обязательств, делают сильнее, увереннее, пробуждают в них особый творческий подъём, активное отношение к жизни.

Цель учебной дисциплины «Вайнахская этика»: дать представление об истории и современном состоянии гуманитарных знаний в области теории и истории культуры чеченцев; сформировать целостный взгляд на социокультурные процессы прошлого и современности вайнахской этики; дать представление об историко-культурном развитии Чечни в XIX-XX веке.

Задачи учебной дисциплины «Вайнахская этика»: ознакомить с основными учениями и этапами становления и развития этического знания чеченцев; доказать общечеловеческую значимость духовно-культурных и морально-этических ценностей своего народа и приобщить его к опыту нравственных исканий многих поколений человечества; осмыслить и выбрать духовно-

но-нравственные ориентиры для определения своего места и роли в обществе.

В результате освоения дисциплины студент должен:

- знать: историю развития чеченской культуры; ислам и чеченские обычаи – отличия и совпадения; духовные качества личности; фольклор, его роль в жизни народа; духовно-нравственные, культурно-исторические и лингвистические системы культуры нахских (вайнахских) народов; сущность и основные этапы развития этической мысли, важнейшие моральные, религиозные и философские школы и учения, категории морального сознания; назначение и смысл жизни человека, нравственный идеал и стремление к совершенству, соотношение истины и заблуждения, знания и веры, этические и эстетические ценности, их значения в творчестве и повседневной жизни; знание и понимание условий становления личности, её свободы, ответственности за сохранение жизни, природы, культуры, осознание роли насилия и ненасилия в истории.

- уметь: определять духовные качества личности, опираясь на ценности чеченского менталитета; определять выделяемые в курсе вайнахской этики основные понятия; характеризовать духовные качества личности; производить полный анализ развития личности; обобщать наблюдения над изучаемыми фактами чеченских обычаев и традиций; раскрывать смысл взаимоотношения духовного и телесного, биологического и социального начал в человеке, отношения человека к Богу, природе и обществу и возникших в современную эпоху технического развития противоречий и кризиса существования человека в природе и обществе; раскрывать роль этики в развитии личности, общества и цивилизации, соотношение религии и этики, морали и права и связанные с ними современные социальные и этические проблемы; культурно, адекватно и толерантно вести себя в любом обществе, уважая достоинство, права, убеждения и ценности других людей [3].

- владеть: средствами самостоятельного, методически правильного использования методов духовного, нравственного и физического воспитания, укрепления здоровья, достижения должного уровня моральной и физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной адаптации и профессиональной деятельности.

Как показывает опыт, использование в комплексе различных форм как учебной, так и воспитательной работы, позволяет эффективно осуществлять воспитательную работу с чеченской студенческой молодежью на основе лучших народных традиций, запечатлённых в Вайнахской этике, возрождая утраченные ценности.

Библиографический список

1. *Единая концепция духовно-нравственного воспитания и развития подрастающего поколения Чеченской Республики*. Грозный, 2013.
2. Исаев Э. *О нравственной культуре вайнахов*. Available at: <http://nohchalla.com/gordost/755-nravstvennaya-kultura-vaynahov.html>
3. *Аннотация рабочей программы дисциплины «Вайнахская этика»*. Available at: <http://davaiknam.ru/text/otechestvennaya-filologiya-russkij-yazik-i-literatura-page-6>

References

1. *Edinaya koncepciya duhovno-nravstvennogo vospitaniya i razvitiya podrastayushego pokoleniya Chechenskoj Respubliki*. Groznyj, 2013.
2. Isaev E. *O nravstvennoj kul'ture vajnahov*. Available at: <http://nohchalla.com/gordost/755-nravstvennaya-kultura-vaynahov.html>
3. *Annotaciya rabochej programmy discipliny «Vajnahskaya etika»*. Available at: <http://davaiknam.ru/text/otechestvennaya-filologiya-russkij-yazik-i-literatura-page-6>

Статья поступила в редакцию 06.06.15

УДК 796.011.1

Vorontsov P.G., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Head of Department of Physical Education and Health, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: sport-altai@mail.ru

Krainik V.L., Dr. of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Sport Disciplines, Institute of Physical Culture and Sports in Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: kraaynikvikt@mail.ru

PRESENTATION ABOUT THE FORMATION OF THE PERSONALITY BY PHYSICAL EDUCATION IN THE RELIGIOUS WORLD VIEW OF HUMANITARIAN KNOWLEDGE. The article presents a historical review of research of a problem of formation of a person by means of physical education in the religious world of the humanities. In the aspect that interests the authors, the existing literature on the subject has been divided into five groups: philosophical, religious, historical, special-pedagogical and medico-biological. In the first group the researchers analyzed the works of Plato, Aristotle, Augustine, Aquinas, Erasmus, Descartes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, representatives of Marxist and Russian religious philosophy, and the works of his contemporaries. In the second, a religious group, the writings of the Greek apologists, such as Justin the Philosopher, Irenaeus, Theophilus of Antioch, Cyprian of Carthage, Ephrem the Syrian, and others are analyzed. The third group was based on the ancient religious sources, which contain the history of the development of physical culture and sports. The fourth group reflects the theoretical and methodological

foundations of physical exercise J.A. Comenius, E. Slavinski, P.F. Lesgaft, E.A. Pokrovsky, K.D. Ushinski. The fifth group disclosed biomedical aspects of physical culture and sports were analyzed work V.I. Dubrovsky, S.P. Evseev, V.R. Kuchma and other contemporary scientists.

Key words: physical education, physical culture, personality, spirit, soul, body, spiritual and moral education.

П.Г. Воронцов, канд. филос. наук., доц., зав. каф. физического воспитания и здоровья Алтайского государственного медицинского университета, г. Барнаул, E-mail: sport-altai@mail.ru

В.Л. Крайник, д-р пед. наук, проф., зав. каф. спортивных дисциплин института физической культуры и спорта Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: kraynikvictor@mail.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РЕЛИГИОЗНОМ МИРОВОЗЗРЕНИИ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

В статье представлен исторический обзор научной разработанности проблемы о формировании личности средствами физической культуры в религиозном мировоззрении гуманитарного знания. В данном аспекте существующая литература по проблеме была разделена на пять групп: философскую, религиозную, историческую, специально-педагогическую и медико-биологическую. В первой группе проанализированы труды Платона, Аристотеля, Августина Блаженного, Фомы Аквинского, Эразма Роттердамского, Рене Декарта, Джона Локка, Жана-Жака Руссо, представителей марксистской и русской религиозной философии, а также работы современников. Во второй, религиозной группе, проанализированы труды греческих апологетов, таких как Иустин Философ, Ириней Лионский, Феофил Антиохийский, Киприан Карфагенский, Ефрем Сирийский и других. В третьей группе за основу были взяты древние религиозные источники, в которых содержится история развития физической культуры и спорта. В четвертой группе отражены теоретические и методические основы физических упражнений Я.А. Коменского, Е. Славинского, П.Ф. Лесгафта, Е.А. Покровского, К.Д. Ушинского. В пятой группе анализируются медико-биологические аспекты физической культуры и спорта, раскрытые в работах В.И. Дубровского, С.П. Евсеева, В.Р. Кучмы и других учёных современности.

Ключевые слова: физическая культура, физическое воспитание, цельная личность, дух, душа, тело, духовно-нравственное воспитание.

Отношение к физической культуре и спорту в религиозной теории и практике неоднозначно, поэтому данные категории на протяжении нескольких тысячелетий привлекают умы многих апологетов, философов, историков, педагогов и современных учёных. В интересующем нас аспекте существующая литература по данной теме может быть подразделена на пять групп: философскую, религиозную, историческую, специально-педагогическую и медико-биологическую.

Что касается первой группы, то здесь в основном ставится философский вопрос о гармоничном развитии личности через соотношение душевных (нравственных) и телесных способностей человека. Наибольшую значимость данная проблема приобретает в философских школах времён античности. Идея о теле как инструменте души была впервые осмыслена Сократом. Платон, продолжая эту мысль, рассмотрел тело, как темницу души. Аристотель впервые создаёт классификацию добродетелей и пороков, считая, что многие нравственные стороны души человека определяются его телесными способностями.

В эпоху Средневековья на смену античным представлениям о нравственных качествах цельной личности приходят собственные духовные атрибуты, которые должны быть наполнены христианской добродетелью – верой и духовностью, прежде всего, сопрягаемой с даром любви. В сочинениях Августина Блаженного тело рассматривается как плоть – греховное человеческое начало, поэтому его нужно изнурять для очищения души и воспитания смирения. Решающая роль в ассимиляции аристотелевских идей принадлежит систематизатору ортодоксальной схоластики – Фоме Аквинскому. В его представлении душа – это форма, обладающая субстанциональностью и телесной энтелехийностью. Однако душа и тело являются субстанциями неполными. Полной субстанцией обладает только духовно воспитанный человек [1].

В эпоху Возрождения присутствует как античный, так и христианский идеал цельной личности. На необходимость гармоничного развития духовного и телесного в человеке указывает в своих работах Эразм Роттердамский [2]. В Новое время и эпоху Просвещения христианский культ духовности сменяет установка на оправдание человеческой телесности. Рене Декарт считает, что в личности необходимо развивать как интеллектуально-нравственные, так и телесные качества [3]. Джон Локк указывает на тот факт, что сформировать полноценную личность без надлежащего физического и нравственного воспитания невозможно [4]. Жан-Жак Руссо подчёркивает важность объединения интеллектуального, трудового и физического воспитания [5].

В философии XIX–XX веков проблема воспитания личности по-разному решается в рамках материалистической и религиозно-философской мысли. Такие материалисты, как Л. Фейербах, К. Маркс, Ф. Энгельс, В.И. Ленин и Г.В. Плеханов, считают

христианскую духовность издержкой религиозного воспитания и полагают, что на смену ему должно прийти атеистическое и коллективистское, трудовое и физическое воспитание.

В противовес материалистическим концепциям выступили представители русской религиозной философии: В.С. Соловьёв, Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин и С.Л. Франк, которые подчеркнули приоритет духовности и аскетичности в воспитании физически крепкой личности. Пожалуй, наиболее взвешенной позиции придерживался В.В. Зеньковский, подчёркивающий в своих работах необходимость физического воспитания для формирования религиозно-нравственной личности [6].

Философско-религиозное осмысление феномена человеческого тела и телесности представлены в научных трудах современников: И.М. Быховской, С.Ф. Денисова, Л.В. Жарова, В.Л. Круткина, Е.В. Лебедевой, Н.Е. Мазаловой, Р.В. Маслова, В.А. Подороги, П.Д. Тищенко, С.С. Хоружего. В них авторы подробно рассматривают различные трактовки человеческого тела и телесности, их смысла и предназначения, сложившиеся в различных культурных пространствах.

Что касается общефилософских проблем физической культуры в религиозно-педагогической теории, то здесь необходимо выделить работы следующих авторов: Р.А. Абзалова, И.М. Быховской, Н.Н. Визитя, П.Г. Воронцова, В.М. Выдрин, Н.К. Глотова, Ю.Д. Железняк, Л.А. Зеленова, М.С. Кагана, Ю.А. Лебедева, Л.И. Лубышевой, Л.П. Матвеева, В.М. Мордвинцева, В.И. Муравьева, С.Н. Мягковой, Г.Г. Наталова, В.Н. Непопалова, Ю.М. Николаева, Р.А. Пилюяна, Н.И. Пономарёва, М.И. Саарафа, В.А. Старкова, В.И. Столярова, А. В. Терещенко [7].

К зарубежным специалистам, внёсшим большой вклад в разработку нового научного направления – философии спорта, можно отнести Л. Куна, Б. Лоу, У. Моргана. В частности, ими были рассмотрены экзистенциальные, гносеологические и аксиологические проблемы спорта, а также вопросы этики и эстетики физической культуры и спорта [8].

Во второй, религиозной группе, также как и в философской, выдвигается идея о соотношении духовного, нравственного и физического воспитания полноценной личности. Данная проблема преимущественно ставится в посланиях апостолов и трудах греческих апологетов, таких как Иустин Философ, Ириней Лионский, Феофил Антиохийский, Киприан Карфагенский, Ефрем Сирийский. В большинстве их текстов подчёркивается необходимость «обуздания» плоти во имя нравственного очищения и совершенствования души, хотя у Евагрия Понтийского можно найти идею о том, что физические упражнения и трудовая деятельность воспитывают в человеке не только тело, но прежде всего его душу. Максим Исповедник сравнивает тело человека с церковью, в ко-

торой должен пребывать дух и покоиться душа, соответственно, тело должно быть здоровым и содержаться в чистоте. Данная проблема широко поднимается и представителями отечественного богословия: Игнатием Брянчаниновым, Ильей Гумилевским, Тихоном Задонским, Феофаном Затворником, Лукой Войно-Ясенецким и другими. Они акцентируют своё внимание на духовном, душевном и телесном развитии человека, указывая на их взаимосвязь. При этом духовные качества должны превалировать над физическими, в противном случае обратная иерархия может привести человека к дисгармонии [9].

К третьей группе относятся древние религиозные источники, изображения и археологические находки, в которых отражается история развития физической культуры и спорта. Наиболее известным произведением Древней Месопотамии, дошедшим до наших дней, является эпос о Гильгамеше, в котором восхваляются такие физические качества личности, как сила, гибкость и ловкость. О театрализованных командных представлениях и соревнованиях в беге повествуется в хеттской ритуальной надписи и хеттской клинописной табличке.

О египетских видах соревнований, устраиваемых в честь бога Мина, упоминает античный историк Геродот. На знаменитых изображениях сфинксов запечатлены соревнования гребцов и воинов, бегущих за колесницами. Во многих саркофагах того времени сохранились фризы, красочно изображающие разнообразные игры детей.

О физической культуре арийских каст больше всего можно узнать из Вед и таких древнеиндийских эпосов как Махабхарата и Рамаيانа. Наиболее обширный анализ йоги представлен в таких литературных источниках как «Веды», «Упанишад», «Бхагавадгита», «Хатха-йога-прадипика», «Шива-самхита» и Тантры. В древнеиндийских трактатах «Аюрведы» подробно изложены приёмы лечебной гимнастики и массажа. В мифе о Патанджали трактат «Йога-Сутра» рассказывает о «Танце Одарения» – главном танце Шивы.

На традиционную физическую культуру Китая существенное влияние оказали три основные философско-религиозные школы: даосизм, конфуцианство и буддизм. Под воздействием этих школ в Китае выходит книга под общим названием «Кунфу», где впервые были описаны традиционные системы лечебной гимнастики, массажа, ритуальных танцев и боевых искусств. Даоистские методы лечебной гимнастики изложены в книге «Дао дэ Цзин». В книге «Чжу бин юань хоу лунь» и «Шэнцзи цзун лу» показаны способы лечения с помощью дыхательной гимнастики «Цигун». В книге «Жу мэнь ши цинь» изложен способ выдувания «ци» для лечения внешних повреждений.

Начиная с раннеминойского периода, на Крите процветала физическая культура, аналогичная древневосточной. Сохранились фрагменты фресок с изображением борьбы и трёхфазного гимнастического прыжка, ритон из чёрного слатита, подтверждающий интерес жителей Крита к кулачному бою, глиняные статуэтки с изображением быка и гимнаста-акробата. Подобные сюжеты можно встретить и на резных перстнях-печатках.

В гомеровских эпосах «Илиада» и «Одиссея» упоминаются такие нравственные качества личности как любовь к родине и семье, трудолюбие, сила воли, храбрость, мужество и отвага; умственные – интеллектуальность, смекалка и хитрость; физические – быстрота, гибкость, сила, выносливость и ловкость.

Библиографический список

1. Аквинский Фома. *Сумма теологии*. Киев: Эльга, Ника-Центр, Элькор-МК, Экслибрис, 2002.
2. Роттердамский Э. О трёх частях человека – о духе (spiritus) душе (anima) и плоти (caro). *Похвала глупости*. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2000: 56 – 60.
3. Декарт Р. *Частные мысли*. Сочинения: в 2-х т. Москва, 1989; Т.1: 573 – 580.
4. Локк Д. *Мысли о воспитании*. Сочинения: в 3-х т. Москва: Мысль, 1988; Т.2: 407 – 614.
5. Руссо Ж.-Ж. *Эмил или о воспитании. Педагогические сочинения*: в 2-х т. Москва: Педагогика, 1981; Т.1: 19 – 431.
6. Зеньковский В.В. *Проблемы воспитания в свете христианской антропологии*. Москва: Школа-пресс, 1996.
7. Воронцов П.Г. *Философия духа-души-тела в традиционных физкультурно-оздоровительных практиках России*. Барнаул: Алт-ГПА, 2013.
8. Морган У. Философия спорта. Исторический и концептуальный обзор и оценка будущего. *Логос*. 2000; 3: 147 – 159.
9. Гумилевский И. *Учение святого апостола Павла о душевном и духовном человеке*. Москва: Московская губернская типография И.И. Иванова, 1913.
10. Золин П. *Древние ристалища Руси*. Москва: Московский писатель, 1989: 3 – 35.
11. Кун Л. *Всеобщая история физической культуры и спорта*. Москва: Радуга, 1982.
12. Славинецкий Е. Гражданство обычаев детских. *Хрестоматия по истории школы и педагогики в России*. Москва: Просвещение, 1974: 36 – 40.
13. Белинский В.Г. *Избранные сочинения*. Москва: Гослитиздат, 1947.
14. Лесгафт П.Ф. *Психология нравственного и физического воспитания*. Москва: Институт практической психологии. Воронеж: МОДЭК, 1997.
15. Ушинский К.Д. *Избранные педагогические сочинения*. Москва: Педагогика, 1974.

В области истории физической культуры и спорта необходимо отметить таких специалистов как Б.Р. Голощапов, А.В. Грачёв, Б.В. Горбунов, П. Золин, М.Н. Лукашёв, Н.И. Пономарёв, В.В. Столбов, И.И. Сулейманов [10]. Среди зарубежных исследователей необходимо выделить работы В. Оливовой и Л. Куна, в которых также раскрываются религиозные представления о формировании личности средствами физической культуры и спорта [11].

В четвертую группу вошли исследования, которые включают в себя как историческую, так и специально-педагогическую, классическую литературу в области физической культуры. Теоретические и методические основы физических упражнений и гимнастики отражены в работах таких ученых V-XIX вв., как Ф. Рабле, И. Меркуриалис, А. Туккаро, Я.А. Коменский, Д. Локк, Е. Славинецкий, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Д.Ф. Аморова, И.Х. Гутс-Мутс, Ф. Эйзелен, А. Шписс, П.Г. Линг, Я. Линга, М. Тырша [12].

О пользе школьной гимнастики для здоровья и формирования гармонично развитой личности высказывались отечественные педагоги В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.И. Новиков [13]. С критикой использования европейских национальных систем физической культуры и гимнастики выступили основоположники физического воспитания в России: Е.М. Деметьев, П.Ф. Лесгафт, Е.А. Покровский, А.П. Протасов, а также отечественный педагог К.Д. Ушинский и русский публицист Д.И. Писарев [14; 15].

Необходимо выделить отечественных педагогов, занимающихся проблемами духовно-нравственного воспитания личности и формирования у студентов профессионально-нравственных качеств: Ю.П. Азарова, Н.И. Болдырева, Е.В. Бондаревскую, Ф.Е. Василюка, Т.И. Власову, В.А. Кан-Калика, В.А. Караковского, Н.В. Кузьмину, Н.В. Мацурия, Л.И. Новикову, Т.И. Петракову, А.И. Пискунову, М.И. Рожкова, В.Ф. Сахарова, В.А. Сластёнина и других. В их исследованиях выдвинуты основные задачи духовно-нравственного воспитания – это обретение духовности, освоение основных понятий этики и морали, воспитание ответственности и дисциплинированности, которые могут реализовываться, в том числе, при помощи средств физического воспитания.

В пятой группе источников раскрываются медико-биологические аспекты физической культуры и спорта, относящиеся к естественнонаучным. В ней отражены вопросы биохимии, диетологии, врачебного контроля, анатомо-физиологических основ физического воспитания, гигиены физических упражнений, методики спортивной тренировки, спортивной медицины, восстановительной медицины в спорте, адаптивной физической культуры, лечебного массажа, биомеханики, здоровьесберегающих технологий и духовно-идеологического развития общества средствами физической культуры и спорта. Здесь можно выделить таких специалистов как В.К. Бальсевич, В.Ф. Базарный, А.Р. Виравова, В.И. Дубровский, С.П. Евсеев, Ю.А. Рахманин, А.Н. Разумов, В.Р. Кучма, И.А. Мануйлов, С.С. Михайлов, А.В. Самсонова, С.Б. Тихвинский, М.Г. Ткачук, С.В. Хрущёв и других [16; 17].

Таким образом, проведённый анализ отношения к физической культуре и спорту в различных религиозных концепциях, гуманитарном знании и современной науке показал неоднозначность существующих трактовок и реализуемых проблем. В то же время, следует отметить общность подходов к вопросам формирования личности, к необходимости ежедневной двигательной активности для здоровья человека и духовно-нравственного воспитания современного общества [18].

16. Дубровский В.И., Рахманин Ю.А., Разумов А.Н. *Экогигиена физической культуры и спорта*. Москва: ВЛАДОС, 2008.
17. Кучма В.Р., Куинджи Н.Н., Степанова М.И. К вопросу о гигиенической экспертизе здоровьесберегающих педагогических технологий. *Теория и практика гигиены детей и подростков на рубеже тысячелетий*. Москва: Научный центр здоровья детей РАМН, 2001: 200 – 205.
18. Крайник В.Л., Золотухина И.А. *Развитие индивидуального стиля учебной деятельности студентов средствами физической культуры*. Барнаул: АлтГПА, 2013.

References

1. Akvinskij Foma. *Summa teologii*. Kiev: 'El'ga, Nika-Centr, 'El'kor-MK, 'Ekslibris, 2002.
2. Rotterdamskij 'E. O treh chastyah cheloveka – o duhe (spiritus) dushe (anima) i ploti (caro). *Pohvala gluposti*. Moskva: 'EKSMO-Press, 2000: 56 – 60.
3. Dekart R. *Chastnye mysli*. Sochineniya: v 2-h t Moskva, 1989; T.1: 573 – 580.
4. Lokk D. *Mysli o vospitanii*. Sochineniya: v 3-h t. Moskva: Mysl', 1988; T.2: 407 – 614.
5. Russo Zh.-Zh. 'Emil' ili o vospitanii. *Pedagogicheskie sochineniya: v 2-h t. Moskva: Pedagogika, 1981; T.1: 19 – 431*.
6. Zen'kovskij V.V. *Problemy vospitaniya v svete hristianskoj antropologii*. Moskva: Shkola-press, 1996.
7. Voroncov P.G. *Filosofiya duha-dushi-tela v traditsionnyh fizkul'turno-ozdorovitel'nyh praktikah Rossii*. Barnaul: AltGPA, 2013.
8. Morgan U. *Filosofiya sporta. Istoricheskij i konceptual'nyj obzor i ocenka buduschego. Logos. 2000; 3: 147 – 159*.
9. Gumilevskij I. *Uchenie svyatogo apostola Pavla o dushevnom i duhovnom cheloveke*. Moskva: Moskovskaya gubernskaya tipografiya I.I. Ivanova, 1913.
10. Zolin P. *Drevnie ristalischa Rusi*. Moskva: Moskovskij pisatel', 1989: 3 – 35.
11. Kun L. *Vseobshchaya istoriya fizicheskoy kul'tury i sporta*. Moskva: Raduga, 1982.
12. Slavineckij E. *Grazhdanstvo obychnykh detskikh. Hrestomatiya po istorii shkoly i pedagogiki v Rossii*. Moskva: Prosveschenie, 1974: 36 – 40.
13. Belinskij V.G. *Izbrannye sochineniya*. Moskva: Goslitizdat, 1947.
14. Lesgaft P.F. *Psihologiya npravstvennogo i fizicheskogo vospitaniya*. Moskva: Institut prakticheskoy psihologii. Voronezh: MOD'EK, 1997.
15. Ushinskij K.D. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*. Moskva: Pedagogika, 1974.
16. Dubrovskij V.I., Rahmanin Yu.A., Razumov A.N. *'Ekogigiena fizicheskoy kul'tury i sporta*. Moskva: VLADOS, 2008.
17. Kuchma V.R., Kuindzhi N.N., Stepanova M.I. K voprosu o gigenicheskoy 'ekspertize zdorov'esberegayuschih pedagogicheskikh tehnologii. *Teoriya i praktika gigeny detej i podrostkov na rubezhe tysyacheletij*. Moskva: Nauchnyj centr zdorov'ya detej RAMN, 2001: 200 – 205.
18. Krajinik V.L., Zolotuhina I.A. *Razvitie individual'nogo stilya uchebnoj deyatel'nosti studentov sredstvami fizicheskoy kul'tury*. Barnaul: AltGPA, 2013.

Статья поступила в редакцию 25.05.15

УДК 371.3

Stepanova M.V., postgraduate, Institute of Continuous for Adults (St. Petersburg, Russia), E-mail: mariannastep@yandex.ru

EDUCATIONAL TECHNOLOGY FOR ADULTS PRE-RETIREMENT AND RETIREMENT AGE IN THE FRAMEWORK OF NON-FORMAL EDUCATION. The article considers features of education of the people of pre-retirement and retirement age. The authors reveal the internal and external factors, which don't let these people join some educational activities. The author also offers adequate educational technology to eliminate the difficulties faced by adults of the third age in the modern educational situation. The article presents the following educational technologies for people of pre-retirement and retirement age: leisure activities such as educational tourism, Museum studies, and some other kinds of active spending time.

Key words: adult pre-retirement and retirement age, non-formal education, educational technology.

М.В. Степанова, аспирант, ФГБОУ ДПО «Институт непрерывного образования взрослых», г. Санкт-Петербург, E-mail: mariannastep@yandex.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ ПРЕДПЕНСИОННОГО И ПЕНСИОННОГО ВОЗРАСТА В РАМКАХ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются особенности образования людей предпенсионного и пенсионного возраста. Авторами раскрываются внешние и внутренние факторы, препятствующие включению этих лиц в образовательную деятельность. Кроме того, предлагаются адекватные образовательные технологии, снимающие трудности, с которыми сталкиваются взрослые люди третьего возраста в современной образовательной ситуации. В статье представлены следующие образовательные технологии для лиц предпенсионного и пенсионного возраста: досуговая деятельность как образовательная, образовательный туризм, музейное образование и другие.

Ключевые слова: взрослые предпенсионного и пенсионного возраста, неформальное образование, образовательные технологии.

Положение современного взрослого человека предпенсионного или пенсионного возраста в обществе, прежде всего, в сфере труда, во многом зависит от уровня его компетентности, что предусматривает повышение уровня профессиональной, функциональной и информационной компетентности как условие соответствия требованиям рынка труда, грамотного поведения в современной социально-экономической ситуации, принятия эффективных решений, смену профессии или профессиональной квалификации, приобретение дополнительного образования, необходимого для личностного роста, духовного обогащения, удовлетворения интересов, как условие морально-психологического комфорта.

Навыки обучения и самообразования у взрослого человека формировались в совершенно иной, нежели сегодняшняя, ситуации. Приход нового столетия сопровождается сменой стратегий работы с информацией. Человека старше 55 лет приводят в недоумение множественность, вариатив-

ность, дискретность, клиповость сведений, которые поступают к нему из окружающего мира. Его смущает невозможность охватить весь массив знаний даже в своей отрасли. Фактически перед ним вновь встает знакомая школьная задача – научиться учиться. Прежде всего, работе в информационных средах с помощью компьютерной техники. Это диктует необходимость осваивать новый тип информационного общения – дистанционный, интерактивный в составе сетевых субъектов [1].

Организуя обучение взрослых людей, необходимо представлять типичные внешние и внутренние трудности, с которыми сталкивается взрослый в современной образовательной ситуации, которые будут влиять на особенности образования взрослых. Чем старше человек, тем сложнее ему включаться в образовательные процессы в силу множества внутренних преград (факторов), складывавшихся годами. Кратко рассмотрим наиболее распространенные из них.

Таблица 1

Факторы, препятствующие включению в образовательную деятельность

№	Факторы	Сущность
1.	Психофизиологические	У некоторых взрослых людей возникает внутренний барьер в отношении своей способности к обучению. Он в какой-то мере основан на мифе о снижении способности к восприятию, запоминанию, воспроизведению учебной информации с возрастом.
2.	Социально-психологические	Многим взрослым людям бывает некомфортно, иногда просто страшно оказаться в позиции ученика. Психологически они не готовы к оборачиванию ситуации и добровольному превращению в «объект» педагогического влияния.
3.	Социальные	Отсутствие востребованности нового уровня образованности со стороны социума или его избыточность для профессионального статуса зачастую делает для взрослого человека бессмысленным продолжение (наращивание) своего образования.
4.	Психолого-педагогические	Несформированность установки на необходимость для современного человека пожизненного образования. Непрерывности обучения может также препятствовать отсутствие необходимых для этого знаний о себе как существе познающем, о своих способностях, особенностях восприятия и усвоения учебного материала, информационных потребностях. Наконец, человек просто может не знать о существующих формах образования взрослых.

Обеспечение гарантированного доступа к профессиональному (пере)обучению любого уровня – это одна из действенных форм защиты права человека на труд, в том числе обеспечивающий достойный уровень жизни. Однако в сфере образования, где складываются рыночные отношения, население выступает в роли потребителя образовательных услуг только в том случае, если обладает платежеспособностью.

Взрослый человек предпенсионного и пенсионного возраста, как правило, не имеет материальной возможности оплачивать качественные образовательные услуги дополнительного образования. Круг замыкается. Без социальной поддержки значительная часть населения не способна воспользоваться необходимыми образовательными услугами, а значит, решить многие важные жизненные проблемы. Население по источникам средств к существованию в Российской Федерации, согласно Всероссийской переписи населения (2010 год), распределяется следующим образом на 1000 человек населения, указавших источники средств к существованию – 241 человек проживает на пенсию (кроме пенсии по инвалидности) [2].

Однако учёными доказано, что успешно обучаться можно в любом возрасте. Просто в разные периоды жизни на первый план выступают различные функции памяти, иные типы внимания, меняется мотивация, но в целом взрослый человек всегда способен к выработке соответствующих индивидуальных способов оптимальной работы с информацией. Это становится возможным, если он владеет знаниями о своих особенностях как субъекта обучения и сформированной устойчивой мотивацией к обучению.

Приведём примеры образовательных технологий для взрослых предпенсионного и пенсионного возраста в рамках неформального образования.

1. Досуговая деятельность как образовательная.

Данная категория взрослых использует досуговую деятельность как:

- отдых, с целью восстановления жизненных сил, здоровья, психологического самочувствия (рекреация);
- с целью просвещения как средство интеллектуального развития, повышения уровня функциональной грамотности, источник дополнительных знаний;
- с целью включения в творческую деятельность, отвечающую потребностям и интересам человека, как способ самореализации и самовыражения;

- с целью созерцания, рефлексии, самоанализа, позволяющие углубиться в мир чувств и переживаний, переосмыслить имеющийся жизненный опыт, возвыситься над обыденной жизнью в контакте с другими, а не наедине самим с собой.

Реализация указанных возможностей сопряжена с приобретением дополнительных знаний, умений, опыта деятельности и отношений, а значит, содержит образовательный потенциал, который в случае с людьми третьего возраста наиболее целесообразен в системе неформального образования.

Соотношение досуговой и самообразовательной деятельности может быть различным, в ходе которого проявляются организационно-педагогические особенности образования, рассмотрим таблицу 2.

2. **Образовательный туризм** – туристические путешествия, которые представляют собой поездки в места временного пребывания с целью получения дополнительных знаний, образования и квалификации, которое осуществляется вне постоянного места жительства в течение некоторого времени [6, с. 2]. Технология организации образовательного туризма для лиц третьего возраста определяется как совокупность методико-организационных действий андрагога, реализующего научно обоснованный педагогический проект. Выделяют следующие этапы образовательного туризма:

Подготовительный этап – сбор информации о стране или регионе, спортивная подготовка, освоение прикладных навыков работы с фотоаппаратом, видеокамерой и др. Андрагогическая функция руководителя – сплочение сформированной для поездки или пешеходного маршрута группы.

Экскурсионный этап – во время поездки андрагогические аспекты образовательного туризма находят свое выражение в экскурсионной работе гида-андрагога, влиянии на межличностное общение в группе, организацию форм дополнительного активного отдыха.

Самообразовательная деятельность, включающая в себя ведение дневника путешествия, составление фотоальбомов, подготовку слайдов и видеофильмов с последующей их демонстрацией.

Рефлексивный этап – каждое событие во время поездки требует рефлексии, интерпретации полученного опыта, эмоциональной ретроспективы, что стимулирует личностное развитие.

3. **Музейное образование.** Музейная педагогика в настоящее время определяется как междисциплинарная область

Таблица 2

Соотношение досуговой и самообразовательной деятельности людей третьего возраста

№	Досуговая деятельность	Образовательная деятельность
1	Различные формы и технологии организации досуговой деятельности	образование как одна из форм досуга
2		образование и досуг как самостоятельные, независимые друг от друга виды деятельности
3		образование и досуг, взаимно дополняющие друг друга (процесс образования содержит элементы досуга, имеющие рекреационное значение; досуг сопровождается параллельным внесением просветительской информации)

научного знания, которая занимается исследованием целей и задач, принципов, содержания, методов, форм реализации образовательной деятельности музеев, ориентированной на передачу культурного опыта. Известный русский философ Н.Ф. Федоров считал музеи нравственно-воспитательными учреждениями. Он обосновал, с философской точки зрения, необходимость включения музея в образовательный процесс.

Формы деятельности музея как образовательного пространства для взрослых традиционны: экскурсии, дидактические и творческие выставки, музейные кружки и клубы. Выявлено три основных формы образовательного процесса: занятия на музейной экспозиции, классно-аудиторные и практические занятия.

Библиографический список

1. Смушков В. Народные университеты: (Обзор уставов и принципы организации). *Внешкольное образование*. 1919; 2, 3.
2. Григорьева И.А. Социальная политика и пожилое население в современной России: вызовы и возможности. *Мир России*. 2006; 1: 29 – 49.
3. Щукина Н.П. *Институт взаимопомощи в системе социальной поддержки пожилых людей*: научное издание. Москва «Дашков и К°», 2004.
4. Макареня, А.А., Суртаева Н.Н., Кривых С.В. *Системная организация структуры управления образованием взрослых в регионах России*. Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 2007.
5. Макареня, А.А., Суртаева Н.Н. *Интеграционные процессы в образовании взрослых как фактор развития интеллектуального потенциала региона*. Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 2002.
6. *Методические рекомендации по организации образовательного туризма в субъектах Российской Федерации*. Министерство культуры Российской Федерации. Москва, 2014.

References

1. Smushkov V. Narodnye universitety: (Obzor ustavov i principy organizacii). *Vneshkol'noe obrazovanie*. 1919; 2, 3.
2. Grigor'eva I.A. Social'naya politika i pozhiloe naselenie v sovremennoj Rossii: vyzovy i vozmozhnosti. *Mir Rossii*. 2006; 1: 29 – 49.
3. Schukina N.P. *Institut vzaimopomoshchi v sisteme social'noj podderzhki pozhilykh lyudej*: nauchnoe izdanie. Moskva «Dashkov i K°», 2004.
4. Makarenya, A.A., Surtaeva N.N., Krivyy S.V. *Sistemnaya organizatsiya struktury upravleniya obrazovaniem vzroslykh v regionah Rossii*. Sankt-Peterburg: IOV RAO, 2007.
5. Makarenya, A.A., Surtaeva N.N. *Integracionnye processy v obrazovanii vzroslykh kak faktor razvitiya intellektual'nogo potenciala regiona*. Sankt-Peterburg: IOV RAO, 2002.
6. *Metodicheskie rekomendacii po organizacii obrazovatel'nogo turizma v sub'ektah Rossijskoj Federacii*. Ministerstvo kul'tury Rossijskoj federacii. Moskva, 2014.

Статья поступила в редакцию 20.05.15

УДК 374

Tarasov Yu.B., Director of St. Petersburg Publishing and Printing College (Saint-Petersburg, Russia),

E-mail: tarasovub@spbpt.ru

Khudik V.A., Dr. of Sciences (Psychology), Professor, Head of Department of Psychology and Defectology, Institute of Adult

Continuing Education (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: vkhudik@mail.ru

THE DEVELOPMENT OF CIVIC ACTIVITY IN YOUTH WITHIN TRADITIONS OF FOLK PEDAGOGY. The research is connected with the education of civic activity among students of institutions of secondary professional education in ethnological traditions in modern conditions. The authors analyze the pedagogical heritage of the scientists, who studied the citizenship of the younger generation in the traditions of folk pedagogy: K.D. Ushinsky, P.P. Blonsky, S.T. Shatsky, A.S. Makarenko, V.A. Sukhomlinsky, N. I. Pirogov, K. Pobedonostsev, etc. The author highlights the main trends in the education of civil position of students of various age groups, when they spend their extracurricular time out of their school, including organizations of leisure activities.

Key words: ethnological, national education, teaching to be active in the society.

Ю.Б. Тарасов, директор Санкт-Петербургского издательско-полиграфического техникума, г. Санкт-Петербург,

E-mail: tarasovub@spbpt.ru

В.А. Худик, д-р психол. наук, проф., зав. каф. психологии и дефектологии ФГБОУ ДПО «Институт непрерывного

образования взрослых», г. Санкт-Петербург, E-mail: vkhudik@mail.ru

ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ У ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ НА ТРАДИЦИЯХ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Статья посвящена воспитанию гражданской активности у обучающейся молодежи учреждений среднего профессионального образования на традициях этнопедагогики в современных условиях. Анализируется педагогическое наследие ученых К.Д. Ушинского, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Н.И. Пирогова, К. Победоносцева и др. по воспитанию гражданственности подрастающего поколения на традициях народной педагогики. Автором выделены основные направления в воспитании гражданской позиции обучающихся разновозрастных групп вне их пребывания в условиях образовательного учреждения, в процессе организации досуговой деятельности.

Ключевые слова: народная педагогика, национальное воспитание, воспитание гражданской активности.

В период коренного преобразования нашего общества, строительства независимого государства значительное место отводится всестороннему развитию личности, её способностей

и потребностей. Основным направлением этого процесса является воспитание у подрастающего поколения патриотизма, национального сознания, гражданской активности. В этом сложном

процессе одно из ведущих мест принадлежит школе, которая во все времена была моделью общества, ведущим институтом воспитания детей.

В концепции среднего профессионального учреждения подчеркивается, что содержание, формы и методы воспитательной работы подчиняются реальному признанию обучающегося как главной цели воспитательной деятельности. При этом основное внимание уделяется формированию у обучающихся гражданской зрелости – системы деятельного отношения к Родине, обществу, государству, природе, к другим народам и национальностям, к коллективу, труду, самому себе. Перспективный путь деятельности современного среднего профессионального образовательного учреждения – это эффективная реализация его образовательно-воспитательных функций, которые мы усматриваем в возрождении и внедрении в жизнь традиционных национальных направлений работы, характерных для народной педагогики, развитие деятельности других общественных институтов. Необходимо повсеместно возвращаться к воспитательному опыту народа, к тем духовным корням, которые питают подлинный патриотизм и гражданственность личности.

В этой связи особую актуальность приобретает решение проблем, связанных с деятельностью образовательного учреждения вне среды обучения и воспитания детей, то есть в системе воспитания учащихся по месту их жительства, нуждающейся в коренном улучшении. Ныне становится очевидным, что без возвращения к апробированному столетиями жизненному опыту народа, наличия должного психолого-педагогического инструментария, мы не сможем воспитать настоящего гражданина. Народное образование унаследовало идеи известных педагогов К.Д. Ушинского, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и др. Особый вклад в развитие народной педагогики, народоведения был сделан в системе народного просвещения 20-х – начала 30-х годов, что явилось основой для теории и практики гражданского воспитания школьников, обучающихся профессиональных колледжей, студентов вузов.

На пути своего развития народная школа, педагогика претерпели значительные трудности. В годы культа личности и застоя, когда доминировал административно-командный стиль управления школой и воспитанием, содержание гражданского воспитания было выхолощено, урезано, обеднено с точки зрения реализации фундаментальных принципов народоведения в вопросах воспитания молодежи. Начавшаяся в 1934 году в СССР унификация учебных планов и программ привела к торможению развития национальной школы, устранению национальных и образовательных традиций из системы воспитания, в том числе и из внешкольной деятельности.

Национальное воспитание есть такая направленность образования, которая вырабатывает определенный «стиль» усвоения достижений общечеловеческой культуры – стиль, основанием которого является любовь к своей стране, соединенная с пониманием ценности всечеловеческой жизни. В этом своем значении оно есть важнейшая составляющая образования – понимаемого и как обучение, и как воспитание, считают С.В. Кривых и Е.Л. Ясюченя [1, с 58].

Современное этнокультурное образование продолжает традиции национальной, народной педагогики, заложенные еще в XIX веке великими русскими педагогами К.Д. Ушинским, Н.И. Пироговым, К.Победоносцевым и др. Как актуально звучит сегодня слова Ушинского: «...воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа» [2].

В современных условиях проблема воспитания гражданской активности обучающихся по месту их жительства наполняется новым содержанием, обретает новые формы. Реализация в среднем профессиональном образовании, семейном и внешкольном воспитании идей народоведения, краеведения, принципов, средств и методов народной педагогики является тем путем, который способен освободить многогранный процесс гражданского воспитания от искусственности, надуманности, малоэффективности «воспитательных мероприятий» и укрепить связь народной педагогики с научной.

Теория и методика гражданского воспитания учащихся, является составной частью формирования личности, на протяжении длительного времени рассматривались преимущественно в контексте общих проблем педагогики и психологии. За последние годы вопросы воспитания активного гражданина стали привлекать специальное внимание исследователей. Вопросам фор-

мирования отдельных гражданских качеств личности в процессе обучения, во внеурочное время, в процессе производительного труда. Формирование гражданских качеств личности в деятельности детских и юношеских организаций специально рассматриваются в ряде научных педагогических исследованиях, формированию гражданской зрелости личности, ее гражданского облика становится тематикой целого ряда последних исследований (А.С. Гаязов, И.Ю. Зыкова, В.Г. Игишев, С.В. Кривых) [3; 4].

Особое внимание в решении проблемы воспитания гражданской активности в разновозрастных группах по месту жительства заслуживают опубликованные в последние годы работы философов, социологов, психологов и педагогов по ключевым положениям управления различными сферами общественной жизни. В частности, к этим работам относят исследования, посвященные непрерывному воспитанию, развитию творческой инициативы, активности трудящихся и более полное вовлечение их в общественно полезную деятельность; возрождению и дальнейшему развитию самоуправления народа; усилению творческого содержания и коллективистской, гуманистической направленности общественно-полезной деятельности.

Тем не менее, и сегодня вопросы воспитания обучающихся в разновозрастных группах по месту жительства, условия влияния на воспитание гражданской активности, наличный педагогический опыт остаются недостаточно изученными. Анализ литературы позволяет выделить основные направления в воспитании гражданской позиции обучающихся разновозрастных групп вне их пребывания в условиях школы, в процессе организации досуговой деятельности:

1) формирование гражданской активности лиц разновозрастных групп осуществляется в коллективах, функционирующих во взаимосвязи с другими коллективами, объединяющими учащихся, непосредственно в окружающей среде, в тесном контакте с родителями, общественностью, образовательным учреждением;

2) содержание деятельности таких групп или коллективов должно иметь общественно полезную направленность (охрана окружающей среды, памятников истории и культуры, участие в благотворительной, природоохранительной, общественно-политической и других видах деятельности), а также ориентацию на удовлетворение индивидуальных материальных и духовных потребностей посредством включения подростков и юношей в различные виды трудовой деятельности;

3) эффективность функционирования разновозрастных групп детей по месту их жительства зависит от сформированности дружеской, товарищески гуманистической обстановки, наличие общих социально-значимых целей деятельности, инициативы и самостоятельности членов группы, принимающих участие в планировании своей работы, ее организации и контроле;

4) обеспечение систематического руководства процессом становления и развития внешкольного коллектива, постепенное вовлечение всех лиц этого возраста, а также их родителей и остального населения многоквартирного дома (или нескольких домов, улицы, части села) в совместную народоведческую полезную деятельность коллектива, в его управление положительным образом сказывается на совершенствовании отношений окружающих лиц и способствует формированию активной гражданской позиции каждого обучающегося и взрослого человека.

Воспитание в широком смысле слова – это функция общества, обеспечивающая его развитие посредством передачи новым поколениям людей социально-исторического опыта предшествующих поколений в соответствии с целями и интересами тех или иных классов, социальных групп.

В этих условиях значение воспитательной деятельности еще более возрастает, она становится приоритетной. От правильного понимания идеалов и сути воспитательной работы, соблюдения ее законов в значительной степени зависят эффективность и качество решения задач во всех остальных сферах нашей жизни: социальной, экономической, политической, военной. Необходимость духовно-нравственного, гражданского, патриотического воспитания подрастающего поколения вытекает из самой сути этого процесса. Такой же должна быть идеология воспитания, чтобы соответствовать общему направлению социального развития постсоветской России. Социальные и экономические проблемы в нашем Отечестве за последний период истории, условно названный постсоветским, выявили особую значимость вопроса гражданского воспитания подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Кривых С.В., Ясученя Е.Л. *Становление этнического самосознания студентов педагогического колледжа*: монография. Санкт-Петербург, 2008.
2. Ушинский К.Д. *Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии*. Москва: ФАИР-ПРЕСС, 2004.
3. Гаязов А.С. *Формирование гражданских качеств старшеклассников в совместном труде с представителями производственных коллективов*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 1986.
4. Кривых С.В., Игишев В.Г., Зыкова И.Ю. *Современные молодежные движения как средство гражданского воспитания старших школьников*: монография. Санкт-Петербург: НПО «Экспресс», 2008.

References

1. Kriviyh S.V., Yasyuchena E.L. *Stanovlenie `etnicheskogo samosoznaniya studentov pedagogicheskogo kolledzha*: monografiya. Sankt-Peterburg, 2008.
2. Ushinskij K.D. *Chelovek kak predmet vospitaniya: opyt pedagogicheskoy antropologii*. Moskva: FAIR-PRESS, 2004.
3. Gayazov A.S. *Formirovanie grazhdanskih kachestv starshklassnikov v sovmestnom trude s predstavitelnyami proizvodstvennyh kolektivov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 1986.
4. Kriviyh S.V., Igishev V.G., Zyкова I.Yu. *Sovremennye molodezhnye dvizheniya kak sredstvo grazhdanskogo vospitaniya starshih shkol'nikov*: monografiya. Sankt-Peterburg: NPO «`Ekspress», 2008.

Статья поступила в редакцию 20.05.15

УДК 372.811.161.1

Tayanovskaya I.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Rhetoric and Methods of Teaching Language and Literature, Belarusian State University (Minsk, Belarus), E-mail: tayanov@tut.by

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE PROSPECTS OF LEARNING INFORMATIVE AND POPULAR DISCOURSE BY BELARUSIAN SCHOOLCHILDREN (BASED ON BIOGRAPHICAL TEXTS). In the article the significance and particular features of the pilot training program, aimed at the gradual development of Belarusian pupils' skills in the formation of texts of informative and motivating character on the material of the personality biographical characteristics, are shown. The dynamics of students' communicative speech skills development on the basis of studying biographical discourse on linguists is observed. The article includes comparison of the texts of students from experimental and control groups. The increased readiness to establish the relationship between the contents of speech and linguistic knowledge of the text recipients; to apply the evaluative title as the additional resource of the text expression, ways to intensify interest by the construction of texts; to explain of incomprehensible vocabulary (terms, archaic words), to transfer the numeral information popularly is demonstrated. The experimental results indicate the prospects of ongoing training in terms of the formation of not only private but also generalized communicative abilities of pupils: enhancing of the validity, accuracy, richness and expressiveness of their speech.

Key words: control pedagogical experiment, generating of a text, biographical texts about scientists, communicative speech skills, teaching Russian in Belarus.

И.В. Таяновская, канд. пед. наук, доц., зав. каф. риторики и методики преподавания языка и литературы Белорусского государственного университета, г. Минск, E-mail: tayanov@tut.by

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ВЕРИФИКАЦИЯ ПЕРСПЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ БЕЛОРУССКИХ ШКОЛЬНИКОВ ВЫСКАЗЫВАНИЯМ ИНФОРМАЦИОННО-ЗАИНТЕРЕСОВЫВАЮЩЕГО ХАРАКТЕРА (НА ПРИМЕРЕ БИОГРАФИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ)

В статье раскрываются значение и особенности программы экспериментального обучения, нацеленного на последовательное развитие у учащихся белорусских школ умений в области составления текстов информационно-заинтересовывающей направленности, на материале биографической характеристики личности. На основе анализа данных контрольного педагогического эксперимента прослеживается динамика степени сформированности коммуникативно-речевых умений школьников по итогам специального обучения биографическим высказываниям об учёных-лингвистах. Осуществляется сравнение текстов учащихся экспериментальных и контрольных групп. Отражена возросшая готовность устанавливать взаимосвязь между содержанием высказывания и лингвистическими познаниями адресатов текста; использовать оценочное заглавие как дополнительный ресурс придания тексту заинтересовывающего построения высказывания; употреблять приемы объяснения непонятной лексики (терминов, устаревших слов), популярной подачи цифровых сведений и т. п. Результаты эксперимента свидетельствуют о перспективности проводимого обучения с точки зрения формирования не только частных, но и обобщенных коммуникативных умений учащихся – усиления убедительности, точности, богатства и выразительности их речи.

Ключевые слова: контрольный педагогический эксперимент, текстообразование, биографические тексты об учёных, коммуникативно-речевые умения, преподавание русского языка в Республике Беларусь.

Актуальность проблематики данной статьи определяется той несомненной значимостью, которой обладает знакомство с биографическими сведениями о выдающихся личностях, в том числе о деятелях науки, для формирования интеллектуальной и нравственной культуры подрастающего поколения. Действительно, работа с подобными текстами способствует не только совершенствованию коммуникативной компетенции учащихся, реализующему в русле жанрово-коммуникативного подхода к развитию речи, расширению лингвистического кругозора, но и формированию у них позитивных ментальных и поведенческих программ, морально-этических ценностей и жизненных сценариев. Научная новизна проблемы, заглавной для статьи, обусловлена

специальным вниманием, которое уделяется в ней научно-популярным биографическим высказываниям об учёных-лингвистах, и вводом в более широкий научный оборот экспериментальных данных о проведенном соответствующем обучении. Представленность историко-научных сведений в учебных пособиях по русскому языку для общего среднего образования нередко измеряется единичными текстами (например, из рубрики "Люди науки"), но в этом направлении возможна дополнительная, расцелоченная обучающая работа, неотъемлемая от задач лингвистического развития учащихся.

Вопросам совершенствования научно-популярной речи обучающихся в целом как лингводидактической проблематике

(в контексте становления умений иноязычной речи) посвящали свои исследования А.Л. Назаренко, М.И. Четвернина [1; 2] и др. В ряде работ (А.П. Грызулиной, Л.А. Лариковой [3; 4] и др.) подчеркивается существенная роль прочтения научно-популярных текстов в активизации познавательных интересов учащихся-школьников. В рамках российской школы коммуникативной риторики в ситуации, когда риторика выступает в качестве факультативного курса, уделялось внимание отдельным речевым жанрам информационно-заинтересовывающего характера (в том числе – лингвистической сказке и биографическому повествованию [5, с. 232–253; 6, с. 167–179]). На уровне высшего образования процессы усвоения особенностей такого рода текстов изучались Е.Н. Шеменевой, А.А. Зуевой [7; 8] и др. Наряду с этим, в дальнейшем специальном освещении нуждается проблема эффективности привлечения биографических текстов как дополнительного материала для совершенствования речевой личности учащегося в системе преподавания русского языка в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь.

Теоретическая значимость содержания данной статьи состоит, в первую очередь, в том, что используемый компонентно-деятельностный анализ структуры интегрального исследуемого умения – успешно представить адресату биографический текст – может иметь свою оправданность и применение при анализе перспектив развития иных коммуникативных умений. *Практическая значимость* материалов заключается в возможности учитывать полученные результаты в работе с учащимися-школьниками, студентами (при усвоении курсов методики преподавания русского языка и риторики), педагогами (в ходе повышения квалификации как формы дополнительного образования). *Личный вклад* автора в проведение исследования проявляется, прежде всего, в создании и апробации инновационной программы экспериментального обучения, направленной на совершенствование общих и специальных коммуникативно-речевых умений школьников, а также в качественном анализе и статистической обработке данных контрольного педагогического эксперимента.

В рассматриваемой далее программе рассредоточенного экспериментального обучения особенностям биографической характеристики личности демонстрируется состав практико-ориентированной речеведческой информации, которая отражается в содержании разработанной серии упражнений, и ее примерное распределение по разным классам среднего и старшего звена школы, в соответствии с ресурсами привлекаемого в качестве основы учебно-программного и текстового материала. В процессе экспериментального преподавания у учащихся формировались, закреплялись и обогащались представления о следующих особенностях биографических текстов.

5 кл. Средства выразительности устной речи в выступлении учёного. Описание внешности деятеля науки: взаимосвязь внешнего облика и внутреннего мира. Единство в воплощении замысла портретной характеристики. Богатство речи в именовании героя текста. Тематические группы лексики, распространённой в текстах-жизнеописаниях учёных (наименования научных трудов, обозначения авторства и т. п.). Оценочная лексика для характеристики значения деятельности и трудов учёного. Показатели частотности действий в отражении образа жизни и привычек личности. Применение общенаучной лексики, слов-терминов. Интонационно выразительное произнесение прямой речи при цитировании.

6 кл. Выделение основных фактов о жизни и деятельности учёного; подтверждение выдвигаемых оценок. Единство содержания текста-жизнеописания и его наглядного сопровождения. Использование имён числительных для усиления точности и убедительности текста-жизнеописания. Приёмы для улучшения восприятия цифровых сведений (округление, дополнение оценочными суждениями, приведение примеров, сравнение, совместное вычисление).

7 кл. Настоящее время глаголов вместо прошедшего как средство усиления воздейственности в жизнеописании. Характеристика речи и стиля учёного. Применение приёмов композиционной перестановки (инверсии) и “изложения-загадки” – сюжетной недосказанности (ретардации). Соблюдение подобия (параллелизм) и противопоставление (контраст) при построении описаний. Исключение второстепенных деталей. Особое построение текста об учёном: использование кольцевой (рамочной) композиции. Употребление оценочной лексики в заглавиях текстов об учёных. Обобщающий оценочный характер заключения в тексте-жизнеописании. Выведение следствий и умозаключений

из фактов биографии. Обобщающие основания сравнительной биографической характеристики учёных. Предупреждение излишней нравучительности и критичности в высказываниях о выдающихся личностях. Включение в повествование элементов описания и рассуждения как прием для повышения смысловой насыщенности текста. Применение обратных рассуждений («от противного»). Своеобразие использования в биографических текстах слов-синонимов, различных именовании героя, неполных предложений, вопросов к размышлению, вопросно-ответного хода, однородных членов предложения. Смысловые оттенки синонимической оценочной лексики для характеристики личности учёного. Сочетаемость определяемых и определяющих оценочных слов для характеристики личности и научных заслуг. Употребительность оценочной лексики различных члестеречных групп для многомерной характеристики научного творчества. Выражение отношения учёного к труду, людям, материальным и духовным ценностям, себе самому; группировка названий личностных качеств. Употребление в текстах о деятелях науки слов, используемых в переносном значении. Роль постановки вопросов к размышлению и вопросно-ответного хода для усиления внимания читателя или слушателя, достижение разнообразия интонационного рисунка.

8 кл. Система жизненных ценностей и личностных качеств настоящего учёного и педагога. Разграничение главной и второстепенной биографической информации. Монтаж разнородного биографического материала; включение справочных сведений, оформление выводной части. Необходимые пояснения для устаревших понятий и слов. Биографическая характеристика как текст, многосоставный (синтетический) по своему содержанию. Разновидности (категории) биографического материала: обзор периодов биографии; характеристика внешности героя, речевые манеры, особенностей поведения; описание условий жизни; повествование об отдельных жизненных поступках; освещение системы взглядов и ценностей; анализ наиболее значимых научных произведений и т. п. Источники биографического материала: высказывания учёного; воспоминания, дневники, письма, выступления современников (родных, друзей, коллег, учеников); оценки потомков. Составление сводного плана биографического текста; приведение ссылок на источники материала. Соотнесение фактических сведений и личностных черт, о которых они свидетельствуют. Средства выразительности речи в описании внешности учёного на основе портретного изображения. Усилительные однородные последовательности, отражающие многообразие сил, действующих при формировании личности, её определяющих качеств, достигнутого, широту интересов учёного, обобщенную оценку его научного творчества и т. п. Добавочная характеристика героя текста-жизнеописания в обособленном приложении (по роду деятельности, внешности, внутренним качествам и др.). Воссоздание рассуждений в форме воображаемого монолога от 1-го л., в том числе в спорной жизненной ситуации.

9 кл. Обоснования для суждений и фактов, выражаемых в форме конструкций со значением причины. Многомерная оценка научных и учебных произведений. Объединение смысловых частей из различных источников в одну логическую и хронологическую последовательность. Использование сложных предложений с различными видами связи, передающих смысловые оттенки биографических высказываний. Описательные речевые обороты-перифразы, отражающие обобщенную характеристику учёного. Стилистический анализ цитат, используемых в них приёмов выразительности. Цитаты как подтверждение выдвигаемых суждений. Варианты пунктуационного оформления цитат (углублённое повторение).

10 кл. Замены и комментирование устаревшей, терминологической лексики, сложносокращённых слов. Шрифтовые выделения опорных слов, сопоставляемых понятий, выразительных средств при письменном оформлении биографических текстов. Подбор ключевой (концептуальной) метафоры в связи с выделением основополагающих идей научного наследия, построением заключительной части биографического текста. Собственное имя героя как источник размышлений и ассоциаций для построения части текста-жизнеописания.

11 кл. Сопоставление интонационно нейтрального и интонационно выразительного вариантов биографического высказывания. Средства объединения автора и слушателей (читателей) – показатели адресации речи – в биографическом тексте. Приёмы построения вступительной и заключительной части текстов-биографий, наиболее характерные для них языковые средства (обобщение). Проведение биографических сопоставлений

(параллелей) межкультурного характера с известными лицами. Подбор эпитафия к биографическому выступлению.

По результатам контрольного эксперимента, проведенного после экспериментального обучения по очерченной программе и охватившего 337 старшеклассников – его участников – и 329 представителей контрольных групп из 26 учреждений общего среднего образования различных регионов Беларуси (более детальное описание условий и материалов экспериментальной деятельности см. в публикации [9]), в экспериментальных классах возросла аргументированность биографических высказываний учащихся. Существенно реже встречаются речевые произведения, в которых, как в ряде работ из контрольных классов, ощущается недостаточность обоснований для приводимых общих оценок (6,8 % подобных работ в экспериментальных группах в сравнении с 19,1 % – в контрольных). Биографические тексты учащихся после специального обучения в преобладающем большинстве (около девяти десятых) случаев содержат уместное обращение к фоновым знаниям адресата речи, которое помогает полнее воплотить текстовые категории информационной насыщенности и диалогичности: *Об отличиях между видами речи: монологом и диалогом – мы узнаём, начиная с начальной школы. Более подробно мы познакомимся с этими вопросами, изучая тему «Диалогическое единство»*. А Л.В. Щерба дал яркую и четкую характеристику синтаксических различий монолога и диалога в своей еще довоенной статье «Современный русский литературный язык» (часть речевых примеров в статье даётся в сокращении).

Учащиеся экспериментальных групп, задействованные в контрольном срезе, после специальной работы над заглавиями биографических текстов более умело используют ресурсы выразительной оценочной экспрессии названия, как правило, игнорировавшиеся ранее (94,9 % работ в сравнении с 2,1 % – по итогам констатирующего среза): *Отмеченный знаком гения (О жизни и филологической деятельности М.В. Ломоносова); Неугасимый свет знания (Е.Ф. Карский и исследования языка); Памяти настоящего ученого (о жизни и научно-методическом наследии профессора П.П. Шубы)*. Вступления и заключения биографических текстов, составленных в экспериментальных группах, стали менее стереотипными, нежели в контрольных классах, где они (суммарно – в 7,8 раза чаще, или в 62,9 % работ) имеют характер простых утверждений о фактах рождения героя и его ухода из жизни. Так, в начале текстов учащихся, ранее выступавших в качестве участников обучающего эксперимента, применялись композиционные приемы пересказа реальной или вымышленной истории, ретардации, структурной инверсии, контраста между незаурядным и обыденным, цитирования, в частности, парадоксального (*Если биография учёного вызывает интерес больший, чем его собственные работы, это вряд ли можно признать справедливым. Поэтому в начале представим слово самому герою нашего повествования*), интригующего обращения к эмоциям (*В его биографии соединилось очень многое: честь и слава, тайна и печаль. Это и сегодня заставляет нас удивляться и восхищаться, задумываться и сожалеть*) и т. п. В двух последних речевых иллюстрациях выделены те формы речевой адресации, использование которых зримо активизировалось в работах учащихся экспериментальных групп и охватило около 85 % анализируемых биографических текстов. Приёмы построения заключительной части высказываний в экспериментальных группах также стали более разнообразными: так называемый «открытый финал», который, по определению, носит оттенок парадоксальности и подчеркивает значение научного наследия героя текста (*И это еще далеко не последняя черта в рассказе о том значении, которое сохраняют для нас труды этого выдающегося ученого. Поэтому мой завершающий знак препинания – отсутствие точки!*), косвенный или прямой призыв к слушателям обратиться непосредственно к трудам ученого (*Созданные им учебники и пособия можно найти в библиотеках. Один из сборников есть и в нашем читальном зале. Эти книги доступны всем, кто интересуется русским языком, хочет расширить свой кругозор, быть образованным и культурным человеком*) и т. п.

Участниками специального обучения применяются единые референтно-тематические цепочки, которые способствуют реализации признака тематического единства текста и вносят разнообразие в наименование героя биографического текста: *Будущий крупный учёный-лингвист и в то же время талантливый методист появился на свет в Томске. Но со временем его семья переехала из суровой Сибири в солнечный*

Крым. Способный юноша окончил гимназию в Феодосии с золотой медалью (Из биографического выступления по текстам В.И. Кодухова, А.В. Текучева).

Взросшая адресность биографических текстов в экспериментальных группах выражается и в тех разъяснениях, которыми сопровождаются более тщательно отбираемые термины и историзмы, малопонятные для восприятия остальных школьников: *Шахматов также изучал язык хронографов (буквально, 'записей о времени') – переводных сочинений по всемирной истории; К 35 годам Шахматов становится, как тогда говорили, ординарным (то есть штатным, полномочным) академиком*. Кроме того, в биографических текстах по завершении проведенного обучения активизировалось в целом использование оценочной лексики, которая становится более разнообразной (*Ученый разговаривает с читателем в живой и доступной манере, как умный старший друг и добрый советчик*). Употребление «настоящего исторического» глагольного времени как средства оживления биографического повествования, в работах контрольных классов затрагивавшее не более одной десятой части текстов, расширилось почти до половины работ. Данный временной регистр также успешно используется при рассмотрении содержания анализируемых научных трудов (*Во многих своих работах по грамматике П.П. Шуба исследует проблемы теории частей речи. При этом он анализирует многочисленные примеры из языка художественной литературы, подобранные им самим*).

В экспериментальных классах в биографических высказываниях находят применение специальные речевые приемы популяризации цифровых сведений (*Богатырское здоровье, трудолюбие и упорство позволили ему выполнить работу, неизмеримую по своему объему. Порою одна страница его издания включала более полусотни примеров. А каждый из томов превышал 400 страниц. Вы сами можете представить, какое количество фактического материала было исследовано учёным – оценочное суждение, округление, элементы совместного высчисления с обращением к адресату*). Помимо того, большее разнообразие привносится учащимися из экспериментальных групп в использование: • показателей частотности действий (*Реформатский часто писал об абстрактных языковых понятиях, как будто бы о живых людях. О широте интересов и образованности говорит то, что в своих работах по языковедению Александр Александрович во многих случаях использовал примеры из других наук*); • языковых средств со значением причинной обусловленности (*Конечно, Адам Евгеньевич [Супрун] не зря в том далеком 1948 году хотел поступить во Фрунзенский тогда не университет, а педагогический институт, потому что в мечтах видел себя именно педагогом. И на самом деле, он верно оценил свои способности и свое призвание, так как потом он стал замечательным преподавателем, лектором и научным руководителем*).

Школьники экспериментальных классов, в сопоставлении с учащимися контрольных групп, демонстрируют большее лексическое богатство текстов и при введении в высказывание более осознанно отбираемой чужой речи в её различных формах – подборе глаголов с интеллектуально-речевой смысловой направленностью (*Академик Ягич высоко оценивал «Историческую грамматику» Буслаева и отмечал, что автор стремился «поднять значение языка как народной святыни»... Буслаев подчёркивал, что в своих работах он стремился пользоваться «точным микроскопическим анализом сравнительной и исторической грамматики». Устанавливая взаимосвязь мысли и речи, ученый определил предложение как «суждение, выраженное словами»*). Само произнесение биографических выступлений в экспериментальных учебных аудиториях почти в 8 раз чаще получает зрительную поддержку, причем предъявление изображений обретает текстовую опору в желательных комментариях (*Взгляните, пожалуйста, на этот портрет. По свидетельствам современников и по воспоминаниям дочери, Карский был высокого роста, широкоплечий, темно-русый, с голубыми глазами. Наверно, такой внешний облик немного напоминает славянских богатырей. Только свой подвиг, который потребовал невероятной, богатырской силы и неутомимости, ему удалось совершить в науке*).

Следовательно, как демонстрируют результаты контрольного педагогического эксперимента, биографические тексты учащихся в итоге проведенного обучения становятся более разнообразными и продуманными в композиционном и речевом отношении, более последовательными, точными и аргументи-

рованными. Они отражают повысившуюся степень владения умениями конкретизации, пояснения терминов и упрощенной передачи числовых сведений, что имеет особую значимость для научно-популярной речи в целом, основываются на более строгом и целенаправленном отборе фактов. Помимо того, ра-

бота с текстами информационно-заинтересовывающей направленности создает благоприятные возможности для повышения уровня учебно-познавательной мотивации, опережающей профессиональной ориентации школьников различных возрастных групп.

Библиографический список

1. Назаренко А.Л. *Научно-популярная литература как объект функциональной стилистики и лингводидактики*. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 2000.
2. Четвернина М.И. *Методика обучения учащихся старших классов созданию вторичных иноязычных текстов на материале аутентичной информации и Интернета*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2003.
3. Грызулина А.П. *Обучение чтению научно-популярной литературы на английском языке*. Москва: Высшая школа, 1978.
4. Ларикова Л.А. *Рекомендательная библиография научно-познавательной литературы как средство активизации чтения подростков*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ленинград, 1984.
5. *Риторика. 9 класс: учебное пособие для общеобразовательных школ*. Под редакцией Т.А. Ладыженской. Москва, 2002.
6. *Риторика. 8 класс: учебное пособие для общеобразовательных школ: в 2-х ч.* Под редакцией Т.А. Ладыженской. Москва, 2004; Ч. 2.
7. Шеменева Е.Н. *Обучение студентов-филологов жанру лингвистической сказки*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2001.
8. Зуева А.А. *Формирование профессионально значимых коммуникативных умений студентов педагогического вуза в процессе создания биографического повествования об истории династии*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Новокузнецк, 2005.
9. Таяновская И.В. *Динамика развития учебно-коммуникативных умений текстообразования*. Санкт-Петербург, 2013.

References

1. Nazarenko A.L. *Nauchno-populyarnaya literatura kak ob'ekt funktsional'noj stilistiki i lingvodidaktiki*. Dissertatsiya ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2000.
2. Chetvernina M.I. *Metodika obucheniya uchashchimsya starshih klassov sozdaniyu vtorichnykh inoyazychnykh tekstov na materiale autentichnoy informatsii i Interneta*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2003.
3. Gryzulina A.P. *Obucheniye chteniyu nauchno-populyarnoy literatury na angliyskom yazyke*. Moskva: Vysshaya shkola, 1978.
4. Larikova L.A. *Rekomendatel'naya bibliografiya nauchno-poznavatel'noy literatury kak sredstvo aktivizatsii chteniya podrostkov*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Leningrad, 1984.
5. *Ritorika. 9 klass: uchebnoye posobie dlya obsheobrazovatel'nykh shkol*. Pod redakciey T.A. Ladyzhenskoj. Moskva, 2002.
6. *Ritorika. 8 klass: uchebnoye posobie dlya obsheobrazovatel'nykh shkol: v 2-h ch.* Pod redakciey T.A. Ladyzhenskoj. Moskva, 2004; Ch. 2.
7. Shemeneva E.N. *Obuchenie studentov-filologov zhanru lingvisticheskoy skazki*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2001.
8. Zueva A.A. *Formirovaniye professional'no znachimykh kommunikativnykh umeniy studentov pedagogicheskogo vuza v processe sozdaniya biograficheskogo povestvovaniya ob istorii dinastii*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Novokuznetsk, 2005.
9. Tayanovskaya I.V. *Dinamika razvitiya uchebno-kommunikativnykh umeniy tekstoobrazovaniya*. Sankt-Peterburg, 2013.

Статья поступила в редакцию 14.05.15

УДК 159.928.235

Fazilova Sh. N. K., *Doctoral postgraduate, Institute of Problems in Education of Azerbaijan Republic; teacher, Shabran Municipal High School n.a. T. Abbasov (Shabran, Azerbaijan), E-mail: shafagf@mail.ru*

SOLVING MATHEMATICAL PROBLEMS AS A WAY OF DEVELOPMENT OF THOUGHT IN PRIMARY SCHOOL PUPILS.

The article deals with the urgency of the problem of logical thinking, in spite of the fact that much research on this issue have been conducted in psychology. An important stage of purposeful formation of creative learning is a primary school age: 5-11 years old. The author gives the concept that through the system of mathematical logic exercises it is possible and necessary to develop logical thinking of students of secondary schools at the stage of motivation in the study of new topics in the generalization and systematization of knowledge. Thinking activates when a person raises questions that cannot get an answer by sensation and perception of objects. The moment of thinking is asking questions: "What is this?", "Why is it so?", "How can you solve the problem?", "What do you know?", "How can you find it?", "What can you do?". The research shows that mathematics has a greater role in the education of logical thinking, so as daily classes in mathematics realize culture of thinking that requires special tasks: custom exercises using analogies to eliminate redundant, with a chain of words, the problem on the uptake logical stress and problems of non-traditional forms (anagrams, cross-word puzzles). Thus, mathematics and problem solving contribute to the development of thinking, in solving any problem student performs analysis, synthesis, elaborates compares, summarizes the facts, and thereby develops the intellectual and creative skills.

Key words: individual characteristics of teaching, development of logical thinking, teachers, science pedagogy, psychology.

Ш.Н.К. Фазилова, диссертант, Институт Проблем Образования Азербайджанской Республики, учитель Шабранской городской полной средней школы имени Т. Аббасова, г. Шабран, E-mail: shafagf@mail.ru

РЕШЕНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ, КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье говорится об актуальности проблемы логического мышления, несмотря на то, что существует много исследований по этому вопросу в психологии. Считается, что важным этапом целенаправленного формирования творческого обучения является младший школьный возраст: 5-11 лет. Автор статьи даёт понятие о том, что "через систему математических упражнений с логической нагрузкой можно и нужно развивать логическое мышление учеников общеобразовательных школ на этапе мотивации при изучении новой темы, при обобщении и систематизации знания".

Мышление активизируется тогда, когда у человека возникают вопросы, на которые нельзя получить ответ путем ощущения и восприятия объектов.

Моментом мышления является постановка вопросов: "Что это?", "Почему так?", "Как решать?", "Что знаешь?", "Как найти?", "Что делать?" и т.д.

В статье затрагивается вопрос о том, что математика играет большую роль в воспитании логического мышления, ежедневные занятия математической осуществляют воспитание культуры мышления; для этого необходимы специальные зада-

чи: нестандартные упражнения с использованием аналогии, на исключение лишнего, с цепочкой слов, задачи на сообразительность с логической нагрузкой и задачи нетрадиционной формы (анаграммы, кроссворды).

При решении любой задачи ученик выполняет анализ, синтез, конкретизирует, сравнивает, обобщает факты, тем самым, развивает интеллектуально-творческие умения.

Ключевые слова: индивидуальные особенности преподавания, развитие логического мышления, педагогика, психология.

Потребность современного общества в специалистах, владеющих методологическим, системным и творческим мышлением, актуализирует вопрос о научно обоснованной системе формирования этих типов мышления.

Отдельным аспектом проблемы творческого мышления посвящены работы по вопросам психологии творческой деятельности (Я.А. Пономарёв, В.А. Роменец), изучение проблемы способностей (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн), специфики процесса развития математических способностей (Ж. Адамар, Д. Пойа, В.А. Крутецкий, О.В. Скрипченко, С.И. Шапиро). Однако, несмотря на существование большого количества исследований феномена творческого мышления, нельзя утверждать, что они внесли полную ясность в указанную проблему.

Чрезвычайно важным этапом целенаправленного формирования творческого мышления в процессе обучения является младший школьный возраст. В современной возрастной и педагогической психологии проблема развития мышления младшего школьника занимает одно из центральных мест. И это не случайно, так как данные психолого-педагогических исследований свидетельствуют о том, что наиболее активно мышление развивается именно в период младшего школьного возраста. Нет однозначного ответа и на вопрос о критериях развития творческого математического мышления детей этого возраста. Отметим, что в последнее время появились оригинальные методики, направленные на развитие творческого математического мышления (В.В. Гагай, С.В. Маслова, Д.М. Нурмагомедов), но в этих методиках авторы используют не основную, а дополнительный в школьной программе материал.

На основе анализа психолого-педагогической литературы и с учётом существующей практики начального обучения математике был сделан вывод о существовании противоречия между потребностью общества в творческих личностях и недостаточная разработанность средств влияния на развитие творческого мышления, особенно на начальных этапах обучения. Кроме того, в психолого-педагогической литературе по данному вопросу разрабатывались преимущественно вопросы сущности и механизмов становления творческого мышления, в то время как проблема средств, методов и условий развития творческого математического мышления разработана недостаточно.

Существующие технологии развивающего обучения в основном направлены на формирование словесно-логического мышления, возможности же развития творческого мышления остаются изученными недостаточно. Также недостаточно исследованной остаётся проблема развития творческого мышления в процессе решения арифметических задач, а проблема решения типовых задач различными способами как одного из средств развития творческого математического мышления остается открытой. Таким образом, проблема развития творческого математического мышления в младшем школьном возрасте требует дальнейшего изучения. Эту проблему мы и выбрали в качестве темы нашего исследования [1, с. 44].

Практика показывает, что научить всех без исключения на высоком уровне невозможно, на то есть веские аргументы: дети отличаются своей способностью к рациональному мышлению, вниманием, свойством памяти. Ребёнок, у которого неустойчивое внимание, не развита память, не сможет выполнить даже некоторые из традиционных задач. Об этом не принято говорить, но это так. И какие бы новые педагогические технологии не применялись, такие дети отличаются низкой успеваемостью.

Умение логически мыслить характеризуются способностью выполнять определённые действия в различных условиях. Особенностью логических умений является то, что ученик должен не только анализировать, синтезировать, сравнивать, абстрагировать, обобщать, но и мыслить, делать выводы, устанавливать причинно-следственные связи между фактами, процессами, явлениями, согласовывая их с законами логики. Поэтому процесс формирования логических умений предусматривает выполнение определённых последовательных этапов. Это связано как с уровнем общей подготовки детей, сложностью учебного материала,

так и с особенностями мышления детей соответствующей возрастной группы [2, с. 10].

Эффективность формирования логических знаний и умений учащихся обеспечивается применением различных методов обучения, использованием различных форм организации знаний, рациональным соотношением фронтальной, индивидуальной и групповой форм работы.

Одним из самых влиятельных средств формирования логического мышления учащихся является система упражнений с логической нагрузкой. Понятие «система упражнений с логической нагрузкой» не должна пониматься как только решение задач или упражнений с логической нагрузкой. Это целенаправленная система работы учителя над развитием логического мышления учащихся на каждом этапе урока. Опыт работы учителя показывает, как через систему упражнений с логическими нагрузками возможно развивать логическое мышление школьников на этапе мотивации, при проверке домашнего задания, при изучении новой темы, при обобщении и систематизации знаний, умений и навыков, как в конце урока, так и при окончании изучения раздела.

Внутренняя мотивация у многих учащихся еще неустойчива и зависит от ситуации. Поэтому учитель предлагает развивающие задания, интересные факты из жизни знаменитых людей, разнообразные исторические материалы, игровые ситуации, решение ситуационных задач.

Известно, что дети от природы любознательны и полны желания учиться. Но для того, чтобы каждый ребенок мог развить свои творческие способности, необходимо разумное руководство учителя.

Потенциальное творчество, как свидетельствуют психологические исследования, присуще каждому ребёнку. Таким образом, задача педагога – создавать условия, при которых склонность детей к новому, нестандартному, желание самостоятельно решать поставленные задачи могут иметь развитие [1, с. 45].

Психологические исследования творческих математических процессов касаются преимущественно исследования мыслительных процессов, связанных с решением математических задач и с математическим творчеством. Эти исследования можно условно разделить на две группы: науковедческие и психологические. Для науковедческих исследований характерно стремление очертить «предмет творческого математического мышления», а для психологических – выяснить процессуальные, динамические и содержательные аспекты творческого математического мышления. Попытки определить общие компоненты творческого математического мышления осуществляли Ж. Адамар, Г. Биркгоф, Н. Бурбаки, Д. Пойа и А. Пуанкаре.

Математическое мышление отождествляется с особым способом рассуждений, который имеет логический, пространственный, символичный, числовой и интуитивный компоненты.

Число стадий творческой деятельности не совпадает у разных исследователей, однако их содержание оказывается более или менее одинаков: предварительная стадия (открытие действительности, восприятие проблем, определение решаемой проблемы, формулировка гипотез); инкубация (стадия поиска решений); интуиция (стадия переконструирования имеющихся знаний); критический пересмотр достигнутого, нахождение решения проблемы, контроль.

Таким образом, можем констатировать, что большинство авторов признают специфические особенности математического мышления. Эта специфика связана с использованием математической символики, логического доказательства в решении математической проблемы, алгоритмизацией решения задач, одновременным использованием аксиоматического и конструктивного методов, построении математических моделей, создании математических теорий.

Анализ литературы показывает, что, несмотря на значительные наработки по содержанию механизмов творческих мыслительных актов, о природе творческого мышления единства мнений не существует.

Как известно, отдельные навыки мышления формируются стихийно, если человек имеет достаточно богатый жизненный

опыт. Однако такой опыт отсутствует у большинства учащихся. Ученики не получают навыков мышления автоматически. Потому умение просеять информацию, проверить её на предмет достоверности и значимости, игнорировать нерелевантную, обесцененную информацию необходимы современному человеку для достижения успеха в мире.

Можно выделить основную цель школы, которая заключается в формировании у учащихся умений управлять процессами творчества: фантазированием, пониманием закономерностей, решением сложных проблемных ситуаций.

Логика – наука о мышлении. Название ее происходит от греческого слова *logos* – «мысль», «слово», «закон». Термин «логика» употребляется также для обозначения закономерностей объективного мира, для обозначения строгости, последовательности, закономерности процесса мышления («логика мышления», «логика рассуждения») [3, с. 29].

Вопросы развития мышления учащихся всегда находилось в центре внимания психологов (П. Блонский, А. Брушлинский, Л. Выготский, П. Гальперин, В. Давыдов, О. Дусавицкий, Я. Пономарёв, С. Рубинштейн) и педагогов (Л. Занков, И. Лернер, В. Паламарчук, М. Скаткин, Сухомлинский). По мнению Е. Ревина, мышление – это высшая степень познания человеком действительности. Чувственной основой мышления являются ощущения, восприятия и представления. Через органы чувств, которые являются единственными каналами связи организма с окружающим миром, поступает в мозг информация. Содержание информации перерабатывается мозгом. Наиболее сложной (логической) формой переработки информации является деятельность мышления. Решая мыслительные и жизненные задачи, человек рассуждает, делает выводы и тем самым познаёт суть вещей и явлений, открывает законы их связи, а затем на этой основе преобразует мир. Мышление тесно связано с ощущением и восприятием, и формируется на их основе. Переход от ощущения к мысли является сложным процессом, который состоит в выделении и обособлении предмета или его признаки и отделении от конкретного, и установлении общего для предметов.

Мышление активизируется тогда, когда у человека возникают вопросы, на которые нельзя получить ответ путём восприятия объектов, воспроизведение уже известного о них. Моментом мышления является постановка вопросов: «Что это?», «Почему так?», «Кто виноват?», «Что делать?», поэтому развитие логического мышления ребёнка – это процесс перехода мышления с эмпирического уровня познания (наглядно-действенное мышление) на научно-теоретический уровень (логическое мышление), с оформлением структуры взаимосвязанных компонентов, приемов логического мышления (логические умения), которые обеспечивают целостное функционирование логического мышления.

Мышление – это опосредованное и обобщенное познание человеком предметов и явлений объективной действительности в их существенных связях и отношениях. Именно в процессе умственной деятельности человек познаёт окружающий мир с помощью особых умственных операций [4, с. 7].

Основные структуры мышления формируются в 5 – 11 лет. Поэтому логическую подготовку ребёнка нужно осуществлять с начальной школы. Мышление человека не только включает в себя различные операции, но и протекает на разных уровнях, в разных формах, в совокупности позволяет говорить о существовании различных видов мышления: теоретического (понятийного, образного) и практического (наглядно-образного, наглядно-действенного).

Заметим, что перечисленные виды мышления выступают одновременно и как уровни его развития. Теоретическое мыш-

ление считается более совершенным, чем практическое, а понятийное представляет собой более высокий уровень развития, чем образное.

Подчёркивая значение математики в воспитании логического мышления, учёные выделяют общие положения организации такого воспитания: длительность процесса и повседневной осуществления воспитания культуры мышления; недопустимость ошибки в логике изложения; привлечение детей к совершенствованию своего мышления, личностно значимая задача для детей; включение в содержание обучения системы теоретических знаний о способах ориентирования в выполнении умственных действий.

Чтобы ученики легче осознавали связи и зависимости между числами задачи, нужны специальные задачи функционально-содержания, которые разделены на три группы:

- упражнения (с использованием аналогии, на исключение лишнего, с цепочкой слов, разрезанием фигур, с числовыми выражениями и действиями);
- задачи (вес и взвешивания, геометрические, на сообразительность, с естественным сюжетом, с логическим нагрузкой, экономического содержания);
- нетрадиционные формы (анаграммы, лабиринты, кроссворды).

Решение задач – упражнения, развивающие мышление. Мало того, решение задач способствует воспитанию терпения, настойчивости, воли, способствует пробуждению интереса к самому процессу поиска решения, даёт возможность испытать глубокое удовлетворение, связанное с удачным решением. Сам процесс решения задач при определенной методике оказывает весьма положительное влияние на умственное развитие школьников, поскольку он требует выполнения умственных операций: анализа и синтеза, конкретизации и абстрагирования, сравнения, обобщения. Так, при решении любой задачи ученик выполняет анализ: отделяет вопрос от условия, выделяет данные и искомые числа; намечая план решения, он выполняет синтез, пользуясь при этом конкретизацией (мысленно рисует условие задачи), а затем абстрагированием (отвлекаясь от конкретной ситуации, выбирает арифметические действия); в результате многократного решения задач любого вида ученик обобщает знания связей между данными и искомым в задачах этого вида, в результате чего обобщается способ решения задач этого вида [5, с. 5].

Логические упражнения существенно помогают учителю развить у учащихся все мысленные операции, поисково-преобразовательный стиль мышления, воспитать мотивацию достижения успеха, необходимую каждому как в учебе, так и в жизни. Обучение математике должно способствовать формированию культуры мышления школьников, а именно:

- исследовательского интереса, стремления к поиску;
- аналитичности ума, логического мышления;
- гибкости мышления, самостоятельности, критичности.

Разнообразие идей и теоретических подходов в изучении механизмов формирования, развития и функционирования творческого мышления производит впечатление неопределённости и противоречивости даже в рамках одного направления исследования. Ведущими психологическими направлениями исследования проблемы творческого мышления является изучение его процессуально-динамического аспекта и индивидуальных различий. В современной психолого-педагогической литературе проблема методов, средств, содержания и условий формирования творческого мышления на начальных этапах обучения, в частности математики, представлена крайне недостаточно, что в целом и вызывает указанное противоречие.

Библиографический список

1. Степанов В.Г. *Психология одарённости детей и подростков*. Москва: НОУСГИ, 2009.
2. Гагай В.В. *Роль воображения в творческом мышлении младших школьников*. Москва: НОУСГИ, 2011.
3. Ушаков Д.В. Языки психологического творчества: Яков Александрович Пономарёв и его научная школа. *Психология творчества: школа Я.А. Пономарёва*. Москва: «Институт психологии РАН», 2013.
4. Вахромов Е. *Компетентность или беспомощность?: Психологическое развитие человека*. Москва, 2012.
5. Андреев А.С., Кумунжиев К.В. *Образование и компьютер*. 2013.

References

1. Stepanov V.G. *Psichologiya odarennosti detej i podrostkov*. Moskva: NOUSGI, 2009.
2. Gagaj V.V. *Rol' voobrazheniya v tvorcheskom myshlenii mladshih shkol'nikov*. Moskva: NOUSGI, 2011.
3. Ushakov D.V. *Yazyki psichologicheskogo tvorchestva: Yakov Aleksandrovich Ponomarev i ego nauchnaya shkola. Psichologiya tvorchestva: shkola Ya.A. Ponomareva*. Moskva: «Institut psichologii RAN», 2013.

4. Vahromov E. *Kompetentnost' ili bespomoshchnost'?: Psihologicheskoe razvitiye cheloveka*. Moskva, 2012.
5. Andreev A.S., Kumunzhiev K.V. *Obrazovanie i komp'yuter*. 2013.

Статья поступила в редакцию 01.06.15

УДК 78: 378.937

Faleeva N.M., postgraduate, Department of Theory, History of Music and Musical Instruments, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: Faleevanatalja@mail.ru

CULTURAL-EDUCATIONAL ENVIRONMENT: EVOLUTION OF THE CONCEPT. The article discusses the concept of "cultural-educational environment". The author traces the evolutionary development of this concept, opens and characterizes the main constituent elements of the terms of "environment", "social environment", "cultural environment", "cultural and educational environment". The researcher considers some interpretations of these elements taken into psychology, pedagogy, sociology and philosophy. The problems of the phenomenon of "cultural-educational environment" give a promising direction for the domestic pedagogy. The author also analyzes the domestic and foreign philosophical, psychological and pedagogical literature on the study.

Key words: cultural-educational environment, environment, social environment, cultural environment.

Н.М. Фалеева, соискатель каф. теории истории музыки и музыкальных инструментов, Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, E-mail: Faleevanatalja@mail.ru

КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ

В статье рассматривается понятие «культурно-образовательная среда», прослеживается эволюционное развитие данного понятия, раскрываются и характеризуются основные составляющие её элементы: «среда», «социальная среда», «культурная среда», «культурно-образовательная среда». Рассматриваются некоторые трактовки данных элементов, принятых в психологии, педагогике, социологии и философии. Рассматриваются проблемы феномена «культурно-образовательная среда», являющиеся перспективным направлением для отечественной педагогической науки. Анализируется отечественная и зарубежная философская и психолого-педагогическая литература по проблеме исследования.

Ключевые слова: культурно-образовательная среда, среда, социальная среда, культурная среда.

В современной педагогической теории и практике одним из важнейших и интереснейших объектов исследования стала культурно-образовательная среда. Для определения сущности данного понятия на основе научной литературы мы проанализировали некоторые его составляющие элементы: «среда», «социальная среда», «культурная среда», «культурно-образовательная среда». Не смотря на то, что все эти элементы играют большую роль в формировании целостного представления об исследуемом понятии, каждый из этих элементов имеет собственное содержание и значение, а также прошел определенный путь эволюционного развития.

Одним из центральных понятий является «среда», как ведущий фактор, окружающий человека на протяжении всей его жизни и во многом определяющий его развитие. Мы обратились к определению содержания и некоторых трактовок данного понятия, принятых в психологии, педагогике, социологии и философии.

В толковом словаре С.И. Ожегова есть несколько определений понятия «среда»:

- 1) окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества, организмов;
- 2) окружающие социально-бытовые условия, обстановка, совокупность людей, связанных общностью этих условий [1].

В мире науки понятие «среда» имеет большое количество толкований и значений, и, тем не менее, однозначного определения нет. Понятие «среда», в переводе с французского (Milieu), примерно означает – «окружать», «окружение» [2, с. 302], или «окружающие человека условия его существования», «окружающий мир» [3].

Французский философ, социолог, литературовед, основатель культурно-исторического направления в искусствознании Ипполит Адольф Тэн (1828 – 1893) впервые сформулировал и обосновал понятие «среда» [4]. В предисловии к своему много-томному труду «История английской литературы» Тэн приходит к выводу о ключевых причинах любого духовного явления: особенностях «расы», физико-географической «среды» и «момента», сформировавших рассматриваемый народ. Тэн считал, что «человек, не изолирован в мире: вокруг него природа и другие люди, на первоначальные и постоянные черты накладываются черты случайные и второстепенные, и физические или социальные обстоятельства затемняют или дополняют данные природой, подверженные их действию» [5]. Идеи французского исследователя, с различной степенью однозначности, нашли своих сторонников во многих странах мира: во Франции П. Лакомб и Ж. Ренар, в Германии Шерер и Тен-Брик, в Скандинавии Г. Брандес, в России А.Н. Пыпин и Н.С. Тихонов.

С точки зрения социологии «среда» определяется как «совокупность природных условий, внешних жизненных обстоятельств, в которых протекает деятельность человеческого общества и организмов, от которых зависит их существование и продолжение рода» [6, с. 423].

С позиции педагогики понятие «среда» рассматривается как «совокупность условий, окружающих человека» и подразделяется на два вида: внутреннюю и внешнюю. Внутренняя среда – это «вид среды, определяемая состоянием организма», а внешняя среда – «совокупность природных и культурных условий, факторов, в которых развивается индивид, личность, социальная общность» [7, с. 320].

Проблема роли среды и её влияния на деятельность человека рассматривается уже на протяжении многих лет. Еще в XIX веке данный вопрос прослеживался в мыслях и высказываниях ярчайших представителей отечественной педагогики – К.Д. Ушинского, П.Ф. Лесгафта, Н.И. Пирогова, П.Ф. Каптерева. Антропологический подход данных учёных заключается в системном использовании научных знаний о человеке, его природе в педагогическом процессе.

Центром мировоззрения блестящего медика, ученого, педагога и мыслителя Н.И. Пирогова был человек, его природа, цель существования. Человек – прежде всего природное существо, утверждал ученый, и рассматривал его наравне с другими живыми организмами. Проводя сравнения, находя общее и различное между человеком и другими существами, Н.И. Пирогов выделяет «ощущение нашего бытия», на которое большое влияние оказывает внешний, окружающий мир. «Самая суть и ощущения бытия... скрывается глубоко в существе самого жизненного начала» [8].

Педагог-антрополог К.Д. Ушинский (1824-1870) полагал, что жизнь человека, его развитие и деятельность теснейшим образом связаны с общественно средой, по этой причине педагогика обязана сосредоточиться на личности человека, не только как биологического, но и как социального существа. «Пока не будет у нас такой среды, в какой бы свободно и широко, на основании науки, формировались педагогические убеждения, ... общественное образование наше будет лишено основания», полагал ученый [9, с. 68]. По мнению К.Д. Ушинского, человек, как предмет воспитания должен рассматриваться во всем многообразии его отношений с себе подобными, социальной средой и природой. Педагогической науке необходимо систематизировать многосторонние данные других наук, изучающих человека – философии, лингвистики, истории, литературы, искусства, а особенно физиологии и психологии, для оптимальной воспитательной и образовательной деятельности.

Педагог-антрополог П.Ф. Лесгафт (1837-1909) в своих трудах также обращался к вопросу о влиянии окружающей среды на человека. В статье «Задача антропологии и метод её изучения» автор высказывает смелые, самобытные мысли: «Познать человека, направить и оценить его действия мы можем только тогда, когда, понимая строение его организма, мы хорошо будем знать влияние на него всех внешних условий, как физических, так и нравственных», «...в типе личности сказывается преимущественное влияние окружающей среды на умственное и нравственное развитие ребенка, а в характере – самостоятельность» [10, с. 176].

В научном творчестве П.Ф. Каптерева (1849 – 1922) вопросы влияния общественной среды на детей были объектом постоянного внимания. Учёный свою педагогическую теорию воспитания и обучения детей строил на антропологических, философских, исторических и научных аспектах. Окружающая среда влияет на ребенка определенными устоями: язык, религия, быт, склад жизни, состояние школы и народной культуры вообще. В своих трудах П.Ф. Каптерев пытался обосновать формы и методы воспитания ребенка, опираясь не только на психофизические особенности детей, но и на тесное их взаимодействие с жизнью социума [11].

Исходя из вышесказанного, мы видим, что уже педагогами-антропологами заложены ключевые направления средового подхода в воспитании и образовании, являющегося интересным и для современной педагогики.

Понятие «социальная среда» в различных педагогических словарях и справочных изданиях объясняется по-разному, приведем один из них:

- социальная среда – это «социальная зона ближайшего действия человека, сложная и неоднозначная система условий развития личности как противостоящая ей, так и изменяемая действиями и поступками самого человека. Социальная среда включает в себя непосредственное окружение личности, совокупность различных условий её жизнедеятельности, атмосферу её социального бытия, межличностные отношения и контакты с другими людьми» [12, с. 319].

В начале XX века педагогические теории представляют собой огромное количество идей, прогрессивных исканий, часто противоположной направленности. Одним из ведущих направлений, рассматривающим значение среды, её роль в процессе образования становится педагогика среды. Данное направление привлекло внимание не только педагогов – С.Т. Шацкий, Н.Н. Иорданский, А.П. Пинкевич, и др., а также представителей других наук – П.П. Блонский, С.С. Моложавый, П.А. Сорокин, Л.С. Выготский и др.

Одним из исследователей социальной среды и её влияния на формирование детей был российский педагог-новатор С.Т. Шацкий (1878–1934). В процессе формирования и развития личности ребёнка стартовым элементом педагог считал его природную основу. Социализация личности ребёнка, вопросы его всестороннего развития, исследование взаимодействия ребёнка и условий окружающей среды, именно эти вопросы стали основными в педагогической концепции ученого [13]. С.Т. Шацкий считал, что деятельность детей – это результат в большей степени влияния среды, «вся наша работа носила социальный характер, т.к. была связана с изучением среды, в которой росли наши дети», говорит автор. Жизнь детей социальна, её учет и контроль находятся в достижениях, которые отражаются на детском быте и здесь немаловажную роль играет среда: «Разбираться в детской жизни, в детских характерах, вкусах, интересах вне среды невозможно» [14].

Понятие «культурная среда» рассматривалось многими исследователями и интерпретировалось по-разному. Введено понятие «культурная среда» известным русским социологом, геополитиком, одним из лидеров евразийского течения П.Н. Савицким (1895–1968). В 1925 году была опубликована программная статья «Евразийство», где автор впервые использовал данное понятие для более полного раскрытия того, что Россия существует не только географически, но и культурно-исторически, также как Европа или Азия. В статье приводятся три основных понятия: «культурная среда», «эпохи» её существования, «отрасли» культуры. П.Н. Савицкий рассматривает русскую культуру как сплав византийских, европейских и азиатских влияний, развивающийся в определенной географической среде и сводящийся к некоторому единству. При этом автор, проводя анализ достижений различных культур, четко указывает на исключительность России и самостоятельное развитие, не зависимое ни от кого [15].

Таким образом, культурно-образовательная среда – это многоаспектное, сложное, динамично расширяющееся понятие, имеющее превосходные перспективы дальнейшего развития. Составляющие элементы культурно-образовательной среды, их взаимодействие, взаимодополнение и образуют её содержательную основу. По мнению Е.С. Мертенса, с которым мы согласны, данное понятие представляет собой совокупность образовательно-обучающих и культурно-воспитывающих условий, которые отражают политическое и социально-экономическое развитие, отечественные национально-культурные и исторические традиции, состояние духовно-нравственной сферы общества, а также окружают, развивают и формируют личность [16, с. 5].

Библиографический список

- Ожегов С.И. *Словарь русского языка*: около 53000 слов. Под общей редакцией проф. Л.И. Скворцова. Москва: ООО «Издательство Онис»; ООО «Издательство «Мир и Образование», 2005.
- Большой толковый психологический словарь*: в 2-х томах. Ребер Артур; перевод с английского. Москва: Вече. АСТ, 2000.
- Философский энциклопедический словарь*. Редактор-составитель. Е.Ф. Губский и др. Москва: Инфра-М, 2003.
- Большой энциклопедический словарь*. Главный редактор А.М. Прохоров. 2-е издание. Москва: Большая Российская энциклопедия; Санкт-Петербург: Норинт, 1997.
- Тэн И. История английской литературы. Введение. *Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX веков. Трактаты. Статьи. Эссе*. Главный редактор Г.К. Косиков. Москва, 1987.
- Философский энциклопедический словарь*. Составитель Е.Ф. Губский и др. Москва: ИНФРА-М., 1999.
- Словарь-справочник по педагогике*. Составитель В.А. Мижериков; под общей редакцией П.И. Пидкасистого. Москва: Творческий центр, 2004.
- Пирогов Н.И. *Собрание сочинений*: в 8 томах. Москва, 1962; Т. 8: 93.
- Гончаров Н.К. *Педагогическая система К.Д. Ушинского*. Москва: Педагогика, 1974.
- Лесгафт П.Ф. *Избранные педагогические сочинения*. Составитель И.Н. Решетень. Москва: Педагогика, 1988.
- Каптерев П.Ф. *История русской педагогики*. Санкт-Петербург, 1911.
- Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Словарь по педагогике (междисциплинарный)*. Москва: «Март», 2005.
- Баркова Н.Н. Реализация идей реформаторской педагогики в деятельности С.Т. Шацкого. *Педагогика*. 2000; 7.
- Шацкий С.Т. *Педагогические сочинения*: в 4-х т. Москва, 1962 – 1965.
- Савицкий П.Н. *Евразийство. Евразийский временник*. Книга четвертая. Берлин: Евразийское книгоиздательство, 1925.
- Мертенс Е.С. *Развитие культурно-образовательной среды Смоленской губернии во второй половине XIX – начале XX вв.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Смоленск, 2006.

References

- Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*: okolo 53000 slov. Pod obschej redakciej prof. L.I. Skvorcova. Moskva: ООО «Izdatel'stvo Oniks»; ООО «Izdatel'stvo «Mir i Obrazovanie», 2005.
- Bol'shoj tolkovyj psihologicheskij slovar'*: v 2-h tomah. Reber Artur; perevod s anglijskogo. Moskva: Vechе. АСТ, 2000.
- Filosofskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Redaktor-sostavitel'. E.F. Gubskij i dr. Moskva: Infra-M, 2003.
- Bol'shoj 'enciklopedicheskij slovar'*. Glavnij redaktor A.M. Prohorov. 2-e izdanie. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya 'enciklopediya; Sankt-Peterburg: Norint, 1997.
- T'en I. Istoriya anglijskoj literatury. Vvedenie. *Zarubezhnaya 'estetika i teoriya literatury XIX–XX vekov. Traktaty. Stat'i. 'Esse*. Glavnij redaktor G.K. Kosikov. Moskva, 1987.
- Filosofskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Sostavitel' E.F. Gubskij i dr. Moskva: INFRA-M., 1999.

7. *Slovar'-spravochnik po pedagogike*. Sostavitel' V.A. Mizherikov; pod obschej redakciej P.I. Pidkasiostogo. Moskva: Tvorcheskij centr, 2004.
8. Pirogov N.I. *Sobranie sochinenij*: v 8 tomah. Moskva, 1962; T. 8: 93.
9. Goncharov, H.K. *Pedagogicheskaya sistema K.D. Ushinskogo*. Moskva: Pedagogika, 1974.
10. Lesgaft P.F. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*. Sostavitel' I.N. Resheten'. Moskva: Pedagogika, 1988.
11. Kapterev P.F. *Istoriya russskoj pedagogiki*. Sankt-Peterburg, 1911.
12. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Slovar' po pedagogike (mezhdisciplinarnyj)*. Moskva: «Mart», 2005.
13. Barkova H.H. Realizaciya idej reformatorskoy pedagogiki v deyatel'nosti S.T. Shackogo. *Pedagogika*. 2000; 7.
14. Shackij S.T. *Pedagogicheskie sochineniya*: v 4-h t. Moskva, 1962 – 1965.
15. Savickij P.N. *Evrasijskoe. Evrazijskij vremennik*. Kniga chetvertaya. Berlin: Evrazijskoe knigoizdatel'stvo, 1925.
16. Mertens E.S. *Razvitiye kul'turno-obrazovatel'noj sredy Smolenskoj gubernii vo vtoroj polovine XIX – nachale XX vv.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Smolensk, 2006.

Статья поступила в редакцию 29.05.15

УДК 373.1

Kostarev A. Yu., Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dean of Faculty of Physical Education, Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia), E-mail: Kostarev21@mail.ru

Sonmez Fahri, postgraduate, Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia), E-mail: fahrisonmez2525@hotmail.com

RESULTS OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTAL STUDIES ON THE DEVELOPING THE COMPETENCE OF GROUP CONTROLLING TEACHERS AT SECONDARY SCHOOLS. In the research the problem of formation of professional and pedagogical competence of group-controlling teachers at secondary schools is considered, and the results of experimental studies according to the researched topic are presented. The purpose of the study is to form professional and pedagogical competence in teachers to make their educational work more successful. In order to achieve the goals and objectives of research following methods were used: pedagogical observation; individual interviews; questionnaire; pedagogical experiment. The competence model of the class teachers has been developed. To test the developed model, we carried out the initial, intermediate and final sections of the experimental and control groups. The results revealed that the class teachers of the experimental group are superior to subjects in the control group at the level of formation of professional pedagogical competence.

Key words: competence, professional and educational competencies, secondary schools, class teachers.

А.Ю. Костарев, д-р пед. наук, доц., декан ФФК Башкирского гос. педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: Kostarev21@mail.ru

С. Фахри, аспирант Башкирского гос. педагогического университета, г. Уфа, E-mail: fahrisonmez2525@hotmail.com

РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается проблема формирования профессионально-педагогической компетентности классных руководителей общеобразовательной школы, представлены итоги опытно-экспериментальной работы по исследуемой проблеме. Цель исследования – сформировать у классных руководителей профессионально-педагогические компетенции, обеспечивающие успешную воспитательную работу. Для достижения цели исследования использовались следующие методы: педагогическое наблюдение; индивидуальные беседы; анкетирование; педагогический эксперимент. Была разработана компетентностная модель классных руководителей. Для апробации разработанной модели проводились начальные, промежуточные и конечные срезы с экспериментальной и контрольной группами. В результате выявилось, что классные руководители экспериментальной группы превосходят испытуемых контрольной группы по уровню сформированности профессионально-педагогической компетентности.

Ключевые слова: компетентность, профессионально-педагогические компетенции, общеобразовательная школа, классные руководители.

Введение

В развитии мышления, творчества учеников, в формировании их сознания в соответствии с правилами общества, обучение становится очень важным этапом во время получения среднего образования. Обучение – создание необходимых этого вопроса изменений в поведении участника образовательного процесса. Компетентный классный руководитель предоставляет возможность ученикам, изменять поведение в соответствии с их жизненным опытом.

Анализ научной педагогической литературы и практики воспитательной работы классного руководителя, результатов проведенного нами констатирующего эксперимента показал, что классные руководители имеют определенные трудности в воспитательной деятельности. Причиной этого является недостаточная профессионально-педагогическая компетентность.

Имеет место противоречие между растущей потребностью воспитания классных руководителей на основе компетентностного подхода и недостаточной разработанностью этого вопроса в педагогической практике. С учетом этого противоречия сделан выбор темы исследования, проблема которого сформулирована следующим образом: какова совокупность профессионально-педагогических компетенций, обеспечивающих успешность воспитательной работы классного руководителя в общеобразовательной школе?

Целью исследования является формирование у классных руководителей профессионально-педагогических компетенций, обеспечивающих успешную воспитательную работу в общеобразовательной школе.

Сегодня увеличились детский алкоголизм, наркомания среди подростков, проявление жесткого обращения друг с другом в подростковой среде и т.д. У учеников с такими проблемами наблюдаются отставание от уроков, беспричинный пропуск занятий или прекращение обучения.

Возникает вопрос о том, что какие качества необходимо привить ребенку, чтобы он вырос высоко нравственным, достойным человеком? Может ли компетентный классный руководитель помочь в этом? На наш взгляд для решения этих и подобных проблем необходимо пересмотреть и определить новые модели профессионально-педагогических компетенций классных руководителей.

Классные руководители являются маршрутизаторами образовательного процесса и играют основную роль в воспитании подрастающего поколения. Поэтому «изменения и преобразования в любой сфере человеческой деятельности должны начинаться с изменения и преобразования ее субъекта, ее творца и создателя. Никакие современные технологии не помогут учителю выстроить свою педагогическую деятельность, если он сам не готов к ней. Педагог, являющийся ключевой фигурой в образо-

вании, сегодня не только воплощает образовательную программу в учебный процесс, но и непосредственно участвует в формировании содержания образования, в его обновлении. Именно он формирует будущего специалиста и как конкурентоспособного работника, и как личность, способную к саморазвитию» [1].

Как отмечает А.В. Хуторской, компетенция – это отчуждённое, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке специалиста, необходимое для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность – владение, обладание специалистом соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности [2].

А.М. Новиков выделяет три вида профессиональной компетентности и полагает, что эти компетенции необходимы каждому специалисту. Это качества личности, качества мышления и коммуникативные качества [3].

И.А. Зимняя под компетентностью понимает интегрированную характеристику качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях). Компетентность – это ситуативная категория, поскольку выражается в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных профессиональных (проблемных) ситуациях [4].

В.И. Кудзоев профессиональную компетентность выясняет следующим образом: состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, уметь выполнять поставленные цели и задачи [1].

В.Е. Кульчицкий определяет профессиональную компетентность преподавателя как комплекс личностно-социально-деятельностных прожекций компетенций, обеспечивающих высокий уровень эффективного педагогического процесса, заключающегося в объектно-субъектной самореализации [5].

В Шотландии Совет учителей перечислил следующие компетентности учителя: владение информацией и осознание профессии; наличие умений и навыков, связанных с профессией; личностные качества и обеспечение личного вклада [6].

В Великобритании основными стандартами и компетенциями профессии учителя являются: профессиональные ценности и практика; учат на личном примере; оценивая свое преподавание, развивают его; знания и понимание; обучение учеников зависит от физических, культурных, социальных и интеллектуальных качеств учителя; эффективная организация и управление временем обучения и преподавания [6].

Турецкий ученый А.К. Гечер отмечает о том, что те уроки, где учителя проявляют интерес к ученикам, наиболее любимы и плодотворны. Тем более что ученики целенаправленно выбирают профессию учителя и продолжают развиваться в этом направлении. Или же совсем, наоборот, из-за отношения учителей на уроках отсутствует работа и пропадает желание посещать школу [7].

В исследовании другого турецкого ученого Н. Celikcaуа отмечается, что у учителя обязательной должна быть любовь к ученикам, так как профессия учителя связана с развитием че-

ловека. Если так можно назвать педагогическая любовь. В профессии учителя – главное не деньги, а самопожертвование ради человечества [8].

Анализ литературы и исследований, посвящённых компетентности, позволяет определить следующие понятия.

Компетентность – это характеристика личности, к которой относятся знания, умения, навыки, мотивационные установки, способы, ценности, интересы и взгляды, которые порождают готовность специалиста к осуществлению необходимой деятельности. Эффективно используя названные качества педагог достигает успеха.

Компетентность – это совокупность сформированных компетенций (знания, умения, навыки, способы, качества, свойства личности) специалиста в определенной области деятельности, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

Таким образом, на наш взгляд, понятие компетентности для классного руководителя общеобразовательной школы представляет собой совокупность знаний, умений, навыков, а также активности, включенности, ответственности, многосторонности, ситуативности, проницательности, целеустремленности и волевых качеств. Классный руководитель должен чувствовать, замечать и воспринимать обстановку и уметь действовать нужным способом в зависимости от ситуации и условий. Удовлетворение потребностей общества требует от современного учителя высокой культуры, глубокой нравственности, сформированной системы ценностей и убеждений, гражданской позиции, заинтересованности педагога в развитии творческого потенциала своих учащихся, способности к инновационной деятельности, самосовершенствованию, профессиональной активности и т. д.

Методы опытно экспериментального исследования

Для достижения цели использовались следующие методы: теоретического анализа научной и методической литературы; педагогическое наблюдение; индивидуальные беседы; метод экспертных оценок; анкетирование; педагогический эксперимент; методы математической обработки и статистики.

Исходя из выбранных методов, решался ряд взаимосвязанных задач: для формирования представления о компетенциях, которыми должны владеть классные руководители, выявлены проблемы учащихся; разработана компетентностная модель классных руководителей общеобразовательной школы (таблица 1); определены критерии уровня сформированности профессионально-педагогической компетентности классных руководителей; определены профессионально-педагогические компетенции классных руководителей; разработан спецкурс «Профессионально-педагогическая компетентность классных руководителей общеобразовательной школы» (таблица 2); сформированы у классных руководителей экспериментальной группы профессионально-педагогические компетенции по спецкурсу; экспериментально проверена эффективность разработанной модели формирования профессионально-педагогической компетентности классных руководителей общеобразовательной школы.

Таблица 1

Модель профессионально-педагогической компетентности классных руководителей общеобразовательной школы

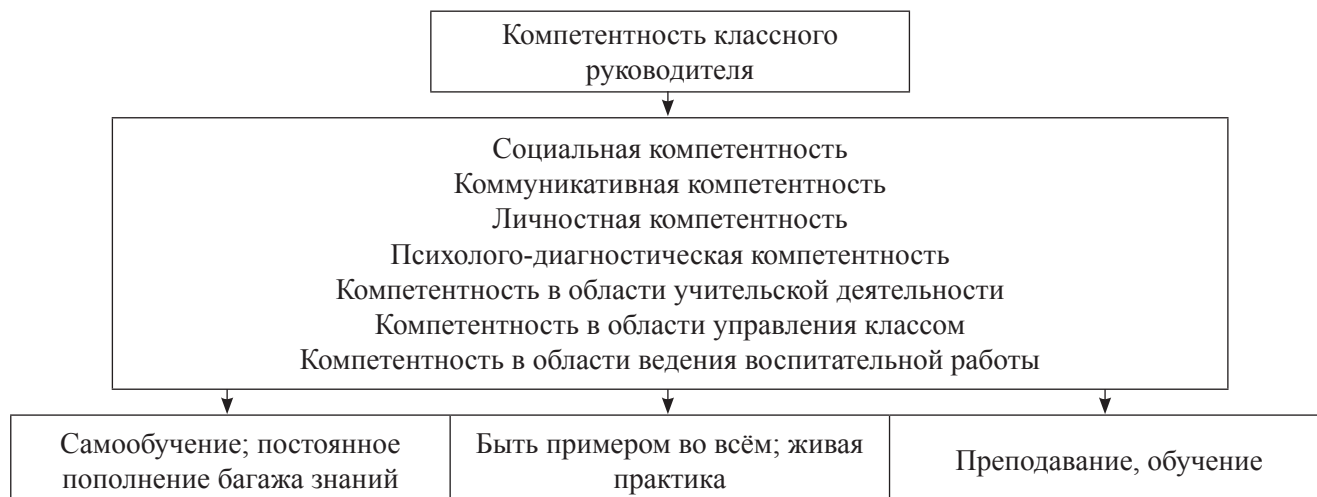


Таблица 2

Тематический план спецкурса «Профессионально-педагогическая компетентность классных руководителей»

<i>Модуль I.</i> <i>Самообучение; постоянное пополнение багажа знаний</i>		
№	Темы	Количество сеансов
1	Сущность, структура и содержательные характеристики профессионально-педагогической компетентности классных руководителей общеобразовательной школы	2
2	Психолого-педагогические условия воспитательной деятельности классного руководителя на основе компетентностного подхода	2
3	Компетентность классного руководителя как фактор повышения нравственного воспитания	2
<i>Модуль II.</i> <i>Быть примером во всём; живая практика</i>		
4	Социальная компетентность классных руководителей	2
5	Коммуникативная компетентность классных руководителей	2
6	Профессионально значимые личностные качества классного руководителя (личностная компетентность)	2
7	Организация внеурочных мероприятий	2
<i>Модуль III.</i> <i>Преподавание, обучение</i>		
8	Психолого-диагностическая компетентность	2
9	Компетентность в области учительской деятельности	2
10	Компетентность в области управления классом	2
11	Компетентность в области ведения воспитательной работы	2
Всего		22

Результаты опытно-экспериментальной работы

Педагогический эксперимент проводился в период с 2007 по 2015 годы. Всего в педагогическом эксперименте было задействовано 64 родителя, 148 школьников и 82 классных руководителя общеобразовательных школ Турецкой Республики. Непосредственными участниками эксперимента стали 26 классных руководителей учебного заведения среднего (полного) общего образования им. Черкезкёй Анадоли И.Х. Лисеси города Черкезкёй.

С целью исследования уровня сформированности профессионально-педагогической компетентности был прове-

ден начальный срез по трем критериям: самообучение; быть примером во всём – живая практика; преподавание (таблица 3).

Данная таблица позволяет сделать вывод, что эмпирические данные свидетельствуют об отсутствии значительных расхождений между результатами экспериментальной и контрольной группами классных руководителей.

Как видно из таблицы 4, высокую среднюю арифметическую оценку получили только 1 классный руководитель. Остальные испытуемые классные руководители получили низкую и среднюю оценку.

Таблица 3

Результаты начального среза уровня сформированности профессионально-педагогической компетентности классных руководителей экспериментальной и контрольной групп (%)

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Количество испытуемых	%	Количество испытуемых	%
Высокий	1	7,69	2	15,38
Средний	7	53,84	6	46,15
Низкий	5	38,46	5	38,46

Таблица 4

Общая сумма и средние арифметические значения результатов начального среза экспериментальной группы

Общие результаты	Испытуемые														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
Сумма по трем критериям	117	112	59	103	72	154	105	81	109	83	71	118	123	1307	
Средние арифметические значения по трем критериям	2,01	1,93	1,01	1,77	1,24	2,65	1,81	1,39	1,87	1,43	1,22	2,03	2,12	22,48	1,72
Уровни	Средний	Средний	Низкий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Средний	Низкий	Низкий	Средний	Средний	Сум.	Ср арифм

Таблица 5

Общая сумма и средние арифметические значения результатов начального среза контрольной группы

Общие результаты	Испытуемые														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
Сумма по трем критериям	79	111	109	104	67	123	75	145	83	122	72	151	111	1352	
Средние арифметические значения по трем критериям	1,36	1,91	1,87	1,79	1,15	2,12	1,29	2,50	1,43	2,10	1,24	2,60	1,91	23,27	1,79
Уровни	Низкий	Средний	Средний	Средний	Низкий	Средний	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Сум.	Ср арифм

Как видно из таблицы 5, высокую среднюю арифметическую оценку получили только 2 классных руководителя. Остальные испытуемые классные руководители получили низкую и среднюю оценку.

Данные процентные показатели подтвердили эффективность разработанного и примененного на практике спецкурса.

В экспериментальной группе 15,38% испытуемых достигли высокого уровня сформированности профессионально-педагогической компетентности (в начальном срезе 7,69%), средний уровень у 69,23% испытуемых (в начальном срезе 53,84), низкий уровень у 15,38% испытуемых (в начальном срезе 38,46%).

Таблица 6

Результаты промежуточного среза уровня сформированности профессионально-педагогической компетентности классных руководителей экспериментальной и контрольной групп (%)

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Количество испытуемых	%	Количество испытуемых	%
Высокий	2	15,38	3	23,07
Средний	9	69,23	6	46,15
Низкий	2	15,38	4	30,76

Таблица 7

Общая сумма и средние арифметические значения результатов промежуточного среза экспериментальной группы

Общие результаты	Испытуемые														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
Сумма по трем критериям	137	131	84	128	111	159	124	118	128	108	81	135	147	1591	
Средние арифметические значения по трем критериям	2,36	2,25	1,44	2,20	1,91	2,74	2,13	2,03	2,20	1,86	1,39	2,32	2,53	27,36	2,10
Уровни	Средний	Средний	Низкий	Средний	Средний	Высокий	Средний	Средний	Средний	Средний	Низкий	Средний	Высокий	Сум.	Ср арифм

Таблица 8

Общая сумма и средние арифметические значения результатов промежуточного среза контрольной группы

Общие результаты	Испытуемые														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
Сумма по трем критериям	95	112	113	109	78	118	83	148	85	149	73	153	114	1430	
Средние арифметические значения по трем критериям	1,63	1,93	1,94	1,87	1,34	2,03	1,43	2,55	1,46	2,56	1,25	2,63	1,96	24,58	1,89
Уровни	Средний	Средний	Средний	Средний	Низкий	Средний	Низкий	Высокий	Низкий	Высокий	Низкий	Высокий	Средний	Сум.	Ср арифм

Проведение конечного среза являлось итоговым этапом по выявлению уровня сформированности профессионально-педагогической компетентности классных руководителей общеобразовательной школы. Результаты представлены в таблицах.

Результаты (таблица 9) свидетельствуют о качественном и количественном изменении уровней сформированности профессионально-педагогической компетентности классных руководителей в экспериментальной группе. В экспериментальной группе

69,23% классных руководителей обладают высоким уровнем, 23,07% – средним и 7,69% классных руководителей обладают низким уровнем сформированности профессионально-педагогической компетентности. В контрольной группе 30,76% классных руководителей обладают высоким уровнем, 38,46% – средним и 30,76% классных руководителей обладают низким уровнем сформированности профессионально-педагогической компетентности.

Таблица 9

Результаты конечного среза уровня сформированности профессионально-педагогической компетентности классных руководителей экспериментальной и контрольной групп (%)

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Количество испытуемых	%	Количество испытуемых	%
Высокий	9	69,23	4	30,76
Средний	3	23,07	5	38,46
Низкий	1	7,69	4	30,76

Таблица 10

Общая сумма и средние арифметические значения результатов конечного среза экспериментальной группы

Общие результаты	Испытуемые														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
Сумма по трем критериям	155	158	114	163	130	170	149	153	159	120	76	155	166	1868	
Средние арифметические значения по трем критериям	2,67	2,72	1,96	2,81	2,24	2,93	2,56	2,63	2,74	2,06	1,31	2,67	2,86	32,16	2,47
Уровни	Высокий	Высокий	Средний	Высокий	Средний	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Высокий	Сум.	Ср арифм

Таблица 11

Общая сумма и средние арифметические значения результатов конечного среза контрольной группы

Общие результаты	Испытуемые														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
Сумма по трем критериям	106	145	120	118	79	120	78	160	86	158	80	159	120	1529	
Средние арифметические значения по трем критериям	1,82	2,5	2,06	2,03	1,36	2,06	1,34	2,75	1,48	2,72	1,37	2,74	2,06	26,29	2,02
Уровни	Средний	Высокий	Средний	Средний	Низкий	Средний	Низкий	Высокий	Низкий	Высокий	Низкий	Высокий	Средний	Сум.	Ср арифм

Таблица 12

Общие результаты средних арифметических значений методик изучения уровня сформированности профессионально-педагогической компетентности классных руководителей

Срез	Первый критерий (самообучение)		Второй критерий (быть примером во всём – живая практика)		Третий критерий (преподавание)	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Начальный	1,31	1,87	2,05	2,06	1,47	1,48
Промежуточный	2,03	1,94	2,29	2,13	1,96	1,63
Конечный	2,50	2,08	2,59	2,26	2,34	1,76

Классные руководители экспериментальной группы (таблица 12) превосходят испытуемых контрольной группы по трём критериям. Наблюдаются существенные различия между экспериментальной и контрольной группами от начального среза до конечного.

Выводы

Анализ научной литературы, проведённые педагогические наблюдения и индивидуальные беседы помогли выявить проблемы, имеющиеся у современных учащихся, и сформировать представления о компетенциях, которыми должны владеть классные руководители, что позволило разработать компетентностную модель классных руководителей общеобразовательной школы.

Была экспериментально проверена эффективность разработанной модели формирования профессионально-педагогической компетентности классных руководителей общеобразовательной школы.

Сравнительный анализ данных начального, промежуточного и конечного срезов по выявлению уровня сформированности профессионально-педагогической компетентности классных руководителей позволил сделать вывод о правильности выдвинутой гипотезы и положительных результатах опытно-экспериментальной работы по формированию профессионально-педагогической компетентности классных руководителей общеобразовательной школы.

Библиографический список

1. Кудзоева В.И. *Формирование профессионально-педагогической компетентности преподавателей средних специальных учебных заведений*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. 2006.
2. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы. *Народное образование*. 2003; 2.
3. Ломакина О.Е. *Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Волгоград, 1998.
4. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя. *Педагогика*. 2001; 10.
5. Кульчицкий В.Е. *Развитие профессиональной компетентности преподавателя физической культуры военного вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2006.
6. Arslanbaş D. Özel Dershanelerde Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Yetkinliklerini Belirleme ve Özel Uğur Dershanesi'nde Örnek Uygulama. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul, 2011.
7. Geçer, A.K. Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları ve Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi, 2002.
8. Çelikkaya, H. Eğitime Giriş (Pedagojik Formasyon Amaçlı). ALFA Basım Yayım Dağıtım. İstanbul, 1997.

References

1. Kudzoeva V.I. *Formirovanie professional'no-pedagogicheskoy kompetentnosti prepodavatelej srednih special'nyh uchebnyh zavedenij*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. 2006.
2. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradijmy. *Narodnoe obrazovanie*. 2003; 2.
3. Lomakina O.E. *Formirovanie professional'noj kompetentnosti buduschego uchitelya inostrannyh yazykov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Volgograd, 1998.
4. Luk'yanova M.I. Psihologo-pedagogicheskaya kompetentnost' uchitelya. *Pedagogika*. 2001; 10.
5. Kul'chickij V.E. *Razvitie professional'noj kompetentnosti prepodavatelya fizicheskoy kul'tury voennogo vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 2006.
6. Arslanbaş D. Özel Dershanelerde Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Yetkinliklerini Belirleme ve Özel Uğur Dershanesi'nde Örnek Uygulama. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul, 2011.
7. Geçer, A.K. Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları ve Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi, 2002.
8. Çelikkaya, H. Eğitime Giriş (Pedagojik Formasyon Amaçlı). ALFA Basım Yayım Dağıtım. İstanbul, 1997.

Статья поступила в редакцию 21.05.15

УДК378.14; 004.9

Kiselyova T.V., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: polet65@mail.ru

Boyko Yu.A., specialist in research and analytical work, Research and International Relations Center, North Caucasian Humanitarian-Technical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: boykoya@bk.ru

THE USAGE OF MOBILE TECHNOLOGIES IN E-LEARNING OF A UNIVERSITY. The article discusses the use of mobile learning technologies to create information-educational environment of the North Caucasus Humanitarian and Technical Institute (Stavropol). We have presented the functional structure of the educational portal. We reviewed the user interface of distance learning system for mobile devices. The use of mobile technology for the organization of work of the educational portal of North Caucasian Humanitarian-Technical Institute, on common mobile operating systems is undergoing initial testing, but already has positive results and can be used to implement the system of continuous education.

Key words: mobile learning, information and educational environment, electronic educational resources, educational portal, distance learning.

T.B. Киселева, канд. физ.-мат. наук, доц. ФГАУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: polet65@mail.ru

Ю.А. Бойко, специалист по научной и информационно-аналитической работе отдела научных исследований и международного сотрудничества НОУ ВПО «Северо-Кавказский гуманитарно-технический институт», г. Ставрополь, E-mail: boykoya@bk.ru

ПРИМЕНЕНИЕ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЭЛЕКТРОННОМ ОБУЧЕНИИ ВУЗА

В статье рассматривается использование технологии мобильного обучения при создании информационно-образовательной среды Северо-Кавказского гуманитарно-технического института (г. Ставрополь). Представлена функциональная структура образовательного портала. Рассмотрен пользовательский интерфейс системы дистанционного обучения для мобильных устройств. Применение мобильных технологий для организации работы образовательного портала СевКавГТИ на распространённых мобильных операционных системах проходит первоначальную апробацию, но уже имеет положительные результаты и может применяться для реализации системы непрерывного образования.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, электронные образовательные ресурсы, образовательный портал, дистанционное обучение.

С каждым годом наблюдается стремительное снижение использования настольного персонального компьютера и резкое повышение применения мобильных устройств. Очевидный рост числа пользователей мобильных устройств неизменно влечёт за собой бурное развитие рынка мобильных приложений. Сегодня невозможно представить себе человека, который не пользуется мобильным телефоном. Развитие мобильных технологий привело к значительному расширению функций телефона.

Мобильное обучение (Mobile learning или M-Learning) – новая стадия развития электронного обучения (e-learning), использующего компьютерные технологии и возможности интернета.

В феврале 2015 г. Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (ИИТО ЮНЕСКО) подготовил и опубликовал русскую версию «Рекомендаций ЮНЕСКО по политике в области мобильного обучения» (UNESCO Policy Guide lines for Mobile Learning, 2013 г.) [1].

В брошюре рассказано о преимуществах мобильного обучения и его использовании, в том числе и для реализации принципа «Образование для всех», а также определены концепции мобильного обучения:

- мобильная форма взаимодействия с педагогом;
- индивидуализация обучения;
- гибкость образовательных программ;
- актуальность и многообразие учебных материалов;
- минимизация требований к перечню оборудования образовательного учреждения;
- повышение экономической эффективности учебного процесса;
- реализация моделей смешанного обучения (blended learning) в образовательном процессе.

Одним из важных компонентов в создании информационно-образовательной среды вуза является создание «Образовательного портала». Применение порталных технологий позволяет упорядочивать образовательную информацию, а именно: оперативно предоставлять информационные ресурсы, которые имеются в корпоративной сети вуза или в глобальных компьютерных сетях; контролировать качество преподавания, собирая информацию об учебном процессе; отслеживая успеваемость студентов на всех этапах учебного процесса и т.д. [2].

В Северо-Кавказском гуманитарно-техническом институте (г. Ставрополь) под руководством проректора по науке и информатизации Н.В. Кандауровой программистами И. Бондарчуком и А. Артемовым была разработана система дистанционного обучения. А в настоящее время ведётся работа по формированию, систематизации и организации доступа к имеющимся электронным ресурсам через «единое окно доступа» – образовательный портал СевКавГТИ.

Портал основан на трёхзвенной архитектуре (рис. 1), предполагающей наличие следующих элементов [3]:

1. Сервер приложения, на котором организуется логика системы посредством php-скриптов.



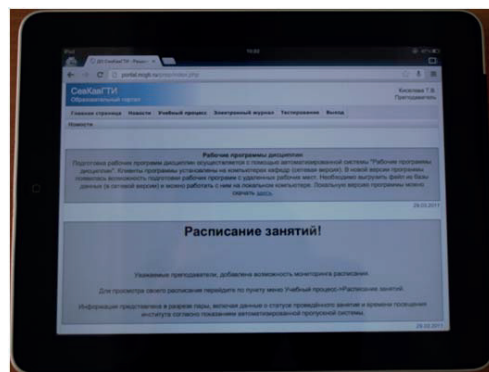
Рис. 1 – Трёхзвенная архитектура

2. База данных, представляющая структурированные данные.

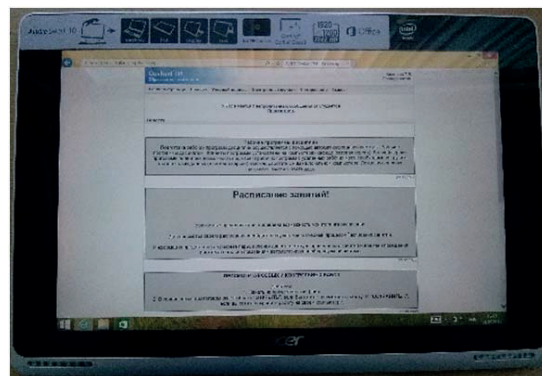
Первый и второй элементы архитектуры располагаются на веб-сервере.

3. Клиент, который получает данные посредством интернет-браузера, обеспечивающего интерфейс пользователя.

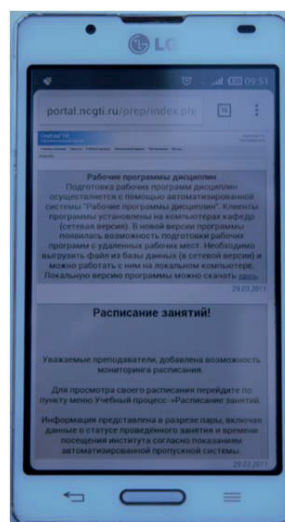
Достоинствами такой архитектуры является использование стандартных распространённых программ (браузеров). Таким образом, пользователю не нужно устанавливать клиентское приложение. А обновления интерфейса программы и её изменения происходят на сервере приложений, и нет необходимости обновлять программы клиента. Разработанная система доступна на основных мобильных операционных системах Android, WindowsPhone, MacOS (рис. 2).



а)



б)



в)

Рис. 2. Главная страница образовательного портала на различных устройствах: а) MacOS; б) Windows Phone; в) Android

Функционально структуру образовательного портала можно представить следующими блоками [3]:

1. Модуль авторизации (рис. 3) осуществляет аутентификацию и идентификацию пользователя в системе.

Рис. 3. Форма авторизации на образовательном портале

2. Интерфейс студента (рис. 4) – интуитивно понятный интерфейс, посредством которого студент осуществляет взаимодействие с системой.

Рис. 4. Интерфейс студента

3. Интерфейс преподавателя (рис. 5) – интуитивно понятный интерфейс, посредством которого преподаватель взаимодействует со студентами.

7. Модуль тестирования реализует проверку знаний студентов в конце каждого семестра изучения дисциплины.

Мультимедийные интерактивные курсы включают в себя следующие элементы:

- рабочая программа;
- методические рекомендации по изучению дисциплины;
- тематический план;
- электронное мультимедийное учебное пособие, включающее лекции, методические указания к практическим или лабораторным работам, глоссарий, вопросы для самопроверки, базу тестовых вопросов (для сдачи зачёта или экзамена, в зависимости от формы отчётности по учебному плану, в форме тестирования) по разделам курса, библиографические (Internet) ссылки, методические указания к курсовым и контрольным работам.

Электронное учебное пособие представляет собой структуру файлов (рис. 6), часть из которых является html-файлами, другая часть представляет собой скрипты, позволяющие органи-

Рис. 5. Интерфейс преподавателя

4. Электронные семинары (допуски к сессии) обеспечивают общение между преподавателями и студентами.

5. Промежуточные формы контроля позволяют студенту отправить контрольную, лабораторную или курсовую работу на проверку преподавателю, который, в свою очередь, должен ознакомиться с ней и выставить оценку.

6. Мультимедийные интерактивные курсы, размещённые на сервере, дополнительные материалы составляют базу данных учебных материалов.

зывать переход по пунктам меню к html-файлам. Таким образом, файлы предварительно размечаются добавлением html-тегов, а также генерируется меню на языке Java-script [4].

Следует отметить, что применение мобильных технологий для организации работы образовательного портала СевКавГТИ на распространённых мобильных операционных системах проходит первоначальную апробацию, но уже имеет положительные результаты и может применяться для реализации системы непрерывного образования.

Рис. 6. Структура сетевого учебно-методического комплекса

Библиографический список

1. *Рекомендации ЮНЕСКО по политике в области мобильного обучения*. Available at: <http://ru.iite.unesco.org/news/639198/>
2. Кузовкин А.В. *Управление данными*. Под ред. А.В. Кузовкина, А.А. Цыганова, Б.А. Щукина. Москва: Academia, 2010.
3. Дулина А.В. Программное обеспечение дистанционных технологий: *Сборник тезисов докладов участников конкурса «У.М.Н.И.К.»*. Под ред. А.В. Дулиной. Астрахань: АГТУ, 2008.

References

1. *Rekomendacii YuNESKO po politike v oblasti mobil'nogo obucheniya*. Available at: <http://ru.iite.unesco.org/news/639198/>
2. Kuzovkin A.V. *Upravlenie dannymi*. Pod red. A.V. Kuzovkina, A.A. Cyganova, B.A. Schukina. Moskva: Academia, 2010.
3. Dulina A.V. *Programmnnoe obespechenie distancionnyh tehnologij: Sbornik tezisov dokladov uchastnikov konkursa «U.M.N.I.K.»*. Pod red. A.V. Dulinoj. Astrahan': AGTU, 2008.

Статья поступила в редакцию 21.05.15

УДК 378.02

Choline L.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: nik.seredkin.75@mail.ru

Seryodkin N.A., adjunct student, Novosibirsk Military Institute of Internal Troops n. a. Army General I.K. Yakovlev, Russian Interior Ministry (Novosibirsk, Russia), E-mail: nik.seredkin.75@mail.ru

TASK APPROACH TO TRAINING FUTURE OFFICERS OF INTERNAL TROOPS OF THE RUSSIAN INTERIOR MINISTRY.

This paper is devoted to improving the training of future officers of internal troops of Russia on the basis of a task approach, which, in turn, needs to be further developed as a methodological basis of professional education. The paper is based on the analysis of literary sources by N.A. Alekseev, G.A. Ball, G.S. Kostyuk, A.M. Novikov, N.Y. Postalyuk, V.V. Serikov, V.M. Simonov. The work shows that the task approach should include conceptual apparatus (the problem situation, problem, etc.), a theory of learning tasks, a classification of task, a task of learning a task of learning technology. These issues are discussed in connection with the actual problem: the formation of readiness of the future officers to solve tactical problems. The article noted their characteristics, classification is made, describes the complexity of the evaluation criteria. It is shown that the implementation of task approach in the educational process is carried out with the help of the developed teacher training system tasks that make up the core technology of task training. The study enriches the contents of the task approach in pedagogy and technology and may serve as a theoretical basis in training future officers of internal troops of Russia.

Key words: task, task approach, tactical tasks, task technology training

Л.И. Холина, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и психологии Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск, E-mail: nik.seredkin.75@mail.ru

Н.А. Серёдкин, адъюнкт Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск, E-mail: nik.seredkin.75@mail.ru

ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

Статья посвящена проблеме совершенствования профессиональной подготовки будущих офицеров внутренних войск России на основе задачного подхода, который, в свою очередь, нуждается в дальнейшем развитии как методологического основания профессионального образования. На основе анализа литературных источников (Н.А. Алексеев, Г.А. Балл, Г.С. Костюк, А.М. Новиков, Н.Ю. Посталюк, В.В. Сериков, В.М. Симонов и др.) показано, что задачный подход должен включать понятийный аппарат (задача, ситуация, проблемы и др.), теории учебных задач, классификации задач, задачные системы обучения, технологии задачного обучения. Эти вопросы рассмотрены в связи с актуальной проблемой формирования готовности будущих офицеров к решению тактических задач. В статье отмечены их характерные черты, выполнена классификация, описаны критерии оценки сложности. Показано, что реализация задачного подхода в образовательном процессе осуществляется с помощью разработанной педагогом системы учебных задач, которые составляют ядро технологии задачного обучения. Его создание представлено в статье на примере обучения решению типовых познавательных задач. Выполненное исследование обогащает содержание задачного подхода в педагогике и является теоретической основой технологии задачного обучения будущих офицеров внутренних войск России.

Ключевые слова: задача, задачный подход, тактические задачи, технология задачного обучения

Ряд педагогов и психологов рассматривают профессиональную деятельность как взаимосвязанную последовательность решения множества профессиональных задач разного уровня сложности (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина и др.). Такой подход называют задачным. Он реализован в нашем исследовании и связан с одним из этапов профессионального становления будущего офицера внутренних войск МВД России, заявленным в статье.

Задачный подход не является новым в педагогической науке. Мы рассматриваем его как методологическое основание профессионального образования, требующее дальнейшего развития, обогащения. Эту проблему поможет решить обращение к малоизученным и появившимся в последние десятилетия новым профессиям, новым научным подходам. К их числу относятся компетентностный, ситуационный, рефлексивный и другие.

Анализа литературных источников (Н.А. Алексеев, Г.А. Балл, Г.С. Костюк, А.М. Новиков, Н.Ю. Посталюк, В.В. Сериков, В.М. Симонов и др.) показывает, что задачный подход включает понятийный аппарат (задача, ситуация, проблемы и др.), теории учебных задач, классификации задач, задачные системы обучения,

технологии задачного обучения. Мы рассмотрим эти вопросы в связи с решением проблемы формирования готовности будущих офицеров к решению профессиональных тактических задач. Мы рассматриваем эти вопросы в связи с проблемой формирования готовности будущих офицеров к решению профессиональных тактических задач, которые не нашли отражения в педагогических исследованиях.

В работах ряда исследователей обнаруживается различное толкование термина «задача». Некоторые рассматривают её как описание ситуации, требующей определённых действий. Об этом пишет А.Н. Леонтьев: «Задача – ситуация, требующая от субъекта некоторого действия» [1]. По мнению С.Л. Рубинштейна: «Соотношение цели и условия определяет задачу, которая должна быть разрешена действием. Сознательное человеческое действие – это более или менее сознательное решение задачи» [2, с. 152].

Г.А. Балл, Л.М. Фридман, А.Ф. Эсаулов рассматривают задачи как системы, обладающие определённой структурой и свойствами. Иногда в структуре задачи выделяют предметную

область (класс фиксированных объектов, процессов, понятий, отнесенных к какой-то области знаний). Отношения, связывающие объекты предметной области (их чаще определяют как условия задачи), требования (указания цели решения задачи) [3].

Проведенный нами обзор исследований показывает, что задачу определяют через ситуацию, проблему, вопрос, цель, а также систему информации о каком-то явлении, объекте, процессе. Мы определяем задачу как конкретную проблемную ситуацию, которая требует разрешения, и для этого имеются необходимые условия.

Несмотря на многообразие дефиниций понятия «задача» в педагогической литературе, всех их объединяет очень важное утверждение, что задача – это явление объективное. Для обучающихся она существует с самого начала в материальной форме (текстах, символах, знаках, образах) и превращается в субъективное (личностное) явление лишь после её восприятия и осознания. Переход с уровня объективного на уровень субъективного можно рассматривать как первый шаг решения проблемы, понимание её существования.

Когда мы говорим о роли задачи в развитии человека или его профессиональном становлении, то имеем в виду, что она должна иметь для обучаемого психологический смысл. Каждая задача – это не просто исходная объективная ситуация. Это, прежде всего, задача, встающая перед человеком. Если она взята вне отношения к субъекту, не несёт для него ничего нового, не содержит теоретической или практической трудности, если уровень подготовки обучаемого таков, что он не воспринимает ситуацию как задачу, то она не имеет для него психологического смысла. Сама проблема должна содержать нечто, способствующее её решению. Иначе имеет место несвоевременно поставленная проблема.

Становление любого специалиста происходит в процессе деятельности, организованной определенным образом, осуществляемой вначале во внутреннем плане через осознание цели действия, предполагаемых действий, условий их выполнения, ожидаемых результатов, а затем и во внешней предметной деятельности [4]. Деятельность будущего военного специалиста должна отражать целостность деятельности офицера и включать в себя проблемы, которые он решает, функции, которые он выполняет, умения, необходимые для этой деятельности. По мнению А.Н. Леонтьева, «актуально осознаётся только то содержание (воспринятое), которое является предметом целенаправленной активности субъекта, то есть занимает структурное место непосредственной цели внутреннего и внешнего действия в системе той или иной деятельности» [1, с. 256].

Подготовка военного специалиста в вузе осуществляется в ходе управленческой деятельности педагогов, решающих профессиональные педагогические задачи, которые представляют собой материализованные ситуации воспитания и обучения (педагогические ситуации), характеризующиеся взаимодействием обучаемых и обучающихся, и направленные на достижение определенных целей. Педагогическая задача – это основная единица педагогического процесса. При её выборе педагогу надо учитывать особенности субъектов, её решающих и иметь в виду, что любое содержание становится предметом учебной деятельности лишь в том случае, если оно принимает вид определенной задачи, направляющей эту деятельность. Необходимой предпосылкой успешного решения является рефлексия, т.е. осознание её значимых аспектов, а также попытки включения их в определенные отношения и оценки их смысла.

Г.А. Балл считает, что задачный подход состоит в том, что деятельность субъектов образовательного процесса целесообразно описывать и проектировать через систему процессов решения разнообразных задач, т.е. выделения на каждом этапе не только систем, представляющих задачи, а также систем, обеспечивающих решение этих задач. В указании качественных и количественных характеристик выделенных задач, а также способов их решения.

Реализация задачного подхода в профессионально-ориентированном образовательном процессе осуществляется с помощью учебных задач, которые ставит педагог перед обучаемыми. Успех профессиональной подготовки последних зависит от выполнения преподавателем ряда условий. Е.И. Машбиц называет следующие:

- конструироваться должна не одна отдельная задача, а система задач;

- при конструировании системы задач надо стремиться, чтобы она обеспечивала достижения не только ближайших учебных целей, но и отдалённых;

- учебные задачи должны обеспечить усвоение системы средств, необходимой и достаточной для успешного осуществления учебной деятельности;

- учебные задачи должны конструироваться так, чтобы соответствующие средства деятельности, усвоение которых предусматривается в процессе решения задачи, выступали как прямой продукт обучения [5].

В психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева задача составляет основное структурное звено всякой деятельности, включает цель и условия. Любую деятельность можно описать совокупностью нескольких видов деятельностей, направленных на решение определенных профессиональных задач. Например, функциональными компонентами управленческой деятельности являются проектировочный, конструктивный, организаторский, коммуникативный, гностический, которые образуют одноуровневую структуру со связями между всеми компонентами. Предметом нашего исследования является профессиональная подготовка будущих офицеров внутренних войск, главной деятельностью которых является управление. Оно может быть разных видов: системное, процессное, ситуационное, проектное, рефлексивное. Особенности каждого являются предметом изучения в военном вузе.

Выделяют три основных типа управленческих задач: стратегические, тактические и оперативные. Для понимания последующего изложения обратимся к толкованию основных категорий (военная стратегия и тактика), данных в словарях и энциклопедиях.

Военная стратегия – важнейшая составная часть военного искусства, занимающаяся вопросами подготовки, планирования и ведения войны, военных компаний и решающих исход войны операций; она охватывает практическую деятельность высшего военного командования по подготовке и ведению войны и военных действий.

Тактика – часть военного искусства, включающая теорию и практику подготовки и ведения боя; искусство управлять войсковыми частями во время боя; тактика есть часть стратегии, ей подчиненная, её обслуживающая.

Стратегические управленческие задачи связаны с долгосрочным планированием, прогнозированием. Тактические задачи приближают достижение целей, поставленных стратегической задачей, для чего организуется соответствующая деятельность, разрабатываются её условия. Оперативные имеют своей целью непосредственное изменение ситуации, возникающей при решении тактических задач, и решаются сразу же после их возникновения. Курсанты военного вуза должны овладеть умениями решать тактические и связанные с ними оперативные задачи. В процессе решения управленческих задач реализуются профессиональные и личностные возможности командира, развиваются и формируются новые.

Управленческие задачи имеют свои характерные черты. Они а) содержат неопределённые, а иногда и противоречивые условия; б) в задаче может отсутствовать достаточная информация о возможных средствах её решения; в) отсутствуют чёткие алгоритмы решения; д) задача часто решается в условиях дефицита времени [6].

- Проектирование системы в соответствии с названными выше условиями предполагает знание преподавателем существующих классификаций задач и оценки их сложности. Г.А. Балл предложил содержательное деление задач [7, с. 79]. Он назвал ситуацию, требующую от субъекта некоторого действия просто задачей; ситуацию, требующую от субъекта некоторого действия, направленного на нахождение неизвестного с использованием его связей с известным, – мыслительной задачей; ситуацию, требующую от субъекта некоторого действия, направленного на нахождение неизвестного на основе его связей с известными условиями, когда человек не обладает способом (алгоритмом) этого действия – проблемной задачей. Содержательное деление не получило широкого практического применения, но термины «проблемная задача» и «мыслительная задача» встречаются в научной психолого-педагогической литературе.

- Существуют классификации задач на основе характера выполняемых функций и их числа, по виду деятельности, способу задания условий и другие. С целью классификации тактических задач мы провели анализ учебной программы дисциплины «Тактика», фрагмент её представлен ниже.

Основными задачами дисциплины «Тактика» являются:

- обучение теоретическим и практическим знаниям, умениям, навыкам тактики боя общевойсковых подразделений, формирование фундаментальных и специальных знаний, необходимых для решения тактических задач по управлению частями и подразделениями в бою;

- выработка у курсантов практических умений по подготовке общевойскового боя, всестороннему обеспечению и непрерывному управлению подразделениями в ходе боя.

Цели учебной дисциплины «Тактика»:

- изучение теоретических основ учебной дисциплины, направленных на развитие творческого мышления при решении тактических задач;

- овладение умениями анализировать, выявлять, отслеживать и обобщать наиболее перспективные направления развития средств и способов вооруженной борьбы;

- развитие сенсорно-перцептивной сферы курсанта, необходимой для формирования представлений о пространственной картине боя;

- формирование умений по управлению общевойсковыми подразделениями в бою в различных условиях тактической обстановки;

- развивать способности к прогнозированию изменений тактической обстановки и возможных тактических результатов.

На основе проведенного анализа мы выполнили классификацию тактических задач.

1. Основание: тактические задачи, соответствующие ступени профессиональной подготовки курсантов (соответствие военной должности курсанта). Виды задач: тактические задачи командира взвода; тактические задачи командира роты; тактические задачи командира батальона.

2. Основание: информационно-практическая ориентация тактических задач (по военно-профессиональному назначению). Виды задач: теоретические, практические, комплексные.

3. Основание: тактические задачи по способу познавательной деятельности. Виды задач: алгоритмические, объективно-творческие, субъективно-творческие.

Нами выбраны следующие критерии оценки сложности тактических задач:

1. Объем знаний, умений, навыков необходимых для решения тактических задач: фундаментальные теоретические, фундаментальные практические, специальные теоретические, специальные практические.

2. Характер поисковой деятельности курсантов: воспроизводящий (репродуктивный), эвристический, творческий.

3. Применение видов мышления в зависимости от используемых при решении видов информации: вербальное, образное, координация вербального и образного.

4. Применение видов мышления в зависимости от числа возможных решений задачи: дивергентное, конвергентное.

5. Применение мыслительных операций: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, систематизация и др.

Одну и ту же тактическую задачу можно отнести не к одному классу и оценить сложность по нескольким критериям. Такие особенности профессиональных задач необходимо учитывать в образовательном процессе и при создании технологии задачного обучения.

Ядром технологии задачного обучения является система учебно-познавательных задач. Создание её преподавателем военного вуза рассмотрим на примере типовых познавательных задач. На их основе нами была разработана и успешно реализована в учебном процессе технология создания многопараметрических адаптивных диагностических обучающих программ с гибкой структурой управления [8; 9].

Типовой мы называем задачу, алгоритм решения которой известен науке. В процессе обучения курсант должен его усвоить. Учебно-познавательная деятельность может быть организована несколькими способами, что и должно отражаться в технологии задачного обучения.

1. Алгоритм решения типовой задачи выдается курсантам в готовом виде. Преподаватель разрабатывает систему заданий для усвоения алгоритма, организывает отработку умений и формирование навыка. Деятельность курсанта носит воспроизводящий, репродуктивный характер. На этом пути у курсантов возникают теоретические и практические трудности, преодолевая которые он усваивает алгоритм.

2. Алгоритм курсанту неизвестен, его обучаемый должен «открыть» самостоятельно и усвоить. Познавательная деятельность будет субъективно-творческой. Процесс решения складывается на два этапа. На первом курсант осуществляет поисковую деятельность. Имеет место продуктивное мышление. Проблема поставлена, её надо решить, чтобы открыть алгоритм. Задача, безусловно, имеет психологический смысл для курсанта. Второй этап наступает, когда алгоритм создан, но еще не усвоен. Педагог формирует необходимые умения, отрабатывает отдельные операции, закрепляет навык. Курсант овладевает алгоритмом.

3. Типовая задача преподносится преподавателем курсанту как описание ситуации, требующей определенных действий и использования имеющихся условий для решения. Перед курсантом не ставится цель открыть алгоритм. Процесс решения предопределен объективно существующим алгоритмом, а субъективные действия по поиску решения курсантом являются хорошей школой самостоятельного мышления. Эта работа тем более важна, что существует связь между алгоритмическими и эвристическими методами решения задач. На примере типовых познавательных задач можно обучать умениям решать нестандартные задачи, умениям самостоятельно и критично думать, формировать эвристические структуры мышления, механизмы подлинного самообразования.

4. Учебная дисциплина, а чаще какой-то её раздел может содержать несколько классов типовых задач. В процессе обучения курсанты овладевают методами решения задач каждого класса по одному из описанных выше вариантов. Дальнейшая познавательная деятельность усложняется, так как при необходимости решить типовую задачу какого-то класса, надо суметь определить, к какому классу она относится. Эта деятельность осуществляется на основании алгоритма распознавания, который курсанту надо «открыть», либо «получить» от преподавателя в готовом к «употреблению» виде. Перед курсантом встаёт проблема овладения сложным алгоритмом, который содержит несколько алгоритмов распознавания, позволяющих отнести конкретную задачу к определенному классу, и алгоритмы преобразования для каждого класса. Технология задачного обучения в этом случае должна быть направлена на формирование сложного алгоритма с использованием значительного объема знаний, умений, навыков разных видов поисковой деятельности и мышления, мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, систематизации и других.

Мы считаем, что совершенствование профессиональной подготовки будущих офицеров, в том числе и по тактике подразделений внутренних войск МВД России, будет способствовать применению задачного подхода в образовательном процессе военного вуза и созданию технологии задачного обучения.

Представленный в данной статье задачный подход является методологическим основанием решения проблемы профессиональной подготовки будущих офицеров внутренних войск МВД России, формирования готовности к решению тактических задач.

Библиографический список

1. Леонтьев А.Н. *Проблемы развития психики*. Издание 3-е. Москва: Издательство МГУ, 1972.
2. Рубинштейн С.Л. *Проблемы общей психологии*. Москва: Педагогика, 1976.
3. Фридман Л.М. *Логико-психологический анализ школьных физических задач*. Москва: Педагогика, 1977.
4. Талызина Н.Ф. *Управление процессом усвоения знаний*. Москва: Издательство МГУ, 1984.
5. Балл Г.А. *Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект*. Москва: Педагогика, 1990.
6. Розанова В.А. *Психология управления*. Москва: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез», 1997; Часть I.
7. Балл Г.А. О психологическом содержании задачи. *Вопросы психологии*. 1970; 6: 75 – 85.
8. Холина Л.И. Некоторые особенности обучения решению типовых задач. *Научная организация учебного процесса*. Новосибирск: НЭТИ, 1973; 43: 8 – 15.
9. Холина Л.И. *Проблемы создания многопараметрических диагностических обучающих программ*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Ленинград: ЛГУ, 1991.

References

1. Leont'ev A.N. *Problemy razvitiya psihiki*. Izdanie 3-e. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1972.
2. Rubinshtejn S.L. *Problemy obschej psihologii*. Moskva: Pedagogika, 1976.
3. Fridman L.M. *Logiko-psihologicheskij analiz shkol'nyh fizicheskikh zadach*. Moskva: Pedagogika, 1977.
4. Talyzina N.F. *Upravlenie processom usvoeniya znaniy*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1984.
5. Ball G.A. *Teoriya uchebnykh zadach: Psihologo-pedagogicheskij aspekt*. Moskva: Pedagogika, 1990.
6. Rozanova V.A. *Psihologiya upravleniya*. Moskva: ZAO «Biznes-shkola «Intel-Sintez», 1997; Chast' I.
7. Ball G.A. O psihologicheskom soderzhanii zadachi. *Voprosy psihologii*. 1970; 6: 75 – 85.
8. Holina L.I. Nekotorye osobennosti obucheniya resheniyu tipovykh zadach. *Nauchnaya organizatsiya uchebnogo processa*. Novosibirsk: N'ETI, 1973; 43: 8 – 15.
9. Holina L.I. *Problemy sozdaniya mnogoparametricheskikh diagnosticheskikh obuchayuschiykh programm*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Leningrad: LGU, 1991.

Статья поступила в редакцию 27.05.15

УДК 378

Hubieva Z.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, North-Caucasian State Humanitarian-Technology Academy,
E-mail: zzuleiha@mail.ru

THE ROLE OF THE STUDY OF COLORS IN THE TRAINING DESIGN STUDENTS. In the article the specificity of vocational education in the field of "Design" and the role of the study of colors in the education of students who will work as professional designers. The author of the article emphasizes that at present the study of colors in the system of design training is developed in the following main areas: chromatics, as a discipline, which includes information about the physics of the color, its systematization and combining; painting as a discipline that studies color environment with working knowledge of color on plane; coloring, as a section of colour science that includes knowledge about the nature of color, color harmony, color language and color culture; as well as color as a compositional tool and forming the skills of working with color in three-dimensional form.

Key words: design, training designers, designer, chromatics, colour, vocational education.

З.Ю. Хубиева, канд. пед. наук, доц., зав. каф. изобразительного искусства, Северо-Кавказская государственная гуманитарно-технологическая академия, г. Черкесск, E-mail: zzuleiha@mail.ru

РОЛЬ КОЛОРИСТИКИ И ЦВЕТОВЕДЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

В статье рассматривается специфика профессионального образования по направлению «Дизайн» и роль колористики и цветоведения в подготовке студентов-дизайнеров. Автор статьи подчеркивает, что в настоящее время изучение цвета в системе дизайнерской профессиональной подготовки развивается в следующих основных направлениях: цветоведение, как дисциплина, включающая в себя сведения о физике цвета, его систематизации и комбинировании; живопись, как дисциплина, изучающая цвет окружающей среды с практическими навыками работы цветом на плоскости; колористика, как раздел науки о цвете, который включает знания о природе цвета, цветовой гармонии, цветовом языке и цветовой культуре; а также цвет как композиционное средство формообразования и навыки работы с цветом в трехмерной форме.

Ключевые слова: дизайн, профессиональная подготовка дизайнеров, дизайнер, цветоведение, колористика, профессиональное образование.

Сфера дизайна в современном мире охватывает множество направлений – промышленный дизайн, графика и упаковка, текстиль, моделирование одежды, проектирование интерьеров и рекламы, организация городской и сельской среды, веб-дизайн. Профессии дизайнера отведено одно из ключевых мест в рыночной экономике. Среда, в которой живёт и творит человек, должна быть не только удобной, но и красивой. Несмотря на то, что дизайнер создает свои объекты для определённого заказчика, в конечном счёте, его задачи должны определяться интересами и запросами общества, а вовсе не порывами собственной творческой натуры. Профессионально важными качествами для дизайнера являются художественное воображение, пространственно-образное мышление, коммуникабельность. Современный дизайнер должен быть наделён основными компетенциями. Большую роль в этой подготовке играют компетенции в сфере колористики.

Актуальность проблемы формирования колористической грамотности специалистов предполагает воспитание человека в условиях красоты, в любви к прекрасному, высокому, и не только в любви, но и в постоянном стремлении к нему через грамотное цветовое восприятие окружающей действительности. Данной проблеме особое значение придавали мыслители, педагоги с древнейших времен. Платон, Аристотель, Томасо Кампанелла и многие другие. Они утверждали, что наряду с умственным, физическим, нравственным воспитанием, необходимо вырабатывать у личности понимание красоты, эстетического отношения к действительности, развивать эстетические чувства и вкус и воспитывать высокие эстетические идеалы и потребности. В свою очередь проблема обучения колористической грамотности является многоаспектной, многогранной и недостаточно изучена до настоящего времени. Особенно это касается тео-

ретических основ и методики формирования колористического воспитания и передачи цвета у будущих специалистов в системе профессионального образования.

В научной литературе накоплены определённые данные в области колористики, психологии и физиологии восприятия цвета, индивидуальных особенностей цветоразличения [1; 2].

Колористика предметно-пространственной среды понимается как целостная система множества цветов элементов природного окружения с внесенными в неё цветами создаваемых человеком объектов – архитектурных и дизайнерских, произведений пластических искусств и других составляющих, образующих подвижное цветопропространственное поле. Это поле может образовываться спонтанно, как в природном окружении (пассивная полихромия), может формироваться целенаправленно, как в искусственно создаваемом окружении (активная полихромия).

Колористика описывается тремя характеристиками: *структурой* – конструкцией и связями цветовых масс; *хроматическим содержанием* – цветовой палитрой; *динамикой* – мерой подвижности структуры и её хроматического содержания в пространстве и времени.

Колористика предметно-пространственной среды выполняет утилитарную и художественно-эстетическую функции. Её формирование обусловлено комплексом факторов и происходит, как было сказано выше, в результате сочетания её самостановления и профессионального управления.

Цветовая палитра колористики предметно-пространственной среды зависит от цветовых предпочтений её создателей. Эти предпочтения реализуются в выборе определенных природных и искусственных цветов, а также материалов – цветоносителей объектов. Эта палитра, как правило, содержащая множество цветовых совокупностей, имеет доминирующие цвета, создаю-

щие общий колорит среды, а также акцентные цвета, которые служат для выделения каких-либо объектов или пространственных зон. Подвижность колористики предметно-пространственной среды обусловлена подвижностью природной полихромии, изменениями морфологии среды, ее структуры и функции, развитием цветовой культуры, особенностями восприятия. Колористика, как правило, гораздо динамичнее, чем объемно-пространственная выраженность несущей формы.

Важным аспектом подготовки студентов-дизайнеров является широкое использование цвета в графическом, архитектурном, промышленном и дизайне костюма, поиск современных способов визуальной коммуникации в современном мире, присутствие специалистов с развитым колористическим видением, в котором цвет играет ключевое значение. В связи с этим важно формировать цветное видение у студентов художественно-графических факультетов, которые смогут грамотно разбираться в многообразии цветов, гармонично их сочетать и тем самым облагораживать окружающую среду.

Профессиональная подготовка специалистов в области дизайна обусловлена необходимостью приобретения ими необходимых знаний для совершенствования своей будущей профессиональной деятельности; обогащения их колористическими знаниями; новыми теоретическими и практическими знаниями живописных технологий и материалов; результатами инновационной деятельности в области компьютерной живописи и колористики, что в дальнейшем позволит им аналитически подходить к своей работе и делать ее максимально продуктивной [2].

В настоящее время изучение цвета в системе дизайнерской профессиональной подготовки развивается в следующих основных направлениях: *цветоведение*, как дисциплина, включающая в себя сведения о физике цвета, его систематизации и комбинировании; живопись, как дисциплина, изучающая цвет окружающей среды с практическими навыками работы цветом на плоскости; *колористика*, как раздел науки о цвете, который включает знания о природе цвета, цветовой гармонии, цветовом языке и цветовой культуре; а так же цвет как композиционное средство формообразования и навыками работы с цветом в трехмерной форме.

Цветоведение ставит своей целью изучение теоретических основ цвета, оно является необходимой базой разностороннего практического освоения и применения цвета. В содержании предмета «Цветоведение и колористика» имеется попытка сбалансировать художественный и архитектурный подходы в обучении, отражающий декоративный характер. Современный дизайнер в области цветоведения и колористики должен: владеть

изобразительными средствами; выполнять графическую часть проекта; применять компьютерные графические программы в процессе проектирования и конструирования дизайн-продукта.

Дизайнеры должны знать, как грамотно построить цветовые сочетания в соответствии с оптическими и психофизиологическими требованиями человека. Колористическое знание помогает дизайнеру проектировать гармоничные объекты, в которых учтены не только запросы заказчика, но и правильно расставлены цветовые акценты. На основе перечисленного нами была составлена программа заданий и упражнений по формированию колористического восприятия, где методическая постановка задач нацеливает студентов на создание ощущения световой среды, которой отводится главная роль в моделировке формы и создания эффектов определенного освещения. В этих упражнениях изучаются закономерности изменения цвета по тону в зависимости от освещения, осваиваются основные цвета спектра и навыки лепки формы цветом. Важной качественной особенностью развития цветосприятия является способность к определению различий по цветовому тону; в пределах одного цветового тона следует фокусировать свое внимание на характеристике цвета по пространственным планам среды. Предлагаемые нами задания и упражнения предусматривают поэтапное и посильное выполнение поставленных задач в усвоении закономерностей цвета, живописных законов и правил. Практический цикл по формированию колористического восприятия состоял из трех условно-разграниченных этапов:

- анализ психолого-педагогических особенностей развития цветоощущения и определение исходного уровня восприятия цвета;
- введение в процесс обучения методов активно-стимулирующего воздействия с целью определения зависимости целенаправленной потребности и интереса личности, а также для обогащения зрительного ощущения цвета натуры;
- определение характера цвета различных объектов натюрморта и выявление степени взаимовлияния предмета и окружающей его среды.

Конечной целью развития обогащенного восприятия цвета являлось развитие действенного мышления, умения гармоничного сочетания цвета предмета и окружающей его среды с помощью логики цветового восприятия, совершенствование методов художественного выражения через формирование собственного видения и манеры изображения. Комплексное решение перечисленных выше факторов как методов развития восприятия цвета имеет немаловажное значение в деле совершенствования процесса профессиональной подготовки будущего дизайнера.

Библиографический список

1. Турыгина Е.М. *Формирование колористической культуры в процессе изучения специальных художественных дисциплин: на примере подготовки инженера-архитектора*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Краснодар, 2010.
2. Михалчева С.Г. Компетентностный подход в подготовке дизайнеров в рамках изучения дисциплины «цветоведение и колористика». *Перспективы науки и образования*. 2013; 6: 83 – 36.

References

1. Turygina E.M. *Formirovanie koloristicheskoy kul'tury v processe izucheniya special'nykh hudozhestvennykh disciplin: na primere podgotovki inzhenera-arhitekatora*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Krasnodar, 2010.
2. Mihalcheva S.G. Kompetentnostnyy podhod v podgotovke dizajnerov v ramkah izucheniya discipliny «cvetovedenie i koloristika». *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2013; 6: 83 – 36.

Статья поступила в редакцию 15.05.15

УДК 378.14:005

Shevchenko G.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia),
E-mail: shgaiv@yandex.ru

MEANS OF METHODOLOGICAL SUPPORT OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS IN ELECTRONIC INFORMATION-EDUCATIONAL ENVIRONMENT. Training in electronic information-educational environment implies changes in the structure and contents of the activity of a university teacher. Methodological support of educational activity of students in this environment creates conditions for personal and professional development. At its organization it is advisable to use practice-oriented learning technologies. By means of methodological support of educational activities in electronic information-educational environment, perform electronic educational-methodical complexes, Internet services, portfolio of various types. The article concludes that the use of portfolio as an element of methodological support of educational activity of students in electronic information-educational environment is an effective means of development of students, disclosure of their identities.

Key words: electronic information-educational environment, practice-oriented approach, portfolio.

Г.И. Шевченко, канд. пед. наук, доц. каф. информатики, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: shgaiv@yandex.ru

СРЕДСТВА МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Обучение в электронной информационно-образовательной среде предполагает изменения в структуре и содержании деятельности преподавателя вуза. Методическое сопровождение учебной деятельности студентов в такой среде создает предпосылки личностного и профессионального становления. При его организации целесообразно использовать практико-ориентированные технологии обучения. Средствами методического сопровождения учебной деятельности в электронной информационно-образовательной среде выступают электронные учебно-методические комплексы, сервисы сети интернет, портфолио различного типа. В статье делается вывод о том, что использование портфолио как элемента методического сопровождения учебной деятельности студентов в электронной информационно-образовательной среде является эффективным средством развития студентов, раскрытия их индивидуальностей.

Ключевые слова: электронная информационно-образовательная среда, практико-ориентированный подход, портфолио.

В современных условиях важнейшим резервом повышения качества обучения, влекущее за собой совершенствование подготовки будущих специалистов становится электронное обучение. В связи с этим, усиливается научно-практический интерес к методологии педагогического управления в активно формирующейся электронной информационно-образовательной среде, которая может выступать как многомерная макросреда, если рассматривать возможную коммуникацию, мультисреда, показывающая педагогические взаимодействия, или метасреда, представляющая интеграцию сред и средств коммуникации. Совершенствование образования требует от преподавателя вуза высокой квалификации, как предметника, так и педагога. В результате его деятельности должны быть созданы условия, развивающие у студентов потребности и способности субъекта учебного процесса, обеспечивающие нормы всех форм общественного сознания.

Существует мнение, что обучение в электронной информационно-образовательной среде представляет собой новую парадигму образования, которая формируется на основе особой культуры обучения и предполагает изменения в структуре и содержании деятельности преподавателя вуза. В системе обучения центр смещается с преподавателя на студента. В связи с этим, особое значение приобретает выявление условий, определяющих управленческую деятельность преподавателя. Преподаватель обязан осваивать менеджерские функции и выступать в роли модератора, фасилитатора, тьютора, координатора, менеджера. Это необходимо для осуществления обучения в новой педагогической среде и с новыми средствами обучения. Преподаватель в таких условиях предоставляет возможность студентам самостоятельно находить решение поставленного вопроса, а не дает готовых знаний. Он оказывает опосредованное воздействие на самостоятельно обучающихся студентов, через технологию обучения, реализованную в электронной информационно-образовательной среде предметного обучения, способствует успешному осуществлению их учебной деятельности, на уровне управления образовательным процессом, академической группой, индивидуальным развитием студентов [1].

Согласно письму Министерства образования и науки РФ «О федеральных государственных образовательных стандартах» [2], каждому обучающемуся в течение всего периода обучения должен быть предоставлен индивидуальный неограниченный доступ к электронной информационно-образовательной среде организации. Среда такого рода должна обеспечивать обучающегося доступом к сети Интернет из любой точки, в которой он имеется, и отвечать техническим требованиям организации, как на ее территории, так и вне ее. Электронная информационно-образовательная среда образовательной организации соответственно обеспечивает: выход на учебные планы, рабочие программы дисциплин (модулей), практик, на издания электронных библиотечных систем и электронных образовательных ресурсов, указанных в рабочих программах; фиксирование хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения основной образовательной программы; проведение всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения, для реализации которых предусмотрено применение электронного обучения, дистанционных образовательных технологий; взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и (или) асинхронное посредством сети Интернет; создание электронного портфолио как пе-

дагога, так и обучающегося, включающего различные материалы, в том числе сохраненные работы, рецензии и оценки на эти работы со стороны любого участника образовательного процесса. Используя соответствующие средства информационно-коммуникационных технологий, квалифицированные работники обеспечивают и поддерживают продуктивную работу электронной информационно-образовательной среды, функционирование которой должно отвечать законодательству Российской Федерации.

Актуализации самостоятельной творческой активности студентов, потребности к самопознанию и самообучению в электронной информационно-образовательной среде способствует методическое сопровождение учебной деятельности, которое создает предпосылки «двойной подготовки» – личностного и профессионального становления. При организации методического сопровождения учебной деятельности студентов в электронной информационно-образовательной среде разумно использовать практико-ориентированные технологии обучения, целью которых является интенсификация процесса поиска, получения и накопления новых знаний, умений и профессиональных компетенций по избранному направлению подготовки. Практико-ориентированный подход предполагает использование в образовательном процессе таких форм и методов обучения, которые позволяют эффективно разрабатывать проектные и проблемные методики, практикумы, мастер-классы, тренинги, деловые игры, проводить самостоятельное исследование. Важными элементами практико-ориентированного подхода к обучению в электронной информационно-образовательной среде выступают электронные учебно-методические комплексы, сервисы сети интернет, портфолио различного вида. При использовании перечисленных средств возникают новые аспекты, касающиеся целей и содержания обучения, организационных форм и методов учебной работы, принципов обучения, которые синтезируют уже существующие:

- ориентированность на развитие личности студента, как будущего профессионала; соответствие содержания обучения современным и прогнозируемым тенденциям развития науки; оптимальность сочетания общих, групповых и индивидуальных форм организации образовательного процесса;
- рационального применения современных методов и средств обучения на различных этапах дидактического цикла и уровнях подготовки студента; соответствие результатов подготовки студентов требованиям конкретной сферы их профессиональной деятельности, обеспечение их конкурентоспособности.

Из всех перечисленных средств, используемых при практико-ориентированном подходе к обучению в электронной информационно-образовательной среде, рассмотрим сущность портфолио различного вида с точки зрения его назначения, свойств, инновационного характера организации и функционирования.

Термин «portfolio» заимствован педагогикой из политики и бизнеса и в переводе с итальянского языка означает «папка с документами». В зарубежной образовательной практике портфолио обучающегося активно используется уже достаточно длительное время и представляет собой коллекцию работ и результатов, которые демонстрируют прогресс и достижения обучающегося в различных предметных областях. В отечественной образовательной практике портфолио чаще всего используется как средство накопительной оценки индивидуальных достижений обучающегося за период его обучения вообще или по конкретной дисциплине в частности. В технологии портфолио можно услов-

но выделить три этапа развития: бумажный портфолио (папка с документами основных достижений и успехов), электронный портфолио (документы хранятся в цифровом формате) и веб-портфолио (обеспечивает доступ к персональной информации вне зависимости от места нахождения студента). Концепция учебного портфолио предполагает: акцентирование на том, что студент знает и умеет по данной теме или дисциплине; объединение количественной и качественной оценок; смещение критериев оценивания портфолио с оценки преподавателя на оценку друг друга и самооценку студента. Существующие современные системы автоматизированного тестирования позволяют выявить степень усвоения знаний на трех первых уровнях из четырех: узнавание, воспроизведение, применения в привычных условиях. Однако самый высокий – творческий уровень и соответственно творческие способности современные системы тестирования знаний не выявляют. Для этих целей используется портфолио. Именно портфолио позволяет не только выявлять уровень сформированности творческих способностей обучаемого, но и отслеживать динамику развития этого процесса, поскольку портфолио можно использовать не столько как средство оценки знаний, умений и навыков, сколько как средство оценки учебных, творческих, коммуникативных способностей студента, современной эффективной формой самопрезентации и самооценивания результатов его образовательной деятельности.

Отличительными особенностями интерактивного веб-портфолио студента, являются:

- формирование персонального Интернет-пространства для хранения любой информации в цифровом формате и общения; представление в наглядном и красочном виде не только полученные знания, умения, навыки, но и учебные, творческие и коммуникативные способности;

- демонстрация своих достижений родителям, друзьям, преподавателям, профессиональному сообществу; оценка собственных достижений и сравнение их с достижениями других студентов;

- управление доступом к содержанию собственных страниц; получение помощи, консультации и подсказки от преподавателя, комментариев от друзей и сокурсников;

- ведение дискуссии с заинтересованными людьми, со студентами из других вузов, занимающихся похожей проблематикой;

- ориентация на весь жизненный цикл человека, а не только на отдельный этап обучения (начальная школа → средняя школа → вуз → ...).

После окончания вуза, портфолио позволит студенту представить свои преимущества по сравнению с другими выпускниками или уже работающими специалистами, в этом случае портфолио можно будет назвать карьерным [3]. Очевидно, что использование портфолио как элемента методического сопровождения учебной деятельности студентов в электронной информационно-образовательной среде является эффективным средством развития студентов, раскрытия их индивидуальностей.

Библиографический список

1. Шевченко Г.И. Образовательная электронная среда и модификация управленческой деятельности преподавателя вуза. *Информатика и образование*. Москва, 2010; 12.
2. О федеральных государственных образовательных стандартах. Письмо Министерства образования и науки РФ от 20 августа 2014 г. № АК-2612/05, пункт 7.1.2.
3. Панюкова С.В., Гостин А.М., Кулиева Г. *Создание веб-портфолио студента: методические рекомендации*. Рязань, 2013.

References

1. Shevchenko G.I. Obrazovatel'naya `elektronnaya sreda i modifikaciya upravlencheskoj deyatel'nosti prepodavatelya vuza. *Informatika i obrazovanie*. Moskva, 2010; 12.
2. O federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartah. Pis'mo Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 20 avgusta 2014 g. № AK-2612/05, punkt 7.1.2.
3. Panyukova S.V., Gostin A.M., Kulieva G. *Sozdanie veb-portfolio studenta: metodicheskie rekomendacii*. Ryazan', 2013.

Статья поступила в редакцию 15.05.15

УДК 378

Shibayev V.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Agrarian University (Stavropol, Russia),
E-mail: stgau@stgau.ru

THE FORMATION OF THE COMPETENCE APPROACH IN FOREIGN AND DOMESTIC EDUCATIONAL PRACTICE. The article discusses the development of the concept of "competence" in Russia and abroad. The author reveals the versatility of this concept: as the goals of education, educational result, a component of professional competence of a specialist, integrated personality. This concept serves as the basis for the formation of the ability and willingness of the learner to use their cognitive (academic) and interpersonal skills. An established definition for the notion "competence" does not exist today. Some researchers focus on these concepts as an integral personal quality of a person, others on the description of the components of its activities, its various aspects that allow him to effectively solve the problem.

Key words: competence, vocational education, integrated quality of personality.

В.П. Шибайев, канд. пед. наук, доц., Ставропольский государственный аграрный университет, E-mail: stgau@stgau.ru

СТАНОВЛЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

В статье рассматривается процесс развития понятия «компетенция/компетентность» за рубежом и в России. Автор раскрывает многосторонность данного понятия: как цели образования, образовательного результата, компонента профессиональной компетентности специалиста, интегрированного качества личности. Данная концепция служит основой для формирования способности и готовности обучающегося использовать свои когнитивные (академические) и межличностные умения и навыки. Устоявшегося определения для содержания понятия «компетенция / компетентность» сегодня не существует. Одни исследователи делают акцент на данных понятиях как интегральном личностном качестве человека, другие на описании составляющих его деятельности, её различных аспектов, которые позволяют ему эффективно решать проблемы.

Ключевые слова: компетенция / компетентность, профессиональное образование, интегрированное качество личности.

Одним из подходов, учитывающих важность наличия у обучающегося проявления и возможности использовать то, что есть, является компетентностный подход. Компетентностный подход в

образовании возник как альтернатива знаниево-центрическому подходу, в котором доминирует практика трансляции готового знания. В переводе с латинского «*competens*» – «способный», а

«*competentia*» означает «соразмерность, сочетание». В английский язык термин «*competence*» был введен в 60-х годах XX века американским лингвистом А.Н. Хомским и обозначал знание системы языка в отличие от владения им в реальных ситуациях общения. Однако в начале 70-х годов критики учёного предложили иную трактовку учебного процесса и заменили понятие «*competence*» на понятие «*communicative competence*», включающее также знания сведений о языке, наличие умения соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, и т.д. В 80-х годах американский исследователь Дж. Равен определил понятие «*competence*» как «мотивированные способности» и включил в него 37 компонентов, охватывающих сферу интеллектуальных способностей, эффективного поведения, внутренней мотивации, ценностных отношения индивида, позволяющих достигать личностно значимых целей. Ведущими компонентами принято считать следующие: тенденция к более ясному пониманию ценностей и установок по отношению к конкретной цели; готовность и способность обучаться самостоятельно; поиск и использование обратной связи; адаптивность; самостоятельность мышления; готовность решать сложные проблемы; готовность и умение использовать новые идеи; способность к совместной работе; способность принимать во внимание то, что говорят другие; способность смягчать разногласия и разрешать конфликты; терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих; позитивный настрой; и т.д. [1]. В 1990-х годах Л.М. Спенсер и С.М. Спенсер разработали модель компетенции в виде айсберга, включив в поверхностные компетенции знания и умения, а в глубокие – Я-концепцию, личные качества человека, его физические и психологические особенности и мотивы [2]. В 1990 году на конференции по теме «Грамотность и базовое образование в Европе на пороге XXI века», Совет Европы определил пять ключевых компетенций, которыми должны владеть молодые европейцы: политические и социальные компетенции; компетенции, связанные с жизнью в поликультурном обществе; компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества; способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни [3].

На симпозиуме по теме «Ключевые компетенции для Европы», проведенном Советом Европы в Берне в 1996 году, был определен примерный перечень ключевых компетенций: изучать (уметь извлекать пользу из опыта; самостоятельно заниматься своим обучением; искать (получать информацию; уметь работать с документами); думать (устанавливать взаимосвязь событий; занимать определенную позицию в дискуссии; уметь определять важность социальных норм поведения; уметь оценивать произведения искусства и литературы); общаться (владеть иностранными языками; владеть мастерством оратора; уметь отстаивать свою точку зрения; уметь прислушиваться к мнению других людей); сотрудничать (уметь работать в группе; принимать решения; улаживать разногласия и конфликты); адаптироваться (уметь использовать новые технологии в области информации и коммуникации; проявлять гибкость в быстро меняющихся ситуациях). В обобщающем докладе В. Хутмахера говорилось, что компетенция не сводится только к теоретическим знаниям и умениям, но также должна включать в себя опыт умения действовать в практических ситуациях. В ином случае, подчеркивается в докладе, речь идет лишь о скрытых способностях [4]. В 2003 году в рамках европейского проекта «Настройка образовательных структур в Европе», направленных на реализацию целей Болонского соглашения, были определены три категории компетенций как результатов обучения (компетенция рассматривается здесь как динамичное сочетание знания, понимания, навыков и способностей): инструментальные

компетенции (когнитивные способности; методологические способности для организации условий работы технологические навыки, лингвистические навыки); межличностные компетенции (индивидуальные способности; социальные навыки, способствующие процессам социального взаимодействия и сотрудничества); системные компетенции (навыки и способности, предполагающие комбинацию понимания, восприимчивости и знания, которая позволяет человеку видеть части целого в их связи и единстве) [5].

В России понятие «компетентность / компетенция» становится предметом всестороннего рассмотрения в контексте психологии и педагогики, начиная с 90-х годов XX века. Предтечей компетентностного подхода в российском образовании была ориентация на освоение умений, способов деятельности в работах таких исследователей, как В.В. Давыдов, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, Г.П. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин. Согласно мнению большинства современных исследователей, основная идея компетентностного подхода заключается в том, что главный результат образования – это не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях. Компетентностный подход в обучении ставит целью не увеличение объема информированности человека в различных предметных областях, а развитие способности самостоятельно решать проблемы в незнакомых ситуациях, дает возможность усилить личностную ориентацию содержания образования и сделать его более практико-ориентированным.

На русский язык слово «*competence*» переводится как «компетенция» и «компетентность», причем одни исследователи употребляют их как синонимы, другие – разграничивают их значения. В «Современном толковом словаре русского языка» под *компетенцией* понимается: 1) знание и опыт в определенной области; круг вопросов, в которой кто-либо хорошо осведомлен; 2) узаконенный круг полномочий, прав какого-либо органа или должностного лица. Под *компетентностью* – обладание компетенцией. По мнению большинства исследователей, сегодня компетентностный подход в образовании представляет собой приоритетную ориентацию на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию, развитие индивидуальности, и является важным фактором обеспечения государственных образовательных стандартов. В качестве конкретных целей профессионального образования выступают такие концепты как *компетентность*; *компетенция*; *интегральные личностные качества*. Последние представляют собой способности, свойства личности, обуславливающие продуктивность учебной, познавательной, социальной и профессиональной деятельности человека.

Компетенция в отличие от умения или навыка, имеющего линейную, процессуальную форму, понимается как нелинейный, структурный объект, возникающий на множественных стыках индивидуальных, социальных, организационных, функциональных порядков. Компетенции связываются с некоторыми инфраструктурными моментами (самоопределение, ориентация в материале, коммуникация со специалистами) [5]. Это означает, что реальным результатом образования становится не академическая норма оценки качества обучения, а внешняя оценка социально-профессиональной компетентности будущего специалиста. В своих исследованиях автор разграничивает понятия «компетентность» и «компетенция», рассматривая первое как актуализированный комплекс компетенций.

Не существует и единой классификации компетенций / компетентностей. Специфика отечественных традиций, в частности, в образовании, делает необходимым учет реальной ситуации при конкретизации компетенций.

Библиографический список

1. Борисова Е.Н. Модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих педагогов-музыкантов. *Педагогическое образование и наука*. 2011; 9: 16 – 18.
2. Борисова Е.Н. Особенности формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущего педагога-музыканта. *Среднее профессиональное образование*. 2012; 9: 30 – 32.
3. 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.
4. Борисова Е.Н. Совершенствование компетентностного подхода в профессиональном музыкально-педагогическом образовании (на примере формирования иноязычной коммуникативной компетенции). *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 1: 216 – 218.
5. Борисова Е.Н., Рязина О.Р. Совершенствование информационной компетентности преподавателей иностранного языка в высшей школе. *Мир образования – образование в мире*. 2014; 2: 72 – 79.

References

1. Borisova E.N. Model' formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii buduschih pedagogov-muzykantov. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2011; 9: 16 – 18.
2. Borisova E.N. Osobennosti formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii buduschego pedagoga-muzykanta. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2012; 9: 30 – 32.
3. Borisova E.N. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii buduschih pedagogov-muzykantov v professional'nom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 4 (23): 135 – 139.
4. Borisova E.N. Sovershenstvovanie kompetentnostnogo podhoda v professional'nom muzykal'no-pedagogicheskom obrazovanii (na primere formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 1: 216 – 218.
5. Borisova E.N., Ryakina O.R. Sovershenstvovanie informacionnoj kompetentnosti prepodavatelej inostrannogo yazyka v vysshej shkole. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2014; 2: 72 – 79.

Статья поступила в редакцию 25.05.15

УДК 37.094

Yakovleva T.V., senior teacher, Kemerovo State University of Culture and Arts (Kemerovo, Russia), E-mail: rtp70@mail.ru

SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION (INTELLECTUAL DISABILITIES) IN THE CHILDREN'S CREATIVE TEAM. In this article the author deals with the problem of identity formation in today's socio-cultural system, focusing on the process of formation influenced by various factors, including the factors of socialization. Particular attention is paid to the importance of the organized pedagogical impact and the availability of safe social environment for the socialization of children with mental retardation (intellectual disabilities). The author generalizes the experience of the implementation of social regulation in the conditions of children's creative team (drama school) in correctional and socio-cultural activities. The article touches forming stereotypes of correct moral behavior by using the existing system of social and cultural traditions, underlines and describes the characteristics of the use of theatricality – the type of art, which is an integrated approach to the use of different kinds of art as a means of education and correction of members of the creative team, which consists of children with mental retardation (intellectual disabilities). The author underlines aspects of the organization of theatrical activity. Much attention is given to the guide for the preparation and holding theatrical performances. The author concludes that the lessons of theatrical and concert activity makes the process of adaptation to the environment of existence easier; that the collective theatrical activity helps to form personality and socialize children with mental retardation (intellectual disabilities).

Key words: children's creative team, social and cultural activities, socialization, social regulation, theatrical activities.

Т.В. Яковлева, ст. преподаватель Кемеровского государственного университета культуры и искусств, г. Кемерово, E-mail: rtp70@mail.ru

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) В ДЕТСКОМ ТВОРЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

В данной статье автором рассматривается проблема формирования личности в условиях современной социально-культурной системы, акцентируя внимание на том, что на процесс формирования влияют различные факторы, в частности, факторы социализации. Особое внимание уделяется значимости организованного педагогического воздействия и наличию благополучной социальной среды окружения для социализации детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Обобщается практический опыт по осуществлению социальной регуляции в условиях детского творческого коллектива (театральной студии) в процессе коррекционной и социально-культурной деятельности. В статье затрагивается тема формирования стереотипов правильного нравственного поведения при помощи существующей системы социально-культурных традиций, выделяются и описываются характерные особенности использования театрализации – вида художественного творчества, представляющего собой комплексный подход к использованию различных видов искусств, как средства воспитания и коррекции участников творческого коллектива, состоящего из детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Выделяются аспекты организации театрализованной деятельности. В частности, методические рекомендации по подготовке и проведению театрализованных представлений. Автор приходит к выводу, что занятия театрально-концертной деятельностью значительно облегчают умственно-отсталым детям процесс адаптации к среде существования; что коллективная театрализованная деятельность способствует формированию личности и социализации детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Ключевые слова: детский творческий коллектив, социально-культурная деятельность, социализация, социальная регуляция, театрализованная деятельность.

Занимаясь изучением или исследуя проблемы социально-культурной сферы, мы не можем оставить в стороне педагогические функции социально-культурных учреждений и образований, так как они фактически существуют. Отсюда педагогическая проблематика в теории социально-культурной деятельности, обращенная, прежде всего, к внешкольному образовательно-воспитательному процессу.

Кардинальные экономические и социальные изменения, происходящие в нашем обществе в последние годы, приводят к пересмотру некоторых принципов, подходов в воспитании детей.

Механизм формирования личности в условиях современной социально-культурной системы можно представить в виде схемы, в которую одновременно входят различные факторы. По мнению А.В. Соколова [1], их можно разделить на два вида: факторы социализации и факторы индивидуализации (где индивидуализация – высший этап духовного и физического развития человека, состоящий в полном раскрытии его индивидуальных

природных потенций, самореализация). Самореализация (одна из целей педагогического процесса) – заключается в помощи личности осуществить свои позитивные возможности, раскрыть задатки и способности. Она является результатом воспитания личности. Развивая эту мысль дальше, можно сказать, что, социализируясь, человек приобретает возможность саморазвиваться как личность.

Пространство сложного процесса социализации современного человека включает в себя педагогический фактор, традиции, социальные привычки, навыки и социальную среду окружения. Ценность семьи и семейного образа жизни традиционно является для россиян очень значимой. Семейные традиции способны обеспечить социально-нормативное поведение будущих членов общества. Однако практика показывает, что в последнее время в России роль семьи, как гаранта экономической безопасности, развития и воспитания детей, ослаблена. Воспитание в антисоциальной семье, а затем, как закономерность, и отрыв от неё

вследствие лишения родителей родительских прав, приводит к серьёзным социальным последствиям: увеличению числа детей с девиантным поведением, употреблению алкоголя, наркотики; массовая безнадзорность несовершеннолетних; резкое падение их уровня моральности. Но рождение ребенка в асоциальной семье чревато для него и другими последствиями: как следствие образа жизни своих родителей, ребенок рождается физически или умственно неполноценным.

Положение о единстве закономерностей нормального и аномального развития, подчеркиваемое Л.С. Выготским, даёт основание полагать, что концепция развития нормального ребенка, в общем, может быть использована при трактовке развития умственно отсталых детей. Но дети-олигофрены характеризуются стойкими нарушениями всей психической деятельности, особенно чётко обнаруживающимися в сфере познавательных процессов.

Специальная психология говорит о том, что воспитание для умственно отсталых детей далее более значимо, чем для нормально развивающихся. Умственно отсталые дети должны быть воспитаны так, чтобы их самостоятельное поведение в разнообразных жизненных ситуациях соответствовало существующим в обществе социальным нормам. Наличие интеллектуального дефекта существенно затрудняет решение задачи обеспечения социально-нормативного поведения, повышает вероятность социальных отклонений в индивидуальном поведении личности [2].

Опираясь на анализ специальной литературы, мы можем с уверенностью сказать, что приучение к соблюдению норм поведения умственно отсталых детей должно предшествовать разъяснению и убеждению, поскольку они (дети) часто оказываются не в состоянии понять смысл той или иной поведенческой нормы. Во многих случаях это должен быть четкий, доступный показ образца поведения, который нуждается в неоднократном повторении (механизм формирования поведенческого стереотипа). Авторы методик работы с умственно отсталыми детьми считают принципиально важным педагогическим требованием создание у детей-олигофренов положительного отношения к той норме поведения, которую формируют педагоги. На возникновение такого личностного отношения умственно отсталого ребенка влияют различные факторы, но главными являются эмоциональность той деятельности, в которой отрабатываются поведенческие навыки, и наличие обособленной микросреды, которая выдвигает требование эти навыки отрабатывать. Эта микросреда, где общесоциальные понятия переводятся на индивидуальный язык и получают личностную репрезентацию, представляет собой малую контактную группу. Её сущностной характеристикой является феномен непосредственности общения. Именно в условиях непосредственного взаимодействия такие социально-психологические механизмы группового воздействия как внушение, подражание проявляются наиболее динамично. Эти формы социально-психологического общения выступают также в качестве средства, позволяющего экономить интеллектуальную энергию человека. По словам Д.Б. Эльконина [3], социальный поведенческий стереотип выполняет ту же функцию, поскольку позволяет резко сократить время реагирования на изменяющуюся реальность, ускорить процесс познания. Пока интеллектуальный потенциал ребенка еще не сформировался, роль такого воспитания, направленного на выработку у человека определенных социально-этических принципов, необходимого стандарта в важнейших сферах бытового поведения, образе действия и мышления, не может быть преуменьшена.

Исходя из вышеизложенного, можно предположить, что совершенный способ ценностно-информационного взаимодействия – это помещение объекта воздействия в нравственно-положительную практику и участие его в создании такой практики. Нравственно-положительная практика в воспитательном процессе представляет собой организацию продуманной системы бытовых-стереотипов поведения, детально регламентирующих основные виды деятельности ребенка. Создание такой практики – это процесс формирования системы традиций, как морально-психологического механизма социальной регуляции личности. К этому выводу нас привело исследование характера взаимодействия бытовых как стереотипов заданного поведения и традиций как «кодирующих» систем действий (термин Ю. Лотмана [4]), формирующих чувства и мысли людей, вызываемые у них определенными общественными отношениями. Обычай вводит поведение молодого поколения в русло, проложенное старшими поколениями через детальную регламентацию действий в конкретных ситуациях [5], то есть обычай действует как

механизм стереотипа. Традиция эту задачу решает иначе – через регламентацию духовных качеств, необходимых для правильного, с точки зрения данного общества поведения в той или иной сфере общественной или личной жизни. По мнению П.Г. Богатырева, традиция – своеобразная предварительная цензура [6]. С.Н. Иконникова отмечает, что даже новое, чтобы утвердиться в жизни, тоже должно «обрасти» стереотипами, получить признание, включиться в традицию [7, с. 52]. Таким образом, традиция проявляется в разнообразных стереотипизированных действиях.

Наша практика показывает, что на уровне микросреды социальная регуляция может осуществляться в условиях детского творческого коллектива (театральной студии). Возникновение самостоятельных объединений детей обусловлено тем, что в процессе социализации дети испытывают потребность в переживании и осознании своей общности со сверстниками, в групповой солидарности. Группа предоставляет ребенку социальное пространство для проявления своей индивидуальности, а также вырабатывает образ достойной жизни, оснащает ребенка этим групповым представлением, стимулирует воспроизводство данного образа в реальной жизни. В.В. Воронкова в книге «Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе» [2] утверждает, что естественное желание умственно отсталого ребенка самоутвердиться в коллективе может быть удовлетворено благодаря участию в художественной самостоятельности, так как здесь наиболее естественным путем раскрываются возможности детей, которые надо вовремя увидеть и поддержать, помочь им развиться.

Особая задача педагога коррекционной школы психолого-педагогической поддержки – стимулировать любое проявление позитивного отношения ребенка к полезному занятию, а также его желание участвовать в общем деле. А специфика коррекционной направленности воспитательной работы в такой школе – крайняя необходимость показа положительных сторон личности каждого ребенка. Участие в художественной самостоятельности не только помогает некоторым детям вырасти в глазах товарищей, но и иногда изменить общее отрицательное мнение о себе. Такая образовательная область дополнительного образования как театральная студия, позволяет не только расширить кругозор умственно отсталых детей, но и усложнить их чувственный опыт, сформировать стереотипы правильного нравственного поведения.

Важной задачей воспитания является обучение детей с недостатками развития культуре общения, выявлению в нём способности к духовному взаимопониманию. Выработанный стереотип общения перед началом занятий уже стал у студийцев традицией: делимся радостью, рассказываем о трудностях, советуемся перед принятием решения, сочувствуем горю, обмениваемся «жизненным» опытом, сообщаем о впечатлениях, обсуждаем кинофильмы и т. д. Сформирован и обратный стереотип: вынужденная изоляция и одиночество вследствие совершенного проступка воспринимается детьми как наказание. Следует отметить существующую традицию просмотра и анализа концертов и выступлений участников студии. Общий просмотр добавляет радость сопереживания, вызывает оживлённое обсуждение. Анализ ошибок и погрешностей, успехов и удач начинается с выявления степени коллективности работы, качества и доли взаимопомощи. Это способствует формированию у детей стереотипа поведения во время занятий, репетиций, концертов: качество выступления зависит от каждого, но только слаженная совместная работа приносит успех и удовлетворение. Так в действительном процессе общения происходит формирование характера, укрепляются определённые жизненные позиции, осваиваются культурные ценности жизнедеятельности нашего творческого коллектива.

Всем известно, что литература обогащает жизненный опыт личности, раздвигает ограниченные рамки повседневности, способна научить диалогу, взаимопониманию, сопереживанию, сочувствию. Избирательность – необходимое условие культуры чтения. Поэтому материал для занятий и представлений формируется на основе добротного литературного материала. Существует также, ставшее уже традиционным, обсуждение образов и поступков литературных героев, которых детям предстоит представлять. Учитывая особенности восприятия и нарушения эмоционально-волевой сферы у детей-олигофренов, нами сознательно формируется стереотип мышления: совершающий положительные поступки – хороший человек, достойный уважения и подражания. А подражание положительному герою на сцене

служит выработке стереотипа такого же положительного поведения и в реальной (не сценической) жизни.

Возникновение стойкого стереотипа собранного поведения на сцене во время выступления (независимо от того, какое у тебя настроение и состояние) способствует формированию традиции самоконтроля у ребенка в момент наивысшего напряжения и возбуждения. Участвуя в интересной для них актерской деятельности на сцене, детям приходится заниматься более рутинной работой по подготовке всего представления. Этот стереотип поведения в ситуации, когда работа не интересна, но её все равно необходимо выполнить качественно, подсознательно способствует формированию традиции ответственного отношения к любой трудовой деятельности. «Предоставьте ребёнку делать то, что он хочет, и окружите его при этом полным вниманием. Удовлетворите его сполна, дайте ему насытиться любимым делом, и тогда он незаметно для себя сможет выполнять и неинтересную и нелюбимую работу», – утверждает В.П. Кащенко [8, с. 58].

Необходимо отметить значение личности руководителя. Все дети подражательны и внушаемы, особенно дети с наличием интеллектуального дефекта. Если умственно отсталый ребёнок будет постоянно контактировать с человеком настойчивым в своих требованиях, решительным, строгим к своим словам, обещаниям и т. п., то невольно он сам постепенно усвоит подобные же черты характера. К тому же руководитель силой своего авторитета способен сформировать у детей стереотипы правильного нравственного поведения, то есть именно он и закладывает основы положительных традиций в детском творческом коллективе. Метод воспитания через коллектив студийцев даёт значительные результаты и при коррекции бродяжничества. Участвуя в работе студии, некоторые дети, представляющие собой так называемую «группу риска», незаметно для себя отвлекаются от своего нездорового влечения, поскольку оказываются вовлечены в интересную деятельность и чувствуют ответственность перед товарищами и руководителем. Деятельность нашего детского творческого коллектива театральной студии – фундамент для развития и становления школьной концертно-театрализованной деятельности. Театрализация как художественное творчество, отражающее материальные предметы и явления, в то же время, выражающее мысли и фантазию человека с помощью различных выразительных и изобразительных средств [9, с. 5] используется нами как средство воспитания и коррекции участников творческого коллектива и представляет собой комплексный подход к изучению различных видов искусств. Комплексное освоение разных видов искусств делает личность человека многогранной, оптимизирует его творческие способности, развивает фантазию и воображение, артистичность, интеллект, формирует универсальные способности, важные для любой сферы деятельности. Именно театрализация предоставляет возможность показать, что виды искусства не отделены друг от друга непродолимой стеной, а существуют в тесном единстве. Синтез искусств позволяет воспринимать целостность и взаимосвязь всех явлений природы и общества. Главный феномен использования театрализации в образовательно-воспитательном пространстве состоит в том, что все происходит одновременно, не разрываясь на отдельные части, органично проникая друг в друга и формируя у воспитанников целостную картину мира. Театрализация способна вовлечь детей в творчество и преодолеть неизбежный информационно-познавательный характер выдаваемых знаний. Немаловажную роль в театрализации играют импровизация и фантазия, которые, будучи заложены в основу занятий, можно рассматривать как способ действенного постижения реального мира путем включения игрового начала. Именно в процессе игры активизируется процесс восприятия и художественное познание.

Воздействие на развитие творческих способностей студийцев происходит как в индивидуальной, так и в коллективной форме творчества. В коллективной работе ребёнок обретает и осознаёт собственное духовное «я» и постигает чувство коллективности на основе общих задач, выдвинутых перед всеми участниками. Совместная творческая деятельность – это и коллективные поиски истины, и общие размышления на заданную тему, и открытия в процессе созидания. Интерес к театру у детей чрезвычайно велик, так как он отвечает самым разнообразным их наклонностям. Именно в младшем школьном возрасте происходит расширение познавательной деятельности, развитие эмоциональных процессов в формировании личности, а это является плодотворной почвой для перехода от игры, драматизации к более высокой ступени – к театрализации; от игры «для себя» – к игре «для других». В показе своей работы и заложена

магия театра. Концерт или театрализованное представление являются основной формой творческой самореализации воспитанников. Выступление на сцене позволяет каждому ребёнку пережить чувство радости от достигнутого, то есть пережить успех, признание зрителей, а зрители – это вся школа. Характерно, что дети, не являющиеся участниками театральной студии, стремятся в неё попасть. Это подтверждает ту мысль, что для развития человека необходимо наличие постоянной системы стимулирующих и направляющих факторов, в роли которых выступает успех. Именно успех придает силу, веру в возможность преодоления любых препятствий, создает основу для формирования высокой самооценки, проявления неординарности и индивидуальности умственно отсталого ребёнка, без которой коррекция его психики невозможна. Театрализованная концертная деятельность как раз даёт возможность проявиться неординарности, индивидуальности ребенка, имеющего степень интеллектуального дефекта, тем самым снимая детские комплексы и делая его раскованнее.

Другой аспект этой деятельности состоит в том, что она помогает ощутить атмосферу культуры, оценить духовные и материальные богатства, накопленные человечеством, получить целостное представление о мире. Этому способствует создание ярких сценических образов, чего удастся добиться с помощью включения зрительного и музыкального ряда, создания имитированной среды, театрализации танцев и песен, ролевой игры, костюмирования и других приемов и средств, стимулирующих эмоциональную сферу. Именно создание культурной среды способствует воспитанию чувства социальной ответственности, терпимости и доброжелательного отношения к окружающему миру, к животному, растению или человеку. Подготовка к театрализованной концертной деятельности является уникальным по своему развивающему эффекту процессом, а участие в ней – личностно значимым событием. На этом уровне происходит не только проникновение в культуру, но и возникает обратная связь – проникновение культуры в человека, присвоение ребенком системы ценностей, нравственно-этических идеалов высокого искусства. Тщательная подготовка концерта связана, прежде всего, со спецификой работы с детьми, имеющими степень интеллектуального дефекта. Важным компонентом осознания себя как личности для умственно отсталых детей является ситуация успеха в концертной деятельности, только тогда они получают удовольствие от своего выступления. Но успешность выступления во многом зависит от того, насколько прочно усвоен ими стереотип правильного поведения на сцене в каждой конкретной ситуации. Это объясняется тем, что имеют место грубые нарушения эмоционально-волевой сферы, поэтому усвоение правильного эмоционального реагирования для этих детей – уже результат. Надо заметить, что, усвоив стереотип поведения (то есть, не отвлекаясь на воспроизведение порядка действий), дети имеют больше возможности для проявления себя как актёра.

Однако мы рассматриваем детский театр не только как средство достижения некоего художественного результата, то есть создания спектакля. Для нас важно то, что занятия театрализованной деятельностью активизируют у детей-олигофренов мышление и познавательный интерес, пробуждают фантазию и воображение, учат сочувствию и сопереживанию и, главное, вовлекают детей в богатую впечатлениями и положительными эмоциями жизнь. Предполагаем, что выбор термина «театрализованная деятельность» помогает более точно очертить границы выше указанного явления. Мы рассматриваем особенности формирования ценностных ориентаций не только в процессе постановки спектакля, но и в ходе ролевой игры, ролевого тренинга, сценки как элемента воспитательного дела и пр. То есть те виды деятельности, где происходит перевоплощение, где ребёнок на определенное время становится «другим человеком» – персонажем. Феномен театрализации уходит своими корнями в детство: как отдельного человека, так и всего человечества. В первом случае театрализация проявляется в форме детской ролевой игры, во втором – она начиналась в виде магических ритуалов древнего человека. И уже в этих формах в театрализации проявляются функции, которые затем переходят в руки педагогов-профессионалов. Это, прежде всего, функция социализации, реализуемая в усвоении определенных норм, правил, ценностей, системообразующих символов и моральных императивов.

Отметим еще некоторые аспекты организации театрализованной деятельности. В школьном театральном коллективе, как правило, нет времени и возможности регулярно и тщательно проводить тренинг, обучать детей всем необходимым театральным дисциплинам по отдельности: актерскому мастерству,

движению, речи и т.д. И все-таки выходить на сцену, не имея никакой подготовки, невозможно. Основные проблемы известны всем, кто когда-либо пытался заниматься театром с детьми: рассредоточенность внимания, телесные и психологические зажимы, низкий уровень мобилизации, невосребованность мышления, фантазии и воображения. Дети не умеют внимательно слушать друг друга и руководителя, внимательно следить за происходящим на занятиях и на сцене, руки и ноги у них во время репетиции становятся деревянными, лица превращаются в маски, они ничего не могут понять и выполнить с первого раза. Следовательно, задача, которую следует решить до начала репетиций, – расшевелить детей, помочь им обрести на сцене все те качества, которыми они в избытке обладают в реальной жизни. Для этого мы используем набор эффективных и многофункциональных упражнений, которые развиваются и варьируются нами по своему усмотрению. Большинство этих упражнений выполняется коллективно, часто по группам или в паре. Все они строятся согласно нескольким принципам: игрового самочувствия; от простого к сложному; от элементарного фантазирования к созданию образа.

Кроме того, в любом упражнении нами выделяется и фиксируется трехчастная структура. Это помогает детям впоследствии освоить основной композиционный закон: начало – середина – конец (завязка – кульминация – развязка; фиксация – откат – посыл; увидел – оценил – действую). Эта трёхчастная структура, в идеале, должна войти в привычку, стать стереотипом, зафиксироваться на уровне подсознания или мышечных реакций. Выполняя любое действие, отдельный ребёнок-актёр или весь актерский ансамбль должен проходить эти три стадии последовательно, не пропуская ни одной, как на уровне элементарного физического движения, так и на уровне исполнения всей сценической постановки. В обыденной жизни мы всегда проходим эти стадии: что-то узнаем, принимаем решение и действуем. На сцене этому приходится учиться заново.

Если говорить о методике проведения театрализованных представлений, следует отметить, что их постановка включает в себя следующие этапы:

1. Выбор наиболее интересной для всех участников темы, обсуждение её проблематики;
2. Изучение выбранной тематики (история, нравы, искусство, литература и пр.);

3. Написание сценария руководителем и его возможная коллективная доработка;
4. Предварительное распределение ролей между участниками постановки;
5. Чтение по ролям для создания полной картины событий;
6. Индивидуальная работа руководителя с актёрами и самостоятельная работа каждого участника над своей ролью;
7. Репетиционный период: работа над отдельными эпизодами и собиранием композиции в единое целое;
8. Работа над оформлением постановки: костюмами, декорациями, реквизитом, музыкальным и шумовым сопровождением;
9. Генеральная репетиция в помещении, где будет проходить представление, с целью освоения пространства сцены (способность участников работать в этом пространстве);
10. Выступление перед зрителями (например, школьным коллективом);
11. Оценка выступления руководителем и обсуждение своего выступления участниками, просмотр видеоматериалов, если велась съёмка, фотографий и т.д.

Таким образом, участие детей в театрализованных постановках развивает их кругозор, способствует творческому самовыражению личности, позволяет воспринимать все виды искусства в неразделимом единстве и целостности и, по нашему мнению, является одной из перспективных форм духовного развития личности.

Также занятия театрально-концертной деятельностью значительно облегчают умственно-отсталым детям процесс адаптации к среде существования. Ребёнок должен быть подготовлен к неожиданным ситуациям, возникающим в жизни, поэтому такое ценное качество – умение мыслить самостоятельно в коллективе человеческих мнений – нуждается в воспитании и поощрении с раннего детства. Разнообразные формы коллективного творчества оказывают здесь неоценимую услугу. Театрализованная деятельность как дело коллективное формирует у детей механизм и опыт социализации. Она помогает обрести свое место среди сверстников, приобрести положительный опыт, который станет источником психологической помощи на многие годы.

Библиографический список

1. Соколов А.В. *Феномен социально-культурной деятельности*. Санкт-Петербург: СПбГУП, 2003.
2. Воронкова В.В. *Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе*. Москва: Школа-Пресс, 1994.
3. Эльконин Д.Б. *Психология игры*. Москва: Педагогика, 1978.
4. Лотман Ю.М. *Собрание сочинений*: в 3 томах. Таллинн: Александра, 1993; Т.3.
5. Суханов И.В. *Обычай, традиции и преемственность поколений*. Москва: Политиздат, 1976.
6. Богатырев П.Г. *Вопросы теории народного искусства*. Москва: Искусство, 1971.
7. Иконникова С.Н. *Диалог о культуре*. Ленинград: Лениздат, 1987.
8. Кащенко В.П. *Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков*. Москва: Просвещение, 1994.
9. Вершковский Э.В. *Режиссура массовых клубных представлений*. Ленинград: Ленинградский ордена дружбы народов государственный институт культуры имени Н.К. Крупской, 1981.

References

1. Sokolov A.V. *Fenomen social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*. Sankt-Peterburg: SPbGUP, 2003.
2. Voronkova V.V. *Obuchenie i vospitanie detej vo vspomogatel'noj shkole*. Moskva: Shkola-Press, 1994.
3. El'konin D.B. *Psihologiya igry*. Moskva: Pedagogika, 1978.
4. Lotman Yu.M. *Sobranie sochinenij*: v 3 tomah. Tallinn: Aleksandra, 1993; T.3.
5. Suhanov I.V. *Obychai, tradicii i preemstvennost' pokolenij*. Moskva: Politizdat, 1976.
6. Bogatyrev P.G. *Voprosy teorii narodnogo iskusstva*. Moskva: Iskustvo, 1971.
7. Ikonnikova S.N. *Dialog o kul'ture*. Leningrad: Lenizdat, 1987.
8. Kaschenko V.P. *Pedagogicheskaya korrekciya: Ispravlenie nedostatkov haraktera u detej i podrostkov*. Moskva: Prosveschenie, 1994.
9. Vershkovskij E.V. *Rezhissura massovykh klubnykh predstavlenij*. Leningrad: Leningradskij ordena druzhby narodov gosudarstvennyj institut kul'tury imeni N.K. Krupskoj, 1981.

Статья поступила в редакцию 03.05.15

УДК 378.637

Lazarenko I.R., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Rector, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: rector@altspu.ru

Volohov S.P., Candidate of Sciences (History), senior lecturer, Department of Philosophy and Cultural Studies, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: volohov@atlspu.ru

PARTICULAR FEATURES OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN A PEDAGOGICAL INSTITUTION. The article shows the intercultural communication development in modern times. The authors actualize scientific and educational supporting of this process, characterize scientific schools of intercultural communication and give weight to the building of intercultural competence in

the system of secondary education and teacher training system also. Best practice experience of Altai State Pedagogical University in supporting of intercultural communication process of teacher training institution is analyzed according to the features of the population in Altai Krai. The article defines management principles and structure of this process in a pedagogical University with the focus on the importance of cross-cultural environment that is formed in a pedagogical institution.

Key words: intercultural communication, culture shock, Altai Krai, multicultural region, Great Altai, Altai State Pedagogical University, cross-cultural environment.

И.Р. Лазаренко, д-р пед. наук, проф., ректор ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: rector@altspu.ru

С.П. Волохов, канд. ист. наук, доц. каф. философии и культурологии ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: volohov@altspu.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается развитие межкультурной коммуникации на современном этапе. Авторами актуализируется научно-образовательное обеспечение данного процесса, даётся характеристика научных школ межкультурной коммуникации. Подчёркивается важность формирования межкультурной компетентности в системе общего образования и в системе подготовки педагогических кадров. Представляется опыт работы Алтайского государственного педагогического университета по обеспечению процесса межкультурной коммуникации в образовательной деятельности вуза, исходя из особенностей участия в межкультурной коммуникации населения Алтайского края. Раскрываются принципы и структура организации данной работы в педагогическом университете. Акцентируется внимание на важности формирования в педагогическом вузе кросс-культурной среды.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, культурный шок, Алтайский край, поликультурный регион, Большой Алтай, Алтайский государственный педагогический университет, кросс-культурная среда.

Интенсивное развитие межкультурной коммуникации выступает одной из важнейших тенденций жизнедеятельности современных обществ. И если во второй половине XX века межкультурная коммуникация являлась делом достаточно специализированных областей – дипломатии, управления производством, лингвистики, то в настоящее время она пронизывает все сферы социальных взаимодействий, включая в свои процессы значительные социальные группы, что позволяет о ней говорить как о «массовой межкультурной коммуникации». В наши дни миллионы людей выступают участниками межкультурной коммуникации, осуществляя выездной туризм, совершая покупки зарубежных товаров и услуг, поддерживая общение в глобальных сетях и т.д.

Отметим, что под межкультурной коммуникацией обычно понимают совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам [1]. Межкультурная коммуникация – это не только языковые формы взаимодействия, но и узнавание ценностных установок, социальных норм, обычаев и традиций других культур. Причём как зарубежные, так и отечественные авторы выделяют основной признак наличия межкультурной коммуникации – её участники должны не только представлять разные культуры, но и осознавать культурные явления, не относящиеся к их культуре, как чужие [2; 3; 4].

Неизбежность взаимодействия представителей «чужих» культур на современном этапе, на наш взгляд, обусловлена рядом объективных обстоятельств, в первую очередь, формированием мировой экономической системы, глобального информационного пространства и необходимостью решения глобальных проблем.

Осуществление межкультурной коммуникации первоначально имело достаточно самостоятельный характер, что нередко приводило к ситуациям, которые специалисты обозначили как «культурный шок». Не вдаваясь в содержательную глубину данного понятия, отметим, что под культурным шоком обычно понимают конфликт двух культур на уровне индивидуального сознания (Ф. Боас). Несмотря на «индивидуальное» возникновение культурного шока, его последствия порой обретают широко «социальные» последствия. В качестве примера можно привести маркетинговые провалы крупных компаний второй половины XX века. Так, реклама американской телекоммуникационной компанией Mountain Bell в Саудовской Аравии изображала бизнесмена, разговаривающего по телефону, в то время как его ноги лежали на столе подошвами вперед. Как известно, в арабской культуре это вопиюще неприличный жест, что вызвало сильное возмущение. Другая компания – Persodent – пыталась завоевать рынки юго-восточной Азии созданием по современным технологиям отбеливающей пастой. Но специалисты не учли того факта, что местные жители считали тёмные зубы более привлека-

тельными, нежели белые, поэтому продажи провалились. Можно привести десятки других аналогичных примеров [5].

С очевидностью актуальным в настоящее время становится подход целенаправленного научно-методического обеспечения межкультурной коммуникации. Авторы современных учебных и практических пособий по межкультурной коммуникации связывают становление данного подхода с публикацией в 1954 г. работы Э. Холла и Г. Трейгера «Культура как коммуникация: Модель анализа». В ней межкультурная коммуникация рассматривалась как идеальная цель, к которой должен стремиться человек в своем желании как можно лучше адаптироваться к окружающему миру, а предметом исследования межкультурной коммуникации должно стать изучение практических нужд представителей различных культур для их успешного общения друг с другом. В русле данной работы предлагался метод кросс-культурного анализа, позволяющий осуществить сравнение представителей двух и более культурных групп по схожим параметрам [6, с. 10, 59].

В последующие годы научная школа межкультурной коммуникации была развита рядом специализированных направлений. Американские ученые К. Клакхон и Ф. Стродберг предложили методологию изучения культур разных народов в сравнении таких культурных концептов, как оценка человеческой природы, отношения человека к природе, отношение ко времени, отношение активности / пассивности [7]. Л. Самовар и Р. Портер актуализировали исследование проблем вербального и невербального общения в межкультурной коммуникации. Ими, в частности, особое внимание было уделено проблеме интерпретации невербальных символов в разных культурах [8]. В русле лингвокультурологических аспектов межкультурной коммуникации Б. Уорфом, С.Г. Тер-Минасовой была отмечена теснейшая связь между языком и культурой, обозначена возможность изучения культуры и мышления ее носителей через язык, сопоставления культур через словарный состав и понятийный аппарат [9]. Особенности процессов восприятия, мышления, памяти, самоидентичности, складывания этностереотипов в контексте различных культур стали предметом психологического направления межкультурной коммуникации, представленного, в частности, в кросс-культурных исследованиях Д. Мацумото [10].

В настоящее время особую актуальность обретает направление обеспечения межкультурной коммуникации в образовании. В современном мире образование играет важнейшую роль в процессах социализации и инкультурации подрастающего поколения. Человек в системе образования не только обретает знания, но и овладевает необходимыми для гармоничной жизни в обществе социокультурными качествами. В условиях интенсивного развития межкультурной коммуникации формируется концепция поликультурного образования, в том числе представляемая российскими педагогической науки. В работах В.И. Матиса, З.Т. Гасанова и других авторов предлагаются модели поликуль-

турной школы, технологии развития в школьной среде культуры межнациональных отношений [11; 12]. Представители школьной общественности подчеркивают важность повышения профессиональной компетентности педагогического состава в сфере применения технологий межкультурной коммуникации при работе с учащимися [13].

В связи с этим важный социальный заказ на современном этапе получает высшая школа, реализующая программы педагогического образования, и, в первую очередь, педагогические вузы. Они должны осуществлять подготовку учителя, способного работать в условиях этнокультурного, полинационального общества. Об этом говорят требования федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (реализация принципа в п.4 ст. 3 «... защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства»), федеральных государственных образовательных стандартов (по направлению «Педагогическое образование» – общекультурные и профессиональные компетенции выпускника: «способен понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности принципами толерантности, диалога и сотрудничества», «готов к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному отношению к историческому наследию и культурным традициям» и т.д.).

В последние годы проблема подготовки педагогических кадров для работы в поликультурных, полинациональных условиях явилась предметом исследования ряда авторов [14; 15]. Полученные ими выводы позволяют говорить о данном аспекте подготовки будущих учителей с учетом специфики межкультурной коммуникации конкретных регионов.

Если говорить о межкультурной коммуникации жителей Алтайского края, то ее развитие преимущественно определяется двумя факторами – полиэтнической структурой общества и приграничным положением региона. Алтайский край является исторической Родиной представителей более 80 национальностей и народностей. Русские, немцы, украинцы, алтайцы, казахи, белорусы, татары, мордва – эти и многие другие народы составляют этнокультурную мозаику населения края. В тоже же время Алтайский край находится в зоне социально-экономической интеграции «Большого Алтая» – трансграничного объединения с участием приграничных регионов России, Казахстана, Монголии и Китая, что актуализирует для жителей края узнавание культур народов соседних стран.

Поэтому в своей работе ведущий центр педагогического образования в регионе – Алтайский государственный педагогический университет (далее – АлтГПУ) – учитывает данную специфику при подготовке педагогических кадров, в первую очередь, в контексте межкультурной коммуникации, организуемой в самом вузе. Можно выделить ряд особенностей содержательного и технологического характера в данном направлении работы.

Во-первых, межкультурная коммуникация организуется в вузе как региональная (представительства национальных культур Алтая) и международная (культуры зарубежных стран). Хотя, следует признать, что данное разделение является достаточно условным, т.к. при проведении конкретных мероприятий (например, фестиваль «Фейерверк национальных культур») популяризируется творческий потенциал как российских народов, так и народов зарубежных стран. С другой стороны, творческое наследие отдельных культур – казахов, армян, азербайджанцев и других – может быть представлено как в региональном, так и международном понимании.

Во-вторых, система вузовской подготовки нами рассматривается одновременно как сфера и средство обеспечения межкультурной коммуникации. Первый аспект подразумевает образование иностранных граждан, академическую мобильность студентов и преподавателей, реализацию международных научно-исследовательских проектов, развитие информационного образовательного пространства и т.д. Второй – управление процессом интернационализации образования (например, Ассоциация педагогических вузов Казахстана и России по развитию трансграничного образования), технологии организации учебного процесса, обеспечивающие академическую мобильность (модульность, вариативность образовательных программ, дистанционное образование), содержание видов учебной деятельности, связанное с формированием поликультурной грамотности и т.д.

В-третьих, организация межкультурной коммуникации при комплексном использовании всех возможных образовательных направлений деятельности в вузе. Не углубляясь в содержатель-

ные и технологические аспекты данного вопроса, отметим следующие взаимодополняющие направления работы:

1. Учебный процесс: в структуре образовательной подготовки в лингвистическом институте реализуется направление «Лингвистика и межкультурная коммуникация», которое лингвистически обеспечивает развитие поликультурного образования. В этом же русле нам видится реализация филологической программы «Русский язык как иностранный». В учебные планы всех предметных профилей по направлению «Педагогическое образование» включены дисциплины (как курсы по выбору), обеспечивающие поликультурную грамотность – «Основы межкультурной коммуникации», «Культурология» «Поликультурное образование», «Основы религиозных культур и светской этики», «Этнокультурное проектирование» и др. По ряду профилей предусмотрена педагогическая и производственная практики в этнокультурных центрах, центрах детского творчества, музеев. В учебном процессе будущие учителя получают необходимые поликультурные знания, отрабатывают навыки поликультурного взаимодействия.

2. Научная работа: студенты привлекаются к подготовке научных статей, участию в научно-практических конференциях, круглых столах, проведению полевых исследований по проблемам этнокультурного наследия, организуемые, в том числе, на международном уровне. В данном направлении работают коллективы ряда кафедр, учебно-научных исследовательских лабораторий музеев (историко-краеведческого, истории и развития образования) и т.д. В привлечении к научной работе у будущих учителей формируются способности для исследовательской работы в поликультурной среде.

3. Воспитательная и культурно-массовая работа: студенты включены в работу творческих коллективов вуза, в том числе фольклорной направленности («Сказ», «Фантазия» и др.), в составе творческих коллективов принимают участие в вузовских и региональных этнокультурных фестивалях («Фейерверк национальных культур», «Мы живем на Алтае» и др.); со студентами регулярно проводятся тематические тренинги и семинары по проблемам осуществления культурного диалога, формирования толерантного отношения в современном мире и т.д. В результате студенты педагогического вуза получают возможность развития своих творческих способностей, проектирования творческих и социально ориентированных направлений работы с учащимися в поликультурном контексте.

4. Международная деятельность: студенты привлекаются к развитию партнерских отношений с вузами зарубежных стран, участвуют в академической мобильности и обменах. Этим формируется готовность у будущих учителей к профессиональному росту, постоянному поиску лучших инновационных образовательных практик, их способность в этом процессе к международной мобильности и межкультурной коммуникации.

В-четвертых, в вузе развивается система обеспечения межрегионального и международного взаимодействия в целях реализации различных научно-образовательных и социальных проектов.

Представим её основные составляющие:

1. Научно-педагогические и студенческие коллективы, мотивированные через механизмы эффективного контракта и стипендиального обеспечения к результативному участию в межрегиональных и международных проектах.

2. Организационно-управленческие ресурсы. В структуре управления вузом создано подразделение по обеспечению международного сотрудничества и межрегиональных связей. В нем работают специалисты со знанием иностранных языков, организационных и правовых аспектов межрегиональной и международной мобильности. Одной из задач является создание условий для адаптации иностранных граждан. Также следует отметить наличие в вузе Центра по изучению русского языка как иностранного, что позволяет иностранным гражданам осваивать русский язык на необходимом для обучения уровне.

3. Информационная и материально-техническая база. Вуз располагает библиотекой, специализированными центрами, музеями, общежитиями и гостиницей для иностранных граждан, пунктами общественного питания, профилакторием, спортивными модулями, загородным спортивно-оздоровительным лагерем, автомобильным парком и т.д.

4. Технологии образовательной интеграции. Их использование осуществляется в форме сетевого взаимодействия, предполагающей интеграцию ресурсов одноуровневых образовательных организаций, на межрегиональном и международном

уровнях. Межрегиональный – взаимодействие с педагогическими университетами Новосибирска, Омска, Томска и Красноярска. Международный – с зарубежными вузами, реализующими программы педагогического образования. АлтГПУ является головным вузом Ассоциации педагогических вузов Казахстана и России по развитию трансграничного образования (объединяет 7 вузов приграничных регионов), членом Евразийской ассоциации педагогических вузов [16]. В настоящее время идет работа по созданию сетевых объединений с вузами Монголии и Китая. На уровне соглашений о сотрудничестве развиваются партнерские отношения с отдельными вузами Франции, Германии, Швейцарии, Польши, США.

Наличие в вузе данной системы обеспечения межрегиональной и международной интеграции позволяет успешно реализовывать различные научно-образовательные и социальные проекты. Приведем отдельные примеры.

АлтГПУ совместно с Университетом Франш-Конте (г. Безансон, Франция) реализует проект по языковой подготовке студентов (французский язык и русский язык как иностранный). Проектом обеспечивается языковое сопровождение партнеров Алтайского края и региона Франш-Конте в области сыроварения и виноделия, а в широком значении – межкультурного взаимодействия граждан России и Франции.

Актуальным является совместный проект АлтГПУ и Государственного университета им. Шакарима (г. Семей, Казахстан) по организации инструктивно-методического лагеря организаторов детского отдыха. Он позволяет опытом работы в детских оздоровительных лагерях, расположенных на территории России и Казахстана, обеспечивает апробацию технологий воспитательной работы в интернациональных студенческих коллективах.

Большую известность получил трансграничный проект АлтГПУ и ряда дружественных вузов России, Казахстана, Монголии и Китая по теме «Актуализация культурного наследия в странах Азии». В рамках проекта состоялись международные конференции, музеологические школы, полевые исследования. Результатом явилась консолидация сил по сохранению историко-культурного наследия в порубежье Большого Алтая. В частности, в настоящее время создается каталог памятников истории и культуры, находящихся на грани исчезновения.

В-пятых, организация межкультурной коммуникации нами рассматривается на принципах культурного диалога. Глубоко не вдаваясь в проблему определения данного понятия, опираясь на выводы авторитетных в этом предмете современных ученых [17; 18], отметим, что диалог – это не просто «разговор двух и более лиц», а заинтересованное взаимодействие уникальных в равной степени участников, имеющее целью обретение их общ-

ности, единства. Изначальным условием вступления в ситуацию культурного диалога является толерантное отношение к другим участникам диалога.

Говоря о толерантности, необходимо отметить один очень важный, на наш взгляд, проблемный аспект. Этимология понятия «толерантность», как известно, восходит к латинскому глаголу *tolero*, что в переводе на русский язык означает «терпеть». Однако в современном использовании слово толерантность чаще понимается в значении терпимости – способности принимать чужое мнение, считаться с ним, что не является синонимом терпеливости. В.А. Тишков подчеркивает, «если терпение выражает чаще всего чувство или действие со стороны испытывающего боль, насилие или другие формы негативного действия, то терпимость заключает в себе уважение или признание равенства других и отказ от доминирования или насилия» [19, с. 12].

Воспитание толерантности в вузе осуществляется в целенаправленном развитии среды межкультурного диалога. Такой площадкой, в частности, является этнокультурный центр. В настоящее время он работает в представительстве казахской культуры. Однако с установлением и развитием партнерских отношений с вузами Монголии и Китая будет создан Форум-центр культур народов Большого Алтая, в который, на основе диалогового взаимодействия, войдут, соответственно, центры казахской, монгольской и китайской культур. Деятельность Центра казахского языка и культуры явилась наглядным подтверждением эффективности поликультурного проектирования как на вузовском, так и региональном уровнях. Для вуза он стал механизмом кросс-культурного обеспечения академической мобильности студентов и преподавателей с вузами казахстанского порубежья. Для региона он выступает культурно-языковой площадкой казахской диаспоры [20].

Другим, не менее важным вузовским проектом межкультурной коммуникации, реализующимся на принципах культурного диалога, является Клуб поликультурного взаимодействия. Он объединяет представителей национальных диаспор Алтайского края с активным участием студенчества, специалистов учреждений культуры, региональных органов власти для обсуждения вопросов поликультурного развития Алтайского края.

Таким образом, созданная в педагогическом вузе система организации межкультурной коммуникации позволяет эффективно формировать у его выпускников необходимую для работы в современной школе личностно-профессиональную поликультурную компетентность. Этим, на наш взгляд, закладывается надежная гарантия гармоничного развития современного общества, мира и согласия среди людей.

Библиографический список

1. Дейк Т.А. ван. *Язык. Познание. Коммуникация*. Благовещенск, 2000.
2. Dodd C. *Dynamics of Intercultural Communication*. Boston, 2000.
3. Martin J., Narayana Th. *Intercultural Communication in Contexts*. London, 2000.
4. Гудков Д.Б. *Теория и практика межкультурной коммуникации*. Москва, 2003.
5. Примеры кросс-культурного бескультурья от глобальных корпораций. *Культурный шок*. Available at: <http://www.culture-shock.ru/?p=1348>.
6. Садохин А.П. *Введение в теорию межкультурной коммуникации*. Москва, 2014.
7. Hills M. Kluckhohn and Strodtbeck's Values Orientation Theory. *Online Readings in Psychology and Culture*, 4(4), 2002. Available at: <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1040>.
8. Samovar L., Porter F. *Intercultural Communication: A reader*. Belmont, 1994.
9. Уорф Б.Л. Отношение норм поведения и мышления к языку. *Philology.ru (русский филологический портал)*. Available at: <http://www.philology.ru/linguistics1/whorf-60.htm>; Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва, 2000.
10. Мацумото Д. *Психология и культура*. Санкт-Петербург, 2002.
11. Матис В.И. *Проблема национальной школы в поликультурном обществе*. Барнаул, 1998.
12. Гасанов З.Т. *Воспитание культуры межнационального общения: Методология, теория, практика*. Москва, 1998.
13. Полякова Р.Ф. Развитие межкультурной коммуникации в образовании (педагогический аспект). *Новая школа*. Available at: <http://novaya-shkola.ru/pedagogam/sredne-obsche-obrazovanie/kabinet-direktora/razvitie-mezhkulturnoi-komunikaci-v-obrazovanii-pedagogicheskii-aspekt.html>.
14. Чипинова Н.Ф. *Формирование культуры межнационального общения у студентов педагогического вуза в процессе профессиональной подготовки*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2004.
15. Афанасьева А.Б. Формирование этнокультурной компетентности в системе высшего педагогического образования. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2007; Т. 8, №30.
16. Лазаренко И.Р. Развитие трансграничного педагогического образования в порубежье Большого Алтая. *Вестник АлтГПА: непрерывное педагогическое образование в трансграничном пространстве*. 2014; 19: 21 – 25.
17. Бубер М. *«Я» и «Ты»*. Москва, 1993.
18. Каган М.С. *Мир общения: проблема межсубъектных отношений*. Москва, 1988.
19. Тишков В.А. Толерантность и согласие в трансформирующихся обществах. *Толерантность и культурная традиция*. Москва, 2002.
20. Волохов С.П. Кросс-культурное обеспечение развития педагогического образования в трансграничных регионах Большого Алтая. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6: 153 – 155.

References

1. Dejk T.A. van. *Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya*. Blagoveschensk, 2000.

2. Dodd C. *Dynamics of Intercultural Communication*. Boston, 2000.
3. Martin J., Narayana Th. *Intercultural Communication in Contexts*. London, 2000.
4. Gudkov D.B. *Teoriya i praktika mezhkul'turnoj kommunikacii*. Moskva, 2003.
5. Primery kross-kul'turnogo beskul'tur'ya ot global'nyh korporacij. *Kul'turnyj shok*. Available at: <http://www.culture-shock.ru/?p=1348>
6. Sadohin A.P. *Vvedenie v teoriyu mezhkul'turnoj kommunikacii*. Moskva, 2014.
7. Hills M. Kluckhohn and Strodtbeck's Values Orientation Theory. *Online Readings in Psychology and Culture*, 4(4), 2002. Available at: <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1040>
8. Samovar L., Porter F. *Intercultural Communication: A reader*. Belmont, 1994.
9. Uorf B.L. Otnoshenie norm povedeniya i myshleniya k yazyku. *Philology.ru (russkij filologicheskij portal)*. Available at: <http://www.philology.ru/linguistics1/whorf-60.htm>; Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Moskva, 2000.
10. Macumoto D. *Psihologiya i kul'tura*. Sankt-Peterburg, 2002.
11. Matis V.I. *Problema nacional'noj shkoly v polikul'turnom obschestve*. Barnaul, 1998.
12. Gasanov Z.T. *Vospitanie kul'tury mezhnacional'nogo obscheniya: Metodologiya, teoriya, praktika*. Moskva, 1998.
13. Polyakova R.F. *Razvitie mezhkul'turnoj kommunikacii v obrazovanii (pedagogicheskij aspekt)*. *Novaya shkola*. Available at: <http://novaya-shkola.ru/pedagogam/sredne-obsche-obrazovanie/kabinet-direktora/razvitie-mezhkulturnoi-kommunikacii-v-obrazovanii-pedagogicheskii-aspekt.html>
14. Chipinova N.F. *Formirovanie kul'tury mezhnacional'nogo obscheniya u studentov pedagogicheskogo vuza v processe professional'noj podgotovki*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2004.
15. Afanas'eva A.B. *Formirovanie "etnokul'turnoj kompetentnosti" v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya*. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2007; T. 8, №30.
16. Lazarenko I.R. *Razvitie transgranichnogo pedagogicheskogo obrazovaniya v porubezh'e Bol'shogo Altaya*. *Vestnik AltGPA: nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie v transgranichnom prostranstve*. 2014; 19: 21 – 25.
17. Buber M. «Ya» i «Ty». Moskva, 1993.
18. Kagan M.S. *Mir obscheniya: problema mezhsob'ektnykh otnoshenij*. Moskva, 1988.
19. Tishkov V.A. *Tolerantnost' i soglasie v transformiruyushchisya obschestvah*. *Tolerantnost' i kul'turnaya tradiciya*. Moskva, 2002.
20. Volohov S.P. *Kross-kul'turnoe obespechenie razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v transgranichnykh regionah Bol'shogo Altaya*. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6: 153 – 155.

Статья поступила в редакцию 22.05.15

УДК 378.126

Ananin D.P., senior teacher, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: denisananin@yandex.ru

STUDENT AND STAFF POPULATION IN THE CONTEXT OF ACADEMIC MOBILITY DEVELOPMENT: EUROPEAN EXPERIENCE. The article deals with some tendencies in changing the statistical information about students and staff in a university in current period of time. The best practice experience of European higher educational institutions is analyzed with the focus on German Universities. The author considers various kinds of academic mobility as a cause and a condition of student and staff population changes. Several projects of German Universities recruiting new target groups of prospective students have a gradual access to higher teacher training education, a flexible structure and contents of academic programme, recognition tools of official, non-official and informal education, give educational and financial support to students and consult them. This experience is recommended to be adopted for the Russian teachers training system saving some national educational traditions.

Key words: academic mobility, teacher training, Bologna Process, student population, staff, Germany

Д.П. Ананин, ст. преп. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,
E-mail: denisananin@yandex.ru

КОНТИНГЕНТ СТУДЕНТОВ И ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ: ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ

Статья раскрывает тенденции изменения контингента студентов и профессорско-преподавательского состава вузов на современном этапе развития высшего педагогического образования. Анализируется опыт европейских вузов с акцентом на вузы Германии. Автор рассматривает в качестве одной из причин и одного из условий изменения контингента студентов и профессорско-преподавательского состава разные виды академической мобильности. Приводится ряд проектов вузов Германии, обеспечивающих гибкий доступ к высшему педагогическому образованию, гибкую структуру и содержание вузовских программ, механизмы по признанию официального, неофициального и неформального образования, консультационную, образовательную и финансовую поддержку студентов с целью привлечения новых целевых групп абитуриентов. Приведенный опыт может быть адаптирован к условиям отечественной высшей педагогической школы при сохранении национальных образовательных традиций.

Ключевые слова: академическая мобильность, подготовка учителей, Болонский процесс, контингент студентов, контингент преподавателей, Германия

Популяризация и массовость высшего образования в мире направлены на решение актуальных проблем, связанных с необходимостью оперативной подготовки недостающих квалифицированных специалистов в соответствующих отраслях экономики. Доступность высшего образования приводит к двум основным взаимосвязанным тенденциям – диверсификации (англ. *diversity*) и гетерогенизации (англ. *heterogenization*) контингента студентов и преподавателей, т.е. росту разнородности контингента в высших учебных заведениях по полу, социальному происхождению, миграционному статусу, возрасту и другим факторам. Между приведенными понятиями существует небольшое терминологическое различие, согласно которому диверсификация выступает в качестве цели, которую ставят институты и структуры для формирования более разнородного состава обучающихся, а гетеро-

генизация, в первую очередь, является эмпирическим понятием для описания структуры населения [1].

Стремлению национальных образовательных систем по формированию разнородного контингента обучающихся противостоят национальные образовательные традиции. Анализируя международный опыт, немецкий исследователь А. Вольтер пришел к выводу, что тенденция диверсификации затрагивает только отдельные сферы высшего образования и проявляется не во всех странах и не по всем направлениям подготовки равномерно. Данный факт свидетельствует о слабой связи между распространением высшего образования и гетерогенизацией студенческого контингента. Так, в Швеции, Финляндии, Великобритании и Португалии высокие темпы роста численности первокурсников связаны с зачислением в вузы более старших студентов, студен-

тов заочных отделений и студентов, обучающихся по нетрадиционным образовательным программам. Нидерланды, Германию, Турцию и Австрию характеризует наоборот стабильная социальная структура обучающихся [1].

Несмотря на значительные инвестиции в развитие программ обмена, большой опыт академической мобильности Германия имеет очень низкую степень гетерогенизации в сравнении с другими европейскими странами. Состав студентов германских вузов существенно изменялся в период с 1980-х и 1990-х годов, но в течение последних 10-15 лет проявляются незначительные признаки диверсификации [1]. Данный факт может объясняться ограничением традиционного принципа университетского образования Германии «академической свободы» через введение регламентированного срока освоения программ бакалавриата и магистратуры.

При анализе гендерного аспекта студентов вузов Германии отмечается тенденция постоянного увеличения доли женщин среди студентов первокурсников – с 37% (1975 г.) до 51% (2002 г.). Данный показатель по-прежнему остается на уровне 50% [2], что является одним из самых низких показателей среди европейских стран. Средний возраст студентов на момент начала исследования снизился с 22,5 (1995 г.) до 21,7 лет (2011 г.) [2]. Доля студентов, поступающих впервые (19 лет и младше), возросла, в то время как доля студентов старше 25 лет находится на прежнем уровне. Доля первокурсников, приезжающих из-за рубежа увеличилась с 5% (1980 г.) до 16% (2002 г.) и находится с тех пор на уровне 15% [2].

Трудность определения доли студентов-мигрантов (без учёта иностранных студентов в рамках программ академического обмена) связана с разными подходами в определении статуса обучающихся с миграционным прошлым: мигранты, первое поколение мигрантов, лица без гражданства и т.д. [3]. По разным источникам их доля остается на достаточно низком уровне. Достоверные данные имеются только по особой подгруппе лиц, имеющих иностранное гражданство и постоянно проживающих в Германии, где они получили право на обучение. В течение последних двух десятилетий доля студентов с миграционным прошлым в Германии согласно этому узкому определению находится на уровне 2-4% [4], их общая численность – для сравнения – составляет 10-12% от общего количества молодого населения [1].

Доля студентов, поступивших в немецкие вузы на базе среднего профессионального образования, значительно снизилась с 38% (1993 г.) до 22% (2011 г.). Однако доля «нетрадиционных» студентов (англ. *non-traditional student*) – поступающих в вузы без аттестата зрелости (аттестата о среднем (полном) общем образовании), но имеющих профессиональную квалификацию – выросла с 1% до 3% [2]. Доля студентов, совмещающих работу и учебу, с 2003 г. по 2012 г. снизилась с 66% до 61%. Заочное образование также имеет отрицательную тенденцию развития: рост студентов-заочников в период с 1991 г. по 2003 г. сменился спадом до 22% [2].

Приведённые результаты свидетельствуют в большей степени наличия признаков процесса «гомогенизации» студенческого контингента в высшем образовании Германии за последние 10 лет. В высшем педагогическом образовании Германии, представляющем более традиционные образовательные маршруты, данная тенденция имеет еще более выраженный характер.

Изменение профессорско-преподавательского состава в системе высшего педагогического образования Германии также претерпевает определенные изменения. Привлечение иностранных профессоров в немецких вузах является борьбой за престиж и общий рейтинг вуза, а также одним из основных показателей эффективности. В настоящее время реализуется целый ряд программ по привлечению научных работников (Эразмус Мундус, ДААД и др.). С 2005 года число иностранных профессоров в государственных вузах Германии выросло с 1827 до 2777 [5], и тем самым составило 6% от общего количества профессоров. При этом под «иностранным (буквально международным) профессором» понимаются не только непосредственно приглашенные иностранные профессора (20% от общего количества международных профессоров в Германии), но и научные работники из поколения мигрантов, обучавшиеся в Германии в школе, вузе, аспирантуре. Наибольшее количество иностранных профессоров работает в классических университетах на естественнонаучных и языковых факультетах. Положительным аспектом в приглашении иностранных профессоров является их готовность работы с иностранными студентами и аспирантами, а также воз-

можность совместных зарубежных публикаций на иностранных языках.

Среди причин в пользу работы в немецком вузе выступают хорошие профессиональные перспективы, профессиональные контакты, хорошие условия исследования, престиж приглашающего вуза, семейные обстоятельства, уровень жизни в Германии и т.д. Причины против работы в немецком вузе могут быть связаны с личными или внешними по отношению к вузу причинами: расставание с семьей, бюрократия, изменение условий жизни, обязательство перед вузом (за границей), языковой барьер, проблема ведения двойной карьеры, враждебное отношение к иностранцам, проблема с признанием квалификации, высокие расходы [6]. Таким образом, развитие мобильности научных сотрудников высшей школы ввиду бытовых, юридических и экономических условий представляет более сложную область стратегии развития вузов и требует более детальной проработки данных аспектов.

Изменение студенческого и профессорско-преподавательского контингента в условиях интернационализации высшего образования за последние годы обусловлено в том числе развитием академической мобильности. Мобильность как один из ключевых аспектов Болонского процесса предполагает смену места обучения или работы в рамках индивидуального образовательного или профессионального маршрута. Традиционно мобильность рассматривается в качестве научной, преподавательской работы или обучения за границей определенный период времени (триместр, семестр, академический год). А. Нойзель выделяет следующие виды мобильности: региональную (смена места образования – вуза, региона, страны), внутреннюю (содержательную) мобильность (смена педагогического направления подготовки, смена предметов преподавания и т.д.), профессиональную мобильность (переход из педагогического бакалавриата на непедагогический бакалавриат и наоборот, поступление на работу в школу с непедагогическим образованием) [6].

Традиционно международная мобильность студентов и профессорско-преподавательского состава была преимущественно личной прерогативой каждого, однако в современных условиях становится институциональной стратегией развития педагогического вуза и всего национального высшего образования.

Мобильность в высшем педагогическом образовании имеет основной ограничивающий фактор – направленность подготовки учителей для национальной (региональной) образовательной системы, т.е. ориентация на местного работодателя. Региональная мобильность будущих учителей в Германии ограничивается также разными системами школьного образования, соответственно разными стандартами подготовки педагогических кадров и требованиями к кандидатам на должность учителя. Несмотря на это, согласно результатам исследования Студенческого союза Германии внутренняя и профессиональная мобильность студентов педагогического направления подготовки практически не отличается от мобильности студентов других направлений подготовки: 15% студентов получающих первое высшее педагогическое образование сменили вуз, при этом 7% продолжили направление подготовки в новом вузе и 8% сменили на ряду с вузом и федеральную землю [7].

Опыт Германии демонстрирует положительные результаты по развитию мобильности в высшем педагогическом образовании в качестве одной из мер по решению задач в связи с увеличившейся гетерогенностью школьников в школах (ростом количества представителей разных национальностей, культур, социальных групп и т.д.). Согласно официальной статистике в Германии, государстве с высокой трудовой миграцией, обучается 1,16 млн. школьников-иностранцев (9,2 % от общего числа учащихся): 23,6 % из европейских государств (большая часть из Восточной Европы), 43,4 % граждан Турции и 33 % из других неевропейских государств. При этом 20 % [8] школьников-иностранцев оканчивают школу без аттестата о среднем (полном) общем образовании, данная цифра среди школьников, коренных немцев, составляет 8 %, что отчасти связано с трудностями учета особенностей школьников в обучении. Учитывая сложность работы с представителями разных культур в школе, на высшем уровне было принято решение о разработке программ, стимулирующих представителей разных культур, национальностей, конфессий на обучение в вузе по педагогическим программам подготовки. Одним из перспективных направлений в настоящее время рассматриваются меры по увеличению гетерогенности преподавательского состава школ через привлечение наименее представленных групп среди учителей. Это касается привлече-

ния лиц мужского пола в начальную школу, лиц женского пола для преподавания естественнонаучных дисциплин, лиц с миграционным прошлым (мигрантов, детей мигрантов) и инвалидов. В германских вузах по направлению «начальное педагогическое образование» обучалось 12% мужчин, по направлению «педагогическое образование: естественнонаучные дисциплины» – 40,5% женщин, доля учителей с миграционным прошлым в школах Германии составила около 6% и студентов-инвалидов или с хроническими заболеваниями, получающих педагогическое образование в 2011/12 учебном году 8% [9].

С учётом выявленных трудностей, возникающих в результате стремления расширения гетерогенности студентов педагогических направлений подготовки Германии, был выработан комплекс мер, направленных на обеспечение гибкости учебных программ подготовки учителей: обеспечение гибкого доступа к высшему педагогическому образованию, обеспечение гибкой структуры и содержания вузовских программ, разработку механизмов по признанию официального, неофициального и неформального образования, обеспечение консультационной, образовательной и финансовой поддержки студентов.

Стремление к привлечению новых целевых групп студентов (работающих студентов, лиц с высшим непедагогическим образованием и/или профессиональным опытом, студентов с малолетними детьми и т. д.) в систему высшего педагогического образования предполагает также развитие альтернативных путей доступа к высшему педагогическому образованию. В Германии уже введена практика для поступления лиц со средним профессиональным образованием без аттестата гимназии (необходимое требование для поступления в вуз). При выстраивании структуры и содержания новых учебных программ подготовки учителей необходимо обеспечивать благоприятные условия для освоения образовательной программы, развивая заочную и вечернюю формы обучения, предоставляя возможность получения дополнительной квалификации в рамках бакалавриата и магистратуры и продления вузовского обучения для организации обучения за границей, развивая образовательные программы без отрыва от производства, программы дистанционного обучения с применением новых компьютерных технологий (Тюбингенский университет им. Э. Карла, Высшая профессиональная школа г. Оснабрюк) [10] или введение дополнительного года или семестра в трехгодичный бакалавриат для студентов-иностранцев или нетрадиционных групп студентов с целью более продолжительной подготовки поступивших студентов, потенциально имеющих меньший образовательный потенциал (Потсдамский университет).

С целью сокращения дефицита учителей в Свободной республике Саксония и привлечения новых целевых групп в высшее педагогическое образование Дрезденский технический университет с 2012 / 2013 учебного года начал реализацию проекта «Квер-проект», в рамках которого лица с законченным высшим профессиональным образованием в течение двух лет могут получить высшее педагогическое образование, осваивая только психолого-педагогический блок образовательной программы.

Привлекательность высшего педагогического образования также обеспечивается признанием уже сформированных компетенций, знаний, опыта. Анализ модулей программ подготовки учителей Дрезденского технического университета, а также ряд исследований модулей в других германских университетах [11; 12] показывают, что в высшем педагогическом образовании пока не распространена практика признания официального, неофициального и неформализованного образования. Необходимость введения механизмов признания профессиональных компетенций и образовательных достижений в Германии в некоторых вузах компенсируется разным опытом признания: введением в учебную программу так называемого «пустого» модуля (англ. *empty-box-modul*), который при наличии профессионального образования или опыта профессиональной деятельности может быть перезачтен; сокращение срока педагогической практики (референдарията) для будущих учителей, имеющих педагогический опыт волонтерской деятельности (в молодежных организациях, с молодежными проектами) более двух месяцев (Берлин) [13] и др.

Привлечение новых целевых групп на этапе реформирования системы высшего педагогического образования в Германии характеризуется повышением количества отчисленных студентов. Данная тенденция характерна также для остальных направлений подготовки: согласно официальной статистике количество лиц, прервавших свое обучение в немецких вузах за период обу-

чения с 1999 года по 2006 г. составляет 21% [14]. Для некоторых технических и экономических направлений подготовки данный показатель за период реформ (2000-2004 гг.) вырос до 39% [14]. Данная тенденция показывает острую необходимость в осуществлении информационной, образовательной и финансовой поддержки студентов.

Учитывая сложности функционирования системы высшего педагогического образования в условиях реализации принципов Болонского процесса, а также рост гетерогенности групп студентов, возникает необходимость по реализации дополнительных программ на начальной ступени обучения, позволяющих первокурсникам эффективнее интегрироваться в академическую жизнь вуза; введению механизмов по распознаванию слабых, неуспевающих студентов и принятию мер по интенсификации деятельности консультационных центров, оказывающим информационную помощь по дальнейшим возможностям обучения.

Осознавая данную задачу, германские вузы начинают принимать меры: организовывать подготовительные курсы, блочные семинары для желающих поступать в университет (университет г. Аугсбург), кураторство преподавателями слабоуспевающих студентов, а также программы для школьников из семей с низким образовательным потенциалом и детей мигрантов, которые направлены на выявление пригодности данных школьников к учебе в вузе (университет г. Дуйсбург-Эссен) [12]. Интересным представляется опыт Берлина: для обучения школьников с миграционным прошлым (детей мигрантов первого и второго поколений) проводится долгосрочный проект по привлечению выпускников школ с миграционным прошлым к педагогическому образованию – проект «МиграМЕНТОР» (нем. *MigraMENTOR*). Проект направлен на профориентацию и подготовку школьников иммигрантов сопровождения к педагогической профессии, их дальнейшее сопровождение во время получения ими высшего педагогического образования и финансовую поддержку таких студентов (Университет им. Гумбольдта, Свободный Берлинский университет и др.) [15]. Данный проект реализуется в рамках Национального плана «Интеграция» не только вузами, но и подразделениями министерства по социальным вопросам и труду с целью поддержки лиц с иммиграционным происхождением на всех ступенях образования. Проект позволяет решать проблемы с комплектованием школ педагогическими кадрами, способными работать в поликультурной среде, а также способствует лучшей интеграции лиц с миграционным прошлым и их самореализации в обществе. Другими аналогичными проектами являются проект «Многообразие как возможность» (нем. *Vielfalt als Chance*) по организации краткосрочных университетских школ, семестров для вольнослушателей, практики при школах (г. Дуйсбург-Эссен), проект «Шту+Бе» (нем. *Stu+Be*), целью которого является выявление будущих образовательных и профессиональных планов студентов со средним профессиональным образованием, их успеваемости, выявление неуспевающих студентов на ранней стадии с целью обеспечения им в дальнейшем помощи (университеты Северного Рейна-Вестфалии [12]), проект «Смотреть в будущее. Обучаться новому. Идти вперед» (нем. *Weitersehen. Weiterbilden. Weiterkommen*), ориентированный на консультирование абитуриентов без аттестата гимназии о возможностях обучения в вузе, консультационную помощь о возможностях получения профессии студентам, прервавшим обучение в вузе, признание профессиональных компетенций у лиц, имеющих профессиональный опыт (Бранденбург).

Таким образом, комплекс мер, направленных на расширение гетерогенности контингента студентов, преподавателей и ученых, участвующих в реализации программ высшего педагогического образования способствуют развитию, в первую очередь, не только региональной мобильности, а в большей степени внутренней и профессиональной мобильности, позволяющей разрешать проблемы дефицита учителей в регионе и проблемы обучения представителей разных культур.

Конкурентная борьба вузов за абитуриентов, использование в качестве показателей эффективности деятельности педагогических вузов обязывает учреждения разрабатывать гибкие образовательные программы и улучшать условия труда для приглашенных научно-педагогических работников, что в итоге с развитием академической мобильности непременно будет способствовать изменению традиционного состава студентов, преподавателей и ученых в отечественной педагогической высшей школе.

Библиографический список

1. Wolter A. Massification and diversity: has the expansion of higher education led to a changing composition of the student body? European and German experiences. *Higher education reforms: Looking Back – Looking Forward. 10th International Workshop on Higher Education Reform (HER)*, 2–4 October 2013, Ljubljana: HIS, 2013: 202-221.
2. Wolter A. Germany: from individual talent to institutional permeability – changing policies for non-traditional access routes in German higher education. *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learning*. London: UNI, 2012: 43-59.
3. Engel O., Neusel A., Weichert D. Migrationshintergrund in der Hochschule. *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem*. Bielefeld: Forthcoming, 2014: 30-48.
4. Middendorff E., Apolinarski B., Poskowsky J., Kandulla M., Netz N. *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012*. Berlin: UDR, 2013.
5. *Statistisches Bundesamt: Personal an Hochschulen 2012. Fachserie 11, Reihe 4.4*. Wiesbaden, 2013.
6. Neusel A. *Internationale Mobilität und Professur. Karriereverläufe und Karrierebedingungen von Internationalen Professorinnen und Professoren an Hochschulen in Berlin und Hessen*. Berlin: Hochschule, 2014.
7. DSW/HIS-HF 19. Sozialerhebung. *Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Kai Gehring, Ekin Deligöz, Katja Dörner, weiterer Abgeordneter und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN*. Berlin, 2009.
8. Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1999 bis 2008. *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 188*. Berlin, 2009.
9. Jungwirth M. Lehramtsstudium und Benachteiligung – Herausforderungen für die universitäre Beratung. *Vortrag im Rahmen der Veranstaltung „Nachteilsausgleich im Licht von Diversität und Inklusion“*, 29./30.11. Münster: Hochschule, 2012: 63 – 69.
10. Kirchgeßner, K. Mehr Luft für den Bachelor. *Kreative Vielfalt. Wie deutsche Hochschulen den Bologna-Prozess nutzen*. Bonn, 2010: 44 – 45.
11. Kerres M., Schmidt A. Zur Anatomie von Bologna-Studiengängen: Eine empirische Analyse von Modulhandbüchern. *Die Hochschule*. 2011; 2: 173-191.
12. Wolf-Bendik K., Schmidt A. Öffnung der Hochschule für neue Zielgruppen. *Wissenschaftsmanagement*. 2011; 4: 25 -28.
13. *Schneller Lehrer werden: Berlin rechnet ehrenamtliche Tätigkeiten auf die Wartezeit für den Vorbereitungsdienst an*. Red. J. Stiller. Available at: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/aus_und_fortbildung/lehrausbildung/PM-Schneller%20Lehrer%20Werden.pdf
14. Heublein U., Hutzsch Ch., Schreiber J., Sommer D., Besuch G. Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. *HIS: Forum Hochschule*. 2010; 2: 190-196.
15. Hirschle Th. MigaMENTOR – Berliner Netzwerk für Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. *Bildungsserver Berlin-Brandenburg*. Available at: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/351+M54409c43da6.html>

References

1. Wolter A. Massification and diversity: has the expansion of higher education led to a changing composition of the student body? European and German experiences. *Higher education reforms: Looking Back – Looking Forward. 10th International Workshop on Higher Education Reform (HER)*, 2–4 October 2013, Ljubljana: HIS, 2013: 202-221.
2. Wolter A. Germany: from individual talent to institutional permeability – changing policies for non-traditional access routes in German higher education. *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learning*. London: UNI, 2012: 43-59.
3. Engel O., Neusel A., Weichert D. Migrationshintergrund in der Hochschule. *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem*. Bielefeld: Forthcoming, 2014: 30-48.
4. Middendorff E., Apolinarski B., Poskowsky J., Kandulla M., Netz N. *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012*. Berlin: UDR, 2013.
5. *Statistisches Bundesamt: Personal an Hochschulen 2012. Fachserie 11, Reihe 4.4*. Wiesbaden, 2013.
6. Neusel A. *Internationale Mobilität und Professur. Karriereverläufe und Karrierebedingungen von Internationalen Professorinnen und Professoren an Hochschulen in Berlin und Hessen*. Berlin: Hochschule, 2014.
7. DSW/HIS-HF 19. Sozialerhebung. *Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Kai Gehring, Ekin Deligöz, Katja Dörner, weiterer Abgeordneter und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN*. Berlin, 2009.
8. Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1999 bis 2008. *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 188*. Berlin, 2009.
9. Jungwirth M. Lehramtsstudium und Benachteiligung – Herausforderungen für die universitäre Beratung. *Vortrag im Rahmen der Veranstaltung „Nachteilsausgleich im Licht von Diversität und Inklusion“*, 29./30.11. Münster: Hochschule, 2012: 63 – 69.
10. Kirchgeßner, K. Mehr Luft für den Bachelor. *Kreative Vielfalt. Wie deutsche Hochschulen den Bologna-Prozess nutzen*. Bonn, 2010: 44 – 45.
11. Kerres M., Schmidt A. Zur Anatomie von Bologna-Studiengängen: Eine empirische Analyse von Modulhandbüchern. *Die Hochschule*. 2011; 2: 173-191.
12. Wolf-Bendik K., Schmidt A. Öffnung der Hochschule für neue Zielgruppen. *Wissenschaftsmanagement*. 2011; 4: 25 -28.
13. *Schneller Lehrer werden: Berlin rechnet ehrenamtliche Tätigkeiten auf die Wartezeit für den Vorbereitungsdienst an*. Red. J. Stiller. Available at: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/aus_und_fortbildung/lehrausbildung/PM-Schneller%20Lehrer%20Werden.pdf
14. Heublein U., Hutzsch Ch., Schreiber J., Sommer D., Besuch G. Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. *HIS: Forum Hochschule*. 2010; 2: 190-196.
15. Hirschle Th. MigaMENTOR – Berliner Netzwerk für Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. *Bildungsserver Berlin-Brandenburg*. Available at: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/351+M54409c43da6.html>

Статья поступила в редакцию 22.05.15

УДК 37

Kirjushina O.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Taganrog Institute n.a. A.P. Chekhov (Taganrog, Russia),
E-mail: kirjushina@bk.ru

THE DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AND THEIR MEANS OF ACTIVIZATION AS A FACTOR OF EDUCATION IMPROVEMENT. In this article the problem of development of scientific and pedagogical knowledge is considered in interrelation of stages of the activity traced during the different historical periods: generation of progressive ideas of personal development and improvement of education; development of means of their realization, including scientific methods of research; activation of scientific and pedagogical activity and development of the resources of scientific potential promoting development of new ideas and knowledge. Definitions of concepts – the potential and scientific potential of an education system are specified. Scientific and methodological ensuring holistic development and effective use of scientific and information and personnel resources of scientific potential are developed. Increase of efficiency of scientific and pedagogical activity and formation of objective scientific and information base of its coordination are in its basis.

Key words: education, educational resources, scientific potential, scientific knowledge, research methods, scientometrics.

О.Н. Кирюшина, канд. пед. наук, доц. Таганрогского института имени А.П. Чехова, г. Таганрог, E-mail: kirjushina@bk.ru

РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И СРЕДСТВ ИХ АКТИВИЗАЦИИ КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье проблема развития научно-педагогических знаний рассматривается во взаимосвязи этапов деятельности, прослеживаемой в разные исторические периоды: генерация прогрессивных идей развития личности и совершенствование образования; разработка средств их реализации, в том числе научных методов исследования; активизация научно-педагогической деятельности и развитие ресурсов научного потенциала, способствующих выработке новых идей и знаний. Уточнены дефиниции понятий – потенциал и научный потенциал системы образования. Разработано научно-методологическое обеспечение целостного развития и эффективного использования научно-информационного и кадрового ресурсов научного потенциала. В его основе – повышение эффективности научно-педагогической деятельности и формирование эффективной научно-информационной базы её координации.

Ключевые слова: образование, ресурсы образования, научный потенциал, научные знания, методы исследования, наукометрия.

Научные знания, в том числе педагогические, являясь не только основой совершенствования общества, но и базой формирования новых идей их развития, накапливались тысячелетиями. Так, основу современных гуманистических идей в воспитании и развитии личности составляют общечеловеческие и общепедагогические ценности, созданные на всех этапах существования мировой цивилизации. Одновременно с наработкой и накоплением научно-педагогических знаний совершенствовались способы и средства их реализации, в том числе и научные методы изучения развивающейся личности и образовательного процесса, поэтому, используя результаты системного анализа развития научно-педагогических знаний во взаимосвязи этапов деятельности, прослеживаемой в разные исторические периоды, можно разработать направления их дальнейшего развития и эффективного использования.

Проблема разработки средств научно-педагогической деятельности и развития личности имеет глубокие истоки. Ещё в V в. до новой эры в Древней Греции понимали необходимость направленного воспитания и обучения граждан, поскольку это фундамент всей жизни человека. При обучении следует направлять склонности детей к тому занятию, в котором они должны впоследствии достичь совершенства. Однако процесс обучения в тот исторический период не был связан с логическими системами, способными обеспечить массовое воспроизводство знаний, да и потребности в этом, когда обучение было привилегией ограниченной части населения, не возникало. Используемые античными мыслителями способы обучения – беседа-диалог, дискуссия и др., несли в себе элементы индивидуального опыта и существовали как личный опыт наставников.

Большое внимание на развитие научного знания о природе человека оказало общественное течение гуманизма в эпоху Возрождения. Школьная программа преследовала цель – заложить фундамент общей культуры, который в дальнейшем позволил бы воспитанникам самостоятельно овладевать специальными предметами. По суждениям прогрессивных мыслителей той эпохи – Х.Л. Вивеса, М. Монтеня, Т. Мора, Э. Роттердамского и др., целью в правильно организованном процессе воспитания и обучения являлось всестороннее гармоничное совершенствование личности, выявление и развитие способностей. Уделяя особое внимание опытному знанию, полученному путём эксперимента, придавалось большое значение умению наблюдать, сравнивать, делать выводы, т. е. использовать в процессе обучения элементы индуктивных доказательств. Итак, в эпоху Возрождения в практике воспитания и обучения появляются методы познания более высокого уровня, что оказало значительное влияние на возможность изучения обучающихся. Безусловно, идеи просветителей этой эпохи – природосообразность воспитания, демократизация системы обучения, обогащение содержания образования и воспитания и др., оказали благотворное воздействие на развитие школы и педагогики, но в силу существовавших социальных отношений, они не могли быть полно реализованы. Однако сформулированный идеал воспитания и обучения и в дальнейшем рассматривался как источник идей развития личности.

Возникновению в XVIII в. движения Просвещения способствовали зарождающиеся новые социальные отношения и преемственность появившихся в предыдущую эпоху прогрессивных подходов к воспитанию и обучению человека. Этот период характеризуется активизацией педагогической мысли – разработкой прогрессивных идей в воспитании и обучении, а также методов их реализации, поиском законов педагогического процесса и стремлением превратить педагогику в самостоятельную область исследований. Ярким примером проявления указанных

тенденций может служить творчество европейских и отечественных мыслителей. Так, в основу педагогической системы английского учёного Бэкона положены требования: посильность задач и достижимость целей; необходимость выявления природных способностей ученика и его склонностей к роду деятельности; вооружение обучающихся методом научного исследования, позволяющим устанавливать новые истины. Разработанный Ф. Бэконом индуктивный метод исследования, содержащий такие элементы, как наблюдение, эксперимент, сравнение, индукция, был инструментом реализации этой системы. На развитие педагогической мысли наибольшее воздействие оказала главная идея его педагогики – соединение теоретического обучения с экспериментальной научной деятельностью.

Реформатор педагогики, философ-гуманист Я.А. Коменский неразрывно связывал педагогический процесс с изучением и раскрытием способностей обучающегося. Он говорил о необходимости использования педагогической практикой знания закономерностей образовательного процесса. Великий гуманист, философ Ж.-Ж. Руссо выступал за превращение воспитания в естественный, активный, исполненный оптимизма процесс. Введение демократической системы, способствующей выявлению у ребёнка дарований, заложенных природой, он рассматривал не только как условие изучения особенностей и возможностей развивающейся личности, но и как условие эффективной работы воспитателя. Философ-просветитель Д. Дидро предлагал дифференцированно подходить к обучению, поощрять способных учеников, призывал к составлению научно-обоснованных учебников. Швейцарский гуманист И.Г. Песталоцци полагал, что обучение детей должно строиться с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей. Он требовал от учителей выработать определённые мероприятия по отношению к детям только на основе наблюдений. Педагог-практик Ф.А.В. Дистерверг также предлагал учитывать индивидуальные особенности ребёнка, отмечая, что без знания уровня развития ученика невозможно его правильное обучение. Можно отметить, что результатом деятельности педагогов-гуманистов конца XVIII – начала XIX вв. стало расширение спектра диагностических идей. Педагогическая диагностика начинала переходить к системе конкретных требований, в том числе к профессионализму учителя. В исследованиях немецкого психолога и педагога И.Ф. Гербарта с особой тщательностью изучались интересы обучающихся, особенности их интеллектуальных и эмоционально-волевых сфер. Он первым из педагогов пытался математически измерять взаимосвязь – развитость интересов и мотивации учащихся, заложив тем самым ключевую проблему психолого-педагогических измерений. Необходимо отметить, что разработанные в тот период русским просветителем В.Д. Одоевским требования к составителям вопросов беседы, «... используемой как средство сбора информации, несущего в себе коррекционный потенциал, значимы и в наши дни» [1, с. 368-369]. Основоположник научной педагогики в России К.Д. Ушинский предлагал строить обучение, определяя его содержание и формы организации на основе учёта возрастных, индивидуальных и физиологических особенностей детей, специфики развития их психики. Он утверждал, что «... изучение психологических явлений научным путём – тем же самым путём, которым мы изучаем все другие явления – есть необходимейшее условие для того, чтобы воспитание наше, если возможно, перестало быть игрушкой случайных обстоятельств, а сделалось делом рациональным и сознательным» [2, с. 37]. Все эти знания совершенно необходимы учителю, воспитывающему молодое поколение и должны использоваться в обоснованном построении педагогического процесса. Для подготовки таких учителей

К.Д. Ушинский предлагал создавать в каждом университете педагогический факультет, где изучался бы человек во всех проявлениях его природы и эти знания прилагались бы к искусству воспитания. Таким образом, в результате деятельности прогрессивных философов и учёных, в том числе педагогов и психологов, в конце XIX века сформировалось понимание, что в основе выбора различных средств воспитания и обучения должно быть знание детской природы со всеми потребностями и устремлениями. «Прогресс в деятельности школы может достигаться лишь на основе использования положительной и достоверной информации из педагогической практики, полученной с помощью опытных методов» [3, с. 193]. Такое направление было связано с повышением интереса к личности ребёнка и с переориентацией на индивидуально-личностное обучение. Учёные открывали новые возможности измерений, направленные на разработку педагогических технологий исследования детства.

В дальнейшем эти задачи пыталась решать экспериментальная педагогика, которая изучала ребёнка в целях построения педагогической теории. Благодаря деятельности российских (А.Ф. Лазурский, А.П. Нечаев, И.А. Сикорский, Г.И. Челпанов и др.) и зарубежных (А. Бине (Франция), У. Килпатрик (США), А. Лай и Э. Мейман (Германия) и др.) учёных были заложены технологические основы ряда методов исследования. Прежде всего, это: длительное наблюдение; исследование продуктов детского творчества; анкетирование; тестирование по определению возрастных возможностей детей; изучение поведения ребёнка в различных учебных и других ситуациях; количественное измерение уровня интеллектуального развития ребёнка с использованием системы стандартных тестов и др. За счёт применения эксперимента, эмпирических и статистических методов накапливались данные в разных областях исследования детского развития. Это способствовало более глубокой проработке вопросов, связанных с перестройкой методов обучения и построением учебного плана для реализации принципа индивидуализации обучения. Конец XIX века можно обозначить как начало концептуализации педагогической диагностики – структурного базового компонента педагогической деятельности. Идея и методы диагностики имели поддержку со стороны ряда ведущих теоретиков. М.И. Демков отмечал высокие диагностические возможности педагогических измерений, как средства контроля продвижения учащихся класса и школы в усвоении знаний. П.Ф. Каптерев – теоретик и историк образования, решительно выступал против существующего однотипного общего образования. Он предлагал путь экспериментирования, создания опытных школ, педагогических лабораторий, а также обоснования новых подходов не только к обучению, но и контролю знаний.

В начале XX века, ранее полученные научные знания – концепции, идеи и инструментарий, интегрировались в «педологию» (детоведение), единой комплексной науке, направленной на всестороннее изучение ребёнка, на выявление закономерностей его развития с помощью точных экспериментальных методов. С середины 1920-х гг. проблемами педологии занимался П.П. Блонский. Опытные и экспериментальные методы использовал в своей работе педагог – С.Т. Шацкий. Материалы, полученные в результате социально-педагогических исследований, активно использовались при планировании и организации учебно-воспитательной деятельности первой опытной станции, возглавляемой им. Однако из-за недостатка высококвалифицированных специалистов в России и несовершенства используемого инструментария, ускоренной массовой подготовки школьных педологов снижался общий уровень внедряемых исследований. Как итог – постановление «О педологических извращениях в системе Наркомпроса», «...приостановившее на десятилетия научную деятельность в области целостного изучения ребёнка, что повредило развитию отечественного образования и педагогики и дискредитировало методы тестов и анкет» [4, с. 134].

Значительное влияние на развитие педагогики и системы образования оказали в 60-х гг. XX в. представители направления гуманистической психологии – К. Роджерс, А. Маслоу и др. Они утверждали, что полноценное воспитание возможно лишь в том случае, если школа будет служить лабораторией для открытия уникального «Я» каждого ребёнка. Гуманистический подход в психологии и образовании стимулировал творческую деятельность, направленную на разработку и использование исследовательского инструментария в педагогике и образовании. В этот период постепенно возвращаются в педагогику анкетирование и психодиагностические тесты. Развиваются

контент-аналитические исследования материалов массовой информации.

Первыми шагами в подготовке учителей к профессиональному выполнению научно-педагогических исследований были издания по применению научных методов в образовательной деятельности, вышедшие в 80-х гг. XX в. под редакцией Ю.К. Бабанского, Н.В. Кузьминой, А.И. Кочетова, А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева и др. Появляются работы, посвящённые вопросам эффективности и качества научно-педагогического исследования (Ю.К. Бабанский, В.М. Полонский и др.). Одновременно с внедрением в образовательную практику научных методов растёт число работ, обращённых к проблеме психологической и педагогической диагностики.

Демократизация всех сторон общественной жизни России в 90-х гг. XX в. активизировала реализацию принципов образовательного процесса, впитавших идеи философов и учёных, результаты экспериментальной педагогики и педологии, направленных на раскрытие и развитие личностного потенциала детей. Идея личностного подхода – личностно ориентированного образования, разрабатывается учеными Российской Федерации (Е.В. Бондаревская, А.В. Мудрик, В.В. Сериков и др.). Преобразования общественной жизни стимулировали создание новых форм гуманизации образовательного процесса. Отличительной чертой гуманистического подхода в современной психологии и образовании является особое внимание к индивидуальности человека, его личности, а также чёткая ориентация на сознательное развитие самостоятельного критического мышления. И поскольку любое воспитательное воздействие преломляется через индивидуальные особенности конкретной личности, то необходима объективная обратная связь, обеспечивающая получение информации о развитии личности и процессе её становления, для нахождения и обоснования путей педагогической помощи ученику. Это предполагает создание критериальной базы, строящейся на отслеживании и оценке с помощью методик психодиагностики индивидуально-психологических особенностей обучаемых: сформированности качеств ума (интеллекта), мотивации, интересов, ценностных ориентаций, тревожности и других аспектов личности. А поскольку знания, умения и навыки – «как основа становления духовных и интеллектуальных качеств ученика, то есть как средство достижения цели» [5, с. 524], сохраняют своё значение, то дидактические тесты – тесты достижений, занимают прочное место в современном образовании. Становится очевидным, что требование развития личности, готовой к успешной деятельности в изменяющемся высокотехнологичном мире, во многом зависит от развития научно-методологического обеспечения системы образования.

Итак, равно как совершенствование системы образования, так и решение возникающих при этом задач происходит на основе исторической преемственности прогрессивных идей и способов их осуществления. В полной мере это относится к формированию системы научно-педагогических знаний, развитие которых возможно только на основе интеграции знаний в области образования и разработки научных методов исследования. Пройдя стадии от неразрывной связи с процессом воспитания и обучения до всеобщей научной формы знания, научные методы заняли важнейшую составную часть в современной педагогической науке и образовании. В таблице представлены полученные нами результаты системного анализа развития научно-педагогических знаний во взаимосвязи этапов деятельности, прослеживаемой в разные исторические периоды: генерация прогрессивных идей развития личности и совершенствования образования; разработка средств их реализации, в т.ч. научных методов исследования; активизация научно-педагогической деятельности и развитие ресурсов научного потенциала, способствующих выработке новых идей и знаний.

Модернизация образования, обуславливающая диверсификацию его содержания и разработку современных технологий, предопределяет активизацию развития системы научных знаний и эффективных направлений её реализации. Прежде всего: создание педагогическим кадрам условий повышения эффективности научно-педагогической деятельности путём совершенствования научно-методического обеспечения и средств научной деятельности, как факторов развития ресурсов научного потенциала; научно-информационное обеспечение координации развития научного потенциала системы образования в субъектах страны как требование целостности его развития (рис.1).

Таблица 1

Взаимосвязь прогрессивных идей, средств их реализации
и ресурсов образования в развитии научно-педагогических знаний

Исторические вехи	Идеи развития личности и образования	Средства реализации идей	Результат, ресурсы образования	Направления дальнейшего развития
Античный период	Идеал воспитания и обучения - изучение детей	Беседа-диалог, дискуссия и др.	Индивидуальный опыт наставников	Проблема развития и изучения детей
Эпоха Возрождения	Гармоническое развитие свободной личности	Умение наблюдать, сравнивать, делать выводы	Элементы индуктивных доказательств	Идеал воспитания и обучения как источник идей развития личности
Эпоха Просвещения: Ф. Бэкон;	Выявление способностей детей и их склонностей к роду занятий	Индуктивный метод - наблюдение, эксперимент, сравнение и др.	Посильность задач и достижимость целей	Соединение теоретического обучения с экспериментальной деятельностью
Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталотци и др.; И.Ф. Гербарт	Знание индивидуальных особенностей ребенка	Расширение спектра диагностических средств	Дифференцированный подход к обучению	Поиск законов педагогического процесса и путей развития педагогического знания
	Выявление особенностей интеллектуальных и эмоционально-волевых сфер	Измерение взаимосвязи - развитости интересов и мотивации учащихся	Заложена ключевая проблематика психолого-педагогических измерений	
К. Д. Ушинский, В.Д. Одолевский и др.	В основе выбора средств обучения - знание детской природы	Наблюдение, беседа и др. методы сбора информации	Учет возрастных особенностей развития детей	Научное обоснование построения педагогического процесса
конец XIX – нач. XX вв.: - экспериментальная педагогика; - педология	Проблема свободы развития индивидуальности ребенка	Наблюдение; исследование продуктов творчества; анкетирование; тестирование; эксперимент и др. Статистические методы	Получение научных фактов как основы построения и развития теории педагогики.	Концептуализация диагностики - базового компонента научно-педагогической деятельности
	Принципы индивидуализации обучения		Целостное изучение детей	Становление педагогической проблематики
XX век - гуманистический подход: - 60-е годы	Условие полноценного воспитания - школа как лаборатория для открытия уникального «Я» каждого ребенка	Педагогический консилиум; контент-анализ, рейтинг, наработки в области методологии применения методов	Научное обоснование условий подготовки к выполнению научно-педагогической деятельности	Научные методы как всеобщая научная форма знания, составляющая важную часть в современной педагогической науке и образовании
- 90-е годы личностно ориентированное образование	Обеспечение самоопределения и получение информации о развитии личности	Научные методы – эмпирические, теоретические и системного анализа	Публикации о методологии, методах и качестве научных исследований	
XXI в. – реализация современной парадигмы. Модернизация системы образования	Подготовка личности к успешной деятельности в высокотехнологичном мире. Выявление тенденций развития – условие адекватного управления	Интеграция научных знаний в области образования. Эффективное использование и адекватная презентация научных методов исследования	Принципы развития и эффективного использования научного потенциала системы образования	Наукометрический аппарат, база координации и методическое обеспечение научно-педагогической деятельности



Рис. 1. Модель научно-методологического обеспечения целостного развития и эффективного использования научного потенциала системы образования

Поскольку к числу важнейших внутренних факторов системы образования, определяющих процесс её модернизации, относятся потенциал и научный потенциал системы образования, то нами уточнено содержание этих основополагающих понятий. «Потенциал системы образования», как совокупная способность государства совершенствовать все её компоненты, определяется социально-экономическим состоянием страны – финансированием и материально-технической базой, организаторской деятельностью центральных и местных органов власти и управления, а также научным потенциалом. «Научный потенциал системы образования» – основанная на принципах науки и отвечающая её требованиям совокупность постоянно развивающихся ресурсов: научно-информационный – научно-педагогическая и иная информация; кадры, в том числе высшей квалификации; научные коллективы – научные школы и центры, диссертационные советы. Представленная нами модель научно-методологического обеспечения целостного развития и эффективного использования научного потенциала и дефиниции понятий – потенциал и научный потенциал, являются основой комплексного решения проблемы интеграции и оценки достижений педагогики и системы образования.

Система объективных научных знаний по оценке «достигнутого», создаваемая на основе наукометрических исследований

результатов научно-педагогической деятельности, должна составлять базу координации и адекватного управления развитием ресурсов научного потенциала с возможностью активного участия научных школ и центров федеральных образований. Разработанное нами научно-методическое обеспечение повышения эффективности научно-педагогической деятельности включает: более технологичное представление множества научных методов исследования – систему методов; формализацию выбора и рационального применения методов в различных условиях деятельности; модели адекватной презентации методов и др. [6; 7].

Таким образом, к настоящему времени педагогика, пройдя длительный и сложный путь поисков истины, раскрытия закономерностей обучения, воспитания и развития, превратилась в научно обоснованную систему знаний, а на практике – в искусство использования этих закономерностей. Естественно, наука развивается, когда она базируется на современном научно-исследовательском аппарате. Так, модернизация системы образования и необходимость адекватного управления происходящими процессами, активизировали постановку и решение проблем методологического характера, направленных на: максимальное извлечение достоверной информации о закономерностях развития научного потенциала; повышение эффективности научно-педагогических исследований. Создание авторских методологий,

методик и инструментария, как дальнейшее развитие средств научного исследования, в том числе разработка наукометрического аппарата обобщения ретроспективной и непрерывно по-

полняемой информации о научно-исследовательской деятельности – оценка «достигнутого», будет способствовать обоснованию направлений дальнейшего развития педагогики и образования.

Библиографический список

1. *Антология педагогической мысли России 18 века*. Москва: Педагогика, 1985.
2. Ушинский К.Д. *Человек как предмет воспитания*. Собрание сочинений в 9 томах. Москва: Учпедгиз, 1950; Т. 2.
3. *История педагогики*. В 2 частях. Под ред. А.И. Пискунова. Москва: ТЦ «Сфера», 1997; Т. 2: 193 – 286.
4. *Педагогика. Российская педагогическая энциклопедия*: в 2 томах. Главный редактор В.В. Давыдов. Москва: БРЭ, 1999; Т. 2: 134.
5. *Личность. Российская педагогическая энциклопедия*: в 2 томах. Главный редактор В.В. Давыдов. Москва: БРЭ, 1993; Т. 1: 524.
6. Кирюшина О.Н. *Развитие научно-информационного и кадрового ресурсов научного потенциала системы образования*. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2011.
7. Кирюшина О.Н. Научный потенциал системы образования: показатели, тенденции, перспективы. *Высшее образование сегодня*. 2009; 11: 64 – 67.

References

1. *Antologiya pedagogicheskoy mysli Rossii 18 veka*. Moskva: Pedagogika, 1985.
2. Ushinskij K.D. *Chelovek kak predmet vospitaniya*. Sobranie sochinenij v 9 tomah. Moskva: Uchpedgiz, 1950; T. 2.
3. *Istoriya pedagogiki*. V 2 chastyah. Pod red. A.I. Piskunova. Moskva: TC «Sfera», 1997; T. 2: 193 – 286.
4. *Pedagogiya. Rossijskaya pedagogicheskaya `enciklopediya*: v 2 tomah. Glavnyj redaktor V.V. Davydov. Moskva: BR'E, 1999; T. 2: 134.
5. *Lichnost'. Rossijskaya pedagogicheskaya `enciklopediya*: v 2 tomah. Glavnyj redaktor V.V. Davydov. Moskva: BR'E, 1993; T. 1: 524.
6. Kiryushina O.N. *Razvitie nauchno-informacionnogo i kadrovogo resursov nauchnogo potenciala sistemy obrazovaniya*. Rostov-na-Donu: YuFU, 2011.
7. Kiryushina O.N. Nauchnyj potencial sistemy obrazovaniya: pokazateli, tendencii, perspektivy. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2009; 11: 64 – 67.

Статья поступила в редакцию 20.05.15

УДК 378

Pchelintseva I.G., Doctor of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Foreign Languages, Tyumen State Oil and Gas University (Tyumen, Russia), E-mail: pchelintseva@tsogu.ru

TOLERANT WORLD PERCEPTION AS A BASIS OF TEACHING PEACEFULNESS TO STUDENTS OF HIGHER EDUCATION.

The article suggests the idea of how a system of a holistic approach towards socio-cultural environment may be developed. The author shows how this approach may facilitate education by means of forming peacefulness on a basis of tolerant world perception. The article presents indications and characteristics of tolerant world perception of professors and students involved in the process of innovative education. The reflection processes of tolerant world perception determined by cognitive and personal qualities of a person. The pedagogical technology "cooperative learning" is recommended to use to create conditions of teaching peacefulness to students of higher education

Key words: tolerant world perception, teaching peacefulness, cooperative learning.

И.Г. Пчелинцева, д-р пед. наук, зав. каф. иностранных языков Тюменского государственного нефтегазового университета, г. Тюмень, E-mail: pchelintseva@tsogu.ru

ТОЛЕРАНТНОЕ МИРОВОСПРИЯТИЕ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ МИРОЛЮБИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Статья предлагает разработку методологии системно-целостного подхода к социокультурной действительности, призванного оказать помощь образовательному процессу, направленному на формирование миролюбия на основе толерантного мировосприятия. Даны ориентиры и характеристика толерантного мировосприятия преподавателей и студентов, включенных в инновационный образовательный процесс. Обозначены рефлексивные процессы мировосприятия, детерминированные взаимодействием когнитивных и интеллектуально-личностных качеств человека и обеспечивающие толерантное восприятие мира. Для создания условий обучения миролюбию студентов вуза предложено использование педагогической технологии «обучение в сотрудничестве».

Ключевые слова: толерантное мировосприятие, обучение миролюбию, обучение в сотрудничестве.

Образование как полифункциональный инструмент целенаправленного регулирования социальных процессов становится в современных условиях значительных перемен и нестабильности общества одним из наиболее эффективных средств формирования новых отношений и норм поведения.

Российская действительность убедительно показывает, что глобальные кризисные явления находят свое отражение и своеобразие в социально-экономической, политической, социокультурной сферах развития общества и, естественно, в сфере образования, которая является социальным институтом общества.

Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способные к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовые к межкультурному взаимодействию, обладающие чувством ответственности за судьбу страны, за её социально-экономическое процветание. Система образования должна готовить людей, умеющих не только жить в гражданском обществе и правовом государстве, но и создавать их.

К числу основных современных тенденций мирового развития, обуславливающих существенные изменения в системе образования, относятся:

- переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности;

- возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения; демократизация общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору [1].

В то же время качество образования, уровень профессионализма специалистов, педагогических кадров и материальной базы учреждений образовательного комплекса зависят от инвестиций в образовательную систему, не берётся во внимание доказанное мировым опытом аксиоматическое положение: уровень

развития того или иного общества определяет господствующий тип хозяйствования и качество человеческого капитала, формируемого в определяющей степени качеством образования, дающего знания, умения, способности действовать в современной конкурентной экономической среде.

Трудно переоценить роль и значение ЮНЕСКО, организации, призванной объединить усилия в области науки, образования и культуры в целях сохранения мира и прогресса человечества. ЮНЕСКО в начале-середине 1990-х годов выдвинула и разработала концепцию «культуры мира», получившую широкое международное распространение [2].

Только за последние годы состоялись десятки международных форумов по обсуждению проблем культуры мира, толерантности и диалога между цивилизациями, которые выступают в качестве основной цели высшего образования и признают подготовку разносторонне развитой личности гражданина, ориентированной в традициях отечественной и мировой культуры, в современной системе ценностей и потребностях современной жизни, способной к активной социальной адаптации в обществе и самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности и продолжению образования, к самообразованию и самосовершенствованию.

Средства и методы образования, воспитания и обучения, механизмы вхождения российской молодежи в социокультурные процессы могут быть разными, но неизменными остаются: с одной стороны, ориентация на прошлое и настоящее; с другой – ответственное отношение к будущему. Если иметь в виду высшую школу, то это выполнение ею важных общественно значимых функций, которые нужны конкретному обучающемуся и обществу в целом: максимальное содействие экономическому росту и гибкости рынка труда; сохранение и передача научных знаний последующим поколениям; подготовка граждан к динамичной деловой и политической деятельности.

Восприятие мира молодыми поколениями должно быть открытым и многомерным, чутким к противоречиям и проблемам, смелым и вдумчивым. Пожалуй, одной из основных целей инновационного образования является разработка методологии системно-целостного подхода к действительности, призванного оказать помощь образовательному процессу. Разработка такой методологии находится ещё в самом начале, однако, исследователями и педагогами-практиками с достаточной определенностью уже обозначены некоторые социально-психологические характеристики, являющиеся ориентирами толерантного мировосприятия преподавателей и студентов, включенных в инновационный образовательный процесс. Эти характеристики предполагают осознание:

- внутренней многозначности позиций и точек зрения при изучении того или иного достаточно сложного и нового вопроса;
- внутренней альтернативности принимаемых решений, т.е. взвешенный учет отрицательных и положительных последствий этих решений;
- не только ближайших, но и отдаленных последствий принимаемых решений;
- необходимости привлекать к сотрудничеству при разработке решений различных специалистов; здесь важна установка на сотрудничество и диалог;
- ценности и уникальности различных культур, взглядов и обычаев;
- принципа ненасилия в отношении других людей;
- осознание того, что в наши дни расширились контакты между людьми по всему земному шару (как личные контакты, так и особенно с помощью средств массовой коммуникации). Важно, чтобы человек осваивал целостную картину мира и понимал свое место в нем.

Такое мировосприятие связано со сложными рефлексивными процессами, определяемыми взаимодействием когнитивных и интеллектуально-личностных качеств человека, обеспечивающих воспитание толерантного подхода к жизни. Можно назвать следующие процессы:

1. Открытость к новому – критичность ума.

Открытость к новому (интерес и чувствительность человека к проблемам) является одним из необходимых компонентов творческого мышления, однако такая открытость должна соотноситься с некоторой осторожностью в принятии нового. В условиях, когда многие проблемы неоднозначны и многоплановы, необходима уравновешенность между стремлением к новому и критичностью его оценки.

2. Дивергентность – конвергентность мышления.

Одно из главных условий анализа и продуцирования проблем и идей – установка на дивергентное мышление, т.е. на многозначный и многоплановый мир реального. Дивергентность необходима, но то, что с её помощью продуцируется, требует упорядоченности.

3. Лабильность – стереотипность ума.

Соотношение между лабильностью и стереотипностью создает то, что называют гибкостью ума.

4. Импульсивность – рефлексивность.

Принятие решения, как правило, предполагает некоторую долю риска, импульсивности, иначе никакое действие не могло бы начаться. Однако более разумное действие регулируется на основе рефлексии, в которой осмысливается надситуативная активность человека и которая дает возможность проигрывать разные последствия предполагаемого решения.

Названные выше оппозиции мыслятся как взаимодополняющие категории, образующие диалектическое единство системы интеллектуально – личностных качеств человека, определяющих особенности толерантного восприятия мира.

Акцент внимания педагогов на эти процессы помогает активизировать толерантное мировосприятие и одновременно способствует обучению миролюбию, которое целенаправленно формируется в ходе процессов обучения, воспитания и самовоспитания. Обучение миролюбию характеризуется высоким уровнем знаний, умений и навыков, уважительным отношением к другому в ходе межличностного общения, владением нравственными принципами и приемами общения, обеспечивающими его культуру; способностью видеть в другом полноценную, равнодостоиную личность; способностью к целостному восприятию другого с его индивидуальностью и неповторимостью и к отказу от претензий на собственную непогрешимость и исключительность; способностью к критическому отношению к себе и к другому для дальнейшего личностного совершенствования.

Теоретико-педагогическая концепция обучения миролюбию на основе толерантного мировосприятия исходит из формируемых убеждений, что:

- 1) разнообразие людей украшает и обогащает жизнь;
- 2) конфликт – это нормальный процесс, который надо уметь решать конструктивно;
- 3) для демократии очень важны социальная ответственность и способность каждого человека осмысленно применять моральные нормы при принятии личных и общественных решений;
- 4) образование – наиболее действенный институт общества, способный существенно нарушить неразумие, насилие и саморазрушительность человека.

Одним из способов решения проблемы обучения миролюбию в образовательной практике может быть предложена технология «Обучение в сотрудничестве», идеи которой получили свое развитие усилиями многих педагогов во многих странах мира, ибо сама идея обучения в сотрудничестве чрезвычайно гуманна по самой своей сути.

Здесь прослеживаются такие элементы как позитивная взаимозависимость, индивидуальная и коллективная ответственность, стимулирование тесного общения обучающихся друг с другом, навыки социального поведения в небольших коллективах, технология совместной работы.

К особенностям процесса обучения на основе данной технологии следует отнести явно выраженный гуманистический подход, ибо оно направлено на разностороннее развитие студента, на формирование у него образа изменяющегося мира, предоставление возможности осознать свое «Я» в этом мире, свою непохожесть и уникальность, неповторимость, совершать сознательный выбор тех целей, которые соответствуют не только собственным желаниям, интересам и намерениям, но и тех людей, среди которых он находится.

При организации образовательного процесса на основе технологии «Обучение в сотрудничестве с целью обучения миролюбию мы ставим целью создать такие условия, которые позволяли студентам:

- оказывать и принимать помощь и поддержку не только в учебе, но и в человеческом, дружеском участии;
- обмениваться информацией и «материальными ресурсами», т.е. всем, что необходимо для успешного выполнения задания;
- усваивать сведения, сообщаемые товарищами точно и беспристрастно, стараться использовать их с максимальной пользой для себя;

- реагировать на академические успехи и поведение друг друга, т.е. в группе налажена обратная связь; каждый член группы, обучающийся в сотрудничестве, постоянно на виду, в поле зрения своих товарищей, все его поступки находят незамедлительный отклик, а если он нуждается в помощи, она обязательно будет ему оказана;

- учить друг друга вести дискуссии и аргументировать свою точку зрения; конфликты на интеллектуальной почве развивают любознательность, побуждают к овладению знаниями и к их переосмыслению, к более глубокому проникновению в изучаемую проблему, а также формируют много других полезных навыков;

- поддерживать друг друга в стремлении учиться как можно лучше; студент, помогающий учиться своим товарищам, сам начинает делать заметные успехи;

- оказывать влияние друг на друга;

- иметь четко выраженную мотивацию и стремление к овладению знаниями усиливается благодаря коллективному труду во имя общей цели;

- создавать обстановку взаимного доверия и поддерживать «установленную планку» на высоком уровне; доверять другу, поскольку взаимное доверие – прекрасная основа для отличной успеваемости каждого;

- успешно справляться со стрессами и раздражительностью. Сосредоточенность на достижении общего успеха отвлекает от собственных проблем и благоприятно сказывается на эмоциональном состоянии учащихся [3].

Библиографический список

1. Концепция и основные направления программы развития культуры мира в России в рамках проекта ЮНЕСКО «На пути к культуре мира». *Власть*. 2000; 6: 35 – 50.
2. Гершундский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования. *Педагогика*. 2002; 7: 3 – 12.
3. Риэрдон Б. Э. *Толерантность – дорога к миру*. Москва: «Бонфи», 2001.

References

1. Konceptsiya i osnovnye napravleniya programmy razvitiya kul'tury mira v Rossii v ramkah proekta YuNESKO «Na puti k kul'ture mira». *Vlast'*. 2000; 6: 35 – 50.
2. Gershundskij B.S. Tolerantnost' v sisteme cennostno-celevykh prioritetov obrazovaniya. *Pedagogika*. 2002; 7: 3 – 12.
3. Ri'erdon B. 'E. *Tolerantnost' – doroga k miru*. Moskva: «Bonfi», 2001.

Статья поступила в редакцию 20.05.15

УДК 378

Rybakova A.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia),
E-mail: Alexa-510@yandex.ru

INFORMATION AND COMMUNICATION INTERACTION OF SCHOOLS IN THE SOCIO-CULTURAL SPACE. The article considers a problem of organization of information-communication relationship between educational organizations as a means of optimization of management processes and establishing relationships with other educational organizations. According to the author, forming interactive relations between schools in the level of information and communication implies a system of relations between parties, built as an open resource of information space. It contributes to an effective and mutually beneficial cooperation that will allow organizing effective communication with various elements of modern infrastructure knowledge. Joint activities of educational institutions in the information-communication environment, aimed at achieving common goals, common objectives, allows all stakeholders pooling resources, helps to create a professional teaching communities.

Key words: informatization, information and communication technologies, information and communication, improving the quality of an educational system.

A.A. Рыбакова, канд. пед. наук, доц., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь,
E-mail: Alexa-510@yandex.ru

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье рассматривается проблема организации информационно-коммуникационного взаимодействия общеобразовательных организаций как средство оптимизации процессов управления и установления взаимосвязи с другими образовательными организациями. По мнению автора, формирование информационно-коммуникационного взаимодействия общеобразовательных организаций с целевыми аудиториями, предполагает систему отношений между участниками, построенную в виде открытого ресурсного информационного пространства. Оно способствует эффективному и взаимовыгодному сотрудничеству, что позволит организовывать действенную коммуникацию с различными элементами современной инфраструктуры знаний.

Ключевые слова: информатизация, информационные и коммуникационные технологии, информационно-коммуникационное взаимодействие, повышение качества системы образования.

В основу модернизации системы образования положены Федеральная программа развития образования, Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации, предполагающие качественные изменения в содержании образования, экономике и управлении системой образования. Первоочередной задачей на сегодняшний день является повышение качества системы образования, отвечающего требованиям современной экономики, основанной на достижениях современной науки.

В сложившихся условиях интенсивного внедрения информационных и коммуникационных технологий во все процессы образовательных учреждений, менеджмент в сфере образования, требует от руководителей образовательных организаций умения эффективно использовать различные информационные ресурсы и средства информационных и коммуникационных технологий в оптимизации процессов управления и установления взаимосвязи с другими образовательными организациями. Современные информационные и компьютерные технологии призваны стать неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, которая значительно повысит его эффективность.

Проблема закрытости систем общеобразовательных организаций внешним воздействием, является одной из ключевых в процессе модернизации образования. Одним из вариантов ее решения может стать организация информационно-коммуникационного взаимодействия участников образовательного процесса. Информационно-коммуникационное взаимодействие общеобразовательных организаций в социокультурном пространстве является важным элементом системы государственного управления в образовании. Государственно-общественное управление в общем образовании определяют как постоянное ответственное взаимодействие в управлении общим образованием как различных субъектов, выражающих и представляющих интересы, политику и гарантии государства в области образования, так и различных субъектов социума, также выражающих интересы в области образования [1].

В настоящее время деятельность общеобразовательных организаций рассматривается как взаимосвязанные последовательные процессы, проходящие через все подразделения, которые задействованы во всех службах и ориентированы на реализацию поставленных стратегических целей.

В условиях модернизации образования для повышения эффективности процесса управления общеобразовательной организацией, возникает необходимость в определенном инструментарии, который поможет руководству принимать оптимальные управленческие решения, и эффективно осуществлять управленческую деятельность в целом. Таким инструментом может выступать организация информационно-коммуникационного взаимодействия общеобразовательных организаций в социокультурном пространстве.

Формирование информационно-коммуникационного взаимодействия общеобразовательных организаций с целевыми аудиториями, предполагает систему отношений между участниками, построенную в виде открытого ресурсного информационного пространства. Оно способствует эффективному и взаимовыгодному сотрудничеству, что позволит организовывать действенную коммуникацию с различными элементами современной инфраструктуры знаний, организациями системы формального и неформального образования, культурными и научными центрами, производственными предприятиями, представителями различных профессиональных и общественных групп. Организация двусторонней связи, будет способствовать удовлетворению информационных потребностей субъектов внешней среды относительно деятельности образовательных организаций, и получать обратную связь от представителей социума относительно

полученной информации с целью повышения эффективности своей деятельности [2]. Поэтому можно сделать вывод, что в сложившихся условиях важным направлением в деятельности любой образовательной организации становится развитие информационно-коммуникационного взаимодействия с целью совершенствования педагогической среды. Такое взаимодействие позволит максимально эффективно использовать кадровый потенциал, всей организационно-технической и методической базы учреждений, расширит образовательные возможности каждого участника, способствует разработке и внедрению сетевых образовательных программ и проектов для обеспечения доступности и выбора качественного образования. Организация информационно-коммуникационного взаимодействия участников образовательного процесса предполагает организацию определенной сети контактов, по различным направлениям деятельности и структурным компонентам общеобразовательных организаций. Такое сетевое взаимодействие на основе информационных и коммуникационных технологий в сфере образования определяют как горизонтальное взаимодействие между образовательными организациями по распространению функционала и ресурсов для достижения общих целей и решения общих задач [2]. Основная идея такого взаимодействия это конкурентное сотрудничество, сформированное на доверии и уважении, кооперации, адаптации, обязательства и сетевой позиции.

Такая образовательная сеть консолидирует различные образовательные ресурсы, расширяет спектр вариативных образовательных программ, что в свою очередь дает большую возможность учащимся конкретного образовательного учреждения через такое взаимодействие строить индивидуальную образовательную траекторию. Сетевой принцип организации работы общеобразовательной организации способствует повышению положительной мотивации у всех участников образовательного процесса к учебной и педагогической деятельности, что как следствие приводит к повышению качества образования и развитию ключевых компетенции [3]. Основой функционирования такой образовательной сети является конкретные проекты, реализуемые по средствам информационно-коммуникационной среды. Решения задач будет сопровождаться изменениями в механизмах взаимоотношений между элементами сети. Преимуществом сетевого взаимодействия является возможность привлечения высококвалифицированных преподавателей различных вузов и специалистов для совершенствования организации образовательного процесса, участия учеников в научных исследованиях, создание дополнительных условий по поддержке и развитию одаренных детей, повышения качества образования и квалификации педагогических кадров школы. Исходя из понимания сущности сети и информационно-коммуникационного взаимодействия, разработка и реализация сетевых образовательных программ, проектов предъявляет новые требования всем участникам образовательной сети, существенной перестройки организации образовательного процесса, изменения структуры организации образования [4; 5].

Совместная деятельность образовательных учреждений в условиях информационно-коммуникационной среды, направлена на достижение общей цели, решения общих задач, позволяет всем субъектам объединить ресурсы, способствует созданию профессиональных педагогических сообществ, предоставлять обучающимся доступ к интегрированным образовательным ресурсам, дает возможности увеличивать образовательный потенциал школы, расширяет возможности построения индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. Таким образом, информационно-коммуникационное взаимодействие предполагает качественное преобразование современной общеобразовательной практики.

Библиографический список

1. Косарецкий С.Г. *Информационное взаимодействие школы с общественностью: понятийный аппарат и семантико-смысловое пространство*. Available at: http://isiksp.ru/yrbir/bil/ykcerasok_sg/ykcerasok-000003.html
2. Тузовская И.И., Палехина М.С. Возможности сетевого взаимодействия учреждений среднего профессионального образования и дополнительного образования детей. *Образование. Карьера. Общество*. 2014; 2 (41)
3. *Сетевое взаимодействие как фактор инновационного развития образовательного учреждения*. Available at: <http://anyanova.tomsk.ru/wp-content/uploads/2013/02/cetevoiy.pdf>
4. Уварова Н.Н. Роль Сетевых сообществ в профессиональной педагогической деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6: 119 – 120.
5. Уварова Н.Н., Пальцева А.А. Особенности системы высшего образования в России и США. *Экономика и социум*. 2013; 4-3 (9): 333 – 336.

References

1. Kosareckij S.G. *Informacionnoe vzaimodejstvie shkoly s obschestvennost'yu: ponyatijnyj apparat i semantiko-smyslovoye prostranstvo*. Available at: http://isiksp.ru/yarabil/ykcerasok_sg/ykcerasok-000003.html
2. Tuzovskaya I.I., Palehina M.S. *Vozможности setevogo vzaimodejstviya uchrezhdenij srednego professional'nogo obrazovaniya i dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. Obrazovanie. Kar'era. Obschestvo*. 2014; 2 (41)
3. *Setevoye vzaimodejstvie kak faktor innovacionnogo razvitiya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya*. Available at: <http://anyanova.tomsk.ru/wp-content/uploads/2013/02/cetevoy.pdf>
4. Uvarova N.N. Rol' Setevyh soobschestv v professional'noj pedagogicheskoy deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6: 119 – 120.
5. Uvarova N.N., Pal'ceva A.A. Osobennosti sistemy vysshego obrazovaniya v Rossii i SShA. *Ekonomika i socium*. 2013; 4-3 (9): 333 – 336.

Статья поступила в редакцию 15.05.15

УДК 378

Ryakina O.R., Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Philology), Head of Language Communication Department, Russian Academy of Music n.a. the Gnesins, E-mail: olgarjakina@inbox.ru

DEVELOPING PROFESSIONAL RUSSIAN LANGUAGE FOR FOREIGN STUDENTS AT UNIVERSITIES FOR MUSIC ART AND CULTURE. The article describes ways of developing the Russian language for professional purposes for foreign students of universities for music art and culture. Professional language teaching is discussed in the context of actualizing scientific knowledge of students in the area of music in view of identity and characteristics of their professional communication. The contents of music oriented language is represented as a professionally determined mode of revealing connections and relations of non-language reality being a base for communication of students dealing with the music field. Such an approach to teaching Russian language for professional purposes to foreign students is the most effective, and grants them unimpeachable advantages to them in their professional communication in the area of music.

Key words: language for professional purposes, students, professional knowledge, music oriented language, communication.

O.P. Рякина, д-р пед. наук, канд. филол. наук, доц., зав. каф. языковой коммуникации, Российская академия музыки им. Гнесиных, г. Москва, E-mail: olgarjakina@inbox.ru

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗАХ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА И КУЛЬТУРЫ

В статье предложены пути развития музыкально-профессиональной направленности в процессе обучения иностранных студентов русскому языку как иностранному. Профессионально ориентированное обучение языку рассматривается в контексте реализации научного знания в области музыкального искусства и культуры в содержание обучения профессиональной музыкальной речи, учитывая его природу и характеристики. При этом содержание языка профессиональной музыкальной речи представлено как профессионально обусловленный способ раскрытия связей и отношений внеязыковой реальности в качестве основы речевой деятельности музыкального специалиста.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение языку, студенты, терминологическая система, предметное профессиональное знание.

Информация в области музыкального искусства и культуры кодируется при помощи вербальных кодов терминологических систем, содержащих термины, лексический состав которых определяется их включением в семантические поля процесса, явления, состояния, качества; метода, теории; наблюдения; характеристики; эксперимента; сравнения, сопоставления, противопоставления; классификации и др. Рассматриваемые терминологические системы музыкального искусства и культуры характеризуются значительным числом составляющих ее единиц (монологические и полилексемные термины), терминологическое единство, синтезирующих в своих связях логико-понятийное содержание монологических и полилексемных терминов. Терминологическое единство представляет собой микросистему, которая построена по полемому принципу. [1]

Структуры терминологического единства показывают потенциал языковых средств, которые относятся к определенным семантическим зонам и используются говорящими и пишущими в определенной сфере профессионального общения. Терминологическое единство рассматривается в соответствии с целью, которой они служат, то есть с целью выражения некоторых семантических ситуаций, денотативно дающих представление об упорядоченности реалий, отражающихся в терминологической системе, дифференцирующей содержание отдельных ее компонентов.

Особенности каждого терминологического единства в терминологических системах определяются специфическими чертами, присущими ему как конституанту поля. Понятийное содержание терминологического единства передается всем комплексом компонентов терминологического поля в его иерархических связях и взаимозависимостях.

В терминологическом единстве лексических единиц музыкального искусства и культуры включены термины и терминологические словосочетания, которые рассматриваются на основе семантического принципа – от значения к языковым средствам выражения с учетом их логико-содержательных связей.

Семантическая организация терминологического единства включает *n*-число компонентов. Выделение компонентов, их распределение подчинено логико-понятийным связям во взаимодействии и взаимообусловленности их конкретных денотативных значений.

Терминологическое единство лексических единиц музыкального искусства и культуры неодинаково по своему семантическому объему и отражают современное состояние исследований научного понятия. Они не изолированы друг от друга, компоненты отдельных терминологических единств могут образовывать зоны пересечения. Поскольку денотативное представление терминологического единства непосредственно связано с определенной сферой, определенным участком действительности, объектами внешнего мира, и отражает их, то его полевая организация рассматривается, в первую очередь, с позиций коммуникативного представления познания окружающего мира, т.е. предметного профессионального знания. Ориентированное на организацию коммуникации терминологическое единство способствует квалификативности, информативности, семантической ценности и целостности, однозначности его восприятия и воспроизведения в интегративных процессах профессионального речевого общения.

Разнообразные языковые средства выражения понятийного значения отражают особенности структурно-семантических типов терминов в определенной сфере музыкального искусства и

культуры. Заметим, что общее внеязыковое представление терминологического («предмет», «процесс», «качество» и т.д.) может быть выражено разными языковыми средствами.

Терминологические системы музыкального искусства и культуры имеют преимущественное построение терминологических систем на основе принципа автономности, при этом наблюдаются следующие закономерности: каждое терминологическое при универсально-логическом основании выделения реализуется в определенной системе языковых средств. Наблюдается соотношение монолексемных и полилексемных терминов. Различие их структур определяется уровнем принадлежности термина: простой термин, выраженный словом; сложный термин, выраженный сложным словом (монолексемой) и словосочетанием (полилексемой), что и создает представление о различных по структуре типах терминологических систем.

Информация в области музыкального искусства и культуры кодируется при помощи вербальных кодов терминологических систем, которые образуют определенную целостность и подразумевают наличие составляющих их частей, т.е. определенной структуры входящих в них компонентов.

Продолжая исследование специфики музыкального знания, необходимо отметить, что одной из важнейших задач профессионально ориентированного представления содержания обучения профессионально ориентированной речи является формирование способности у иностранных студентов взглянуть на язык глазами профессионала, в нашем случае специалиста в области музыкального искусства и культуры. Для этого необходимо не только усвоение языковых единиц, овладение речевыми умениями, но и понимание сугубо конкретных по содержанию и объему музыкального профессионального знания принципов организации такого сложного явления как дидактическое содержание языка. Преподаватель РКИ исходит из постулата: мыслить с помощью категорий иной музыкальной культуры, т.е. думать на русском языке, – высшая степень владения языком специальности, профессионально ориентированной речью. Выбранные стратегии и тактики речевого развития иностранного студента позволяют преподавателю РКИ интенсифицировать обучение профессиональной музыкальной речи, следуя дидактическому принципу связи теории с практикой. Профессиональный мир, мир специальности в области музыкального искусства и культуры представлен в сознании иностранного студента в виде языковых и речевых фактов, т.е. определенных образов, символов универсалий, взаимосвязей. Эти факты отличаются от предметов и процессов окружающей действительности тем, что существуют лишь как результат ее отражения, обусловленной определенной профессиональной культурой, в нашем случае – музыкальной. Такая обусловленность приводит к тому, что человеческое сознание выступает в качестве определенного пространства существования профессиональных фактов, которые являются его феноменом, отражают объективные отношения предметов и событий благодаря отражению в языке. Именно в выражении профессионального факта находит конкретное воплощение способность человеческого сознания продуцировать свойства и предметы. Таким образом, процесс продуцирования представляет собой сложное явление, имеющее не только логический, но и профессиональный аспекты, которые находят свое воплощение в образовании профессионального факта.

Действительность воспринимается человеком – представителем той или иной музыкальной специальности – через призму профессионально обусловленного языка и речи. Американский исследователь языка У. Куайн указывает на относительность человеческих знаний о действительности, обусловленной культурно-языковыми формами, или, по его терминологии, «концептуальными схемами». Пытаясь найти линии схождения фактов языка и культуры, ученый полагает, что концептуальные оценки окружающей действительности должны всегда дополняться оценками прагматическими, поскольку человек не в состоянии полностью покинуть границы своего языка, т.е. его концептуальной схемы. У. Куайн пишет: «Мы можем шаг за шагом доказывать свою концептуальную схему, нашу философию, будучи, однако, зависимыми от нее. Мы не можем отделить себя от нее и сопоставлять ее с объективностью с неконцептуализированной действительностью. Стало быть, бессмысленно ... искать абсолютную правильность концептуальной схемы в качестве зеркала действительности. Наши стандарты, оценивающие основные изменения концептуальной схемы, должны быть не реалистическими стандартами соответствия с действительностью, а прагматическими стандартами. Концепты являются языком, и целью

концептов и языка является эффективность в концептуализации и продуцировании» [2].

Позицию американского ученого можно оценивать по-разному, тем не менее, в своей практической работе преподаватель РКИ, обучающий профессионально ориентированной речи, имеет дело с будущими специалистами в области музыкального искусства и культуры, а чаще с профессионалами, владеющими языком специальности на родном языке. Поэтому значительная степень сложности эффективного и глубокого овладения иностранными студентами языком специальности состоит, с одной стороны, в культурном, а с другой – в интеллектуальном пороге, преодолеть который не всегда возможно только лишь изучая литературный русский язык. Кроме того, иностранный студент должен обладать общетеоретическими знаниями о том, как формируются сугубо конкретные представления специальности в области музыкального искусства.

Преподаватель, в свою очередь, должен осознавать, что этот культурный порог преодолеть в одночасье иностранный студент сам не сможет. У него необходимо выработать навыки и умения структурировать профессионально ориентированную речь, т.к. последняя представляет собой не что иное, как точку пересечения различных побудительных мотивов деятельности специалиста в области музыкального искусства и культуры. Такая речь участвует в обусловленности всех видов их деятельности, являясь при этом и носителем профессионального сознания, и профессионально обусловленным средством мышления и познания, коммуникации, профессионально нормативного влияния на поведение представителей музыкального искусства.

В определенном смысле содержание профессионально ориентированной речи тождественно общественным отношениям профессионалов, музыкальных специалистов, поскольку в них реализуются ценности музыкального знания, что предполагает конституирующее участие такого содержания в подобных процессах. Выработка умений структурирования содержания профессионально ориентированной речи, определения сути побудительных мотивов деятельности специалиста в области музыкального искусства и культуры связана с осознанием того, что музыкальное искусство и культура, музыкальное знание и специалист как личность есть вещи друг от друга неотделимые, поскольку природа музыкального знания реализуется в многоплановой целенаправленной деятельности специалиста. Целью этой деятельности является самовыражение, но для осуществления цели, как известно, нужны средства. Они нужны также и для объективизации цели, поэтому иностранному студенту-музыканту необходимо усвоить, что профессионально ориентированное содержание языка зависит от цели, намерений специалиста в области музыкального искусства и культуры. При этом ему уже не составит труда сделать вывод, что профессионально ориентированное содержание языка и цели будущего специалиста связаны между собой настолько тесно, что первое можно считать средством выражения преследуемых музыкальным специалистом профессионально ориентированных целей.

Иностранный бакалавр, магистр, аспирант должен осознавать, что профессионально ориентированное содержание языка в определенной степени иерархизировано, имея в виду различную степень смысловой наполненности разных уровней языка, например, профессионально ориентированное содержание морфемы, лексемы, предложения, текста. Для понимания данной иерархии преподавателю необходимо указать на то, что лингвистике известны способы построения терминологии из исходных семантических единиц, что для лингвистики вопрос о сущности профессионально ориентированного содержания языка имеет внутрисистемную значимость, а анализ терминологических систем и их структуры в этом смысле имеет ценность только в контексте профессионального знания, концептуально это положение для выявления языковых и речевых особенностей профессионально ориентированной речи.

Вместе с тем поиски иностранным студентом профессионально ориентированного содержания того или иного языкового факта не должны превращаться в обязательную догму. Преподаватель, даже если он сам глубоко увлечен музыкальным знанием, должен осознавать, что вопрос профессионально ориентированного содержания языка, с точки зрения его внешней обусловленности, не всегда является правомочным. Иностранному студенту-музыканту не может постоянно занимать поисками внесистемной реальности, чтобы идентифицировать с ней профессионально ориентированное содержание, поскольку компетенция собственно лингвистической науки ограничи-

вается пределами языковой системы. Сложившуюся сегодня практику изучения профессиональной музыкальной речи можно дополнить таким подходом, в частности, во время обсуждения проблем, учитывающих такие важные факторы, как внешняя причинность профессионально ориентированного содержания в языке, сама терминологическая система языка, в пределах которой функционирует профессионально ориентированное содержание, сознание и целенаправленная деятельность профессионально идентифицированного субъекта, для которого язык является средством достижения определенных целей. Осознание иностранным студентом важности трех названных факторов способно привести его к продуктивному усвоению профессионально ориентированного содержания языка.

Так, профессионально ориентированным (терминологическим) содержанием наделены и слова, и предложения [3]. Слова соотносятся с предметами и явлениями, свойствами и отношениями музыкального знания, что и придает им терминологическое содержание. Вместе с тем нельзя говорить о том, что профессионально ориентированный смысл предложения равен сумме содержания входящих в его состав слов. Несомненно, что профессионально ориентированного содержания слов, их лексического, терминологического значения еще недостаточно для конструирования предложения. Различия же между профессионально ориентированным содержанием слова и предложения не снимаются из-за некоторого сходства в их функционировании. Имеется в виду, прежде всего, функция называния, наиболее понятная для иностранного студента-музыканта. Он должен осознать, что слово и предложение могут быть тождественны по выражаемому содержанию, особенно если содержанием слова становится понятие (термин или терминологическое словосочетание), идентичное с его развернутой формой – суждением; но он должен знать и то, что эта идентичность весьма относительна, а именно: содержание предложения как названия (номинативного предложения) всегда шире содержания слова-названия (термина или терминологического словосочетания). К тому же слово служит материалом для предложения, целью которого, в свою очередь, является реализация сообщения. Подобная дифференциация функционирования слова и предложения должна быть достаточно ясно усвоена иностранным студентом-музыкантом, поскольку без этого всяческие поиски профессионально ориентированного содержания того или иного высказывания приведут лишь к затемнению смысла, так как понимание профессионально ориентированного содержания предложения неравнозначно пониманию терминологического содержания слов. В языковой форме предложение выражает профессиональную направленность мысли на предмет и стремление идентифицированного ума специалиста раскрыть нужную себе сторону явления действительности. Однако в глазах иностранного студента-музыканта иерархически более высокое положение профессионально ориентированного содержания предложения по сравнению с терминологическим содержанием слова отнюдь не должно перечеркивать значение последнего. В этом смысле преподавателю не следует сводить терминологическую значимость слов лишь к функционированию в предложении. Последнее может означать для иностранного студента-музыканта отрыв лексического значения слова и его терминологического содержания от окружающей действительности, что, в конечном счете, может вести на нет все поиски терминологического содержания слова. Объяснить последнее иностранному студенту-музыканту не со-

ставляет большого труда: он легко может понять, что слово наряду с морфемой является своеобразным языковым мостиком в окружающую действительность, а бытование морфемы и слова вне предложения есть абстракция.

Дальнейшее усвоение терминологической системы должно происходить под пристальным наблюдением и при непосредственном участии преподавателя, поскольку, встав на ошибочный путь в понимании терминологических явлений, он может склониться к неадекватному толкованию фактов знания в области музыкального искусства и культуры. На данном этапе иностранный студент-музыкант должен усвоить, что в сознании человека терминологическое содержание слова является тем звеном, которое связывает внешний мир профессиональным сознанием, сознанием специалиста и его профессиональной деятельностью. Слова репрезентируют явления внеязыкового мира в языке профессиональной музыкальной речи.

Для адекватного понимания смысла предложения обучающийся должен знать лексические значения его компонентов – слов. Лексическое значение играет существенную познавательную роль в мышлении и коммуникации благодаря его относительной автономности и соотнесенности с внеязыковым миром. Поэтому при обучении языку нельзя ограничивать роль слов только функционированием в составе предложения. Подчиняясь общей стратегии и выполняя также служебную роль в конструировании предложения, слова именно через предложение опосредованно связаны с внеязыковым миром. Благодаря этому их свойству становится возможным говорить о мире осмысленно. Однако сами по себе, вне дискурса, они не обладают реальной жизнью, так как являются названиями, языковыми знаками, в основном конвенционально связанными с обозначаемыми объектами.

Таким образом, иностранный студент-музыкант должен осознать, что основанное на сложном процессе восприятия людьми окружающего мира содержание речи специалистов в области музыкального искусства и культуры есть профессионально обусловленный способ раскрытия связей и отношений внеязыковой реальности. Важно понимание того, что содержание профессиональной речи выражает отношение специалиста к музыкальному знанию. В результате целенаправленной деятельности профессионал в целом переходит от мира реального к миру языка. Профессионально обусловленная и понимаемая широко мысль анализирует музыкальное знание, по-своему раскрывая свойства вещей, предметов и отношения между ними. Данная аналитическая способность человеческой мысли реализуется в содержании профессиональной музыкальной речи, которое является способом интериоризации окружающего мира не только в смысле средства абстрагирования, но и в смысле направленности мысли на ту или иную музыкальную специальность. Профессионально ориентированное содержание языка является своеобразным способом планирующего действия сознания специалиста, поскольку последнее функционирует всегда целенаправленно.

Продуктивность именно такого представления процесса обучения профессиональной музыкальной речи дает несомненные преимущества иностранному студенту-музыканту в ходе освоения им музыкального знания, заставляет его сделать попытку встать на место специалиста в области музыкального искусства и культуры, что является не менее важным делом, чем усвоение правил грамматики, овладение речевыми навыками и умениями.

Библиографический список

1. Рязина О.Р. Лексико-понятийные поля и их структура: Авиационная наука и её отрасли. *Русистика на современном этапе*. Москва: МПГУ, 1999.
2. Куайн У. *С точки зрения логики: 9 логико-философских очерков*. Перевод с англ. В.А. Ладова. Москва, 2010.
3. Молчановский В.В. Профессиональная детерминированность языкового сознания преподавателя русского языка как иностранного. *Русский язык за рубежом*. 1998; 3.

References

1. Ryakina O.R. Leksiko-ponyatijnye polya i ih struktura: Aviacionnaya nauka i ee otrasli. *Rusistika na sovremennoe `etape*. Moskva: MPGU, 1999.
2. Kuajn U. *S tochki zreniya logiki: 9 logiko-filosofskih ocherkov*. Perevod s angl. V.A. Ladova. Moskva, 2010.
3. Molchanovskij V.V. Professional'naya determinirovannost' yazykovogo soznaniya prepodavatela russkogo yazyka kak inostrannogo. *Russkij yazyk za rubezhom*. 1998; 3.

Статья поступила в редакцию 20.05.15

УДК 378.16

Sviridov A.N., Lieutenant Colonel, adjunct, St. Petersburg Military Institute of internal Troops of the MIA of Russia (Saint-Petersburg), E-mail: sviric666@mail.ru

PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF MODERN TEACHING AIDS FOR STUDENTS IN PEDAGOGICAL DISCIPLINES IN THE MILITARY COLLEGE. The article deals with methodological issues of development of modern textbooks for cadets on pedagogical disciplines. The author presents the functions of pedagogical disciplines in the system of military education (cognitive-epistemological, ecological, regulatory, invariance, integrative). The author highlights the shortcomings of existing textbooks for high schools on pedagogical subjects. The author divides principles of structuring teaching contents in textbooks into a general, general-didactic and methodological principles.

Key words: teaching discipline in a military college, modern tutorials, functions, principles.

А.Н. Свиридов, подполковник, адъютант, Санкт-Петербургский институт внутренних войск МВД России, г. Санкт-Петербург, E-mail: sviric666@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ДЛЯ КУРСАНТОВ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

В статье поднимаются методические вопросы разработки современных учебных пособий для курсантов военных вузов по педагогическим дисциплинам. Автором представлены функции педагогических дисциплин в системе военного образования (познавательно-гносеологическая, экологическая, регулятивная, инвариативная, интегративная). Выделены недостатки существующих учебных пособий для вузов по педагогическим дисциплинам. Выделены по группам принципы для отбора и структурирования учебной информации в учебных пособиях по педагогическим дисциплинам: общие, общедидактические и частно-методические принципы.

Ключевые слова: педагогические дисциплины в военном вузе, современные учебные пособия, функции, принципы.

Современные задачи, решаемые российским обществом, требуют от выпускников военных вузов овладения конструктивными психолого-педагогическими знаниями и технологиями в решении служебных задач. Многоплановые проблемы служебной деятельности офицера не могут решаться без учета индивидуальных особенностей курсантов, психологии коллектива, реальной системы социально-психологических характеристик всех сторон служебной действительности, личностного роста и самосовершенствования (С.В. Кривых [1]).

Важной предпосылкой для формирования необходимых качеств курсантов военных вузов является изучение педагогических дисциплин. Их цель – вооружить будущих офицеров знаниями закономерностей формирования и развития личности курсантов; помочь в овладении методами познания мыслительной деятельности и индивидуально-психологическими особенностями; эффективно влиять на совершенствование конкретного человека как индивида, субъекта, личности и индивидуальности; приобрести опыт решения продуктивных задач и организации служебного взаимодействия; раскрыть сущность педагогического процесса, основы его организации в различных условиях деятельности; обосновать сущность, содержание обучения и воспитания, а также их наиболее продуктивные модели, алгоритмы и технологии.

Основа знаний по психологии и педагогике помогут формированию целостного представления офицера о личностных особенностях курсанта как факторе успешности и осуществления им учебной и профессиональной деятельности, будут способствовать развитию умений учиться, культуре умственного труда, самообразования; позволят предвидеть последствия собственных действий и более эффективно принимать решения с опорой на знание психологической природы человека и общества.

Отмеченные выше особенности педагогических дисциплин в целостном единстве призваны выполнять ряд важных функций:

- **познавательно-гносеологическая** – позволяет исследовать, системно описывать и объяснять возникающие проблемы с позиций современной науки, привлекать знания для эффективного формирования и использования творческого потенциала личности;
- **экологическая** – призвана обеспечить соблюдение нравственных принципов, современных научных рекомендаций и осуществление оптимальных модели, алгоритма и технологии служебной деятельности и повседневной жизни;
- **регулятивная** – позволяет придать оптимальную технологичность служебной деятельности, проявляется в управленческой деятельности, организации воспитательно-педагогического процесса, самосовершенствовании;

- **инвариативная** – способствует самоактуализации, творческому развитию и самореализации (мотивация достижений), включению в процесс принятия решений, адекватности самооценки;

- **интегративная** – обеспечивает целостность процесса развития и продуктивное применение полученных компетенций и проявляется в достижении единства познания и социально-ценностного практического действия в соответствии со стратегией жизни конкретного человека (А.Ф. Меняев [2]).

Реализация указанных функций в отдельности и в комплексе должна обеспечивать эффективное выполнение офицером служебных задач и повседневной жизни. Именно поэтому педагогические дисциплины в военном вузе должны органично войти в учебный процесс как одна из общеобразовательных областей знаний, способствующая повышению общей и психолого-педагогической культуры курсанта, что позволит синтезировать (интегрировать) знания, продуктивный опыт и инновационные действия в соответствии с концепцией жизни и избранным видом деятельности.

В настоящее время успешное внедрение в образовательную систему военного вуза различных инновационных форм обучения, в частности дистанционного, неизбежно требует систематизации и уплотнения знаний, перекомпоновки и трансформации традиционно сложившегося содержания учебной информации гуманитарных дисциплин в военном вузе, ориентации учебного материала на заданные конечные профессиональные цели и формирование комплексных умений будущих военных.

Анализ различных пособий по педагогическим дисциплинам для военных вузов позволяет нам сделать вывод о том, что в целом структура и содержание учебных пособий, реальное преподавание педагогических дисциплин в военном вузе имеет ряд существенных недостатков:

- приоритетное изложение психологического материала в ущерб педагогическому (в результате объективных и субъективных причин не хватает времени на изучение всего курса и страдает именно педагогический раздел);
- отсутствие логических переходов от психологических знаний к педагогическим (не прослеживаются общенаучные и внутрипредметные связи);
- слабая ориентация учебного материала на будущую служебную деятельность курсантов (нет акцента на профессиональной значимости той или иной психолого-педагогической информации);
- отсутствие системы контроля сформированности компетенций (в основном это не комплекс (текущий, рубежный и итоговый), а отдельные его виды);

- не предназначено для заочной формы обучения, в частности, дистанционной (нет методических рекомендаций по организации самостоятельной работы курсантов, большой объем учебной информации);

- отсутствие сборника межпредметных задач и упражнений, что не позволяет осуществлять закрепление приобретенных комплексных психолого-педагогических знаний, умений и навыков;

- в основном ориентированно на гуманитариев и не адаптировано для изучения основ психологии и педагогики в военном вузе;

- отсутствие путей практического применения психолого-педагогических знаний для служебной деятельности, жизни и личностного роста;

- в результате изучения курса не формируется интегративная культура военных специалистов (способность системного восприятия, анализ окружающей действительности с комплексным прогнозированием результатов).

Мы считаем необходимым усиление педагогического компонента в подготовке будущих офицеров, т.к. новые подходы к взаимодействию с людьми требуют от профессионалов глубоких педагогических знаний и навыков. Кроме того, они важны для собственного гармоничного развития личности, для эффективного выполнения служебных обязанностей, для грамотного выстраивания межличностных отношений. Педагогическая ком-

петентность офицера влияет также на построение концепции своего жизненного пути и реализующих его стратегий.

Поскольку базовые понятия психологии, используемые в педагогической лексике, способствуют более точному определению явлений, условий и фактов воспитания, образования, обучения, помогают выявить и определить общее в исследуемых проблемах, то имеет смысл говорить об их тесной связи. Кроме того, сознание, мышление, познавательные процессы и другие психические явления не даны человеку от рождения, а формируются в онтогенезе, в процессе его воспитания и образования, то и здесь мы можем наблюдать междисциплинарное взаимодействие.

Мы считаем более продуктивным такое содержательное построение курса, при котором психология и педагогика воспринимаются как взаимодействующие, взаимодополняющие друг друга дисциплины (внутрипредметный уровень интеграции). В процессе изучения курсанты должны понимать сущностный смысл каждой из них, видеть предопределенность и взаимообусловленность содержания, уметь применять психолого-педагогические знания в своей будущей профессиональной деятельности, овладеть приемами и навыками самопознания, самообучения и самосовершенствования.

Мы считаем, что в учебных пособиях психолого-педагогических дисциплин для военного вуза, прежде всего, нужно осознать, что наиболее целесообразно и методически обоснованно интегрирование знаний разных учебных дисциплин, если:

Таблица 1

Принципы отбора и структурирования содержания при разработке учебных пособий по педагогическим дисциплинам в военном вузе

Название группы	Наименование принципов	Специфика проявления
1. Общие принципы	- принцип соответствия содержания образования потребностям общества	включение в содержания образования не только необходимые ЗУН, но и выработка навыков творческой деятельности и личностного отношения, что предусмотрено моделью специалиста
	- принцип единства содержательной и процессуальной сторон обучения	наличие тесного единства предметного содержания и способов его усвоения, осуществление познавательного и деятельностного подхода к процессу обучения
	- принцип структурного единства содержания образования	преемственность, целостное отражение действительности через содержание образования на различных его уровнях
2. Общеобразовательные принципы	- научность	отражение в содержании образования большего числа фундаментальных научных достижений, без которых невозможно функционирование современного специалиста, формирование знаний о методах и закономерностях научного познания
	- систематичность и последовательность	представление содержательно-логических связей с учетом познавательных возможностей обучаемых, содержания других предметов, обеспечение поэтапного и последовательного изучения материала
	- системность	отражение структурных связей, адекватных связям между знаниями внутри научной теории, через систему методологических знаний, обобщение учебной информации, осуществление контроля и обратной связи
	- межпредметные связи (интеграция)	согласование при изучении теорий, законов, понятий, общих для родственных предметов, методов научного познания и методологических принципов, формирование общих видов деятельности, систем отношений и интегративных приемов мышления
3. Частно-методические принципы	- модульность	определение методы конструирования учебного материала в модули, структурирования учебной информации, интегрирования содержания в модульные единицы
	- проблемность	реализация через постановку и решение укрупненных проблем творческого отношения к учению, осознание целей и ожидаемого результата, развитие логики и мышления обучаемых
	- вариативность	осуществление гибкого построения курса, позволяющее индивидуализировать процесс обучения и дифференцировать содержания по сложности, перемещать учебные элементы
	- профессиональная направленность	сочетание прикладной информации с содержанием теоретического материала, введение в учебный курс профессионально значимых умений, что способствует развитию компетенции

- найдены единые проблемы, объекты изучения в содержании учебного материала каждой из них;
- есть возможность деления информации на логически завершённые дозы;
- содержание учебного материала каждой из них направлено на формирование обобщённых знаний, умений и навыков;
- результатом интеграции является принципиально новое содержание учебного пособия (С.Ю. Страшнюк [3]).

Кроме того, профессиональная направленность учебных пособий педагогических дисциплин в военных вузах должна состоять из следующих компонентов: овладение курсантами психолого-педагогическими знаниями, применительно к служебной деятельности; приобретение умений и навыков будущего специалиста, по самопознанию и самосовершенствованию; формирование у будущих офицеров обобщённых знаний и умений на основе использования комплексных межпредметных задач.

При разработке современных учебных пособий по педагогическим дисциплинам для военных вузов мы опираемся на три основные группы **принципов**, выделенных в научной литературе, для отбора и структурирования учебной информации [4; 5]. Проведённый анализ позволил представить эти принципы и отразить специфику их проявления в табличной форме (табл. 1).

Представленный подход к разработке современных учебных пособий по педагогическим дисциплинам в военном вузе способствует упорядочению и актуализации содержания образования, четкому отбору знаний, объединению разнородных элементов разных наук, преобразованию смысловых понятий, формированию новой структуры учебного предмета, и позволяет интенсифицировать образовательный процесс, повысить качество усвоения учебной информации и сформировать комплексные умения будущего офицера.

Библиографический список

1. Кривых С.В., Павлова О.В., Тюлина О.А. *Высшее профессиональное образование в условиях реализации ФГОС*: монография. Под редакцией С.В. Кривых. Санкт-Петербург: Экспресс, 2013.
2. Меняев А.Ф. *Преподавание и учение в техническом вузе*: учебное пособие по курсу «Педагогические и психологические основы организации учебного процесса в высшей школе». Москва: МЭИ, 1993.
3. Страшнюк С.Ю. *Интеграция на модульной основе гуманитарных дисциплин в техническом вузе для развития комплексных умений студентов (на примере курса «Психология и педагогика»)*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Кемерово, 2003.
4. Бабаскин В.С., Коржув А.В., Самойленко П.И. *Фрагменты дидактики высшей школы: теория, методология, практика*. Под редакцией А.В. Коржуева. Москва, 2000.
5. Попков В.А., Коржув А.В. *Дидактика высшей школы*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: «Академия», 2001.

References

1. Kriviyh S.V., Pavlova O.V., Tyulina O.A. *Vysshee professional'noe obrazovanie v usloviyah realizacii FGOS*: monografiya. Pod redakciej S.V. Kriviyh. Sankt-Peterburg: `Ekspress, 2013.
2. Menyayev A.F. *Prepodavanie i uchenie v tehničeskom vuze*: uchebnoe posobie po kursu «Pedagogicheskie i psihologicheskie osnovy organizacii uchebnogo processa v vysshej shkole». Moskva: M'EI, 1993.
3. Strashnyuk S.Yu. *Integraciya na modul'noj osnove gumanitarnykh disciplin v tehničeskom vuze dlya razvitiya kompleksnykh umenij studentov (na primere kursa «Psihologiya i pedagogika»)*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kemerovo, 2003.
4. Babaskin V.S., Korzhuev A.V., Samojlenko P.I. *Fragmenty didaktiki vysshej shkoly: teoriya, metodologiya, praktika*. Pod redakciej A.V. Korzhueva. Moskva, 2000.
5. Popkov V.A., Korzhuev A.V. *Didaktika vysshej shkoly*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij. Moskva: «Akademiya», 2001.

Статья поступила в редакцию 20.05.15

УДК 378.147

Semina I.S., Professor, Department of Pedagogy and Psychology, North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia),
E-mail: semais@rambler.ru

Gurova O.S., master student, Department of Pedagogy and Psychology, North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia),
E-mail: trunogonek-8@yandex.ru

THE PROBLEM OF READINESS OF A TEACHER TO INNOVATIVE ACTIVITY. The article is devoted to the scientific substantiation of psychological and pedagogical bases of formation of readiness of the teacher education institutions to innovative activity in the conditions of modernization of education. The article considers the main trends in the training of teachers for innovative activity; the components of the innovative competence of the teacher; identify indicators of readiness of the teacher to innovative activity; the professional and personal qualities of the teacher are necessary for the implementation of innovative activities. The authors highlighted the peculiarities of the educational process in the conditions of innovative activity.

Key words: teaching activities, innovation, willingness to innovate, innovation competence of a teacher.

И.С. Семина, доц. ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь,
E-mail: semais@rambler.ru

О.С. Гурова, магистрант ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь,
E-mail: trunogonek-8@yandex.ru

К ПРОБЛЕМЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена научному обоснованию психолого-педагогических основ формирования готовности педагога образовательного учреждения к инновационной деятельности в условиях модернизации образования. В статье рассмотрены основные тенденции подготовки педагогов к инновационной деятельности; выделены компоненты инновационной компетентности педагога; определены показатели готовности педагога к инновационной деятельности; сформулированы профессиональные и личностные качества педагога, необходимые для реализации инновационной деятельности. Авторами выделены особенности учебно-воспитательного процесса в условиях инновационной деятельности.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, готовность к инновационной деятельности, инновационная компетентность педагога.

Педагогические инновации, как и любые другие нововведения, порождают проблемы, связанные с необходимостью сочетания инновационных программ с государственными программами

воспитания и обучения, сосуществование различных педагогических концепций. Они требуют принципиально новых методических разработок, нового качества педагогического новаторства.

Инновации же создают новый тип образовательного процесса, меняющий отношение к образованию всех субъектов образования: родителей, учеников, учителей. По мнению П.Г. Щедровицкого, инновационный путь развития – это то, что определяет будущее. Образование сегодня понимается как производство инноваций [1].

Однако включение педагога в инновационный процесс часто происходит спонтанно, без учёта его профессиональной и личностной готовности к инновационной деятельности. Готовность к инновационной педагогической деятельности – особое личностное состояние, которое предусматривает наличие у педагога мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности, владение эффективными способами и средствами достижения педагогических целей, способности к творчеству и рефлексии. Она является основой активной общественной и профессионально-педагогической позиции субъекта, которая побуждает к инновационной деятельности и способствует ее производительности [2].

Много проблем, стоящих перед педагогами, которые работают в инновационном режиме, связаны с низкой инновационной компетентностью. Инновационная компетентность педагога – система мотивов, знаний, умений, навыков, личностных качеств педагога, что обеспечивает эффективность использования новых педагогических технологий в работе с детьми [3].

Компонентами инновационной компетентности педагога является осведомленность об инновационных педагогических технологиях, надлежащее владение их содержанием и методикой, высокая культура использования инноваций в учебно-воспитательной работе, личная убежденность в необходимости применения инновационных педагогических технологий.

Готовность к инновационной деятельности является внутренней силой, которая формирует инновационную позицию педагога. По структуре это сложное интегративное образование, охватывающее разнообразные качества, свойства, знания, навыки личности. Как один из важных компонентов профессиональной готовности, она является предпосылкой эффективной деятельности педагога, максимальной реализации его возможностей, раскрытия творческого потенциала. Источники готовности к инновационной деятельности достигают проблематики личностного развития, профессиональной направленности, профессионального образования, воспитания и самовоспитания, профессионального самоопределения педагога.

В инновационных преобразованиях особенно высоки требования к уровню теоретических знаний и практической подготовки учителя. Он должен уметь направлять учебно-воспитательный процесс на личность воспитанника, выстраивать свою профессиональность так, чтобы каждый ученик имел неограниченные возможности для самостоятельного и высокоэффективного развития. А это в принципиально других измерениях определяет проблематику и содержание профессиональной и личностной подготовки педагога, актуализирует необходимость создания педагогических систем, ориентированных на инновационную деятельность, и, соответственно, на поиск новых подходов к подготовке будущего педагога.

Педагогу во время инновационного учебно-воспитательного процесса необходимо уметь реализовывать [3]:

- педагогический гуманизм (уважение к личности воспитанников, достоинства, уверенность в своих способностях и возможностях);
- понимание воспитанников (стремление и умение чувствовать другого как себя, понимать их внутренний мир);
- сотруничество (постепенное превращение воспитанников на создателей педагогического процесса);
- личностную позицию (творческое самовыражение, где педагог предстаёт перед воспитанниками не как лишённый индивидуальности функционер, а как личность, открытая в выражении своих чувств, эмоций).

В современных условиях инновационная деятельность педагога должна соответствовать основным принципам [2]:

1. Принцип интеграции образования. Предусматривает усиленное внимание к личности каждого ребёнка как высшей

социальной ценности общества, ориентацию на формирование гражданина с высокими интеллектуальными, моральными качествами.

2. Принцип дифференциации и индивидуализации образования. Настраивает на обеспечение условий для полноценного проявления и развития способностей каждого воспитанника.

3. Принцип демократизации образования. Соблюдение его обязывает к созданию предпосылок для развития инициативы, творчества учащихся и учителей, их эффективного взаимодействия, участия общественности в управлении образованием.

Реализация этих принципов требует перехода от нормативной к инновационной, творческой деятельности, что предусматривает изменение характера образовательной системы, содержания, методов, форм, технологий обучения и воспитания. Целью образования при таких условиях есть свободное развитие индивидуальных способностей, мотивов, личностных ценностей разносторонней, творческой личности, тем самым в структуре профессионально направленной личности педагога готовность к инновационной деятельности является показателем его способности нетрадиционно решать актуальные для личностно-ориентированного образования проблемы.

Подготовленный к инновационной профессиональной деятельности педагог имеет такие профессиональные и личностные качества [3]:

- осознание смысла и целей образовательной деятельности в контексте актуальных педагогических проблем современной школы;
- умение по-новому формулировать образовательные цели, достигать и оптимально переосмысливать их во время обучения;
- способность выстраивать целостную образовательную программу, которая учитывала бы индивидуальный подход к детям, образовательные стандарты, новые педагогические ориентиры;
- соотнесение современной ему реальности с требованиями личностно-ориентированного образования,
- способность видеть индивидуальные способности детей и учить в соответствии с их особенностями;
- умение продуктивно, нестандартно организовать обучение и воспитание учащихся, используя инновационные технологии, тем самым стимулируя их развитие;
- способность видеть, адекватно оценивать, стимулировать открытие и формы культурного самовыражения воспитанников;
- умение анализировать изменения в образовательной деятельности, развития личностных качеств воспитанников;
- способность к творческому развитию, рефлексивной деятельности, осознание значимости, актуальности собственных инновационных поисков и открытий.

Готовность педагога к инновационной деятельности определяется по следующим показателям [4]:

- 1) осознание необходимости внедрения педагогических инноваций в собственной педагогической практике;
- 2) информированность о новейшие педагогические технологии, знания новаторских методик работы;
- 3) ориентация на создание собственных творческих задач, методик, настроенность на экспериментальную деятельность;
- 4) готовность к преодолению трудностей, связанных с содержанием и организацией инновационной деятельности;
- 5) владение практическими навыками освоения педагогических инноваций и разработки новых.

Эти показатели проявляют себя не изолированно, а в разнообразных сочетаниях и взаимосвязях. В частности, потребность в нововведениях активизирует интерес к новейшим знаниям в конкретной отрасли, а успешность собственной педагогической инновационной деятельности помогает преодолевать трудности, искать новые способы деятельности, отстаивать новаторские подходы во взаимодействии с теми, кто их не воспринимает. Своевременное, объективное выяснение уровня сложившейся готовности конкретного педагога к инновационной деятельности дает возможность спланировать работу по развитию его инновационного потенциала, который является важным компонентом структурных профессиональных качеств современного педагога.

Библиографический список

1. Щедровицкий П.Г. *Очерки по философии образования*. Москва, 1993.
2. Ангеловски К. *Учителя и инновации: книга для учителя*. Москва, 1991.
3. Сластенин В.А. *Педагогика: инновационная деятельность*. Москва, 1997.

4. *Психолого-педагогическая подготовка современного преподавателя вуза на основе реализации компетентностного подхода*: монография. Санкт-Петербург, 2014.

References

1. Schedrovickij P.G. *Ocherki po filosofii obrazovaniya*. Moskva, 1993.
2. Angelovski K. *Uchitelya i innovacii: kniga dlya uchitelya*. Moskva, 1991.
3. Slastenin V.A. *Pedagogika: innovacionnaya deyatel'nost'*. Moskva, 1997.
4. *Psihologo-pedagogicheskaya podgotovka sovremennogo prepodavatelya vuza na osnove realizacii kompetentnostnogo podhoda*: monografiya. Sankt-Peterburg, 2014.

Статья поступила в редакцию 18.05.15

УДК 37.015.3

Solodovnikova I.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Institute of social education (branch), Russian State Social University (Saratov, Russia), E-mail: irina-tancheva@yandex.ru

THE SUBJECTIVITY OF THE TEENAGER IN CREATIVITY. The article considers a problem of realization of subjectivity teenager with creativity. A teenager realizing a creative subject comprehends his attitude towards the world, knows the reality, defines values, motivation and needs in the achievements guides on creative search of original ideas and activate them in the creative process, and implements creative abilities through the creation and presentation of creative outputs, develops the ability to analyze himself as a subject of activity experience adequate assessment of their achievements and reflection. As a result of our research, it can be noted that in adolescents has significantly increased interest in the creative process, they became more independent and confident in making decisions and the most motivated to succeed.

Key words: subjectivity, teenager, creativity, subjective position, attitude.

И.В. Солодовникова, канд. пед. наук, ст. преп. Института социального образования (филиала) Российского государственного социального университета, г. Саратов, E-mail: irina-tancheva@yandex.ru

СУБЪЕКТНОСТЬ ПОДРОСТКА В ТВОРЧЕСТВЕ

В статье рассматривается проблема реализации субъектности подростка с помощью творчества. Подросток, осознавая себя субъектом творчества, осмысливает своё отношение к окружающему миру, познаёт реальную действительность, определяет ценностные приоритеты, мотивацию деятельности и потребности в достижениях, направляет на творческий поиск оригинальных идей и активацию их в процессе творчества, а также реализует творческие способности посредством создания и предъявления продуктов творчества, развивает умение анализировать себя как субъекта деятельности в приобретении опыта адекватной оценки своих достижений и рефлексии. В результате проведённого нами исследования, можно отметить, что у подростков значительно повысился интерес к процессу творчества, они стали более самостоятельными и уверенными в принятии решений и наиболее мотивированными на успех.

Ключевые слова: субъектность, подросток, творчество, субъектная позиция, отношение.

Сегодня усложняются системы отношений взаимодействия человека с миром. Еще научный мыслитель Л.С. Выготский, предвидя наше будущее, предрекал, изменяя природу, человек вместе с ней изменяется сам. Все это влияет на отношение человека к окружающему миру, в процессе определения роли и позиции субъекта в мире, смысла его существования, а также поиска эффективных средств взаимодействия с собой и с миром.

В подростковом возрасте человек впервые осознанно начинает ставить перед собой задачи саморазвития, становится одновременно субъектом и объектом собственного развития, активным автором собственного творчества и жизни. Происходит процесс развития самосознания и рефлексии, также Л.С. Выготский отмечал, «с формированием самосознания в драму развития вступает новое действующее лицо, новый качественно своеобразный фактор – личность самого подростка» [1].

Так, у подростка происходит активное развитие критического мышления, формируется мировоззрение, и, задумываясь о вступлении в самостоятельную жизнь, он начинает анализировать, к чему он пригоден, а к чему нет, выделять особые склонности и способности; что приводит к пониманию самого себя и при этом к значительному развитию у него самосознания в виде определенных умозаключений над собственными переживаниями, уже появляется чувство самопонимания и понимания другого человека.

Его восприятие и представление мира зависят как от особенностей воспринимаемой реальности, так и от самой субъектности. Так Б.Ф. Ломов отмечал, что отражение мира осуществляется с той специфически индивидуально неповторимой позиции, которую субъект в этом мире занимает. И процессы «само» определяют не только его представления о самом себе, но и об окружающем мире. Потребность самопознания, самоактуализации, самоосуществления и др. возрастает вместе с расширением знаний о мире и о себе, с развитием субъектных возможностей и усложнением задач, стоящих перед подростком.

Для этого необходимо обнаружить свою самость, что означает не просто констатировать её фактическое наличие («Я есть такой-то и такой-то») и не просто волевым напором утвердить ее в мире людей и вещей («Я – сам!»), а прежде всего, открыть её идеальную, самооценную очевидно осмысленную необходимость бытия [2, с. 339].

Соответственно нацеленность на самосовершенствование себя как личности, индивида, субъекта деятельности, индивидуальности опирается также на самоуважение, самоизменение, саморазвитие, самовоспитание, самообразование, самовыражение, самоотношение. Нужно быть ответственным за себя и свое развитие, полностью знать самого себя, уметь осознавать себя и свои поступки, стремиться к полной актуализации своего потенциала и т.д. (А. Маслоу). При этом подчёркивал учёный, социальные реформы, конституции, планы и законы будут работать, если люди познают самих себя и выберут разумный, здоровый способ существования. Так в нынешних условиях, важна степень ответственности отдельной личности за судьбу человечества. При этом само человечество, озабоченное собственным выживанием и развитием должно рассматривать каждого ребёнка как самостоятельную ценность, наделённую своими потребностями и интересами, создавать условия для его самореализации [3].

При всей глубине подходов к исследованию тех или иных процессов «само» и значимости их характеристик отсутствует четко ранжированная иерархизированная в своей системной представленности целостность самости человека. А также отсутствует реальное теоретическое объяснение принципа взаимообусловленности всех вышеперечисленных конструктов как условия их дифференциации и интеграции, их действительности и значимости в процессе развития человека в филогенезе и культурно-историческом движении (Е.Н. Волкова, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Петровский, В.А. Петровский, А.В. Брушлинский, В.И. Слободчиков и др.)

Вообще, субъектность начинается с осознания себя как личности, индивида, индивидуальности, с развитием у челове-

ка «Я-концепции», образов двух миров: мира внешнего и мира внутреннего. Мир внешний понимается как мир отношения субъекта с окружающим миром: обществом, природой, культурой, этносом, нормами регулирующими поведение в этом мире. Внутренний мир есть образ, представление о самом себе, своих достоинствах и недостатках, «Образ – Я», «Я – концепция». Это уровень самоуважения и самопринятия себя (таким, какой я на самом деле), самоактуализации и самореализации, самоотношение к самому себе. Самоотношение как особое отношение, способность человека целеполагать, т.е. осуществлять целенаправленно деятельность для себя (рассматривая себя как носителя потребностей общества), самосознание в понимании целостности и взаимообусловленности процессов в мире и способности к рефлексии.

При смене человеком детского мира на взрослый в собственном самоопределении происходит соотношение реального и возможного, расширение границ субъектности. Самоопределение протекает в последовательном понимании и отборе ребёнком ценностных оснований своей деятельности, мотивации, направлений творческого самовыражения, способов самооценки и рефлексии. Творческое осмысление и переоценка помогают расширить субъектно-объектные начала. Теперь его представления о мире дополняются субъектными конструкциями, гипотезами о себе, обобщающими оценки окружающих, размышлениями о человечестве и мире в целом.

Творчество снимает внутренние зажимы (неуверенность, боязнь оказаться не понятым, либо сделать что-то не так и т.п.) и позволяет ему внутренне раскрепоститься, ощутить свободу мысли и действий, при этом реализовать себя как индивидуальность, и как личность в целом. Происходит активный, хотя еще и не совсем осознанный поиск той среды, референтной группы и деятельности, которые будут способствовать решению основных задач возраста и формированию характерных для данного возрастного этапа новообразований.

Как мы уже заметили, ярко выраженное стремление подростка к индивидуализации отражается в создании и утверждении своего уникального «Я». Осознавая и оценивая себя в творческом процессе, он приобретает уверенность в собственной значимости, и при этом учится адекватно относиться к оценкам других, развивая субъектно-направленную мотивацию в поиске своей субъектной позиции [4]. Данный возраст можно характеризовать открытием собственного «Я», поиском своего места в системе человеческих отношений. Но открытие своего внутреннего мира и понимание себя еще не позволяют полностью осознать само это «Я». Пытаясь осмыслить и понять себя, свое место и предназначение стремится к пониманию и самоутверждению своей позиции, основываясь на сущности индивидуальности. Для него в процессе общения позиция групп сверстников в этот жизненный период играет значимую роль, ведь у него и у них возникают схожие возрастные перемены и каждый из них стремится занять определенную нишу в социуме.

Мы согласны с мнением современных психологов (Б.М. Мастерова, Т.А. Мерцаловой, Р.С. Немова, Ю.М. Орлова, Г.А. Цукермана и др.), утверждающих, что для подросткового возраста актуальна потребность в реализации своих сущностных сил. В своих работах учёные доказали, что в это время происходит рост самосознания, самооценки, рефлексивных способностей, совершается переход от внешней детерминации деятельности и поведения к самодетерминации. В процессе самопознания, самоопределения подросток осуществляет внутреннюю рефлексивную работу в собственном саморазвитии своего потенциала, в самосознании процесса совершенствования себя.

Ученые культурно-психологической концепции Н.С. Лейтес, Э. Шпрингер и др. характеризуют подростковый возраст как наиболее благоприятный период для «вращения» в культуру и непосредственного освоения культуры человечества: открытие собственного «Я», развитие рефлексии, осознание своей индивидуальности. Развитие рефлексии есть умение «направлять мысль на мысль», на познание собственных психических процессов и особенностей личности [5, с. 134]. Приверженность к творчеству у подростка наблюдается в различных сферах творческой деятельности: моделировании, конструировании, созданию рисунков, сочинении стихотворений, музыкальных зарисовок, участии в театральных постановках и т.д.

Как мы заметили, творчество оказывает значимое влияние на субъектность подростка. В сфере научного знания отражены особенности творческой деятельности, которые представляют собой интерес для нашего исследования. Рассматривая творче-

ство с точки зрения применения их на практике, выделим следующее:

- творчество содержит познавательную-образовательную ценность, является источником новых знаний, интересов и впечатлений;

- творчество способствует социальному взаимодействию, как между сверстниками, так и между взрослым и подростком, развивает навыки общения, самопознания;

- творчество само по себе вариативно, соответственно решение одной проблемы возможно несколькими вариантами решений, тем самым развивает гибкость мышления, воображения, и уже в преодолении личностных проблем подросток может подходить к поиску ответа творчески, т.е. вариативно;

- в процессе творчества происходит концентрация внимания подростка на своем внутреннем мире, по Л.С. Выготскому, при этом формируется и возрастает его интерес к своей личности, своим замыслам, переживаниям; это понимается как «эгоцентрическая доминанта», «доминанта романтики», как уход в мир мечты, что оказывает значительное положительное влияние на глубинные переживания, которые испытывает ребенок на данном отрезке своей жизни, т.е. он начинает лучше понимать себя, осмысливает смыслы жизни;

- творчество помогает осваивать новые социальные роли, сотворчество не просто учит работать в группе, а помогает выстраивать отношения на взаимоуважении, взаимопонимании друг друга;

- в творчестве подросток осознанно, ответственно, самостоятельно выбирает ориентиры в каком либо действии, затем деятельности и собственной жизни, что способствует пониманию своего поведения и других, это ведет к становлению устойчивой жизненной позиции в общении, в выборе друзей и т.д.;

- творчество дает возможность проявления самовыражения, творческого потенциала, т.е. развивается интерес к познанию творческих способностей и себя в целом, что ведет к самостоятельности выбора, а далее к самоопределению жизненного пути дальнейшего следования;

- в творчестве результатом является созданный продукт творчества, который в процессе его создания мотивирует автора на успех. Ведь в основе лежат ценностно-смысловые ориентиры, позволяющие направить его интерес в нужное русло, и посредством активности субъекта происходит стимулирование позитивной мотивации и потребности подростка в достижениях, а преодоление неудач в совместной работе взрослого и подростка осуществляется с помощью анализа сложившейся ситуации и возможного устранения или снижения негативного влияния.

Так, в процессе создания продукта творчества происходит и мыслительно-творческий поиск: познание скрытых закономерностей, нахождение способов лучшей адаптации к среде (средством нахождения оптимальных способов организации творческой деятельности, взаимодействий между людьми), а также создание новых материальных и духовных объектов (в зависимости от выбора типа и характера материалов, что будет помогать или мешать созданию внутреннего образа на основе жизненного переживания, либо мечтаний, фантазий и т.д.). Следует обращать внимание, чтобы в конкретном продукте творчества отражалась индивидуальная позиция ребенка, передача мыслей и отношений к реальности, как в неожиданной, так и в более точной форме, если познание сущностных явлений осуществляется в гармонии с миром, то это пробуждает появление новых мыслей.

Рассматривая авторство подростка в продуктах творчества, можно заметить следующие закономерности. Если для предподросткового кризиса, по мнению К.Н. Поливановой, принципиален собственно сам «авторский замысел»: главное – заявить и отстаивать свою позицию, дальнейшая реализация замысла непринципиальна и может быть существенно редуцирована, то для полноценного развития в подростковом возрасте необходимо полное действие – «встреча замысла с его результатом», которое автор называет «авторским действием» подростка. Задача взрослого состоит в создании условий для реализации задуманного подростком.

Естественным толчком для включения в творческий процесс через сознание является появление нового в окружающей среде, вызывающего эмоциональную реакцию удивления, любопытства, непонимания. Поэтому важно, чтобы те педагоги, которые работают с подростками, могли их заинтересовать, удивить, в позитивном русле эмоционально окрасить данный творческий процесс. Необходимо, чтобы они сами являлись творческими лично-

стями, ведь не являясь ими, они не смогут создать благоприятную творческую атмосферу.

Само творчество построено на пространстве проб, в котором подростки могут показать себя в тех или иных общественно значимых ролях и позициях предоставляет возможность выхода в «настоящую взрослую» деятельность в качестве ученика, по А.Л. Либерману, постепенно у них формируется способность к осознанному, произвольному и ответственному выбору своего места в обществе.

Таким образом, подросток, осуществляя процесс творчества, получает возможность реализовать себя через создание внутренних образов, выразить свое отношение к ценностным установкам, мотивам деятельности, проявить творческие способности и оригинальность мышления, самоопределившись в выборе жизненной позиции на основе собственного понимания, отличного от мнения других, предъявить свое «Я» окружающим. И творчество способствует тому, что побуждает подростка к формированию умения понимать и соотносить свои и культурные ценности, мотивирует его интерес, подкрепленный потребностью в достижениях; к определению творческого потенциала своих способностей и неординарности подхода в решении поставленных им проблем, к самостоятельному анализу своего творчества; к самооценке и рефлексии, что в свою очередь ведет к приобретению творческого опыта и становлению субъектности личности.

Итак, субъектность подростка в творчестве наиболее эффективно развивается в диалогических контактах педагога и

подростка. Когда взрослый воспринимает подростка не как объект информационного воздействия, а как субъекта, обладающего свободой выбора, культурными ценностями, идеалами, ценностными установками, которые сложились в свободном и самостоятельном решении при совместном общении и обсуждении насущного со «значимым другим». А им становится не каждый педагог, а только тот, кто не навязывает ребенку свои собственные ценности в нравоучительных монологах и не информирует о них все в той же монологической форме, а именно в диалоге с личностью, свободу которой он признает и уважает. Если диалогическое общение строится на субъект-субъектных отношениях, то они воспринимают уже друг друга не как объектов, а как равноправных субъектов. Именно в сотворчестве допустимо совместное решение различных художественно-творческих задач, но при этом важно, чтобы педагог занимал позицию более пассивную, а подросток более активную в самостоятельном выборе, в свободе творчества, в реализации своего мировоззрения посредством создания продуктов творчества. Если принятие субъекта (подростка) и его позиции воспринимается педагогом как некая ценность, свойственная лишь ему, то ребенок будет стремиться поделиться своими ценностными умозаключениями с ним. Значимость педагога в детских глазах возрастает, если он сумеет с помощью него постигнуть процесс творчества, тем самым возбудить в нем желание, стремление доверить свой внутренний мир, субъектные переживания и при этом не бояться выразить субъектную позицию.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Педология подростка: Проблема возраста. *Собрание сочинений*: в 6 томах. Москва, 1984; Т. 4.
2. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. *Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности*: учебное пособие для вузов. Москва: Школа-Пресс, 1995.
3. Маслоу А.Г. *Дальние пределы человеческой психики*. Перевод с английского А.М. Талдыдаевой. Санкт-Петербург, 1997.
4. Таньчева И.В. Педагогическое сопровождение подростка посредством применения индивидуальной творчески-ориентированной образовательной траектории в художественной деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 2 (45): 181 – 182.
5. Бондаревский В.Б. *Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию*. Москва: Просвещение, 1985.

References

1. Vygotskij L.S. *Pedologiya podrostka: Problema vozrasta. Sbornie sochinenij*: v 6 tomah. Moskva, 1984; T. 4.
2. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. *Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologiya cheloveka: Vvedenie v psihologiyu sub'ektivnosti*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Shkola-Press, 1995.
3. Maslou A.G. *Dal'nie predely chelovecheskoj psihiki*. Perevod s anglijskogo A.M. Taldydaevoy. Sankt-Peterburg, 1997.
4. Tan'cheva I.V. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie podrostka posredstvom primeneniya individual'noj tvorcheski-orientirovannoj obrazovatel'noj traektorii v hudozhestvennoj deyatel'nostiyu. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 2 (45): 181 – 182.
5. Bondarevskij V.B. *Vospitanie interesa k znaniyam i potrebnosti k samoobrazovaniyu*. Moskva: Prosveschenie, 1985.

Статья поступила в редакцию 29.05.15

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 37.015.3

Gimaeva R.M., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Vladivostok State University of Economics and Service (Vladivostok, Russia), E-mail: grita1959@yandex.ru*

PERSONAL FACTORS THE SIGNIFICANCE OF CLOTHING. The article presents the results of a study of personality factors of the importance of clothing. The author has tested the hypothesis that self-attitude and direction are factors of importance of clothing. In the research students were involved. The author studied who a personality can be accepted into one of the two groups: experimental and control. The experimental group consisted of respondents who, according to the results of sociometric procedures, think that it is important to wear attractive clothes. The control group included those respondents, who do not pay much attention to the importance to clothes they wear. The differences in the parameters of the self-attitude between the experimental and control groups, as well as in orientation of the individual. In the experimental group the predominant focus on yourself (I), in the test case. In the experimental group found higher rates of positive self-evaluation. It is concluded that the self and the thrust are factors of the significance of clothing.

Key words: personal factors, the significance of clothing, self identity, personal orientation.

Р.М. Гимаева, канд. психол. наук, доц. каф. философии и юридической психологии, ВГБОУ ВПО «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса», г. Владивосток, E-mail: grita1959@yandex.ru

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ЗНАЧИМОСТИ ОДЕЖДЫ

В статье представлены результаты исследования личностных факторов значимости одежды. Проверялась гипотеза, о том, что самоотношение и направленность являются факторами значимости одежды. В исследовании принимали участие студенты ВУЗа. Исследовано самоотношение и направленность личности в двух группах испытуемых. В экспериментальную группу вошли респонденты, которые, по результатам социометрической процедуры, придают важное значение одежде и одеваются привлекательно, в контрольную – те респонденты, которые не придают особого значения одежде. Выявлена разница в параметрах самоотношения между экспериментальной и контрольной группами, а также в направленности личности. В экспериментальной группе преобладает направленность на себя (Я), в контрольной – на дело. В экспериментальной группе выявлены более высокие показатели положительного самоотношения. Делается вывод, что самоотношение и направленность являются факторами значимости одежды.

Ключевые слова: личностные факторы, значимость одежды, самоотношение личности, направленность личности.

На сегодняшний день одежда, кроме реализации утилитарных и информационных функций, удовлетворяет ряд высших потребностей человека (в самоутверждении, самовыражении) и поэтому становится важным элементом в восприятии человека человеком и может служить средством диагностики личности его носящего. Одежда отражает образ мыслей и жизни человека, его манеры и мораль, постоянно изменяющийся калейдоскоп событий. Сегодня одежда изменяется быстрее, чем в прежние времена, подобно тому, как постепенно увеличивается темп жизни. Исследователь моды Л. Свендсен следующим образом обосновывает повышение значимости одежды для современного человека: «Мы ищем идентичности в теле, а одежда является его непосредственным продолжением. Поэтому и одежда становится для нас столь важной» [1, с. 34].

Все вышесказанное обуславливает актуальность изучения личностных факторов, влияющих на выбор одежды, как расширение психологической составляющей в подготовке специалистов в области моделирования и производства одежды.

Анализ литературы, касающейся значения и выбора одежды в жизни людей, показывает, что, несмотря на важную роль одежды во взаимоотношениях людей, в формировании внешней привлекательности, этой проблеме уделяется недостаточное внимание в психологии. Знаковая система одежды исследуется

в рамках визуальной психосемиотики общения (Е.А. Петрова, И.И. Петрова) [2], связь развития костюма с общественно-историческими условиями жизни общества разрабатывается психологией моды (М.И. Килошенко, И.С. Гофман) [3], значением выбора одежды в формировании личного имиджа, в практическом плане, занимается имиджология (Е.А. Петрова, Н.А. Коробцева) [2]. Р.М. Гимаева и В.С. Чернявская исследуют мотивацию выбора одежды и социально-психологические детерминанты потребительских предпочтений женщин при выборе одежды [4; 5].

Исследования Р.М. Гимаевой и В.С. Чернявской социально-психологических детерминант потребительских предпочтений женщин при выборе одежды показали, что мотивация выбора одежды связана с направленностью личности, которая определяет иерархическую структуру доминирующих мотивов и потребностей личности и побуждает личность к их реализации в деятельности и поведении, в том числе при выборе одежды [5; 6].

Целью нашего исследования было изучение самоотношения и направленности личности как факторов значимости одежды.

Эмпирической базой исследования послужила выборка из 143 студентов вуза в возрасте от 18 до 21 лет, из которых 81 – девушки, 62 – юноши. В исследовании использовались следующие методики: методика исследования самооценки личности

С.А. Будасси, ориентационный опросник Б. Басса «Определение направленности личности», тест – опросник самооотношения В.В. Столина, С.Р. Пантिलеева.

На первом этапе исследования студентам было предложено выбрать в своей группе тех, кто, по их мнению, придает большое значение выбору одежды и одевается привлекательно и тех, кто, по их мнению, не придает особого значения одежде. По каждому критерию просили указать не менее 3 респондентов. Таким образом, было сформировано две группы испытуемых по 40 человек, в первую группу (экспериментальную) вошли испытуемые, придающие большое значение выбору одежды, во вторую (контрольную группу) те испытуемые, которые не придают особого значения одежде. В каждую группу вошли студенты, получившие не менее трех голосов. В дальнейшем было проведено сравнение показателей участников обеих групп по перечисленным выше методикам, с целью подтвердить или опровергнуть нашу гипотезу, что самооотношение и направленность личности являются факторами значимости одежды.

Сигнализируя о смысле Я личности, о самооценке личности, самооотношение, с нашей точки зрения, оказывает влияние на отношение к выбору одежды. Наши исследования [6] показали взаимосвязь мотивации выбора одежды с отношением личности к себе, с самооценкой, с ожидаемым отношением со стороны окружающих. В связи с этим, для изучения личностных факторов значимости одежды был использован тест-опросник самооотношения В.В. Столина, С.Р. Пантилеева. При использовании опросника были получены результаты по четырем основным шкалам: S – глобальное самооотношение, I – самоуважение, II – ауто-симпатия, III – ожидание положительного отношения от других; IV – самоинтерес; и 7 субшкалам: шкала 1 – самоуверенность, шкала 2 – отношение других, шкала 3 – самопринятие, шкала 4 – саморукводство, шкала 5 – самообвинение, шкала 6 – самоинтерес, шкала 7 – самопонимание.

Полученные сырые баллы по каждой шкале переводятся в накопленные частоты (в %). Низкие, средние и высокие баллы считаются по показателям накопленных частот: при значении показателя менее 50 – признак не выражен, 50-74 – признак выражен, более 74 – признак ярко выражен.

Показатели критерия Манна-Уитни при оценке значимости различий между экспериментальной и контрольной группами по шкалам теста самооотношения В.В. Столина, С.Р. Пантилеева показали, что существуют статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группой по восьми признакам. На уровне статистической значимости 0,01 в экспериментальной группе больше участников, имеющих высокий уровень по шкалам: положительное глобальное самооотношение, самоуважение, самоуверенность, ожидание положительного отношения от других и самопонимание. На уровне статистической значимости 0,05 в экспериментальной группе больше участников, имеющих высокий уровень по шкалам: самоинтерес и самопринятие. На уровне статистической значимости 0,05 в контрольной группе более выражен признак самообвинение. Проведя сравнение уровней самооотношения в экспериментальной и контрольной группах, можно сделать вывод, что гипотеза о том, что самооотношение является фактором значимости одежды, подтвердилось. Участники исследования из экспериментальной группы имеют более высокие показатели положительного самооотношения по семи шкалам опросника В.В. Столина, С.Р. Пантилеева, по сравнению с контрольной группой.

Результаты использования опросника Б. Басса «Определение направленности личности» показали, что направленность личности «на себя» является ведущей для 22 респондентов из экспериментальной группы, и для 14 из контрольной группы. Направленность «на общение» из экспериментальной группы, имеют 7 человек, а в контрольной группе – 6. Направленность личности «на дело» (учебная или профессиональная деятельность) в экспериментальной группе является ведущей для 11 человек, в контрольной группе – 20 человек.

Для оценки различий между группами использовался непараметрический U-критерий Манна-Уитни. Критическое значение критерия (Uкр) для двух выборок по 40 человек равно 292 для уровня статистической значимости 0,01. Уровня статистической значимости разница между экспериментальной и контрольной группами достигла в количестве респондентов, имеющих направленность на себя (Я): $U_э=199$, $U_к=701$; и в показателях направленности на дело: $U_э=828,5$, $U_к=71,5$. Итак, большая часть

Таблица 1

Показатели самооотношения по шкалам в группах

	Шкалы												
	Показатели частот – баллы	S*	I	II	III	IV	1	2	3	4	5	6	7
Экспериментальная группа (n=40)	>74	30	28	9	7	33	23	19	23	22	17	22	23
	[50;74]	5	5	20	25	4	13	12	14	7	15	7	8
	<50	5	7	11	8	3	5	9	4	10	8	1	9
Контрольная группа (n=40)	>74	25	13	14	7	21	10	17	16	14	27	24	7
	[50;74]	7	16	16	8	8	7	11	13	14	6	7	12
	<50	7	11	10	25	11	23	1	11	12	7	9	21

*Условные обозначения:

S – глобальное самооотношение, I – самоуважение, II – ауто-симпатия, III – ожидание положительного отношения от других, IV – самоинтерес, 1 – самоуверенность, 2 – отношение других, 3 – самопринятие, 4 – саморукводство, 5 – самообвинение, 6 – самоинтерес, 7 – самопонимание (выделены показатели, разница между которыми достигла уровня статистической значимости).

Исходя из данных, приведённых в таблице 1, видно, что у большинства испытуемых в экспериментальной группе средние и высокие показатели по всем шкалам, кроме шкалы «самообвинение», а в контрольной группе высокие значения только по шкале S – «глобальное самооотношение» и по субшкале «самоинтерес».

Для оценки различий между группами по каждой шкале был использован критерий Манна-Уитни. Критическое значение критерия (Uкр) для двух выборок по 40 человек равно 338, при уровне статистической значимости 0,05; и 292 при уровне статистической значимости 0,01.

экспериментальной группы имеет направленность «на себя» (22 чел), тогда как в контрольной группе, большее количество участников имеет направленность «на дело» (20 чел.).

Таким образом, оказалось, что самооотношение и направленность личности являются факторами значимости одежды. В экспериментальной группе, где каждый респондент оценен как одетый привлекательно, красиво, а также оценивший одежду, как значимую для себя сферу жизни, в отличие от контрольной группы, статистически значимо больше участников с высокими параметрами самооотношения и направленностью «на себя», по сравнению с контрольной группой.

Библиографический список

1. Свендсен Л. *Философия моды*. Перевод с норвежского А. Шипунова. Москва: Прогресс-Традиция, 2007.
2. Петрова Е.А. *Визуальная психосемиотика общения*. Диссертация ... доктора психологических наук. Москва, 2000.
3. Килошенко М.И. *Психология моды*. Санкт-Петербург: Речь, 2001.
4. Гимаева Р.М. Мотивы выбора одежды и категоризация семантического пространства, связанного с выбором одежды у женщин. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия психологические науки. 2007; 2: 178 – 183.
5. Чернявская В.С., Гимаева Р.М. Социально-психологические детерминанты потребительских предпочтений современных женщин – особенности мотивации потребителей продуктов творческой деятельности дизайнеров. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 4 (23): 149 – 152.
6. Чернявская В.С. Психологические аспекты профессиональной востребованности дизайнеров. Территория новых возможностей. *Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса*. 2012; 3 (16): 82 – 93.

References

1. Svendsen L. *Filosofiya mody*. Perevod s norvezhskogo A. Shipunova. Moskva: Progress-Tradiciya, 2007.
2. Petrova E.A. *Vizual'naya psihosemiotika obscheniya*. Dissertatsiya ... doktora psihologicheskikh nauk. Moskva, 2000.
3. Kiloshenko M.I. *Psihologiya mody*. Sankt-Peterburg: Rech', 2001.
4. Gimaeva R.M. Motivy vybora odezhdy i kategorizatsiya semanticheskogo prostranstva, svyazannogo s vyborom odezhdy u zhenshin. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblasnogo universiteta*. Seriya psihologicheskie nauki. 2007; 2: 178 – 183.
5. Chernyavskaya V.S., Gimaeva R.M. Social'no-psihologicheskie determinanty potrebitel'skikh predpochtenij sovremennykh zhenshin – osobennosti motivatsii potrebitel'ey produktov tvorcheskoy deyatel'nosti dizajnerov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 4 (23): 149 – 152.
6. Chernyavskaya V.S. Psihologicheskie aspekty professional'noj vostrebovannosti dizajnerov. Territoriya novykh vozmozhnostey. *Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta `ekonomiki i servisa*. 2012; 3 (16): 82 – 93.

Статья поступила в редакцию 04.06.15

УДК 159.9

Batchaev M.H.-K., Cand. of Sciences (Economics), Professor, Department of Economic and Financial Disciplines, Karachay-Cherkessia State University n. a. U.D. Alieva (Karachayevsk, Russia), E-mail: batchaev@yahoo.com

MECHANISMS OF INTERACTION BETWEEN THE STATE AND MONOPOLY IN DEVELOPED COUNTRIES. The article analyses the mechanism of economic interaction of state and monopoly in developed countries throughout the 20th century. Special attention is given to describing the US anti-trust law, which plays an exceptional role in fighting against the monopolistic tendencies in the economy. The paper shows examples of dealing with antitrust cases in the United States that led to the first instruction on joint research and development activities outside the scope of antitrust law (1980), and then the U.S. Congress in 1984 passed a Law on cooperation in national research with the aim of eliminating obstacles imposed by antitrust legislation that was necessary to maintain the competitiveness of American industry. This experience, in our opinion, would be extremely useful to our country.

Key words: state, monopoly and its forms, anti-monopolistic law.

М.Х.-К. Батчаев, канд. экон. наук, проф. каф. экономических и финансовых дисциплин Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: batchaev@yahoo.com

МЕХАНИЗМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГОСУДАРСТВА И МОНОПОЛИИ В РАЗВИТЫХ СТРАНАХ

В статье анализируется механизм экономического взаимодействия государства и монополии в развитых странах на протяжении XX в. Большое внимание уделяется роли антитрестовского законодательства в США. Практика рассмотрения антитрестовских дел в США привела сначала к инструкции о совместных научно-исследовательских и опытно-конструкторских разработках вне действия антитрестовского закона (1980 г.), а затем Конгресс США в 1984 г. принял Закон о сотрудничестве в национальных научных исследованиях с целью устранения препятствий, чинимых антитрестовским законодательством, что было необходимо для поддержания конкурентоспособности американской промышленности. Этот опыт, на наш взгляд, был бы крайне полезен нашей стране.

Ключевые слова: государство, монополия и её формы, антимонопольное законодательство.

В экономической политике государства в развитой рыночной экономике с самого начала одно из центральных мест занимало отношение к самому началу рыночной структуры: монополия – конкуренция. При чём в различные исторические периоды в отдельных государствах государственное решение этой альтернативы, то есть выбор приоритетности, было принципиально различным. Характерный пример в этом смысле представляет конец XIX в. – первые десятилетия XX в. В государственной экономической политике США того периода выбор был сделан в пользу конкуренции; этот приоритет сохранился и в последующем развитии, хотя и с серьёзными модификациями. В других странах развитого капитализма в этот период приоритет был отдан поддержке монополистической структуры. Государственная экономическая политика этих стран благоприятствовала развитию таких форм монополий, как картели и синдикаты. Картели представляли собой разрешённые законом, то есть легальные объединения всех или значительной части отраслевых производителей с целью проведения единой ценовой политики. Синдикаты тоже являлись легальными, но более жесткими объединениями, проводящими не только политику цен, но и имеющими единый канал сбыта и достаточно жесткое согласование ряда других направлений рыночной политики. После второй мировой войны под воздействием колоссально возросшей экономиче-

ской и политической роли США произошла унификация по американскому образцу государственной экономической политики различных стран в выборе приоритетов в альтернативе монополия – конкуренция. Выбор был повернут в сторону поощрения конкуренции и борьбы с ее монополистическими ограничениями. В связи с этим произошло заметное снижение роли легальных картелей и особенно синдикатов в странах Запада [1].

Решающие методы борьбы с монополизмом в западных странах сконцентрированы в так называемом антимонопольном законодательстве и в широкой практической деятельности, проводимой на его основе. Родиной антимонопольного (под названием антитрестовского) законодательства являлись США, где его формирование началось принятием в 1890 г. закона Шермана, дополненного впоследствии рядом других законов и актов. В других развитых странах к настоящему времени также сформулировано антимонопольное законодательство, хотя и под разными названиями (закон о справедливой торговле и закон об ограничениях в торговле – в Великобритании, закон о конкуренции, к которому примыкает закон о контроле над экономической концентрацией и положение о ценах – во Франции, закон против ограничения конкуренции – ФРГ, антимонопольный закон – в Японии, федеральный закон о картелях – в Швейцарии и др.). [2]

Поскольку антимонопольное законодательство в других странах формировалось по модели антitrustовских законов в США, есть смысл рассмотреть сначала важнейшие особенности этих законов и условия их функционирования.

Первая особенность антitrustовского законодательства – оно направлено на защиту рыночного механизма олигополии. К настоящему времени, на базе долговременной концентрации производства и капитала олигополия сложилась в преобладающем большинстве отраслей капиталистической экономики; поэтому и антимонопольное законодательство распространяется на все из них.

Вне сферы антимонопольного законодательства остаются три группы отраслей. Во-первых, оно не распространяется на те отрасли, в которых не сложилась олигополия, то есть сосуществует очень большое число относительно мелких производителей. Наиболее яркий пример – сельское хозяйство. Во-вторых, антимонопольное законодательство не распространяется на те отрасли, которые связаны с так называемой естественной монополией, то есть требуют для своего функционирования единой организационно производственной системы (отрасли коммунального хозяйства, многие виды транспорта, производство и распределение электроэнергии и газа и т.п.). Для этих отраслей формируется специальное законодательство, регулирующее их деятельность – антимонопольное законодательство распространяется только на коммерческие виды деятельности и не затрагивают некоммерческие (в т. ч. благотворительные, общественные и пр.).

Вторая особенность антitrustовского законодательства – в современный период оно в значительной степени основывается на принципах, в соответствии с которыми и сама компания, и её деятельность, которую с чисто популистских позиций можно трактовать как монополистическую, оценивается, прежде всего, с точки зрения воздействия на эффективность хозяйства. В случае признания, что подобная деятельность способствует повышению эффективности хозяйства, она может не подвергаться антимонопольным санкциям.

Хотя антitrustовское законодательство на всём протяжении своей истории сохраняет антимонопольную направленность, в нём все же произошло существенное видоизменение оценок относительно полезности и конкуренции, и монополии. В некоторых случаях монополия стала теоретически оправдываться, особенно в тех случаях, когда достигаемое с её помощью повышение эффективности производства перекрывает издержки от уменьшения конкуренции. Произошел также перенос акцента с осуждения монополии как таковой на объективное определение экономической категории монополии рыночной власти, границ продуктовых и географических рынков, методов ценовой и неценовой конкуренции и т.д.

Именно в этом плане сформировался такой основной принцип законодательства, в соответствии с которым признаком монополии признается не крупный размер компании сам по себе, и даже не большая величина контролируемого рынка, а наличие у компании монополистических намерений и достаточной рыночной власти для осуществления этих намерений. Наиболее радикальным наказанием в связи с обвинениями в монополизации является расформирование компаний. Но такие решения принимаются редко.

При решении большинства вопросов о нарушении антitrustовских законов большую важность приобретают доказательства наличия монополии власти. При этом монополия власть трактуется как возможность той или иной компании контролировать цены или исключить конкуренцию. Фирма, не будучи единственной на рынке, может пользоваться монополия властью (например, в порядке сговора с другими ведущими производителями), и, наоборот, компания, производство которой обеспечивает весь рынок, может не обладать монополия властью, если потребитель имеет возможность выбора за счет продуктов-субститутов или отрасль сравнительно легко доступна для новых потенциальных производителей. В связи с этим, ныне огромную роль при решении антitrustовских дел играет определение рынка и в географическом, и в продуктово-смысловом, причем продуктовый рынок может трактоваться либо узко, либо широко (с включением товаров-субститутов). В зависимости от того, как определен рынок, меняется доля компании на рынке и соответственно интенсивность конкуренции на нем. Например, в начале 1990-х гг., в ходе судебного разбирательства против алюминиевой компании «Алкоа» выяснилось, что расширительная трактовка конкурентного рынка позволяет снизить рыночную

долю компании с 90 до 33% и дело против «Алкоа» было прекращено.

Важное место в антitrustовских делах занимают вопросы слияния компаний. Слияния в зависимости от рыночных отношений участников обычно подразделяют на горизонтальные, когда объединяются фирмы-конкуренты; вертикальные, когда участников связывают или могут связывать отношения купли-продажи; конгломератные (во всех остальных случаях). В антitrustовских законах противозаконными признаются те слияния, которые ведут к существенному ослаблению конкуренции или созданию монополий. Наиболее часто в таком качестве выступают горизонтальные слияния. [3]

Третья особенность антitrustовского законодательства – это осуществление двух путей его реализации: судебно-законодательного и административного.

Законодательное регулирование возложено на Министерство юстиции и суды; оно предусматривает судебное преследование и наказание за нарушение антitrustовского закона, причем истцом и ответчиком может быть отдельный гражданин, частная компания или государственная организация. Чаще всего в качестве наказания за нарушение антitrustовских законов применяются штрафы. Более широко, по сравнению с уголовными, используются гражданско-правовые санкции, направленные на регулирование договорных отношений (аннулирование или изменение существующих соглашений с конкурентами, поставщиками или покупателями; возмещение убытков в тройном размере частным лицам или по фактическому уровню государственным организациям и т.д.).

Нередко антitrustовские дела завершаются мировыми соглашениями, которые являются компромиссом сторон. Это часто связано как со сложностью судебного ведения антitrustовских дел, так и с их дороговизной.

Наиболее широко при практическом осуществлении антitrustовского законодательства используется административный путь. Он осуществляется специальными органами, прежде всего Федеральной Торговой Комиссией (ФТК), созданной в 1914 г. как особый орган административного контроля за соблюдением «правил конкурентной борьбы». К административным средствам регулирования можно отнести многочисленные «инструкции» и «руководства», выпускаемые ФТК в дополнение к антitrustовским законам. Административные расследования нарушений антitrustовского законодательства, проводимые ФТК, ведут не к наказанию, а лишь к отмене неправильных решений компаний. Многие административные дела, ведомые ФТК, завершаются, как и в судах, мировыми соглашениями-компромиссами с привлекаемыми к ответственности компаниями.

Если обратиться к антимонопольным законам других западных стран, то они, хотя в основном и повторяют принципы и идеи антitrustовского законодательства, тем не менее, содержат и серьезные отличия. Важнейшее отличие – гораздо более либеральное отношение к монополистической деятельности. Так, в антимонопольных законах ряда стран Западной Европы, а также Японии государству дано право разрешать в отдельные периоды в тех или иных отраслях картельные соглашения различного рода (с целью улучшения экономической ситуации в этих отраслях). Еще большие отличия выявляются в практической деятельности, связанной с антимонопольными законами. Например, в Японии явно прослеживается тенденция в спорных делах антимонопольного характера искать решения не в судебных процедурах, а в административных решениях с участием государственных органов.

Теперь несколько слов об отраслях, в которых сильная конкуренция в чистом виде оказывается с позиций общества столь разорительной, что государство вынуждено сохранять или даже поощрять формирование монополистических структур в этих отраслях, беря на себя в то же время определенные регулирующие функции с целью сгладить негативные последствия монополии. К числу таких отраслей относятся, прежде всего, наиболее капиталоемкие отрасли, способствующие созданию общих условий производства и предопределяющие тем самым экономическое развитие страны в целом. В разных странах состав подобных отраслей и интенсивность государственного вмешательства в их деятельность различается. Но, как правило, это – отрасли, связанные с добычей или переработкой энергетического сырья, предоставлением транспортных или иных коммуникационных услуг, например связи, и т.д. Формы государственного участия в управлении деятельностью этих отраслей варьируются от всеобъемлющего руководства, например, в рамках национализированных

отраслей или предприятий государственной собственности, до регламентации лишь отдельных аспектов деятельности частных компаний, сохраняющихся в этих отраслях, определения важнейших ориентиров их развития и других методов прямого регулирования их деятельности.

В США национализация в силу исторических причин не получила существенного развития. Поэтому здесь активное вмешательство государства проявилось в более мягких формах. Наиболее широко и последовательно государственное регулирование применялось в отраслях общественного пользования (public utility). Это прежде всего газо-, электро- и водоснабжение, а также различные отрасли связи. Все это капиталоемкие отрасли с медленным оборотом производственных фондов.

Государственное воздействие на экономику этих отраслей проявлялось через регулирование в области финансов, заработной платы, цен, качества продукции и предоставляемых услуг. Кроме того, количество компаний и строительство новых предприятий (например, газопроводов, ГЭС и т.д.) контролировалось органами местной или федеральной власти путём выдачи на них специальных разрешений – сертификатов необходимости.

В области ценообразования государственное регулирование осуществлялось, как правило, путем установления верхнего предела цены, которой фирмы не должны превышать при продаже своей продукции. Основным принципом построения такой цены является возмещение издержек плюс «разумная» прибыль. Под «разумной» нормой прибыли понимается такая её величина, которая выше процента, получаемого по правительственным облигациям, но ниже средней нормы прибыли по всей обрабатывающей промышленности.

Очень часто регулирующие комиссии устанавливали лишь общую норму прибыли для компаний, предоставляя последним широкую свободу составления различных конкретных форм тарифов на свою продукцию, при условии не превышения установленных общих лимитов. Ограничение размеров прибыли определенным нормативом нередко вызывает стремление компаний увеличивать не норму прибыли, а ее массу, что достигается, главным образом, путем расширения сбыта своей продукции, иногда даже за счет снижения цен на нее.

В 80-е годы XX в. в условиях меняющегося экономического климата в стране наметилась тенденция к дерегулированию, сокращению государства в экономической деятельности. [4] В этот период правительством США были предприняты шаги, обусловившие усиление конкурентных начал в отраслях общественного пользования. В частности, были приняты решения о значительном сокращении объема регулирования газовой промышленности. Аналогичные процессы имели место и в других отраслях общественного пользования (в телефонной связи, энергетике и т.д.). В то же время, несмотря на тенденцию к сокращению государственного вмешательства для общества остается очевидной нежелательность полного дерегулирования этих отраслей, значительная часть которых еще длительное время останется сферой государственного регулирования, хотя формы его, вероятно, будут меняться.

В настоящее время в числе преобладающих форм регулирования экономической деятельности в отраслях общественного пользования сохраняется регулирование уровня дохода предприятий. При этом главенствует идея определения «справедливой» цены, которая лишала бы компанию-монополиста возможности извлекать сверхприбыли из своего положения, но должна обеспечивать ей покрытие расходов на производство и «справедливую» прибыль. В основе таких цен, как уже указыва-

лось, лежат по сути затраты плюс регулируемая норма рентабельности.

Процесс свёртывания государственной поддержки монополии в отраслях общественного пользования в некоторой мере компенсируется смещением ее в новые сферы, например в сфере научно-исследовательских и опытно-конструкторских разработок (НИОКР). При организации и осуществлении НИОКР в целях повышения конкурентоспособности американских компаний на мировом рынке все больший акцент делается на положительных моментах монополии, причем не только с позиций патентного законодательства, которое напрямую защищает монопольные права производителя, но и картельного сотрудничества инновационных фирм, что по сути способствует формированию временных монополистических структур и ограничению конкуренции в рассматриваемой сфере.

В этих условиях проблема взаимосвязи монополии и конкуренции в сфере НИОКР приобретает особое значение. Здесь антимонопольное законодательство по существу сталкивается с патентным законодательством. Сложность их взаимоотношений связана с тем, что патентная система в целях стимулирования научно-технического прогресса предусматривает предоставление изобретателю монополии на его изобретение, в то время как антитрестовские законы направлены против монополизации и поддерживают развитие конкурентных сил в экономике. Хотя они и имеют противоположные цели, однако в конечном счете оба приносят обществу пользу: один – через технологический прогресс, другой – через конкуренцию. Поэтому антитрестовское законодательство ограничивает практику «злоупотребления патентом», то есть действий, которые не связаны с основной целью патента, но оказывает слишком отрицательное воздействие на конкуренцию.

В последние годы с развитием интернационализации и её воздействием на конкурентную ситуацию возникла необходимость принятия новых поправок и дополнений к действующим антимонопольным законам, затрагивающих в частности сферу НИОКР. Политика стимулирования конкуренции и ограничения монополии столкнулась с политикой научно-технического прогресса. С начала 70-х г. XX в. шло постепенное накопление доводов в пользу выведения из-под действия антитрестовских законов монополизации научно-исследовательской деятельности, о тенденции которой говорит нарастание совместных НИОКР между крупнейшими корпорациями.

Все эти доводы сводятся к следующему. Когда техническое решение найдено и продукт уже создан, конкуренция эффективна для снижения издержек производства на единицу продукции, но когда идут поиски оптимального решения на стадии нового продукта, конкуренция означает лишь дублирование усилий и растрату средств. Поэтому для создания новой техники и технологий производителям эффективнее объединять научно-производственные ресурсы, чем конкурировать между собой, особенно когда речь идет о высокотехнологичных и капиталоемких отраслях. Практика рассмотрения антитрестовских дел, связанных с совместными научно-производственными филиалами нескольких компаний, привела сначала к инструкции о совместных научно-исследовательских и опытно-конструкторских разработках вне действия антитрестовского закона (1980 г.), а затем Конгресс США в 1984 г. принял Закон о сотрудничестве в национальных научных исследованиях с целью устранения препятствий, чинимых антитрестовским законодательством на пути проведения совместных исследований, необходимых для поддержания конкурентоспособности американской промышленности. Этот опыт, на наш взгляд, был бы крайне полезен нашей стране.

Библиографический список

1. Батчаев М.Х.-К. *Инфляция и антиинфляционная политика (теория и практика)*. Кисловодск, 2004.
2. *Курс экономической теории*: учебное пособие. Киров, 1993.
3. Fisher, S, Dornbush R., Shmalenzi, R. *Economics*. N.Y., 1997.
4. *Американское государство на пороге XXI в.* Ответственный редактор А.А. Пороховский. Москва, 1990.

References

1. Batchaev M.H.-K. *Inflyaciya i antiinflyacionnaya politika (teoriya i praktika)*. Kislovodsk, 2004.
2. *Kurs `ekonomicheskoy teorii*: uchebnoe posobie. Kirov, 1993.
3. Fisher, S, Dornbush R., Shmalenzi, R. *Economics*. N.Y., 1997.
4. *Amerikanskoe gosudarstvo na poroge XXI v.* Otvetstvennyj redaktor A.A. Porohovskij. Moskva, 1990.

Статья поступила в редакцию 20.04.15

УДК 159.9

Gotskaya N.R., *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Krasnodar University, Ministry of Internal Affairs of Russian Federation, Stavropol branch, E-mail: natgots@yandex.ru*

THE ROLE AND IMPORTANCE OF SMALL BUSINESS IN ECONOMIC GROWTH OF THE REGION. The paper discusses some questions about the importance of small business growth in the region. The work highlights some effective ways to raise capital for the development of small firms, the stages of drawing up a common (core) resources needed to assess the effectiveness of the development prospects of the company. According to the author, it is necessary to have an effective financial management system in modern conditions to enterprises with different scale of production or service. One important element of this system is the process of budgeting of an enterprise. The overall budget is the best way necessary to assess the effectiveness of the development prospects of the company and making an investment and planning management decisions.

Key words: economic growth, small business, budget, competitiveness, capital investments.

Н.Р. Гоцкая, канд. экон. наук, доц. каф. оперативно-розыскной деятельности и специальной техники, Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Ставрополь, E-mail: natgots@yandex.ru

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ МАЛОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В ОБЕСПЕЧЕНИИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО РОСТА РЕГИОНА

Рассмотрены вопросы о значении малого предпринимательства для развития экономического роста в регионе, проблемы и причины, сдерживающие развития малых фирм, этапы составления общего (основного) бюджета, необходимые для оценки эффективности перспектив развития фирмы. По мнению автора в современных условиях для предприятий, имеющих самый различный масштаб производства или обслуживания, необходимо иметь эффективную систему финансового управления. Одним из важных элементов этой системы является процесс бюджетирования – составления бюджетов предприятия. Составление общего бюджета является оптимальным способом, необходимым для оценки эффективности перспектив развития фирмы и принятие инвестиционных и плановых управленческих решений.

Ключевые слова: экономический рост, малое предпринимательство, бюджет, конкурентоспособность, капитальные вложения.

Формирование малых рыночных структур в отраслях и сферах экономики страны отвечает мирохозяйственным тенденциям экономических процессов, так как во всех странах мира в сфере малого бизнеса действует большое число небольших предприятий разнообразного профиля. Региональное развитие малого предпринимательства является неотъемлемой частью рыночной экономики. Именно в его сфере создается и находится в обороте основная масса местных ресурсов. Малый бизнес является одним из показателей эффективности проводимых рыночных реформ.

В последнее время на государственном уровне стоит проблема необходимости активного развития сферы малого предпринимательства. Однако в необходимых объемах и темпах это не происходит. Так, доля работающих на малых предприятиях и общая численность занятых едва достигает 12 %, а их вклад в валовой внутренний продукт – чуть больше 10 %. Удельный вес в производстве промышленной еще меньше – это порядка 4 %. [1]

Основными причинами, сдерживающих развитие малого предпринимательства являются недостаточность собственных финансовых средств и альтернативных источников финансирования как для старта, так и для развития предприятий. Трудности с привлечением капитала являются постоянно действующим барьером, часто ставящим малое предпринимательство на грань выживания.

Проблемы развития малого бизнеса в регионах зачастую обусловлены ограниченным доступом к национальным источникам финансирования и невозможности оптимального целевого использования отечественного капитала.

В связи с этим важно упрочить положение малых предприятий на рынке кредитных ресурсов, находить нетрадиционные каналы их ресурсного обеспечения. Требуется также разработка совместного комплекса мер, обеспечивающего поддержку малого предпринимательства со стороны государства, которое и устанавливает «правила игры» в области фискальной политики и формирования устойчивого нормативно-правового поля. Иными словами, необходим комплексный, системный подход к поддержке малого предпринимательства, требующий взаимосвязанной и скоординированной работы всех причастных к этому процессу структур.

Все это так же свидетельствует и о необходимости совершенствования нормативно-правовой базы малого предпринимательства. Речь идет о принятии федеральных законов по защите прав и законных интересов предпринимателей в рассматриваемой сфере. В настоящее время, разработанные положения Налогового кодекса, не дают четкого понимания вопросов, каса-

ющихся реальных режимов налогообложения субъектов малого предпринимательства [2].

Ситуация на рынке меняется стремительно, и каждая фирма должна формировать систему финансового управления и планирования, которая дает возможность адекватно реагировать на эти изменения и способствует минимизации рисков. Основной задачей, необходимой для определения целей и задач развития фирмы с точки зрения использования капитала, окупаемости капитальных вложений, мобилизации имеющихся ресурсов, является анализ состояния, в котором находится фирма в настоящее время (определение ключевых факторов внешней среды, экономических, коммерческих, научно-технических и других тенденций развития фирмы), или, иными словами, оценка состояния бизнеса. Оценка текущего состояния и перспектив развития осуществляется в ракурсе как фирмы в целом, так и каждого филиала, каждого вида деятельности и вида продукции.

Результаты оценки используются для принятия решений относительно того, какие направления деятельности, какой вид продукции следует поддерживать, развивать, увеличивать, какие использовать на ограниченном временном интервале, какие ликвидировать [3].

После определения основных тенденций развития фирмы для формирования финансовой политики необходимо осуществить планирование денежных ресурсов, имеющихся в распоряжении фирмы.

Основным и главным способом, обеспечивающим эффективное использование финансовых средств фирмы, является составление общего (основного) бюджета. Первым этапом этого процесса является разработка прогнозных показателей объема продаж (бюджет продаж). Только после того, как будет определен объем продаж, можно приступать к формированию бюджета.

Прогноз объема продаж осуществляется по результатам анализа следующих факторов:

- объем продаж предшествующих периодов;
- производственные мощности;
- уровень цен на производимую продукцию или услуги;
- потребительский спрос;
- конкуренция;
- сезонные колебания;
- долгосрочные или краткосрочные тенденции продаж [4].

Бюджет продаж – это первый и самый важный шаг в составлении общего бюджета. Оценка объема продаж влияет на все последующие бюджеты, и даже незначительное отклонение запланированного объема продаж от фактического может привести к серьезным изменениям показателей, заложенных во всех бюд-

жетах, таким образом, отразив полностью нереальный финансовый прогноз.

Непосредственно после разработки прогноза объема продаж можно приступить к планированию производственных затрат. Сырьё, трудовые ресурсы, технологическое оборудование и другие компоненты, относящиеся к сфере производства, должны быть спланированы задолго до реализации производственного плана. Дополнительного рассмотрения требуют вопросы вместимости складских помещений, транспортные затраты, стоимость упаковочного и других материалов. Необходимо определить управленческие (административные) расходы, учитывая масштабы расширения или сокращения деятельности фирмы (бюджет управленческих расходов).

Завершающими этапами составления общего (основного) бюджета являются этапы составления прогноза отчета о прибылях и убытках, бюджета денежных средств и прогноза баланса – это финансовые бюджеты, в которых отражаются показатели, рассчитанные в перечисленных выше бюджетах.

Прогноз отчета о прибылях и убытках отражает результативные показатели деятельности фирмы в соответствии с предполагаемыми условиями. Составление бюджета движения денежных средств – один из важных и сложных этапов. Основой для его составления также служит прогноз объема продаж. Поступления от основной деятельности рассчитываются с учетом изменений в дебиторской задолженности; расходы – с учетом изменений в кредиторской задолженности. Отдельно рассчитываются доходы и расходы от финансовой и инвестиционной деятельности.

Завершающим этапом в составлении бюджетов является составление прогноза баланса, который определяет, какими средствами финансирования обладает фирма, и как она будет использовать эти средства. Для составления прогноза баланса используются величины, рассчитанные в соответствующих бюджетах, учитываются кредиторская и дебиторская задолженность, инвестиционные проекты и т. п. Расхождение в прогнозах активной и пассивной части баланса дает представление о недостатке (избытке) финансирования. Решение о способе финансирования принимается на основании данных дополнительного анализа. Каждое изменение структуры баланса оказывает влияние на изменение в потоке денежных средств.

Оценкой реальности разработанного прогноза является его сравнение с фактическими результатами. Необходимо периодически (ежемесячно) проверять выполнение бюджетов и проводить анализ с целью выявления имеющихся расхождений для внесения корректив, в том числе организационного характера, которые обеспечат решение стратегических задач фирмы.

Таким образом, в современных условиях для предприятий, имеющих самый различный масштаб производства или обслуживания, необходимо иметь эффективную систему финансового управления. Одним из важных элементов этой системы является процесс бюджетирования – составления бюджетов предприятия. Составление общего бюджета является оптимальным способом, необходимым для оценки эффективности перспектив развития фирмы и принятия инвестиционных и плановых управленческих решений.

Библиографический список

1. Виленский А.В. *Макроэкономические институциональные ограничения развития российского малого предпринимательства*. Москва: Наука, 2007.
2. О развитии малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации. *Федеральный Закон РФ № 209-ФЗ от 24 июля 2007 г.* (с изменениями и дополнениями).
3. Кошелева Т.Н. *Стратегии развития малого инновационного предпринимательства*. Санкт-Петербург: ГУАП, 2009.
4. Терехин Д.В., Фролова С.В.. Система стратегических целей развития малого бизнеса в регионе. *Экономика и управление*. 2005; 2.

References

1. Vilenskij A.V. *Makro`ekonomicheskie institucional'nye ogranicheniya razvitiya rossijskogo malogo predprinimatel'stva*. Moskva: Nauka, 2007.
2. O razvitií malogo i srednego predprinimatel'stva v Rossijskoj Federacii. *Federal'nyj Zakon RF № 209-FZ ot 24 iyulya 2007 g.* (s izmeneniyami i dopolneniyami).
3. Kosheleva T.N. *Strategii razvitiya malogo innovacionnogo predprinimatel'stva*. Sankt-Peterburg: GUAP, 2009.
4. Terehin D.V., Frolova S.V.. Sistema strategicheskikh celej razvitiya malogo biznesa v regione. *Ekonomika i upravlenie*. 2005; 2.

Статья поступила в редакцию 27.05.15

УДК 159.9

Grushko I.T., teacher, Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation, Stavropol branch,
E-mail: sedix81@mail.ru

INDIVIDUAL ISSUES OF ELECTION AND APPLICATION OF MEASURES OF RESTRAINT IN THE FORM OF HOUSE ARREST. The author of the article notes that the current version of this rule of law is imperfect and needs changes that would be aimed at fixing the law's provisions, according to which in the period of a house arrest the court would count the time during which the suspect or accused in the criminal process has actually been deprived of his liberty. The author believes that the proposed changes to the current criminal procedural and criminal Executive legislation of the Russian Federation will resolve the main problems arising from the use of house arrest as a preventive measure that will promote wider use in practice of such preventive measures as house arrest, which would entail the optimization of human rights and freedoms of suspects accused of committing crimes.

Key words: house arrest, court, crimes, suspects.

И.Т. Грушко, преподаватель, Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации,
г. Ставрополь, E-mail: sedix81@mail.ru

ОТДЕЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗБРАНИЯ И ПРИМЕНЕНИЯ МЕРЫ ПРЕСЕЧЕНИЯ В ВИДЕ ДОМАШНЕГО АРЕСТА

В статье говорится о том, что действующая редакция рассматриваемой нормы права несовершенно и нуждается в изменениях, направленных на закрепление в законе положений, согласно которым в срок домашнего ареста будет засчитываться время, в течение которого подозреваемый или обвиняемый в рамках уголовного процесса фактически был лишён свободы. Автор полагает, что предлагаемые изменения в действующее уголовно-процессуальное и уголовно-исполнительное законодательство Российской Федерации позволят урегулировать основные проблемы, возникающие при применении домашнего ареста как меры пресечения, что будет содействовать более широкому использованию на практике такой меры пресечения, как домашний арест, что повлечет за собой оптимизацию процесса соблюдения прав и свобод подозреваемых, обвиняемых в совершении преступлений.

Ключевые слова: домашний арест, суд, преступления, подозреваемые.

Мера пресечения в виде домашнего ареста была определена ещё в Уставе уголовного судопроизводства 1864 года. Данная мера пресечения в уголовно-процессуальных кодексах 1922 и 1923 гг. также находила свое отражение, и достаточно широко применялась. В 1960 г. был принят УПК РСФСР, в котором мера пресечения в виде домашнего ареста была отнесена к перечню мер уголовно-процессуального принуждения. После принятия УПК РФ, домашний арест, как мера пресечения, нашел свое законодательное закрепление в ст. 107 УПК РФ. Не смотря на это, необходимо заметить, что наиболее детальное и развёрнутое изложение механизма применения данной меры пресечения приведено в Федеральном законе от 7 декабря 2011 г. № 420-ФЗ, предложившего новую редакцию указанной статьи [1]. Практика применения домашнего ареста как меры пресечения показывает, что даже в таком виде эта норма не исключила в полном объёме спорных моментов, нуждающихся в обсуждении и совершенствовании.

Особенности применения меры пресечения в виде домашнего ареста изучали: А.С. Александров [2], Е.В. Гусельникова [3], В.В. Конин [4], С.А. Кабилова [5] и другие учёные.

Сущность домашнего ареста, как меры пресечения, заключается в ограничении права на свободу и личную неприкосновенность, закрепленного статьей 22 Конституции РФ. Применение рассматриваемой меры пресечения возможно по судебному решению в отношении подозреваемого и обвиняемого в совершении лишь тех преступлений, за которые уголовным законом предусмотрено наказание в виде лишения свободы на срок свыше 3 лет и при невозможности применения иных, более мягких мер пресечения.

Полагаю, что А.С. Александров наиболее точно дал определение понятию домашнего ареста: «Домашний арест в действующей системе правового регулирования связан с принудительным пребыванием подозреваемого, обвиняемого в ограниченном пространстве, с изоляцией от общества, прекращением выполнения служебных или иных трудовых обязанностей, невозможностью свободного передвижения и общения с неопределённым кругом лиц, т.е. с непосредственным ограничением самого права на физическую свободу и личную неприкосновенность, а не только условий его осуществления» [2].

В случае избрания меры пресечения в виде домашнего ареста, в постановлении суда должно быть указано конкретное жилое помещение, в котором подозреваемому или обвиняемому необходимо находиться. Кроме того, в постановлении (определении) суда указываются конкретные ограничения, которым подвергается подозреваемый (обвиняемый), а также орган или должностное лицо, на которые возлагается осуществление надзора за соблюдением установленных ограничений (ч. 3 ст. 107 УПК РФ). В соответствии с ч. 7 ст. 107 УПК РФ суд вправе ограничить (запретить) подозреваемому или обвиняемому: 1) выход за пределы жилого помещения, в котором он проживает; 2) общение с определенными лицами; 3) отправку и получение почтово-телеграфных отправлений; 4) использование средств связи и информационно-телекоммуникационной сети «Интернет».

В рамках рассматриваемого вопроса необходимо упомянуть о Постановлении Правительства Российской Федерации от 23.04.2012 N 360 «О некоторых вопросах деятельности уголовно-исполнительных инспекций», которым контроль за нахождением подозреваемых (обвиняемых) в месте исполнения меры пресечения в виде домашнего ареста, соблюдением ими наложенных судом запретов и (или) ограничений, а также внесением в суд представлений об изменении подозреваемым (обвиняемым) меры пресечения, возложен на УИИ ФСИН России. Однако в настоящее время закон не регламентирует действия судебных органов по обеспечению отдельных вопросов контроля за исполнением подозреваемыми (обвиняемыми) установленных в отношении них запретов и ограничений.

Необходимо рассмотреть вопрос о расширении перечня оснований для проведения следственных действий, предусмотренных ст. ст. 185 и 186 УПК РФ. В такой интерпретации суд,

при избрании меры пресечения в виде домашнего ареста, мог бы одновременно принять решение о контроле за получаемой подозреваемым (обвиняемым) корреспонденцией и ведением переговоров с использованием средств связи, что позволит следователю (дознавателю) проводить процессуальные действия, направленные на арест почтово-телеграфных отправлений, их осмотр и выемку в учреждениях связи, контроль и запись переговоров, получение информации о соединениях между абонентами и (или) абонентскими устройствами, как того требует Конституция Российской Федерации.

В данном случае считаю необходимым, внести предложения о закреплении процессуального порядка отмены всех или отдельных назначенных судом ограничений, избрав в качестве аналога порядок, предусмотренный ч. 3 ст. 110 УПК РФ, позволяющий следователю с согласия руководителя следственного органа, или дознавателю с согласия прокурора, принимать решения об отмене меры пресечения в виде заключения под стражу. Предложенные новации будут способствовать экономии значительных ресурсов времени, сил и средств, используемых при осуществлении этой процедуры. Проблемой является возложенная на контролирующий орган обязанность, в части доставки своим транспортом лиц, находящихся под домашним арестом, в орган предварительного расследования и суд для проведения процессуальных действий (ч. 12 ст. 107 УПК РФ). Изыскивая пути решения указанной задачи, считаю, что такую перевозку своими средствами может осуществлять полиция, а соответствующий порядок должен быть определен на уровне федерального закона по аналогии с порядком в отношении лиц, находящихся в следственных изоляторах, установленным Федеральным законом от 05.04.2013 г. № 37-ФЗ «О внесении изменений в ст. 12 Закона Российской Федерации «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы» и Федеральным законом «О полиции», который возлагает на полицию обязанность доставления лиц из следственных изоляторов для участия в следственных действиях и судебных разбирательствах, а также обеспечения их охраны. И наконец, в законе не закреплено правило, о зачислении в срок домашнего ареста времени, в течение которого лицо содержалось под стражей на территории иностранного государства по запросу об оказании правовой помощи или о выдаче его Российской Федерации в соответствии со ст. 460 УПК РФ, времени на которое лицо было задержано в качестве подозреваемого в порядке, предусмотренном ст. 91 УПК РФ, а так же времени принудительного нахождения в медицинском или психиатрическом стационаре по решению суда. В соответствии с положениями ч. 2.1 ст. 107 УПК РФ следует, что «в срок домашнего ареста зачисляется время содержания под стражей», что определяется в данном случае законодателем только как примененная ранее к лицу мера пресечения. Вышеописанные способы нахождения лица в состоянии «несвободы» не являются мерами пресечения и в конечном счете, не влияют на величину срока домашнего ареста.

Таким образом, действующая редакция рассматриваемой нормы права несовершенно и нуждается в изменениях, направленных на законопослушное в законе положений, согласно которым в срок домашнего ареста будет засчитываться время, в течение которого подозреваемый или обвиняемый в рамках уголовного процесса фактически был лишён свободы, применительно к обстоятельствам конкретного уголовного дела. Приведённое предложение может быть реализовано путём внесения соответствующих изменений в ч. 2.1 ст. 107 УПК РФ. Мы полагаем, что предлагаемые изменения в действующее уголовно-процессуальное и уголовно-исполнительное законодательство Российской Федерации позволят урегулировать основные проблемы, возникающие при применении домашнего ареста как меры пресечения. Это обстоятельство, в конечном счёте, будет содействовать более широкому использованию на практике второй по строгости меры пресечения, какой является домашний арест, что повлечёт за собой оптимизацию процесса соблюдения прав и свобод подозреваемых, обвиняемых в совершении преступлений.

Библиографический список

1. *Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации*: официальный текст: по составлению на 2 апреля 2015г. Москва, Омега-Л, 2015.
2. Александров А.С. Домашний арест как мера пресечения в уголовном процессе. *Уголовное право*. 2012; 2: 67 – 75.
3. Гусельникова Е.В. *Заключение под стражу в системе мер пресечения*: Автореферат диссертации ... кандидата юридических наук. Томск, 2005.
4. Конин В.В. Избрание и продление срока содержания под стражей в российском уголовном судопроизводстве и стандарты Европейского суда. *Адвокат*. 2010; 12: 15 – 18.

5. Кабилова С.А., Заман Ш.Х. Домашний арест как мера пресечения в отечественном и зарубежном законодательстве. *Российский следователь*. 2004; 2: 5 – 8.

References

1. *Ugolovno-processual'nyj kodeks Rossijskoj Federacii*: oficial'nyj tekst: po sostavleniyu na 2 aprelya 2015g. Moskva, Omega-L, 2015.
2. Aleksandrov A.S. Domashnij arest kak mera presecheniya v ugovnom processe. *Ugovnoe pravo*. 2012; 2: 67 – 75.
3. Gusel'nikova E.V. *Zaklyuchenie pod strazhu v sisteme mer presecheniya*: Avtoreferat dissertacii ... kandidata yuridicheskikh nauk. Tomsk, 2005.
4. Konin V.V. Izbranie i prodlenie sroka sodержaniya pod strazhev v rossijskom ugovnom sudoproizvodstve i standarty Evropejskogo suda. *Advokat*. 2010; 12: 15 – 18.
5. Kabilova S.A., Zaman Sh.H. Domashnij arest kak mera presecheniya v otechestvennom i zarubezhnom zakonodatel'stve. *Rossiiskij sledovatel'*. 2004; 2: 5 – 8.

Статья поступила в редакцию 25.05.15

УДК 338

Dzhaubaeva F.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Karachay-Cherkessia State University n. a. U.D. Aliyev,
E-mail: djaubaeva@rambler.ru

THE USAGE OF INTERACTIVE APPROACH IN INNOVATION MANAGEMENT. The article deals with modern approaches to strategic management. The main position of this type of management is that employees work effectively because they understand the situation and feel the understanding and approval from the supervisor. The approach should be based on strong, trusting relationships in a group. The author describes the system of criteria of differences between traditional and innovative management. The author deduces the basic principles of effective interactive management, and comes to the conclusion that they have a huge impact on the achieved results. That is why the usage of innovative management unlike traditional should become an integral part of the workflow of any group. In the process of interactive management, positive work environment that promotes the creation and strengthening of an effective work team of committed, creative individuals, united by a healthy interpersonal relationship.

Key words: management, enterprise, principles of efficient management.

Ф.Ю. Джаубаева, канд. пед. наук, доц. каф. экономических и финансовых дисциплин, Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: djaubaeva@rambler.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ПОДХОДА В ИННОВАЦИОННОМ МЕНЕДЖМЕНТЕ

В статье рассматриваются современные подходы к проблеме интерактивного менеджмента, который является одним из самых прогрессивных способов психологии управления. В его основе находится принцип о вреде эксплуатации и манипуляции людьми. Главное положение данного вида менеджмента заключается в том, что сотрудники работают эффективно потому, что они разбираются в ситуации и чувствуют понимание и одобрение со стороны руководителя. Подход должен базироваться на крепких, доверительных взаимоотношениях в коллективе. Автором приведена система критериев, по которым можно судить о различиях между традиционным и инновационным менеджментом. На основе анализа отечественной и зарубежной литературы, представлены основные принципы эффективного интерактивного менеджмента. Автор приходит к выводу, что они оказывают огромное влияние на достигнутые результаты в работе.

Ключевые слова: инновации, инновационный менеджмент, предприятие, принципы интерактивного менеджмента.

Под инновациями в широком смысле понимается прибыльное использование новшеств в виде новых технологий, видов продукции и услуг, организационно-технических и социально-экономических решений производственного, финансового, коммерческого, административного или иного характера. Период времени от зарождения идеи, создания и распространения новшества и до его использования принято называть жизненным циклом инновации. В Научно-исследовательском институте системных исследований разработана расширенная классификация инноваций с учётом сфер деятельности предприятия. По этому признаку выделяются инновации: технологические; производственные; экономические; торговые; социальные; в области управления (менеджмента).

Основная цель инновационного менеджмента – определение основных направлений научно-технологической, производственной и экономической деятельности предприятия в различных областях. Например:

- разработка и внедрение новой продукции (услуг), технологии (инновационная деятельность),
- дальнейшее развитие производства традиционных видов продукции,
- модернизация и усовершенствование выпускаемой продукции и технологии,
- создание или совершенствование системы менеджмента,
- снятие с производства устаревшей продукции и т.д. [1; 2]

Инновационный менеджмент подразумевает новые подходы в психологии управлении персоналом, в то время как традиционный менеджмент базируется на ди-

рективных методах управления, ориентированных на производственные задачи, при которых сотрудники занимают пассивную позицию, не имеют возможности использовать и развивать свои лучшие способности. Одним из самых прогрессивных способов управления на сегодняшний день считается интерактивный менеджмент, в основе которого лежит принцип о вреде эксплуатации и манипуляции людьми. Главное положение данного вида менеджмента заключается в том, что сотрудники работают эф-

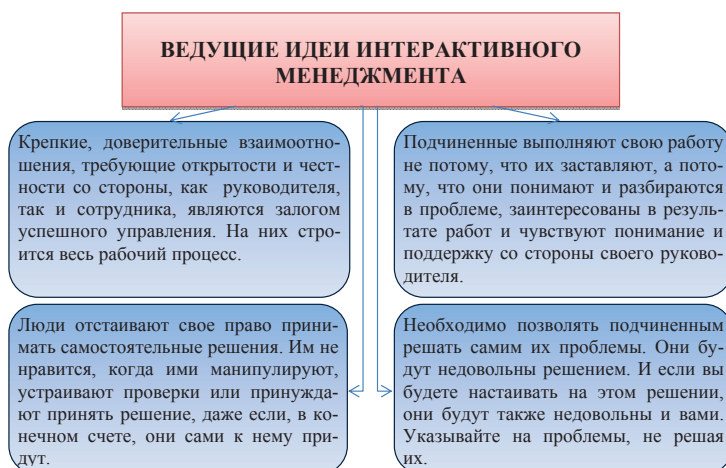


Рис. 1. Ведущие идеи интерактивного менеджмента (по Ф. Хансейкеру и Э. Алессандра [3]).

Таблица 1

Различия в подходах традиционного и интерактивного менеджмента

Традиционный менеджмент	Интерактивный менеджмент
Ориентация на выполнение поставленных задач	Ориентация на сотрудника
В таком менеджменте в основном заинтересован сам менеджер, а не сотрудник. Основным фактором мотивации является выполнение поставленной задачи любыми методами, независимо от людских затрат. Словесные, а также невербальные методы предполагают срочность, нетерпение и демонстрацию силы.	Интерактивный менеджер выполняет роль наставника, консультанта, чья основная задача помочь сотрудникам и подчиненным при выборе наилучшей стратегии и воплощении ее в жизнь. Результатом такой формы управления должны стать открытые взаимоотношения между менеджером и сотрудником – ориентированные на успех.
Приказы	Объяснения и диалог
Традиционный менеджер доминирует в беседе, не интересуется мнением подчиненных, исключая случаи их безоговорочного согласия.	Упор делается на разрешение проблемы путем двухстороннего обсуждения, включающего и «обратную связь».
Принуждение к исполнению	Воодушевление
Власть и полномочия являются любимыми концептами традиционного менеджера, к которым он постоянно апеллирует: «Делай, что тебе говорят!», «Твоя задача не думать, а выполнять», «Решения здесь принимаются руководством!». Таким образом, формальный менеджер контролирует, принуждает и «запугивает» подчиненных, чтобы они делали все так, как требуется сейчас, независимо от того, готовы они или нет. Несмотря на кратковременный эффект такого способа, недовольство работников будет нарастать и при удобном случае они выразят протест или уйдут.	Эффективное сочетание краткосрочных и долгосрочных целей – вот «фирменное» отличие интерактивных менеджеров. Они дают сотрудникам «свободу пространства» для решения их собственных проблем. Сиюминутное исполнение приказа чаще всего бывает не настолько важно сегодня; гораздо важнее создание действенной и эффективной рабочей команды. Несмотря на несколько большие временные затраты для получения положительных результатов, сотрудники остаются довольны руководством, это ведет к более высокой продуктивности команды.
Ориентация на задачу	Ориентации на людей
Выполнение заданий к назначенному сроку представляет для формального менеджера большую важность, чем личная заинтересованность людей. Такая направленность часто ведет к безразличию сотрудников, которые прикладывают минимум требуемых усилий.	Проблемы и/или нужды персонала для интерактивного менеджера так же важны, как и сама задача. Главной целью здесь является развитие взаимоотношений с сотрудниками таким образом, чтобы они были заинтересованы лично решить задачи, стоящие перед компанией.
Негибкость	Адаптируемость
Для формальных менеджеров типичным является постоянное взаимодействие с сотрудниками в одной и той же манере. Они не видят разницы в различных типах характеров своих подчиненных, не замечают нужды и неотложные проблемы в данный момент времени, не обращают внимания на намеки персонала.	Гибкость – главный навык, используемый интерактивными менеджерами при общении со своими такими отличными друг от друга подчиненными. Их стиль управления адаптирован к каждому отдельному сотруднику и ситуации. Они очень хорошо понимают и словесные, и другие знаки, которые посылает им подчиненный.
Глухота к нуждам персонала	Удовлетворение нужд персонала
Когда вы говорите кому-то, что знаете, в чем заключается его проблема, и начинаете излагать ему ее решение, не имея при этом достаточной «обратной связи», то этот человек, скорее всего, займет оборонительную позицию, станет скрытным и обидится. Взаимодействие будет все больше напоминать сражение, когда один выигрывает, а другой проигрывает. В такой ситуации сотрудник не будет свободно делиться важной информацией с менеджером и часто станет создавать «дымовые завесы» (маскировку), чтобы вывести менеджера из себя или ввести в заблуждение.	В интерактивном менеджменте руководитель имеет отличные навыки по сбору информации с целью помочь сотруднику открыто и честно поговорить о его личных нуждах и проблемах. Сотрудник воспринимает подобные взаимоотношения как поддержку. Для такого взаимовыгодного союза характерны доверие, уверенность в партнере и открытость. Вдобавок ко всему сотрудник вместе с менеджером полностью вовлечен в процесс поиска решения. Это дает сотруднику возможность почувствовать большую личную причастность и ответственность.

эффективно потому, что они разбираются в ситуации и чувствуют понимание и одобрение со стороны руководителя, а не потому, что их заставляют что-то делать. Подход должен базироваться на крепких, доверительных взаимоотношениях в коллективе. Рассмотрим основные различия двух подходов (табл. 1).

Кардинальное отличие интерактивного менеджмента от традиционного в четырех основополагающих принципах, которые имеют своей целью развитие доверительных взаимоотношений между взрослыми людьми (рис. 1).

Не подлежит сомнению, что непрерывное внедрение новшеств – единственный способ поддержания высоких темпов развития компании и уровня доходности. В условиях современной и достаточно агрессивной среды, весьма непросто поддерживать высокую производительность труда работников. Следуя указанным принципам, интерактивный менеджер даёт сотрудникам возможность оптимального самовыражения на работе. В подчиненных при этом поддерживается скорее активность, нежели пассивность, независимость, нежели подчиненность, ис-

пользование множества своих способностей. Когда сотрудники проходят через все это вместе со своим руководителем, формируется положительная рабочая атмосфера, которая способствует

созданию и укреплению эффективно работающей команды, состоящей из заинтересованных, творческих индивидуумов, объединенных здоровыми межличностными взаимоотношениями.

Библиографический список

1. Тохчуков М.О. Роль инноваций в развитии корпоративной культуры как элемента социально-трудовых отношений. *Молодые учёные*. 2014; 5: 219 – 225.
2. Тохчуков М.О. Организация работы с персоналом в процессе реализации нововведений. *Вестник Московского института государственного управления и права*. 2014; 8: 185 – 189.
3. Хансейкер Ф., Алессандра Э. *Искусство управления людьми*. Москва, 2004.

References

1. Tohchukov M.O. Rol' innovacij v razvitii korporativnoj kul'tury kak `elementa social'no-trudovyh otnoshenij. *Molodye uchenye*. 2014; 5: 219 – 225.
2. Tohchukov M.O. Organizaciya raboty s personalom v processe realizacii novovvedenij. *Vestnik Moskovskogo instituta gosudarstvennogo upravleniya i prava*. 2014; 8: 185 – 189.
3. Hansejker F., Alessandra E. *Iskusstvo upravleniya lyud'mi*. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 04.05.15

УДК 159.9

Yegorova P.A., postgraduate, Nizhny Novgorod State Architectural University (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: 4013@bk.ru
Markov O.V., postgraduate, Nizhny Novgorod State Architectural University (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: 4013@bk.ru

THE STUDY OF SOCIAL AND PROFESSIONAL PERCEPTION OF FUTURE SPECIALISTS DURING HIGHER EDUCATION.

Socio-professional perception is an essential element of the analysis of human relations, which is particularly important today in professional educational activities. Within the article, we examined the development of the main components of the social and professional perception of students of master's training. The main objectives of the study was to determine the research strategy, selection of valid and reliable psycho-diagnostic tools, the formation of an experimental sample and a statement of the basic level of social and professional perception of future teachers. It ends with the discussion and analysis of the evidence. The article summarizes the new material on the subject in question, introduced into scientific circulation the concept of "socio-professional perception", which is one of the qualitative characteristics of the professional work of the teacher and represents the last opportunity in terms of the analysis of human relations, the development of meaningful ways to solve problems in the process of teaching activities.

Key words: socio-professional perception, professional teaching activities, specialized professional activities, social observation, analytical social action, social forecasting.

П.А. Егорова, соискатель ФБГОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», г. Нижний Новгород, E-mail: 4013@bk.ru

О.В. Марков, соискатель ФБГОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», Нижний Новгород, E-mail: 4013@bk.ru

ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПЕРИОД ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Социально-профессиональная перцепция является важнейшим элементом анализа человеческих взаимоотношений, что особенно значимо сегодня в профессиональной педагогической деятельности. В рамках статьи мы исследовали развитие основных компонентов социально-профессиональной перцепции у студентов магистерской подготовки. Основными задачами исследования стало определение стратегии исследования, подбор валидного и надежного психодиагностического инструментария, формирование экспериментальной выборки и констатация базового уровня развития социально-профессиональной перцепции будущих педагогов. Заканчивается статья обсуждением и анализом полученных фактических данных. В статье обобщен новый материал по исследуемой теме, вводится в научный оборот понятие «социально-профессиональная перцепция», которое является одной из качественных характеристик профессиональной деятельности педагога и представляет собой возможности последнего в плане анализа человеческих взаимоотношений, освоение способов решения системы значимых задач в процессе педагогической деятельности.

Ключевые слова: социально-профессиональная перцепция, профессиональная педагогическая деятельность, специальные профессиональные действия: социальная наблюдательность, социальные аналитические действия, социальное прогнозирование.

В связи с проблемой изучения социально-профессиональной перцепции у будущих педагогов, прежде всего, представляет особый интерес изучение понятия «социально-профессиональная перцепция», это необходимо и для выработки концептуальной основы нашего исследования, и для разработки его экспериментальной программы.

Развитие социально-профессиональной перцепции включается в исследование О.В. Суворовой, Е.С. Сычевой «в систему когнитивно-личностных профессиональных качеств у студентов психолого-педагогических специальностей» [1]. В исследовании изучались сенсорные, перцептивные, семантические и личностные дифференцировки у студентов-педагогов, которые показали «высокие уровни корреляции между временем всех дифференцировок и интегрированными интеллектуальными показателями и всеми видами успеваемости» [1, с. 86]. Исследование показы-

вает роль «социально-профессиональной перцепции в когнитивно-личностной профессиональной компетенции специалистов педагогического профиля и нуждается в более детальном изучении» [1, с. 5].

В результате изучения психолого-педагогической литературы, мы предлагаем психологическую структуру социально-профессиональной перцепции, которая на наш взгляд является сложным профессиональным образованием и включающим в себя следующие компоненты: мотивационно-ценностный компонент, как указывают С.Н. Сорокоумова и Е.Г. Гуцу «одним из центральных компонентов профессиональной компетенции преподавателя вуза является мотивационно-ценностный компонент» [2], определяющий выделение педагогом в качестве приоритетных целей социально-личностного развития студента в процессе учебной деятельности, и прежде всего, развитие студента как

субъекта общения; систему особых профессиональных действий, реализующих социально-профессиональную перцепцию в педагогической деятельности [3]. Среди них мы особо выделяем три основных вида, важных для будущего педагога: социальная наблюдательность как форма произвольного восприятия будущим педагогом социальных явлений; социальное прогнозирование, позволяющее будущему педагогу планировать перспективу развития социальных контактов и управлять ими в педагогической деятельности; социально-профессиональная рефлексия, позволяющая будущему педагогу осознать социальную часть своей профессиональной вузовской подготовки.

Особую роль в развитии социально-профессиональной перцепции у будущего педагога играют специальные профессиональные действия: социальная наблюдательность (произвольное социальное восприятие); социальные аналитические действия и социальное прогнозирование.

Целью эмпирического исследования являлось изучение условий становления социально-профессиональной перцепции будущих педагогов в период вузовского обучения. В исследовании приняли участие студенты магистранты и специалисты ФГБОУ ВПО НГПУ им. К. Минина. Экспериментальную группу (ЭГ) составили – 92 человека, контрольную группу (КГ) – 92 человека.

Констатирующий этап исследования позволил выявить базовый уровень развития социально-профессиональной перцепции студентов, будущих педагогов.

Результаты исследования показывают, что интерес к педагогической деятельности не являлся ведущим мотивом при выборе профессии. Лишь 6,52% / 8,70% опрошенных студентов отметили, что интерес к педагогической деятельности повлиял на выбор вуза.

Наиболее часто встречающимися мотивами выбора педагогической деятельности, называются: стремление к самоутверждению (17,39% / 15,22%); стремление к творческому самовыражению (16,30% / 11,96%); возможность заниматься научной работой (16,30% / 13,04%).

Результаты диагностики мотивации профессиональной деятельности показывают преобладание внутренней мотивации у 48,91% (30,43%+18,48%) студентов ЭГ и у 47,83% (25,00%+22,83%) студентов КГ. Самый неблагоприятный вариант мотивации, с преобладанием отрицательной внешней мотивации выявлен у 23,91% (16,30%+7,61%) студентов ЭГ, и у 19,56% (14,13%+5,43%) студентов КГ.

Результаты диагностики ценностных ориентаций у студентов (терминальные ценности) показали преобладание следующих ценностей: материально обеспеченная жизнь – 40,22% / 33,70%; здоровье – 17,39% / 18,48%; счастливая семейная жизнь – 15,22% / 18,48% наличие хороших и верных друзей – 16,30% / 15,22%.

Результаты диагностики ценностных ориентаций у студентов (инструментальные ценности) выявили следующие предпочтения студентов: образованность – 45,65% / 43,48%; воспитанность – 22,83% / 26,09%; эффективность в делах – 11,96% / 11,96%.

Результаты диагностики смысла жизни у студентов демонстрируют следующее: студенты обеих групп в большинстве имеют низкие баллы по шкале «Цели в жизни» – 93,48% / 98,91%. Это говорит о том, что респонденты живут сегодняшним днём, не задумываясь о собственной перспективе; по шкале «Процесс жизни» преобладают респонденты со средними баллами 51,09% / 76,09%, то есть студенты в большинстве довольны сегодняшней жизнью и не собираются что-либо менять; по шкале «Результативность жизни» большая часть студентов показала высокий (36,96% / 80,43%) и средний (60,87% / 19,57%) уровни. Баллы по этой шкале отражают оценку пройденного этапа жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть; по шкале «Локус контроля – Я» студенты в большинстве своем имеют низкий уровень – 100,00% / 83,70%, что говорит о неверии в свои силы; по шкале «Локус контроля – жизнь» также большинство студентов показали низкий уровень – 53,26% / 73,91%. То есть студенты предпочитают не загадывать о будущем, предполагая, что все само собой разрешится, и ничего особо своим силами не изменишь.

Результаты диагностики общительности студентов показали, что студенты обеих групп достаточно общительны (возрастные особенности), так высокий уровень выявлен у 26,09% / 22,83%; выше среднего у 33,70% / 38,04% и средний 21,74% / 23,91%.

Полученные фактические данные показывают, что большинство студентов не умеют слушать собеседника и получать ин-

формацию из общения, с трудом принимают позицию собеседника, в основном общение сводится к монологу с доминированием своей точки зрения. Большинство респондентов получили уровень «Посредственный слушатель» 67,39% / 66,30%, то есть в общении такие студенты спешат предложить свою информацию, мало прислушиваясь к тому, что говорит собеседник.

Результаты диагностики типа восприятия студентами группы показали, первый «тип» восприятия индивидом группы называют «индивидуалистическим» (И): когда индивид относится нейтрально к группе, уклоняясь от совместных форм деятельности и ограничивая контакты в общении. В исследуемой выборке таких студентов оказалось 1/3 – 34,78% / 27,17% соответственно. Второй тип восприятия индивидом группы называют «прагматическим» (П): когда индивид оценивает группу с точки зрения полезности и отдает предпочтение контактам лишь с наиболее компетентными источниками информации и способными оказать помощь. Таких студентов оказалось большинство – 57,61% / 60,87% соответственно. Это мы объясняем особенностями современного воспитания и мировоззрения молодежи, являющейся по существу на сегодняшний день «обществом потребления». Третий тип восприятия индивидом группы называют «коллективистическим» (К): индивид воспринимает группу как самостоятельную ценность, при этом наблюдается заинтересованность в успехах каждого члена группы и стремление внести свой вклад в жизнедеятельность группы. Стремление к коллективной деятельности и деятельности на благо группы и ее объединения выявлено только у 7,61% / 11,96% соответственно.

Результаты изучения толерантности к неопределенности выявлена среди студентов обеих групп (ЭГ и КГ) преимущественно на среднем уровне 51,09% / 45,65%. Личность, толерантная к неопределенности, рассматривает любую неопределенную ситуацию как возможность выбора, развития, приобретения нового опыта, не испытывает деструктивной тревоги в неопределенных ситуациях, способна активно и продуктивно действовать в них. Интолерантность также преимущественно показала средний уровень 50,00% / 46,74%. В свою очередь личность, интолерантная к неопределенности имеет высокий уровень тревожности в ситуациях неопределенности или даже угрозы её возникновения, даже если эта неопределенность означает развитие и позитивное изменение в будущем. Интолерантные к неопределенности личности склонны к жесткой регламентации всех сфер жизни, в том числе отношений и систем приобретения опыта.

Мы можем сделать вывод, что проявление толерантности и интолерантности носит ситуативный характер.

Результаты диагностики способности к прогнозированию показали, что большинство студентов в ходе констатирующего эксперимента показали среднюю способность к прогнозированию (59,78% / 64,13%). Наибольшее затруднение при выполнении заданий, студенты испытывали по следующим характеристикам: вариативность ассоциативного поля – идеи в 1-2 направлениях; пластичность представлений – редко полученные идеи, развиваются в новые представления; учёт требования условий – в большинстве данных ответов лишь частично учтены условия задачи.

Результаты диагностики уровня рефлексии среди студентов, показали преобладание среднего уровня в ЭГ (47,83%) и КГ (48,91%). Преобладающий уровень самокритичности также имеет средний уровень (46,74% / 51,09%). То есть студенты ищут проблемы возникших педагогических проблем в себе самом и по мере необходимости, не занимаясь самоедством. Диагностика интроспекции, рефлексии направленной на себя, в своем крайнем проявлении принимающей форму самокопания, ведущего к невротизации и депрессивности поведения, представлена у большинства студентов средним уровнем (53,26% / 58,70%), но достаточно велика часть студентов показавших высокий уровень интроспекции – 30,43% / 34,78%. Диагностика квазирефлексии, отвлечения на сторонний объект, не имеющий отношения к ситуации, и таким образом уход от решения, выявили высокий уровень у 18,48% / 15,22%. У большинства же выборки данный параметр имеет средний уровень – 57,61% / 63,04%.

Изучение психологической структуры социально-профессиональной перцепции показали особенности мотивационно-ценностного компонента, определяющего выделение педагогом в качестве приоритетных целей социально-личностного развития студента в процессе учебной деятельности, развитие студента как субъекта общения, систему особых профессиональных действий, реализующих социально-профессиональную перцепцию в педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Развитие когнитивно-личностных профессиональных качеств у студентов психолого-педагогических специальностей: монография. О.В. Суворова, Е.С. Сычева. Нижний Новгород: Нижегородский филиал Института бизнеса и политики, 2012.
2. Сорокумова С.Н., Гуцу Е.Г. Развитие мотивационно-ценностного компонента профессиональной компетенции преподавателя вуза в системе внутривузовского повышения квалификации. *Приволжский научный журнал*. 2014; 4: 305 – 309.
3. Егорова П.А., Марков О.В., Щелоков С.А. Современная психология: теория и практика. *Материалы XV международной научно-практической конференции 29-30 декабря 2014 г.* Москва: Научно-информационный издательский центр «Институт стратегических исследований», 2014: 36 – 42.

References

1. *Razvitie kognitivno-lichnostnykh professional'nykh kachestv u studentov psihologo-pedagogicheskikh special'nostej*: monografiya. O.V. Suvorova, E.S. Sycheva. Nizhnij Novgorod: Nizhegorodskij filial Instituta biznesa i politiki, 2012.
2. Sorokoumova S.N., Gucu E.G. Razvitie motivacionno-cennostnogo komponenta professional'noj kompetencii prepodavatelya vuza v sisteme vnutrivuzovskogo povysheniya kvalifikacii. *Privolzhskij nauchnyj zhurnal*. 2014; 4: 305 – 309.
3. Egorova P.A., Markov O.V., Schelokov S.A. Sovremennaya psichologiya: teoriya i praktika. *Materialy XV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii 29-30 dekabrya 2014 g.* Moskva: Nauchno-informacionnyj izdatel'skij centr "Institut strategicheskikh issledovanij", 2014: 36 – 42.

Статья поступила в редакцию 01.06.15

УДК 101

Korkmazova I.U., Cand. of Science (Philosophy), Karachay-Cherkessia State University n. a. U.D. Aliyev,
E-mail: kormmaz74@mail.ru

SOCIALIZATION OF YOUTH IN MODERN SOCIAL AND CULTURAL CONDITIONS AS A PHILOSOPHICAL PROBLEM. The article was performed under the support of the Grant competition of programs for the development of student associations. It discusses current approaches to the problem of socialization of young people. The author describes the system of criteria by which to judge the degree of socialization of today's youth, the main of them are: the formation of humanistic values, attitudes, stereotypes; the achieved level of education; social adaptation of the individual; the acquisition of social identity; civic activity of person: its independence of judgment and behavior, confidence, initiative; spirituality. The author makes a brief overview of the educational activities carried out in the universities of the South of Russia, and comes to the conclusion that they have a huge impact on the process of socialization of young people, in connection with which the work in this direction should be carried out continuously and based on the forms of educational work with young people with proven effectiveness.

Key words: youth, youth socialization, criteria productive of socialization.

И.У. Кормазова, канд. филос. наук, доц. каф. философии и социальной работы Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: kormmaz74@mail.ru

СОЦИАЛИЗАЦИЯ МОЛОДЁЖИ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ КАК ФИЛОСОФСКАЯ ПРОБЛЕМА

Статья выполнена при поддержке Гранта конкурса программ развития студенческих объединений. В статье рассматриваются современные подходы к проблеме социализации молодёжи. Автором приведена система критериев, по которым можно судить о степени социализации современной молодёжи, основные из них: сформированность гуманистических ценностей, установок, стереотипов; достигнутый уровень образованности; социальная адаптированность личности; обретение социальной идентичности; гражданская активность личности: ее независимость в суждениях и поведении, уверенность, инициативность; духовность. Автор делает краткий обзор воспитательных мероприятий, проводимых в вузах Юга России, и приходит к выводу, что они оказывают огромное влияние на процесс социализации молодёжи, в связи с чем работа в этом направлении должна проводиться непрерывно и основываться на формах воспитательной работы с молодёжью, доказавшие свою эффективность.

Ключевые слова: молодёжь; социализация молодёжи, критерии продуктивной социализации личности.

Перемены, происходящие в нашем обществе, как и во всём мире, масштабны и подчас драматичны. К сожалению, экономический кризис, этнические конфликты, растущие контрасты между бедностью и богатством, являются реалиями современной жизни. Все это приводит к постепенному изменению представлений об обществе, усложнению определённых ценностных ориентаций, нравственных устоев и социальных норм поведения. Обозначенные социальные изменения приводят к тому, что граждан разрушается уверенность в будущем, изменяются модели поведения в настоящем. При этом личность ставится перед задачей переосмысления представления о своем положении в системе социальных связей.

Вместе с тем, как показывают исследования, молодые люди составляют большинство предпринимателей, менеджеров, брокеров, арендаторов, других представителей новых социальных групп. В последнее время произошло омоложение «структур» власти, многие молодые деятели возглавляют новые общественные и политические организации. События последних лет отчетливо показали, что молодёжь может реально влиять на общественно-политическую и духовную жизнь страны. Сила этого влияния в значительной мере определяется степенью осознания и принятия молодыми людьми новых идей, ценностей, норм. Практика свидетельствует, что молодёжь более спокойно, чем

старшее поколение пережила крушение прежней идеологии. Среди молодых людей много активных сторонников проведения демократических преобразований рыночной экономики.

Есть все основания утверждать, что именно в молодежной среде формируется тот тип личности, который будет доминировать и развиваться в дальнейшем. Молодёжь – это, образно говоря, барометр, который позволит прогнозировать ценностные параметры будущего общества. Однако, для того, что бы молодёжь состоялась как органичный субъект общества, двигатель прогресса и носитель демократических идей, необходимо, что бы произошла реализация всего комплекса нужд и потребностей в сфере образования, воспитания, труда и профессиональной подготовки, здоровья социального обеспечения, культурного развития. В этой связи важным этапом социализации современной молодёжи выступает период обучения в вузах. С учётом того, что в современной России более 70% молодёжи обучается в вузах или в техникумах, то эти учебные учреждения выполняют огромную роль в процессе социализации молодёжи [1].

В современной философской, психологической и социологической литературе социализация в ее наиболее общем значении рассматривается как процесс социального становления человеческого индивида, формирования и развития его социаль-

ной сущности. При этом изначально предполагается, что человек изменяется и развивается вместе с обществом.

Вместе с тем, в настоящее время социализация молодого поколения протекает в условиях более широкого высвобождения социальной энергии людей, повышения роли индивидуальности и индивидуализма, более сложной и разносторонней трактовки идеи социальной справедливости, признающей различие потребностей людей, а не просто сводящей их к общему знаменателю, к равенству всех. Во многом это связано с тотальной информатизацией и роботизацией производственного процесса, в результате которого часть рабочих функций взяли на себя машины [2].

В республиках Северного Кавказа в настоящий момент проводится большая работа по социализации молодежи. Так, в конце октября 2014 года в Карачаево-Черкессии стартовала учебная программа «Ты – предприниматель» для молодых людей в возрасте 18-30 лет, мечтающих открыть собственный бизнес. Организаторы программы отмечали, что молодежь КЧР очень заинтересована в получении новых знаний. Проводили семинары, вебинары и мастер-классы эксперты в области личностного роста, права, переговоров и других критериев ведения бизнеса. В рамках данной программы были проведены баддинги, дискуссионные клубы. Как отмечали представители отдела по молодежной политике, на территории КЧР не развит молодежный бизнес и данные мероприятия помогут со временем решить эту проблему, подключая экономические механизмы поддержки малого предпринимательства в регионе.

Вызывает интерес огромный опыт Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева по организации патриотического воспитания, формирования толерантности. Так, в конце 2014 года в вузе начал функционировать клуб интернациональной дружбы, инициатором которого стала автор данной статьи. Познавательная-развлекательная программа клуба предусматривает взаимообмен знаниями по истории народов, традиций, обычаев и уникальных особенностей культуры членов объединения. В клубе проводятся тематические встречи, на которых каждый из его участников демонстрирует элементы своей культуры через народные песни, мелодии, танцы, произведения литературы. Членами клуба могут стать все желающие студенты ВУЗа, причем это представители разных национальностей и народностей. Основной целью создания клуба является развитие толерантности и уважения к культуре других народов. Мы считаем, аналогичные объединения в рамках информационного неформального образования необходимо создавать во всех общеобразовательных учреждениях республики, а так же во всех республиках, на которых проживают народы разных национальностей.

Так же в конце декабря 2014 года в Карачаевске прошла благотворительная ярмарка «Кухня народов Кавказа». Организаторы ярмарки фонд содействия развитию карачаево-балкарской молодежи «Эльбрусид» и волонтеры КЧГУ им. У.Д. Алиева приготовили блюда национальной кухни, купили сладости и призывали жителей города принять участие в ярмарке. За несколько дней до акции, ребята в соцсетях разместили объявления, благодаря которым, жители города были в курсе намечавшегося мероприятия. Все вырученные средства в результате подобной акции были истрачены на благотворительные цели.

Вызывает интерес совместный проект комитета по молодежной политике Ростовской области, Ростовпатриотцентра, волонтерского центра ДГТУ «Горящие сердца» Донского государственного технического университета по проведению в несколько этапов серии игр так называемой дебат-лиги на кубок губернатора Ростовской области, в которой участвовали команды практически с каждого крупного вуза г. Ростов-на-Дону. Целью данного турнира является решение важнейших задач патриотического, нравственного и эстетического воспитания молодежи. Именно в рамках данной лиги у представителей студенческой молодежи есть огромный шанс проявить себя. Быть замеченным и стать впоследствии молодежным лидером.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что мы, вслед за М.К. Селезнёвой [3], считаем, что в качестве критериев продуктивной социализации личности правомерно выделить следующие: сформированность гуманистических ценностей, установок, стереотипов; достигнутый уровень образованности, сформированность интегральной картины мира; социальная адаптированность личности; обретение социальной идентичности; гражданская активность личности: ее независимость в суждениях и поведении, уверенность, инициативность; духовность как нравственное измерение мыслей, поступков и т.п.

В этой связи краткий обзор мероприятий в рамках молодежной политики позволяет констатировать, что они оказывают огромное влияние на процесс социализации молодежи, причём, это касается и участников подобных мероприятий, и зрителей, т. к. они помогают формировать активную жизненную позицию, умение проявлять себя в современных социокультурных условиях. Тем самым, проводя молодежную политику, особенно под руководством интеллектуальной и духовной элиты общества – представителей образования, культуры, спорта, предпринимательства и других профессиональных групп, можно получать положительные результаты по социализации молодежи, эффект от которых будет замечен спустя годы и, мы уверены, благотворно отразится на социальном и экономическом развитии регионов и страны в целом.

Библиографический список

1. Прокоп А.В. *Ценностные аспекты социализации молодежи*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Москва, 1997.
2. Касьянов В.В. *Методология изучения исторического опыта разработки и реализации российской молодежной политики. Теория и практика общественного развития*. 2010; 1: 225 – 259.
3. Селезнева М.К. *Социально-философский анализ процесса социализации молодежи как фактора развития общества. CREDO NEW* 2008. Available at: <http://credonew.ru/content/view/705/60/>

References

1. Prokop A.V. *Cennostnye aspekty socializacii molodezhi*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 1997.
2. Kas'yanov V.V. *Metodologiya izucheniya istoricheskogo opyta razrabotki i realizacii rossijskoj molodezhnoj politiki. Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2010; 1: 225 – 259.
3. Selezneva M.K. *Social'no-filosofskij analiz processa socializacii molodezhi kak faktora razvitiya obschestva. CREDO NEW* 2008. Available at: <http://credonew.ru/content/view/705/60/>

Статья поступила в редакцию 29.03.15

УДК 159.9:616

Lapteva, A.V., postgraduate, Saint-Petersburg State University (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: nastya.90@bk.ru
Zashhirinskaja O.V., Doctor of Sciences (Psychology), senior lecturer, Saint-Petersburg University (Saint-Petersburg, Russia),
 E-mail: zaoks@mail.ru

AGE CHARACTERISTICS IN REPRESENTATIONS OF FRIENDSHIP AMONG ADOLESCENTS WITH MIXED SPECIFIC DEVELOPMENTAL DISORDERS. Nowadays issues connected with interpersonal relationships of the team play the most important role in any study. The article presents an analysis of the main trends in the study of communication and socio-psychological research of friendship. This work is devoted to the study of the psychological content of children's relations with mixed specific developmental disorders. The term "friendship" can be defined as positive relationships based on mutual open attitude, common interests, full commitment to each other, absolute trust. Friend is a person, who is ready to come to the aid of another person. Psycho-diagnostic

method was used for implementation of the main aim of the research. As a result, it was found that the type of relationship among these children is mostly deprived or confused. Their attitude and view to the friendship are characterized with immaturity and unconsciousness. Besides, these features are explained with incomplete knowledge of the limits of mutual aid and support, inadequate skills and abilities of effective communication and trust.

Key words: notion about friendship, friend's image, age peculiarities, adolescents with mixed specific developmental disorders.

А.В. Лаптева, аспирант Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, E-mail: nasya.90@bk.ru

О.В. Защиринская, д-р психол. наук, доц. Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербурге, E-mail: zaoks@mail.ru

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ У ПОДРОСТКОВ СО СМЕШАННЫМИ СПЕЦИФИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ РАЗВИТИЯ

На протяжении многих десятилетий общение остается предметом многочисленных научных публикаций. В статье выделены направления изучения общения и социально-психологических исследований дружбы. Однако в настоящее время отсутствуют фундаментальные исследования, посвященные концептуальному изучению и объективному анализу проблемы нарушения общения детей со смешанными специфическими расстройствами психологического развития. Статья раскрывает понятие дружеских отношений, его аспекты, важность дружбы как вида межличностного общения; психологическое содержание представлений о дружеских отношениях на разных возрастных этапах; мотивационный компонент в выборе друга; представления об образе друга (личностных качествах и характеристиках друга, основных тем для бесед с ним). Для реализации цели исследования был использован психодиагностический метод (опросник Д. Чикетти и М. Линч (адаптация Т.В. Архиреевой); незаконченные предложения (М. Сакс и С. Леви); анкета «Представления о дружбе» Е.В. Юрковой; сочинение на тему «Мой друг»). Особое внимание уделено возрастным особенностям представлений о дружеских отношениях у детей со смешанными специфическими расстройствами психологического развития.

Представлены полученные результаты исследования: тип отношений с другом у детей преимущественно депривированный, нестабильный (спутанный) или дезинтегрированный; наблюдается незрелость и неосознанность представлений не только о дружеских отношениях, но и об образе друга, который не отличается точными характеристиками личностных качеств; подростки не имеют достаточных знаний о границах взаимопомощи и поддержки, умений и навыков эффективного и доверительного общения.

Ключевые слова: представления о дружеских отношениях; образ друга; возрастные особенности; подростки со смешанными специфическими расстройствами психического развития.

Особое значение в формировании человеческой психики, её развитии и становлении социального поведения приобретает общение. Изучению межличностных отношений посвящены многочисленные работы: по соотношению общения и деятельности (А.А. Леонтьев, 1999; Б.Г. Ананьев, 2014; Б.Ф. Ломов, 1984); выявлению структуры и типологии (Г.М. Андреева, 2008; М.И. Лисина, 2009; А.А. Реан, Я.Л. Коломинский, 1999); рассмотрению проблем развития личности в общении (А.Г. Асмолов, 2007; А.Ф. Лазурский, 2000; В.Н. Мясищев, 1995); мотивации общения (Д.И. Божович, 2009; М.И. Лисина, 1986); охарактеризована социальная перцепция с точки зрения реализации когнитивных возможностей человека в общении (А.А. Бодалев, 2005; А.О. Болдырев, 2006; А.А. Демидов, О.В. Защиринская, 2013; И.М. Майнина, 2011; Д.В. Юценкова, 2011).

В социально-психологических исследованиях дружбы можно выделить следующие направления: изучение межличностной привлекательности в дружеских отношениях (К. Изард, 1960; Л.Я. Гозман, 1987, Н.Н. Обозов, 1990) и определения основных психологических параметров дружбы (И.С. Кон, 1989); изучение социальных представлений (И.С. Кон, 1989; R. Selman, W. Damon, 1983; Е.В. Юркова, 2003); устойчивости и длительности дружеских отношений (Я.В. Коломинский, 1969; А.В. Мудрик, 1981); изучение особенностей взаимодействия детей, подростков и взрослых в разнополюх и однополюх парах [1].

Многие авторы в своих работах изучали развитие и совершенствование системы отношений к себе и к другим людям как особую психологическую характеристику (В.М. Бехтерев, А.Ф. Лазурский). Отечественные и зарубежные психологи отмечают, что общение и складывающиеся в его ходе межличностные отношения играют ведущую роль в становлении личности ребенка, его полноценном развитии и социализации (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин). Дружба как один из видов межличностных общений занимает также важное место в социальной адаптации ребенка, который начинает свое обучение в школе и осваивает роль ученика. Умение дружить и развитие важных для дружбы качеств связаны с другими аспектами общения: регуляция эмоциональных переживаний, межличностное взаимодействие (С.А. Endley, D.W. Nangle, J.E. Newman, 2001).

Дружеские отношения можно охарактеризовать «как более тесные избирательные отношения с людьми, основанные на доверии, привязанности, общности интересов» [2, с. 71]. Большинство детей описывают дружбу как взаимные отношения (К.Н. Rubin, 1980, W. Bukowski, J.G. Parker, 2006). Также дружба определяется как отношения, в которые входят: потребность в общении, вызывающая эмоцию удовлетворения при общении, совместные переживания; эмоциональная память; чувство долга (К.К. Платонов, 1984). Подчеркивается высокая степень избирательности, длительность отношений во времени (Н.Н. Обозов, 1990; Е.П. Ильин, 2009; M.L. Napp, J.A. Hall, 2010). Дружба выполняет важные функции: «коммуникативную, развивающую, функцию взаимной эмоциональной поддержки» (S.R. Asherand, J.G. Parker, 1989) [3, с. 360]. Именно в личных отношениях дети удовлетворяют свои базовые потребности: в эмоциональном контакте, в защищенности, в социальной компетентности, в стремлении быть личностью. «В данном пласте отношений происходит нравственное становление ребенка: он приобретает опыт заботы, любви, терпимости, вкус к кооперации» [4, с. 217]. Психологические исследования придают большое значение юношеской дружбе. Наличие друзей, дружеской поддержки и психологической близости с друзьями положительно коррелирует со школьными успехами, популярностью у сверстников, самоуважением и психосоциальной адаптацией и отрицательно – с наличием проблем с идентичностью, делинквентностью и депрессией (T.J. Berndt, J.A. Hawkins, Z. Jiao, 1999; L.A. Kurdek and D. Krile, 1982; M. Windle, 1994).

Закономерности развития дружеских отношений, ее функции и другие аспекты существенно меняются на разных этапах жизни. Дети 7–8 лет описывают друзей как человека, с которым быть рядом приятно и полезно. В дальнейшем, дети определяют друга как человека, который живёт рядом, имеет хорошие игрушки и играет в такие игры, которые нравятся самому ребенку. К 10–11 годам общие ценности становятся наиболее значимой составляющей в концепции детской дружбы. Сверстники начинают ожидать от своих друзей поддержки, помощи во взаимодействиях с другими одноклассниками. Подростки 11–13 лет описывают друзей с точки зрения актуализации общих интересов. Взаимность является ведущей характеристикой в процессе

налаживания дружеских отношений. С возрастом эмоциональная и ценностная основы дружбы содержательно усложняются, становятся более зрелыми и могут привести к доминированию положительных результатов в развитии отношений – близости и приверженности (M. Gummerum, M. Keller, 2008) [5].

Цель исследования.

Важность сферы общения для развития ребенка, научная и практическая актуальность определили цель исследования: изучение возрастных особенностей представлений о дружеских отношениях у подростков со смешанными специфическими расстройства психологического развития.

Объекты и методы.

Группа обследуемых школьников представлена подростками 14–15 лет со стойкой школьной неуспеваемостью (с диагнозом «F83 – смешанные специфические расстройства психологического развития»). Для реализации цели и задач использовался психодиагностический метод, который включает: опросник Д. Чикетти и М. Линч («Опросник отношений ребенка со своим другом») (адаптация Т.В. Архиреевой); незаконченные предложения (М. Сакс и С. Леви); анкета «Представления о дружбе» Е.В. Юрковой (использовались показатели: «образ дружбы», «особенности дружеских отношений», «образ друга»); сочинение на тему «Мой друг». Изучение особенностей общения школьников с поддержкой психического развития, в том числе его вербального и невербального компонентов, формирования коммуникативных навыков в зависимости от социальных условий развития, разработка концепции нарушения общения позволит решать практические вопросы их социализации в современном обществе [6].

Результаты и их обсуждение.

При наиболее часто диагностируемых типах отношений («депривированный» (36%), «спутанный» (28%)) наблюдается высокий уровень шкалы «Поиск психологической близости», детям необходима потребность в друге, который выражает понимание, помощь, поддержку. При выделенных типах отношений наблюдается неудовлетворенная потребность в психологической близости с другом. Высокий уровень шкалы «эмоционально-положительное отношение» наблюдается у 56% обследуемых. Дети испытывают положительные эмоции по отношению к другу («Когда я со своим другом, я чувствую себя в безопасности, чувствую себя значительным»). Низкий уровень, исследуемой нами шкалы, выявлен у 44% детей. У этой группы отношения с другом характеризуются негативными эмоциональными установками («Когда я со своим другом мне скучно», «я чувствую себя несчастным»).

Высокие показатели шкалы «поиск психологической близости» наблюдается у 64% подростков, средний (18%) и низкий уровень (18%). Большинство детей имеют неудовлетворенную потребность в психологической близости («Мне бы хотелось, чтобы мой друг был для меня самым близким», «Мне хотелось бы, чтобы друг уделял мне больше внимания» и т.д.).

При анализе сочинений на тему «Мой друг» в результате кластерного анализа было выделено две группы ответов. Первый кластер обозначен нами как «Представления о друге». В него входят характеристики друга и ожидания общения с ним, описание и оценка взаимоотношений. Данный вариант включает в себя такие характеристики: «дружба с детства», «возраст», «общие поездки (на дачу, в другие города)», «дарит подарки», «внешность (описание внешности)», «только описание интересов друга, его личных», «большая значимость; обязанность, в чем либо», «не ругается, не кричит, не матерится», «даёт советы, тесно общаемся», «схожесть (похож на него)», «понимание, можно доверить личный секрет», «уважение».

Второй кластер описывает в большей степени взаимоотношения с другом («помогает мне и другим», «делится чем-либо» и т.д.), чем его характеристики, поэтому мы его определяем как «Представления о дружеских отношениях». Эта группа ответов включает в себя такие единицы анализа, как «общее времяпрепровождение (игры, уроки, прогулки, дискотеки)», «добрый, умный, верный, понимающий», «помогает мне и другим (делится чем-либо)», «общие интересы (танцы, музыка и т.д.)», «живет в одном доме (или очень близко)», «с ним весело». Подростки пы-

таются конкретизировать взаимоотношения с другом, разделить роли. Не маловажным являются общие интересы (танцы, музыка и т.д.), совместные игры, уроки, прогулки; помощь и поддержка, понимание и принятие. Дети отмечают, что с другом должно быть комфортно, весело и интересно.

Представления о друге характеризуются как положительными эмоциональными установками, так и отрицательными. Друг должен давать советы, дарить подарки, уметь хранить секреты, при этом он не должен ругаться, кричать, обзывать и т.д. У друзей, которых имеет подросток, должны быть сходные качества, такие как возраст, общие поездки (на дачу, в другие города), схожесть по внешности.

Таким образом, сфера дружеских отношений у большинства подростков со смешанными специфическими расстройства психологического развития имеет определенную специфику, которая выражается в неточных и упрощенных представлениях о межличностных отношениях и образе друга. Выделение дружеских отношений как специфического вида межличностного общения происходит не полностью, или недостаточно осознанно. Подростку не нужно абсолютное доверие с другом, желание поделится чем-то личным ситуативное, значимость друга в целом низкая («Мне было бы легко жить без своего друга»). Образ друга сформирован поверхностно и имеет инфантильные характеристики. И.С. Кон выделял базовые личностные качества хорошего друга такие, как взаимопонимание, доверие, отзывчивость, искренность [7]. В данной группе такие характеристики часто могут быть не значимыми, не определяющими.

По результатам проведения методики «Незаконченные предложения» были получены эмпирические данные об особенностях формирования представлений об образе друга. Для подростков важно иметь друга, взаимодействовать с ним, отношение к другу чаще эмоционально-положительное. Дети надеются на друга положительными качествами, такими как верность, доброта, общительность, готовность помочь. При беседе обследуемые отмечают, что друзья в равной степени зависимы друг от друга. Например, «если я не гуляю, то мой друг огорчается», «если я сижу дома, то друг звонит мне, заходит за мной». Подросткам важно иметь человека, который нуждается в них, уделяет им внимание. Несмотря на это, представления о границах данной взаимопомощи размыты, не определены. Такая характеристика друга и отношения к нему определяется как «восприятие друга как средства решения проблем». Друг всегда должен прийти на помощь, дать совет, вести себя хорошо, не бросать в беде, поддерживать в трудной ситуации. Описанные выше ожидания формируют такие качества как несамостоятельность, неверие в себя. Это в свою очередь оказывает влияние на всю сферу межличностного общения. При этом подросток, проявляя себя как личность, изначально неверно выстраивает свои отношения с другом, в последующем дружеские представления характеризуются неудовлетворенной потребностью в эмоциональном контакте, высокими требованиями к другу. Описанная выше специфика представлений о дружеских отношениях, может быть, обусловлена как особенностями развития эмоционально-волевой и личностной сферы изучаемой группы детей, так и недостаточными знаниями о границах дружбы, взаимодействии, правилах, качествах которыми должен обладать друг, и которыми должен обладать подросток.

Выводы.

1. Тип отношений с другом у детей преимущественно депривированный, спутанный или дезинтегрированный. Наблюдается неудовлетворенная, сниженная потребность в психологической близости, при этом она может сопровождаться как положительным отношением к другу, так и отрицательным;

2. Представления об образе друга, которое включает субъективные суждения о роли друга, его социальных характеристиках, личностных качествах, а также о дружеских отношениях характеризуются неточностью, не достаточной осознанностью.

3. Дети имеют трудности в установлении и поддержании дружеских отношений из-за недостаточно знаний о границах взаимопомощи и поддержки; умений и навыков эффективного межличностного общения.

Библиографический список

1. Юркова Е.В. Социально-психологические исследования дружбы. *Современные проблемы психологии семьи: феномены, методы, концепции*. Вып. 3. Санкт-Петербург: Изд-во АНО «ИПП», 2009: 96 – 101.
2. Ильин Е.П. *Психология общения и межличностных отношений*. Санкт-Петербург: Питер, 2009.

3. Peter D. Renshaw and Steven R. Asher *Children's goals and strategies for social interaction*, Merrill-Palmer Quarterly (1983) Vol. 29, No. 3, pp. 353-374. By Wayne State University Press, Detroit, Michigan.
4. Заширинская О.В. *Психология детей с задержкой психического развития*: хрестоматия. Санкт-Петербург: Речь, 2004.
5. Philip David Zelazo. *The Oxford Handbook of Developmental Psychology*. 2013. Vol. 2.
6. Заширинская О.В. Концептуальные представления о структуре общения. *Вестник СПбГУ*. 2013; Сер. 12; Вып. 4: 89 – 98.
7. Кон И.С. *Дружба*. 4-е издание. Санкт-Петербург: Питер, 2005.

References

1. Yurkova E.V. Social'no-psihologicheskie issledovaniya družby. *Sovremennyye problemy psikhologii sem'i: fenomeny, metody, koncepcii*. Vyp. 3. Sankt-Peterburg: Izd-vo ANO «IPP», 2009: 96 – 101.
2. Il'in E.P. *Psikhologiya obscheniya i mezhluchnostnyh otnoshenij*. Sankt-Peterburg: Piter, 2009.
3. Peter D. Renshaw and Steven R. Asher *Children's goals and strategies for social interaction*, Merrill-Palmer Quarterly (1983) Vol. 29, No. 3, pp. 353-374. By Wayne State University Press, Detroit, Michigan.
4. Zashirinskaya O.V. *Psikhologiya detej s zaderzhkoj psichicheskogo razvitiya*: hrestomatiya. Sankt-Peterburg: Rech', 2004.
5. Philip David Zelazo. *The Oxford Handbook of Developmental Psychology*. 2013. Vol. 2.
6. Zashirinskaya O.V. Konceptual'nye predstavleniya o strukture obscheniya. *Vestnik SPbGU*. 2013; Ser. 12; Vyp. 4: 89 – 98.
7. Kon I.S. *Druzhba*. 4-e izdanie. Sankt-Peterburg: Piter, 2005.

Статья поступила в редакцию 31.05.15

УДК 37.01

Larin V.B., adjunct, Department of Psychology, Military University of Ministry of Defense (Moscow, Russia),
E-mail: larin-vladimir@yandex.ru

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF MANAGEMENT ACTIVITY IN NON-COMMISSIONED OFFICERS IN THE CADET GROUPS. This article considers a problem of formation of the junior officers of the socio-psychological qualities necessary for effective management of the cadet team. Primarily, these include the formation of non-commissioned officers of an image "I-head", as well as student composition, the formation of "self-image". The author describes scientific papers and authors dealing with this issue. The author comes to the conclusion that a constructive socio-psychological aspects of management in student groups can be revealed, first, from the standpoint of the effectiveness of psychological and pedagogical management of impacts from the management of the University, unit commanders and sergeants, and secondly, from the standpoint from the standpoint of perception and response of the net for the cadets.

Key words: junior officers cadets division, "I-head", "I am the way", cadets' group.

В.Б. Ларин, адъюнкт каф. психологии ФГКОУ ВПО «Военный Университет министерства обороны», г. Москва,
E-mail: larin-vladimir@yandex.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕРЖАНТСКОГО СОСТАВА В КУРСАНТСКИХ КОЛЛЕКТИВАХ

В данной статье рассматривается проблема формирования у младшего командного состава социально-психологических качеств, необходимых для эффективного управления курсантским коллективом. Прежде всего, к ним относятся формирование у сержантского состава образа «Я-руководитель», а также как и курсантского состава, формирование «Я-образ». Подробно описаны научные труды и авторы, занимавшиеся данной проблематикой. На основе анализа литературы автор приходит к выводу, что конструктивное представление о социально-психологических аспектах управления в курсантских коллективах может раскрываться, во-первых, с позиций эффективности психолого-педагогического управленческого воздействия со стороны руководства ВУЗа, командиров подразделений и сержантов, во-вторых, с позиций с позиций восприятия и ответного оклика самих курсантов.

Ключевые слова: младшие командиры курсантского подразделения, «Я-руководитель», «Я-образ», курсантский коллектив.

Современные требования к личности младшего командира курсантского подразделения военного вуза определяются задачами качественного повышения эффективности системы управленческого взаимодействия в процессе учебной и служебной деятельности. Условием успешного взаимодействия младшего командира и курсантов учебной группы выступает сформированный образ «Я-руководитель», который представляет собой совокупность представлений командира о самом себе как субъекте управленческой деятельности [1].

На практике, многие младшие командиры испытывают психологические трудности, связанные с самоутверждением в курсантском коллективе, а именно, отсутствие должных знаний и опыта управления.

Процесс становления младшего командира оказывается практически неуправляемым и большинство сержантов достигают приемлемого уровня эффективности только к моменту выпуска из учебного заведения, что негативно отражается на эффективности руководства курсантским коллективом и успешности обучения в военном вузе. Одним из важных ресурсов повышения эффективности и успешности управленческой деятельности младшего командира курсантского подразделения является целенаправленное формирование целостного и адекватного образа «Я-руководитель» как когнитивного конструкта, отражающего, с одной

стороны, самооценку себя как субъекта управленческой деятельности, а с другой – ценностно-смысловое отношение к ней.

На формирование образа оказывает влияние множество факторов, к наиболее значимым следует отнести социально-психологические явления, возникающие в воинском коллективе, особенности сложившихся в подразделении межличностных отношений.

Сержант как руководитель, занимающий промежуточную позицию в системе военного управления (воинский коллектив – сержант (младший командир) – вышестоящее руководство (офицеры)), вынужден действовать в ситуациях, когда разные люди или целые группы предъявляют к нему несовместимые требования и ожидания одновременно. В этой ситуации в деятельности сержантов могут возникать конфликты, исследование которых находится в центре нашей работы и которые описаны на теоретическом уровне как ролевые конфликты [2].

Определению места и роли Я-образа в процессе профессионального самоопределения посвящены работы А.А. Деркача (2007), Е.А. Климова (2006), А.К. Марковой (1996), в управленческой деятельности – работы В.С. Агапова (2008).

Отдельные проблемы исследования Я-образа военноружающих нашли отражение в трудах военных психологов. Так, В.П. Каширин (1979), П.А. Корчемный (1991) раскрыли динамику

самоутверждения военнослужащих и значение самооценки, как условия выполнения боевых задач. А.Г. Караяни (1993) показал роль «Мы-концепции», структурного компонента Я-образа как механизма социальной идентификации военнослужащего с воинским подразделением. Э.П. Утлик (1996) обосновал значение когнитивной дифференцированности Я-образа в системе нормативной саморегуляции поведения военнослужащего. Ю.Н. Юрлов (1996) анализировал причины и формы рассогласованности и противоречивости Я-образа как следствия внутриличностных конфликтов военнослужащих. С.Б. Наседкин (1997), М.Н. Попов (1997) изучали проблемы объективации Я-концепции в военно-профессиональной жизнедеятельности [3].

Одним из главных направлений реформирования Вооруженных сил РФ является совершенствование подготовки сержантского состава (сержантов, младших командиров). В связи с этим, наиболее острым остается вопрос, каким должен быть профессионал – командир, каким требованиям он должен отвечать, какими способностями и качествами он должен обладать, какие возможности существуют для их диагностики, каким образом наиболее эффективно развивать профессиональные способности в процессе обучения в ВВУЗах.

Главным содержанием деятельности должностных лиц, преподавательского состава ВВУЗов Министерства обороны РФ является последовательное формирование навыков управления личным составом, формирование твердых знаний, понятийного аппарата, классических принципов работы по принятию управленческих решений в мирное и военное время. Такая задача не может быть решена без всестороннего исследования личностных особенностей командира и тех психологических условий, которые способствуют развитию его личностного и профессионального потенциала [4].

Подготовка военных специалистов происходит нередко таким образом, что курсанты получают огромное количество информации, которая им в процессе осуществления служебно-боевой деятельности не понадобится, без учета изменившейся ситуации, новых задач, стоящих перед выпускниками ВВУЗа, перед войсками. Поэтому остро стоит необходимость совершенствования профессиональной подготовки сержантского состава, реформирования высшей военной школы, с целью комплектования войск специалистами, способными в сложных современных условиях умело руководить подразделением, завоевать доверие и авторитет у личного состава, быть неформальными лидерами своих коллективов.

Военная педагогика и психология имеют богатые традиции в подготовке сержантского состава к профессиональной деятельности, в формировании и развитии у них профессионально важных качеств. Этим вопросам посвящены работы А.В. Барабанщикова, В.И. Вдовюка, И.М. Викторова, А.М. Герасимова, А.Д. Глоточкина, П.Н. Городова, В.П. Давыдова, В.Г. Демина, М.И. Дьяченко, Н.Ф. Ильина, В.П. Каширина, С.С. Муцинова, Д.П. Познанского, В.Р. Сахарова, В.Я. Слепова, А.М. Столяренко, С.И. Съедина, Л.И. Уманского, Э.П. Утлика, Н.Ф. Феденко, В.И. Хальзова, Ю.Ф. Худолеева. Данные работы составляют фундамент и историческую перспективу развития процесса формирования у курсантов ВВУЗов качеств лидера воинского коллектива.

Проблеме лидерства в воинском коллективе посвящены работы В.К. Луценко (1970 г.), А.И. Вендова (1973 г.), В.П. Каширина (1979 г.), В.П. Лазарева (1981 г.), Н.В. Махназаряна (1984 г.), М.С. Полянского. (1991 г.). Однако проблема формирования у

курсантов качеств лидера воинского коллектива не была предметом специального исследования.

Нынешний выпускник, оказавшись один на один с личным составом, обязан, в первую очередь, уметь установить с ними контакт и полное взаимопонимание, правильные межличностные взаимоотношения, организовать их взаимодействие, сплотить воинский коллектив, добиться авторитета и уважения у личного состава, добиться того, чтобы в экстремальных и повседневных ситуациях подразделение под его руководством было способно выполнить любую поставленную задачу [5]. Возникло противоречие между потребностью общества и государства в высокопрофессиональных офицерских кадрах, способных умело управлять подразделением, быть лидерами своих коллективов и реальным уровнем профессионально-личностной подготовки будущих офицеров к служебно-боевой деятельности.

Сложившееся противоречие выдвигает на передний план одну из актуальных проблем, которая состоит в разработке теоретико-методологических основ профессионально-личностной подготовки военных специалистов, способных, обладая лидерскими качествами, эффективно руководить подчиненными.

Научная новизна исследования состоит в обосновании социально-психологических условий, при которых управленческая деятельность сержантского состава в курсантских коллективах будет наиболее эффективной. С учетом современных реалий развития в нашей военной школе.

Анализ практики свидетельствует о том, что сегодня прослеживается повышение авторитета младших командиров. На сегодняшний день результативность деятельности сержантов способна обеспечить эффективное решение задач, стоящих перед подразделениями.

Необходимо отметить, что в конце 2014 года начальник Главного управления кадров МО РФ генерал-полковник Виктор Горемыкин заявил об утверждении программы модернизации каждого военного ВУЗа до 2020 г. [6], к необходимым условиям которой является поставка современных видов вооружения и техники, совершенствование учебно-тренировочных средств, а также улучшение мест проживания и отдыха личного состава.

В этой связи, можно сделать вывод о том, что с приходом в 2013 г. нового министра обороны С.К. Шойгу, военным ВУЗам стало уделяться особое внимание: увеличился набор в ВУЗы, вводятся в штат новые должности, совершенствуется материально-техническая база и т. д. Соответственно, совершенствуется роль сержантского состава в процессе служебной и учебной деятельности, что необходимо подвергать качественному анализу, в том числе и через призму психологической науки.

Анализ научной литературы также показывает, что конструктивное представление о социально-психологических аспектах управления в курсантских коллективах может раскрываться, во-первых, с позиций эффективности психолого-педагогического управленческого воздействия со стороны руководства ВУЗа, командиров подразделений и сержантов, во-вторых, с позиций восприятия и ответного отклика самих курсантов. Именно эти факторы, а также высокая теоретическая и практическая значимость задачи поиска путей оптимизации повышения эффективности управленческой деятельности сержантского состава курсантского подразделения с одной стороны, и недостаточная ее разработанность с другой, определяют актуальность темы исследования.

Библиографический список

1. Злобин В.М. *Социально-психологические условия формирования образа «Я-руководитель» младшего командира курсантского подразделения военного вуза*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2004.
2. Головачев А.А. *Ролевой конфликт в деятельности сержантов курсантских подразделений вуза*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Ярославль, 2000.
3. Петер С.Л. *Развитие Я-образа военнослужащего по призыву*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2001.
4. Качалова А.С. *Психолого-акмеологические условия развития управленческих способностей военного руководителя*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Ульяновск, 2003.
5. Козлов О.А. *Теоретическая реализация достижений теории коллектива в организации воспитательной работы с личным составом курсантского подразделения*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Саратов, 2000.

References

1. Zlobin V.M. *Social'no-psihologicheskie usloviya formirovaniya obraza «Ya-rukovoditel'» mladshego komandira kursantskogo podrazdeleniya voennogo vuza*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2004.
2. Golovachev A.A. *Rolevoj konflikt v deyatelnosti serzhantov kursantskikh podrazdelenij vvuza*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Yaroslavl', 2000.

3. Peter S.L. *Razvitie Ya-obraza voennosluzhaschego po prizyvu*. Dissertatsiya ... kandidata psikhologicheskikh nauk. Moskva, 2001.
4. Kachalova A.S. *Psikhologo-akmeologicheskie usloviya razvitiya upravlencheskikh sposobnostej voennogo rukovoditelya*. Dissertatsiya ... kandidata psikhologicheskikh nauk. Ul'yanovsk, 2003.
5. Kozlov O.A. *Tvorcheskaya realizatsiya dostizhenij teorii kolektiva v organizatsii vospitatel'noj raboty s lichnym sostavom kursantskogo podrazdeleniya*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Saratov, 2000.

Статья поступила в редакцию 24.05.15

УДК 316.61

Lizunova G.Yu., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Gorno-Altaysk State University (Gorno-Altaysk, Russia),
E-mail: ufkz2008@mail.ru

Zayats N.M., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Gorno-Altaysk State University (Gorno-Altaysk, Russia),
E-mail: sajcn@mail.ru

Bondarenko M.A., undergraduate of Department of Psychology and Social Work, Gorno-Altaysk State University (Gorno-Altaysk, Russia), E-mail: marinaabondarenko@mail.ru

NATIONAL AND REGIONAL FEATURES OF STUDENTS IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION. The article presents material on the research of finding features of students of the first year of studies of Gorno-Altaysk State University. The results of the annual monitoring of first-year students, which have been acquired at Gorno-Altaysk State University, are presented in the article. The main objective of the monitoring is identification of "a group of risk" among the students of the first year of studies from the point of view of violations of psychological adaptation to training conditions in higher education institution. The authors submitted data on levels of uneasiness, a self-assessment, conflictness of first-year students, percentage distribution of their social isolation. Considering the combination of these four indicators, groups of adapted and non-adapted first-year students are singled out. The authors also mention another "hot" topic of the choice by modern young people of ways of solving of difficult life situations. The presented material allows making complete shape of the modern first-year student of higher education institution, and also using it, to carry out search of ways and ways of the organization of effective interaction, process of adaptation to training in higher education institution.

Key words: national-regional characteristics, socio-psychological portrait of psychological adaptation.

Г.Ю. Лизунова, канд. филос. наук, доц. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск,
E-mail: ufkz2008@mail.ru

Н.М. Заяц, канд. психол. наук, доц. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск,
E-mail: sajcn@mail.ru

М.А. Бондаренко, магистрант каф. психологии и социальной работы Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: marinaabondarenko@mail.ru

НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА

Статья посвящена выявлению национально-региональных особенностей студентов первых курсов Горно-Алтайского государственного университета. В статье представлены результаты ежегодного мониторинга студентов-первокурсников, проводимого в Горно-Алтайском государственном университете. Основная цель мониторинга – выявление «группы риска» среди студентов первых курсов с точки зрения нарушений психологической адаптации к условиям обучения в вузе. Авторами представлены данные об уровнях тревожности, самооценки, конфликтности первокурсников, процентное распределение их социальной изолированности. Учитывая сочетание этих четырех показателей, выделены группы адаптированных и дезадаптированных первокурсников. Кроме того, авторы затрагивают очень актуальную тему выбора современными молодыми людьми способов разрешения трудных жизненных ситуаций. Представленный материал позволяет составить целостный облик современного студента-первокурсника вуза, а также, используя его, осуществить поиск путей и способов организации эффективного взаимодействия, процесса адаптации к обучению в вузе.

Ключевые слова: национально-региональные особенности, социально-психологический портрет, психологическая адаптация.

С конца 1990-х гг. в нашей стране началось серьезное и радикальное реформирование системы высшего профессионального образования. За последние 10-15 лет в стране была проведена масштабная работа по своему охвату и глубине организационно-методическая работа, направленная на разработку новых образовательных стандартов и принципов обучения. Эта работа потребовала колоссальных интеллектуальных усилий всех участников образовательного процесса. Теперь, можно с уверенностью сказать, что все ступени образования и все образовательные учреждения в России претерпели кардинальные и необратимые изменения. Пришло время приступить к внимательному изучению и анализу первых результатов. Так, например, новые формы и методы обучения в средней школе привели к появлению нового поколения абитуриентов и студентов в ВУЗах с новыми личностными качествами и новыми требованиями к образовательному процессу. Изменение характера довузовской подготовки повлекло за собой изменение и появление совершенно новых, в какой-то степени неожиданных проблем обучения в высшей школе.

Готовность студентов к образованию в вузе была востребована участниками образования со времён появления первых высших учебных заведений. Владение общеучебными умениями и навыками, самостоятельное управление студентами образовательной деятельностью обеспечивали первокурсникам возмож-

ность реализовать потребность в осуществлении высшего профессионального образования.

Термин «готовность» широко используется в психологии, педагогике и философии. Общее толкование понятия готовности предлагается в словарях В.И. Даля [1] и С.И. Ожегова [2], соответственно как «состояние или свойство готового» и «состояние, при котором всё сделано, все готово». Оба определения трактуют готовность как состояние или свойство человека. Состояние, согласно философскому энциклопедическому словарю, это «действующая в человеке настроенность, которая определяет в данный момент все его чувства, мысли и желания». Под свойством понимают «качество, признак, составляющий отличительную особенность кого-нибудь» [3, с. 703]. Следовательно, готовность определяют такие характеристики, как настроенность человека на какую-то деятельность и наличие определенных качеств, присущих только данному человеку.

В настоящее время огромное внимание уделяется современному поколению молодых людей, ведутся дискуссии об их отличиях от поколений предыдущих десятилетий. Например, взор многих современных психологов обращен на теорию поколений, которая была создана в 1991 году американскими учеными Н. Хоувом и В. Штраусом (адаптация Е. Шамис, А. Антипова). В общих словах она показывает, что промежуток времени, в который родился тот или иной человек, влияет на его мировоззрение.

Человеческие ценности формируются под влиянием различных событий и воспитания в семье.

Горно-Алтайский государственный университет, как и многие другие вузы России, задаётся вопросами «Какой же он студент-первокурсник?», «Как научить студентов учиться?». Очень важно учитывать в своей работе национально-региональные особенности Горного Алтая. На территории Республики Алтай проживает немалое количество национальностей: русские, алтайцы, казахи, украинцы, немцы и др. Наш университет, является главным очагом науки и высшего образования в Республике. Вопрос межнационального общения, установления эффективного взаимодействия представителей различных этнических групп, способствование успешному прохождению процесса адаптации студентов к условиям обучения в университете является одним из ключевых вопросов. В нашем университете среди студентов можно встретить русских, алтайцев, казахов, а также киргизов, татар, тувинцев, украинцев, молдаван, китайцев, немцев и др. Работа в таком поликультурном пространстве очень интересна и познавательна.

Специалисты Центра социально-психологической помощи Горно-Алтайского государственного университета при помощи волонтеров проводят ежегодный мониторинг студентов-первокурсников, который выявляет вопросы психоэмоционального состояния студентов, их удовлетворенности качеством учебного процесса, а также выявления «группы риска» с точки зрения нарушений психологической адаптации. В 2014 – 2015 учебном году было проведено такое исследование. В нём приняли участие студенты первых курсов (всего 251 студент) дневного отделения шести факультетов Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск, Республика Алтай): психолого-педагогический, историко-филологический, естественно-географический, экономико-юридический, физико-математический, факультет агротехнологий и ветеринарной медицины. Нами были получены следующие результаты, послужившие основанием для составления социально-психологического портрета первокурсника нашего университета.

Большинство опрошенных студентов показали низкий уровень тревожности – 71 %. Таких студентов не беспокоит ситуация нахождения их в вузе, они еще не столкнулись первыми неудачами. У них нет чёткого представления о том, чем и как нужно заниматься в университете, первокурсники легкомысленно относятся к учебе, с оптимизмом смотрят в будущее и естественно рассчитывают на успешное завершение учебного процесса в вузе. Однако у 25 % студентов отмечен высокий уровень тревожности, как следствие неопределенного представления о деятельности в новой вузовской обстановке. Это, в основном, те студенты, которые впервые уехали из родного дома так надолго.

У 63 % студентов выявлен средний уровень самооценки. Студенты не страдают комплексом неполноценности, в большинстве случаев готовы отстаивать свое мнение, отличное от других. Однако, почти у трети первокурсников – 30 % – мы наблюдаем низкий уровень самооценки. У таких студентов мы наблюдаем переносимости критических замечаний, неуверенность в себе, в своих силах. Лишь у 7 % опрошенных студентов высокий уровень самооценки. Как правило, это те студенты, которые уверены в себе, правильно реагирует на замечания других и редко сомневается в необходимости своих действий.

Более чем у половины первокурсников отмечен низкий уровень конфликтности. Такие студенты тактичны и миролюбивы, не идут на прямой конфликт, уходят от споров и критических ситуаций. Конечно, им не хватает еще смелости вступать в резкие дискуссии, принципиально высказываться. У 44 % опрошенных первокурсников средний уровень конфликтности. Такие студенты конфликтуют, если нет другого выхода, когда все другие средства испробованы. Они способны твердо отстаивать свое мнение, не думая, как это отразится на отношении к ним сокурсников и преподавателей. При этом они не «выходят за рамки», не используют оскорблений. Все это вызывает уважение у окружающих. У 5 % студентов выявлен высокий уровень конфликтности. Они любят критиковать других, не принимают замечания в свой адрес, не сдержанны.

У большинства студентов-первокурсников – 58 % – выявлен средний уровень социальной изолированности. Низкий уровень социальной изолированности наблюдается у 40 % студентов. Эти показатели говорят нам о том, что первокурсники открыты для общения, установления контактов, совместной деятельности. Молодые люди прислушиваются к окружающим их однокурсникам, преподавателям, настроены на активное взаимодей-

ствие. Лишь у 2 % первокурсников высокий уровень социальной изолированности. Такие студенты неохотно идут на контакты и взаимодействие, на участие в массовых мероприятиях факультетов и университета. Но они могут эффективно и качественно выполнять индивидуальные поручения.

Учитывая сочетание показателей по этим четырем методам, нами были выделены группы адаптированных и дезадаптированных первокурсников, а также тех, кто требует особого внимания. Адаптированных студентов 98 человек – 39 %. У таких студентов адаптация проходит успешно, студенты хорошо адаптируются к новым коллективам, входят в тонкости работы, привыкают решать творческие задачи. Дезадаптированных студентов 153 человека – 61 % – это почти в полтора раза больше чем адаптированных. Дезадаптированный студент с высоким уровнем тревожности или с тенденцией к высокому уровню тревожности. Обычно это состояние связано с ожиданием неудач в социальном взаимодействии и часто обусловлено неосознаваемостью источника опасности. Может проявляться как ощущение беспомощности, неуверенности в себе, бессилия перед внешними факторами. Поведенческие проявления заключаются в общей дезорганизации деятельности, нарушении её направленности и продуктивности.

Из общего количества дезадаптированных студентов особого внимания требуют 59 студентов. Это те студенты, которые остро нуждаются в индивидуальной работе, при высоком уровне тревожности или с тенденцией к высокому уровню тревожности, заниженной или завышенной самооценки и высоким уровне конфликтности. Эти показатели относятся к ядру личности, играют важную роль в регуляции поведения, влияя на взаимоотношения человека с окружающими, на критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам, на эффективность деятельности и дальнейшее развитие личности. У большинства студентов из этой категории высокий уровень конфликтности в сочетании с высокой самооценкой. Такое сочетание может привести к частым межличностным конфликтам с преподавателями, студентами, проблемам взаимодействия в быту (если студент проживает в общежитии). Сочетание высокого уровня конфликтности, заниженной самооценки и высокой степени социальной изолированности может привести студента к развитию внутрличностного конфликта, как правило, это порождение амбивалентных стремлений субъекта.

Все изложенные факты свидетельствуют о том, что необходима глубокая воспитательная работа со студентами первого года обучения в университете. Главной задачей работы воспитательного отдела, кураторов, а также психологов Центра социально-психологической помощи является установление эффективного взаимодействия, формирование дружных коллективов, помочь дезадаптированным студентам адаптироваться к новым коллективам, вникнуть в тонкости учебной деятельности в вузе.

Анализ результатов анкетирования выявил, что студенты плохо представляют себе обучение в вузе, слабо понимают, с какими трудностями им придется столкнуться, настроены чересчур оптимистично, и даже через два месяца обучения (анкетирование проходило в ноябре 2014 г.) по-прежнему сохраняют иллюзорные перспективы в отношении своих учебных достижений. 91 % первокурсников считают, что они сделали правильный выбор в пользу университета, 79 % положительно оценивают свою учебную деятельность и включенность в образовательный процесс, 95-98 % первокурсников довольны своими отношениями с однокурсниками и преподавателями.

Подавляющее большинство студентов (92 %) почти ежедневно пользуются Интернетом. Несмотря на это, 41 % первокурсников не менее 1 раза в неделю посещает библиотеку университета, 10 % – почти ежедневно. Эти посещения в основном связаны с необходимостью изучения первоисточников, периодической печати. Более половины (64 %) первокурсников очень редко или никогда не читают книг для удовольствия.

Анкета содержала вопросы, направленные на выявление отношения студентов-первокурсников к своему будущему. Значительная часть первокурсников (81 %) оптимистично смотрит в будущее и считают, что их жизнь улучшится. Лишь 2 % думают об ухудшении будущей жизни. 54 % первокурсников считают, что не будут испытывать проблем и с трудоустройством.

Следует отметить, что новое поколение студентов выросло в период бурного развития компьютерных технологий. Им привычнее познавать окружающий мир через компьютерные игры, экран телефона, планшета и других технических средств. Им легче делиться своим внутренним миром и обсуждать свои переживания,

радости и сомнения с множеством виртуальных собеседников в социальных сетях, чем в личном общении с одноклассниками и преподавателями. Скорее всего, этим и обусловлено недостаточное развитие коммуникативных навыков, которое показывают студенты первых курсов. Для организации эффективного взаимодействия необходимо тщательный подбор современных средств и приемов, чтобы студент «чувствовал себя особенным, оцененным, уверенным и верящим в себя» [4, с. 68].

Студенты-первокурсники плохо понимают фундаментализм предлагаемых лекторами знаний, не любят долгих монологов и пространственных рассуждений, быстро утомляются и теряют интерес к докладчику. Для них информация имеет достаточно прикладной смысл, но поверхностное значение. Если задали тему, то студент посмотрит сначала, что об этом говорится в Википедии. Найдёт, прочтает, запомнит, файл закроет. Важно «иметь представление о теме» — и всё. Такое поведение студентов первых курсов отмечено и в других вузах нашей страны [5].

Для нашего региона важным вопросом является вопрос психического здоровья населения Республики Алтай, изучение жизненных ситуаций в которых оказываются люди, особенно молодое поколение, выбора стратегий поведения выхода из сложных жизненных ситуаций, а также формирование психологической устойчивости. Особенно актуальна для нашей республики проблема суицидального поведения. По числу самоубийств из расчета на 100 тыс. жителей региона Республика Алтай занимает первое место среди регионов Сибирского Федерального окру-

га. Принимая во внимание вышесказанное, мы не упускаем эти вопросы при изучении национально-региональных особенностей студентов нашего вуза и составлении социально-психологического портрета первокурсников. Исследование показывает, что 90,5 % студентов имеют нормальный уровень стресса, который необходим для прохождения адаптации и продуктивной деятельности. 81 % студентов первых курсов ориентированы на разрешение проблем при их возникновении, 14 % ориентированы на поиск социальной поддержки и лишь 4 % предпочитают избегать, уклоняться от разрешения сложных ситуаций в жизни.

Таким образом, как показало исследование, современные студенты-первокурсники поверхностно и легкомысленно относятся к учёбе, активны и с оптимизмом смотрят в будущее, рассчитывают на успешное завершение каждого этапа, «уровня» жизненного пути, даже не представляя всей серьёзности и опасности реальности настоящего сюжета. У первокурсников отмечается высокий уровень личностной тревожности: они уверены в себе, в своей незаурядности и способностях, готовы к взаимодействию, к принятию поддержки со стороны социума, но бессознательно чувствуют угрозу со стороны внешних условий. Представленные нами материалы могут быть полезны в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов и психологов, при обсуждении особенностей современного молодого человека как субъекта образовательной среды, а также практическим психологам и педагогам в работе со студентами-первокурсниками.

Библиографический список

1. Готовность. *Толковый словарь живого великорусского языка В.И. Даля*. Available at: <http://slovari.yandex.ru/>
2. Готовность. *Словарь С.И. Ожегова*. Available at: <http://ozhegov-online.ru/slovar-ozhegova/gotovnost/5984/>
3. Готовность. *Философский энциклопедический словарь*. Под ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. Москва: Советская Энциклопедия, 1983.
4. Лизунова Г.Ю., Таскина И.А., Бондаренко М.А. Использование коучинга как инновационного способа работы в образовательном пространстве. *Приоритетные научные направления: от теории к практике*: сборник материалов XII Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией С.С. Чернова. Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2014.
5. Исаева Е.Р. Новое поколение студентов: психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе обучения первого курса. *Медицинская психология в России*: электронный научный журнал. 2012; Вып. 4 (15). Available at: <http://medpsy.ru>

References

1. Gotovnost'. *Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka V.I. Dallya*. Available at: <http://slovari.yandex.ru/>
2. Gotovnost'. *Slovar' S.I. Ozhegova*. Available at: <http://ozhegov-online.ru/slovar-ozhegova/gotovnost/5984/>
3. Gotovnost'. *Filosofskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Pod red. L.F. Il'ichev, P.N. Fedoseev, S.M. Kovalev, V.G. Panov. Moskva: Sovetskaya 'Enciklopediya, 1983.
4. Lizunova G.Yu., Taskina I.A., Bondarenko M.A. Ispol'zovanie kouchinga kak innovacionnogo sposoba raboty v obrazovatel'nom prostranstve. *Prioritetnye nauchnye napravleniya: ot teorii k praktike*: sbornik materialov XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obshej redakciej S.S. Chernova. Novosibirsk: Izdatel'stvo CRNS, 2014.
5. Isaeva E.R. Novoe pokolenie studentov: psihologicheskie osobennosti, uchebnaya motivaciya i trudnosti v processe obucheniya pervogo kursa. *Medicinskaya psihologiya v Rossii*: 'elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2012; Vyp. 4 (15). Available at: <http://medpsy.ru>

Статья поступила в редакцию 15.05.15

УДК 316.61

Lizunova G. Yu., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: ufkz2008@mail.ru

Zayats N. M., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: sajcn@mail.ru

Androsov M. A., undergraduate, Department of Psychology and Social Work, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: androsov19.08@mail.ru

CULTURE OF INTERNATIONAL COMMUNICATION STUDENTS IN THE COURSE OF TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION. In this article one of topical and important issues of modern society and education is considered: the formation of culture of international communication. The Altai Republic is a polycultural region. The residents of the republic include representatives of various nationalities. Gorno-Altai State University is a center of science and education of the republic, which provide all districts of the region with professional specialists. The process of education and formation of the polycultural, educated, tolerant personality in many respects depends on professional standard of pedagogical workers. The authors of the article specify that it is very important to future teacher to understand correctly and adequately to interpret international distinctions. The result of these efforts makes a basis of the interethnic relations, helps formation of culture of communication between representatives of various ethnic communities on places.

Key words: polycultural society, international communication, identification, tolerant personality, signs of culture of inter-ethnic interaction, stages of formation of ethnopyschological representations.

Г.Ю. Лизунова, канд. филос. наук, доц. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: ufkz2008@mail.ru

Н.М. Заяц, канд. психол. наук, доц. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: sajcn@mail.ru

М.А. Андросов, магистрант каф. психологии и социальной работы Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: marinaabondarenko@mail.ru

КУЛЬТУРА МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В данной статье рассматривается один из актуальных и важных вопросов современного общества и образования: формирование культуры межнационального общения. Республика Алтай – поликультурный регион. На его территории проживают представители различных национальностей. Горно-Алтайский государственный университет является очагом науки и образования республики, который обеспечивает профессиональными кадрами все территории нашего региона. Процесс воспитания и формирования поликультурной, образованной, толерантной личности во многом зависит от уровня профессиональной подготовки педагогических кадров. Авторами статьи указывается, что будущему педагогу очень важно правильно понимать и адекватно интерпретировать межнациональные различия. Именно результат этих усилий составляет основу межэтнических отношений, помогает формированию культуры общения между представителями различных этнических общностей на местах.

Ключевые слова: поликультурное общество, межнациональное общение, идентификация, толерантная личность, признаки культуры межэтнического взаимодействия, этапы формирования этнопсихологических представлений.

Вопрос формирования культуры межнационального общения, установления эффективного взаимодействия представителей различных этнических групп является одним из актуальных и важных вопросов современного общества, образования. Наблюдая, с одной стороны, закономерный рост межнационального общения, с другой стороны, мы видим все возникающие проблемы. Потребность взаимодействия с представителями других государств и наций сопряжено с социальной напряженностью, экономическим кризисом, политической нестабильностью в обществе, а также утрата лучших традиций интернационального воспитания, идентификации людей различных национальностей в единую общность «советский народ» на территории СССР рождают и стимулируют проявления межэтнической, межнациональной противоречивости и конфликтности.

В настоящее время мы наблюдаем катастрофическую нехватку знаний, а в некоторых случаях и нежелание получить информацию об истории, обычаях и традициях народов. Подготовка современной молодежи к жизни в поликультурном обществе, в атмосфере толерантного и уважительного отношения к представителям, как своего, так и других народов, остаётся приоритетным пунктом в системе образования. Необходимость и актуальность вопросов формирования этнопсихологических представлений у современных студентов, формирования характеристик толерантной личности, восполнения знаний о своем народе, его традициях, нравах и обычаях вытекает из реальности. Некоторый провал в вопросах интернационального просвещения и воспитания детей и молодежи за постсоветское время привели к пробелам в знаниях о представителях даже близких по группе наций. Например, некоторые студенты русской национальности затрудняются охарактеризовать представителей близких своей этнической группе, украинцев и белорусов, очень скудные знания показывают о представителях других этнических общностей, даже тех, которые входили в состав бывших советских республик. Можно отметить еще интересную тенденцию, на наш взгляд. При ответах на вопрос «Кто Я?» у большинства студентов отсутствуют ответы, связанные с идентификацией с собственной этнической группой, которые можно было бы отнести к этнической, религиозной категориям [1, с. 88].

По своей природе, отмечает Р.И. Кусарбаев, культура межнационального взаимодействия это феномен духовной жизни общества, в специфической форме отражающий социально-политическую, нравственную сущность межнациональных отношений. Она требует и учёта национальной психологии, и соблюдения самых элементарных традиций гуманизма. Современная культура межнационального взаимодействия исходит из приоритета общечеловеческих ценностей, воспитания уважения к человеку независимо от его национальной, религиозной и расовой принадлежности, истории, культуре, языкам, традициям различных этносов, толерантности ко всем народам Земли, неприимости к любым негативным проявлениям национализма и космополитизма [2, с. 18].

Межнациональное взаимодействие осуществляется в процессе общения. Это не просто процесс установления межличностных отношений, обмена информацией, но и активного влияния друг на друга, изменение друг друга. В результате поликультурного общения происходит формирование убеждений, воспитывается терпимое, уважительное отношение к многообразию окружающего социума, формируется интерес к традициям, языку, обычаям представителей других этнических общностей [3, с. 122].

Эффективность процесса воспитания и формирования поликультурной, образованной, толерантной личности во многом зависит от уровня профессиональной подготовки педагогических кадров. Динамика формирования этнопсихологических представлений, культуры межэтнического взаимодействия будущих учителей может оцениваться благодаря наличию следующих признаков. Внешние признаки: интерес к культуре, истории, литературе, науке другого народа; потребность в освоении языка, истории, литературы, науки другого народа; развитие отношений с людьми другой национальности. Внутренние признаки: а) потребностно-личностного характера: уважение к многонациональному народу и любовь к родине, ориентация на общечеловеческие ценности, на лучшие достижения человеческой цивилизации, обращение к национальному достоинству и чувствам людей, воспитание в себе интернационального и гражданского сознания и чувств; б) этического характера: проявление тактичности к человеку, готовность сопереживать, понимать состояние и желание людей, их намерения, формирование умения преодолевать конфликтные ситуации, мелкие неурядицы; в) деятельностно-поведенческого характера: реакция на совместную деятельность, межнациональные браки, умение оценивать успехи людей другой национальности, развитие благородного чувства национальной гордости; г) мировоззренческого характера: понимание совместной жизнедеятельности разных национальностей; нетерпимое отношение к проявлению шовинизма, национализма и расизма, ориентация на общечеловеческие, нравственные ценности, лучшие достижения человеческой цивилизации, осознание принадлежности к мировому сообществу, глубокое уважение ко всем народам Земли, их этнонациональным особенностям, дух терпимости к религиозным чувствам, обеспечение мирового разрешения возникающих межнациональных конфликтов; д) интеллектуально-эмоционального характера: отношение к людям другой национальности на работе, в процессе учёбы, в быту, идеалы людей другой национальности, реакция на оценочные суждения и сложившиеся стереотипы о людях другой национальности.

Многонациональные классы современной школы – это специфический объект психолого-педагогического, воспитательного воздействия. В них проявляются национальные особенности, традиции, нормы поведения, во многом влияющие на межличностные отношения. Именно в них часто возникают проблемы, которые приходится решать педагогам, учитывая этнические особенности своих учащихся. Педагог должен обладать специальной подготовкой в вопросах межэтнических особенностей. Процесс формирования у будущих учителей этнопсихологических представлений, а также культуры межэтнических отношений можно разделить на следующие этапы: 1) информационно-подготовительный: проведение учебных занятий (напр., изучение дисциплины «Этнопедagogика и этнопсихология»); 2) методический: создание студентами методических разработок мероприятий с этнокультурным уклоном (напр., «Урок толерантности», «Особенности отношений в межэтнических семьях» и др.); 3) системно-деятельностный: научная работа со студентами (рефераты, курсовые работы, доклады на научных конференциях, проекты и др.); 4) рефлексивный: оценка и анализ результатов выполненной студентами работы.

В Республике Алтай этнокультурная составляющая образования является неотъемлемой частью образовательной деятельности, в результате которой обеспечивается приобщение обучающихся к ценностям культуры алтайского, русского народов, создаются условия для становления высокообразованной

личности, владеющей этнической и общероссийской культурой.

Среди психолого-педагогических принципов этнокультурной составляющей образования можно выделить:

- «диалог культур» исключает абсолютизацию национальной специфики, ведущей к изоляции культуры; позволяет подчеркнуть значимость каждой культуры вне зависимости наличия государственности у народа;
- принцип поликультурности позволяет расширить представление о многообразии культур человечества, равноправии культур в социальной жизни, актуальности установления взаимодействия в поликультурном пространстве;
- принцип природосообразности подразумевает опору на врождённые способности и возрастные особенности;
- принцип доступности реализуется через решение интеллектуальных задач и приложение душевных сил;
- принцип ориентации позволяет внести целенаправленный отбор учебного материала;
- принцип формирования целостной картины мира позволяет рассмотреть различные объекты окружающего мира с разных точек зрения, представить всевозможные межпредметные связи;

- принцип интеграции предполагает организацию освоения разнородной информации, является одним из главных для внедрения этнокультурного компонента в образовательные программы.

Таким образом, работа над формированием культуры межнационального общения подразумевает «координацию усилий преподавателей разных кафедр ... Необходимо, чтобы каждый учебный курс содержал в себе проблемы, касающиеся национальной самобытности народа, бережного отношения к родному языку, языкам народов, живущих рядом, творческого отношения к национальным духовным ценностям» [4, с. 184]. Результатом данного процесса будет дальнейшая успешная социализация личности, при которой осуществляется саморазвитие, самовоспитание, самоутверждение.

Будущему педагогу, профессионалу очень важно правильно понимать и адекватно интерпретировать межнациональные различия. Именно результат этих усилий составляет основу межкультурной компетентности, межнациональных отношений, помогает формированию культуры общения между представителями различных этнических общностей.

Библиографический список

1. Лизунова Г.Ю. Особенности идентификации современных молодых людей в процессе профессиональной подготовки. *Вестник Московского государственного областного гуманитарного института*. Серия: педагогика и психология. 2012; Выпуск 2.
2. Кусарбаев Р.И. *Формирование культуры межнационального взаимодействия у студентов высших учебных заведений*: Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2001.
3. Lizunova G. Y. Formation of culture of international communication of students in the course of vocational training. *Proceedings of the 1st European Conference on Education and Applied Psychology. «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 2014: 121 – 124.*
4. Харитонов М.Г. Этнопедагогическое образование будущих педагогов-психологов. *Материалы международной заочной научно-практической конференции, посвященной памяти академика РАО Г.Н. Волкова «Этнопедагогика: проблемы, перспективы»*. 15 ноября 2013 г. Под ред. А.Б. Панькина. Москва, 2013.

References

1. Lizunova G.Yu. Osobennosti identifikatsii sovremennykh molodykh lyudej v processe professional'noj podgotovki. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo humanitarnogo instituta*. Seriya: pedagogika i psihologiya. 2012; Vypusk 2.
2. Kusarbaev R.I. *Formirovanie kul'tury mezhnatsional'nogo vzaimodejstviya u studentov vysshixh uchebnykh zavedenij*: Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2001.
3. Lizunova G. Y. Formation of culture of international communication of students in the course of vocational training. *Proceedings of the 1st European Conference on Education and Applied Psychology. «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 2014: 121 – 124.*
4. Haritonov M.G. *Etnopedagogicheskoe obrazovanie buduschih pedagogov-psihologov. Materialy mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoj pamyati akademika RAO G.N. Volkova «Etnopedagogika: problemy, perspektivy»*. 15 noyabrya 2013 g. Pod red. A.B. Pan'kina. Moskva, 2013.

Статья поступила в редакцию 15.05.15

УДК 316.48

Lugovaya O.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Work, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: lugolis@yandex.ru

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

DIAGNOSTICS OF SOCIAL TENSION ON THE BASIS OF THE ASSESSMENT OF STABILITY OF SOCIAL COMMUNICATIONS IN THE SOCIETY. In the article the main approaches to understanding of a phenomenon "social tension" are studied. The contents of this term in the context of sociological approach are opened. The authors concluded that for the diagnosis of social tension, it is recommended to use a structure consisting of four subsystems: the data of official statistics; sociological data (sociological monitoring); local expertise in the individual phenomena and processes, their impacts, forecasts, and recommendations; integrated expert assessment (summary, generalized description of the state of society on the basis of the characteristics of sin listed subsystems). In the work the model of primary diagnostics of social tension in the society including its complex characteristics (criteria) and indicators is presented. The authors submitted recommendations about implementation of an assessment of social tension on the basis of the offered interactive matrix.

Key words: social tension, social conflict, diagnostics of social tension.

O.M. Луговая, канд. пед. наук, доц. каф. социальной работы СКФУ, г. Ставрополь, E-mail: Lugolis@yandex.ru

И.В. Черникова, канд. пед. наук, доц. каф. социальной работы СКФУ, г. Ставрополь. E-mail: kishakuv@mail.ru

ДИАГНОСТИКА СОЦИАЛЬНОЙ НАПРЯЖЁННОСТИ НА ОСНОВЕ ОЦЕНКИ СТАБИЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ В ОБЩЕСТВЕ

В статье рассматриваются основные подходы к пониманию феномена «социальная напряжённость». Раскрыто содержание данного термина в контексте социологического подхода. Авторы делают выводы, что для диагностики социальной напряжённости рекомендуется использовать структуру, состоящую из четырех подсистем: данные официальной статистики; социологические данные (социологический мониторинг); локальные экспертные оценки отдельных явлений и процессов, их

последствий, прогнозы и рекомендации; интегральные экспертные оценки (сводная, обобщенная характеристика состояния общества на базе характеристик грех перечисленных подсистем). В работе представлена модель первичной диагностики социальной напряженности в обществе, включающая в себя ее комплексные характеристики (критерии) и индикаторы. Авторами представлены рекомендации по осуществлению оценки социальной напряженности на основе предлагаемой интегративной матрицы.

Ключевые слова: социальная напряжённость, социальный конфликт, диагностика социальной напряженности.

Коренные преобразования социально-экономической, политической и духовной жизни современного российского общества повлекли за собой существенные изменения образа жизни населения. Произошедшие перемены привели к необходимости поиска новых стратегий адаптации, поскольку прежние стратегии адаптации населения оказались недостаточно эффективными в современных условиях. Неспособность значительной части населения быстро и адекватно реагировать на происходящие изменения приводит к росту социальной напряженности, который представляет собой угрозу для социально-экономической безопасности страны.

Поиск путей стабилизации обстановки в обществе требует детального изучения феномена социальной напряженности с целью выявления механизмов формирования наиболее острых проблем в политической, экономической и социальной сферах с целью их разрешения.

В отечественной науке термин «социальная напряжённость» стал использоваться в начале 90-х годов XX века. И сразу же в интерпретации данного понятия стало проследиваться несколько подходов. При этом нередко отмечались факты отождествления или смешения понятий социальной напряженности и конфликта, напряженности (экономической, политической и др.) и социального конфликта.

Нам представляется, что для адекватной оценки социальной обстановки в обществе должны быть использованы соответствующие дефиниции. Теоретическая основа для размежевания самостоятельных определений вытекает из сформированных представлений о том, что социальные конфликты являются неотъемлемым условием развития общества. Следовательно, основная проблема заключается в том, чтобы максимально минимизировать негативные последствия социального конфликта, использовать его потенциал для конструктивного разрешения возникших проблем.

В настоящее время существует широкий спектр подходов к пониманию феномена социальной напряженности. Это, безусловно, отражается на понимании внутренней природы напряженности, которая в различных направлениях исследований трактуется подчас противоречиво (табл. 1).

Рассматривая социальную напряжённость с позиции её влияния на стабильность социальных связей, её можно определить как интегральный социальный феномен, формирующийся на основе высокой неудовлетворенности людей своим социальным, экономическим и политическим положением, характеризующий динамику особого социального состояния части общества и функционирующий под воздействием, как доминирующих тенденций развития общества, так и особых условий и обстоятельств [1].

Таким образом, уровень социальной напряженности можно рассматривать как обобщенный эмпирический индикатор нестабильной ситуации в обществе, который можно представить через совокупность показателей. Здесь важно зафиксировать два положения: во-первых, социальная напряжённость – это определенная фаза созревания социального конфликта; во-вторых, социальная напряжённость это особое социально-психологическое состояние общества, для которого характерно латентное или открытое неприятие сложившихся общественных условий и действий.

Аналитическое пространство социальной напряженности содержит в себе бесконечно большой набор показателей, реализующихся в различных масштабах. Базисными критериями для определения системы показателей состояния общества должны быть: во-первых, адекватность (максимальное соответствие первоначальному, одному и тому же смыслу) и, во-вторых, полнота (сохранение целостности).

Состояние социальной напряженности и её динамику определяют по целому ряду параметров, каждый из которых нуждается в более подробном анализе и изучении, как в теоретическом, так и в эмпирическом аспектах. Выявление основных факторов, определяющих социальную напряжённость на региональном уровне, преследует целью установление индикаторов уровня жизни, носящих особенный и общий характер.

Для диагностики социальной напряженности рекомендуется использовать структуру, состоящую из четырех подсистем: данные официальной статистики; социологические данные (социологический мониторинг); локальные экспертные оценки

Таблица 1

Основные подходы к пониманию сущности понятия «социальная напряжённость»

Научные направления	Содержание понятия «социальная напряжённость»
Социобиологическая теория	Социальная напряжённость – нормальное состояние общества, результат природной агрессивности человека. Носит деструктивный характер, разрушительно влияет на жизнедеятельность общества.
Классовая теория	Социальная напряжённость является движущей силой общественного развития, т.к. общество предстает в целом как социально напряженный механизм, и основное противоречие происходит между ведущими классами. Напряжённость выступает как способ преодоления противоречий и ограничений, способ взаимодействия сложных социальных систем.
Дисфункциональный подход	Социальная напряжённость не имеет конструктивного начала, является своеобразным механизмом социального беспорядка
Диалектический (функциональный) подход	Социальная напряжённость является необходимым, универсальным атрибутом социальной жизни. В основе социальной напряженности лежит столкновение несовместимых ценностей.
Социологическая теория	Социальная напряжённость – это ответная реакция на нереализованные социально-политические и социально-экономические потребности и ожидания людей.

На наш взгляд, наиболее конструктивным является социологический подход, в рамках которого социальную напряжённость можно интерпретировать как состояние социальной системы, характеризующееся появлением и развитием противоречивых отношений людей, социальных групп и институтов, общества в целом. Данное состояние характеризуется усилением противоположных тенденций, противоречивостью потребностей и целей социальных общностей и индивидов, и зачастую приводит к нестабильности социальных связей.

отдельных явлений и процессов, их последствий, прогнозы и рекомендации; интегральные экспертные оценки (сводная, обобщенная характеристика состояния общества на базе характеристик грех перечисленных подсистем).

Диагностика социальной напряженности должна основываться на конкретных методиках, которые позволяют определять ее состояние и различные стадии развития на данный момент и сделать прогноз на перспективу. Примером методики, составленной с учётом вышеперечисленных требований, может являть-

ся модель первичной диагностики социальной напряжённости в обществе, предложенная авторами.

Предлагаемая модель первичной диагностики социальной напряжённости состоит из двух блоков.

Первый блок включает описание пяти критериев, по которым анализируется социальная напряжённость в обществе. Данные критерии, в свою очередь, являются комплексными характеристиками, включающими в себя ряд индикаторов, отражающих проявление социальной напряжённости. Критерии выстроены в последовательности, соответствующей структурным уровням проявления социальной напряжённости: макро и микросреда, личность, организм. Критерии и индикаторы, предлагаемые для диагностики социальной напряжённости в обществе представлены в табл. 2

мониторинга и раннего предупреждения конфликтов – профессор В.А. Тишков).

Оценка каждого индикатора интерактивной матрицы производится в интервале от -2 (высокий, или максимальный уровень напряжённости) до +2 (низкий, или минимальный уровень напряжённости). Каждый индикатор оценивается с учетом уровня выраженности, степени распространенности и динамики характеристик социальной напряжённости на основе анализа всех доступных для исследователей данных, в том числе и оценок экспертов в данной области. Анализ характеристик социальной напряжённости проводится по качественным и количественным показателям, которые учитывались при оценке индикаторов.

Помимо оценки социальной напряжённости на основе данных интерактивной матрицы, возможно проведение анализа

Таблица 2

Интерактивная матрица оценки социальной напряжённости

Критерий	Индикатор	Оценка
1. Социально-экономическое самочувствие населения	1.1. Уровень доходов и качество жизни	
	1.2. Продолжительность жизни	
	1.3. Состояние рынка труда	
	1.4. Рождаемость и смертность	
	1.5. Миграционный отток и миграционные установки населения	
Суммарная оценка по критерию		
2. Характер социального поведения населения	2.1. Преступность	
	2.2. Специфика брачности и разводимости	
	2.3. Количество детей, оставшихся без попечения родителей	
	2.4. Степень распространения девиантного поведения	
Суммарная оценка по критерию		
3. Политическое поведение и участие населения	3.1. Электоральное поведение	
	3.2. Протестное поведение	
	3.3. Политическая депривация	
	3.4. Недоверие к власти	
	3.5. Потеря социальной сопротивляемости	
Суммарная оценка по критерию		
4. Особенности индивидуальных психических состояний населения	4.1. Психологическая напряжённость	
Суммарная оценка по критерию		
5. Состояние здоровья населения	5.1. Комплексные показатели здоровья	
	5.2. Заболеваемость населения	
	5.3. Состояние индивидуального здоровья	
Суммарная оценка по критерию		

Во втором блоке представлена интерактивная матрица оценки социальной напряжённости.

Интерактивная матрица оценки социальной напряжённости строится на системе и методике оценок, основанной на модели этнологического мониторинга, предложенной и апробированной учеными Института этнологии и антропологии РАН на различных регионах России (руководитель проекта сети этнологического

некоторых индикаторов по следующим качественным характеристикам социальной напряжённости: функциональной направленности социальной напряжённости; характеру социальной напряжённости; сферам проявления социальной напряжённости; распространённости среди различных социально-демографических групп населения (возрастных, гендерных, социальных, образовательных).

Библиографический список

1. Тучков Е.В. *Социальная напряжённость в регионах центра России: механизмы диагностики и регулирования*. Диссертация ... кандидата социологических наук. Орел, 2000.

References

1. Tuchkov E.V. *Social'naya napryazhennost' v regionah centra Rossii: mehanizmy diagnostiki i regulirovaniya*. Dissertatsiya ... kandidata sociologicheskikh nauk. Orel, 2000.

Статья поступила в редакцию 27.05.15

УДК 657

Magulaeva A.A., senior teacher, Karachay-Cherkessia State University n.a. U.D. Aliev (Karachayevsk, Russia),
E-mail: zzuleiha@mail.ru

ANALYSIS OF THE FACTORS CAUSING CONFLICTS IN ORGANIZATIONS. The article discusses various types of conflicts. The author describes the main factors that usually cause a conflict: obstacles on the way of people to achieve a basic purpose of the working activity, i.e certain products; the factors that prevent people to achieve secondary goals of their employment, i.e. high salary,

favorable conditions of work and rest; factors arising from the mismatch of actions of people and norms and values in the society. The author comes to the conclusion that the main causes of conflicts are most likely factors associated with poor labour organization and the erroneous style of leading people. Timely diagnosis of the factors causing conflicts in organizations and their neutralization significantly improve the conditions of operation of the employees in the organization and, indirectly, increase productivity.

Key words: conflicts, organization, staff, functional and dysfunctional consequences of conflict

А.А. Магулаева, канд. биол. наук, ст. преп., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: zzuleiha@mail.ru

АНАЛИЗ ФАКТОРОВ, ВЫЗЫВАЮЩИХ КОНФЛИКТЫ В ОРГАНИЗАЦИЯХ

В статье рассматриваются различные виды конфликтов. В статье описаны основные факторы, вызывающие конфликты: факторы, препятствующие достижению людьми основной цели трудовой деятельности – получению определённых продуктов; факторы, препятствующие достижению людьми вторичных целей трудовой деятельности – высокого заработка, благоприятных условий труда и отдыха; факторы, порождаемые несоответствием поступков человека принятым в его коллективе нормам и ценностям. Автор приходит к выводу, что основными причинами конфликтов чаще всего оказываются факторы, связанные с плохой организацией труда и ошибочном стиле руководства людьми. Своевременная диагностика факторов, вызывающих конфликты в организациях и их нейтрализация позволяют существенно улучшить условия функционирования сотрудников.

Ключевые слова: конфликты, организация, сотрудники, функциональные и дисфункциональные последствия конфликта.

Конфликт (лат. conflictus – столкнувшийся) – наиболее острый способ разрешения противоречий в интересах, целях, взглядах, возникающих в процессе социального взаимодействия, заключающийся в противодействии участников этого взаимодействия и обычно сопровождающийся негативными эмоциями, выходящий за рамки правил и норм [1]. Конфликты могут быть функциональными и вести к повышению эффективности организации, или дисфункциональными, которые приводят к снижению личной удовлетворённости, группового сотрудничества и эффективности организации. Именно от этого зависят последствия конфликта.

Возможно несколько *функциональных последствий конфликта*, главное из которых заключается в том, что проблема может быть решена таким путем, который приемлем для всех сторон, и в результате люди будут больше чувствовать свою причастность к решению этой проблемы. Другое важное функциональное последствие состоит в том, что стороны будут больше расположены к сотрудничеству, а не к антагонизму в будущих ситуациях, возможно, чреватых конфликтом. Кроме того, конфликт может уменьшить синдром покорности, когда подчинённые не высказывают идей, которые по их мнению, не соответствуют идеям их руководителей.

Если конфликтом не управляли или управляли неэффективно, то могут возникнуть *дисфункциональные последствия*:

- неудовлетворенность трудом;
- рост текучести кадров;
- снижение производительности труда;
- уменьшается потенциал сотрудничества в будущем;
- укрепляется преданность своей группе и усиливается непродуктивная конкуренция с другими группами в организации;
- складывается представление об оппоненте как о «враге», цели которого всегда отрицательны, в то время как собственные цели всегда положительны, что снижает критичность в оценке своего поведения;
- сворачивается взаимодействие и общение между конфликтующими сторонами;
- по мере уменьшения взаимодействия и общения увеличивается враждебность между конфликтующими сторонами и др.

Как видно, роль конфликта в организации во многом зависит от того, насколько эффективно им управляют. Чтобы управлять конфликтом, необходимо знать его особенности. Совокупность особенностей определяет его тип.

Существует многовариантная типология конфликта в зависимости от тех критериев, которые берутся за основу. Так, например, конфликт может быть: внутриагностным (например, между личными интересами и чувством служебного долга руководителя); межличностным (между руководителем и его заместителем, между личностью и организацией, в которую она входит; между сотрудниками одной организации, между организациями или группами одного или различного статуса и др.

Возможны также пространственные классификации конфликтов: *по горизонтали* (между рядовыми сотрудниками, не находящимися в подчинении друг к другу), *по вертикали* (между людьми, находящимися в подчинении друг к другу); *смешанные*, в которых представлены и те, и другие. Наиболее распространены конфликты вертикальные и смешанные. Они в среднем составляют 70-80 % от всех остальных.

У всех конфликтов есть несколько причин, которые, объединяются в три основных направления:

1. Вызванные трудовым процессом.
 2. Вызванные психологическими особенностями человеческих взаимоотношений (симпатиями и антипатиями сотрудников, культурными, этническими различиями людей, действиями руководителя, плохой психологической коммуникацией и т. д.) и личностным своеобразием членов группы (обидчивостью и мнительностью; неумением контролировать своё эмоциональное состояние, агрессивностью, некоммуникабельностью, бестактностью отдельных сотрудников).
 3. Вызванные рассогласованием трудового процесса [2].
- Рассогласование трудового процесса является основой для делового конфликта, который возникает при следующих основных причинах:
- ограниченности ресурсов, которые надо делить;
 - взаимозависимости задач трудовой группы,
 - различиях в целях членов коллектива,
 - нечёткости видения перспектив сотрудниками организации,
 - неудовлетворительности коммуникации,
 - недостаточном уровне подготовки кадров и т. п.

Н.В. Гришина [3], изучая межличностные конфликты на ряде предприятий, выявила и систематизировала факторы, их вызывающие:

В силу степени влияния руководителя на трудовой коллектив всякая ошибка руководителя в работе или при разрешении конфликтной ситуации тиражируется в восприятии подчинённых, сохраняется в их памяти и долго влияет на характер взаимоотношений.

Таким образом, основными причинами конфликтов чаще всего оказываются факторы, связанные с плохой организацией труда и ошибочном стиле руководства людьми. Кроме того, в сплочённом, работоспособном производственном коллективе руководство и общественные организации обязательно заботятся об оптимизации труда и отдыха работников, об их здоровье и бюджете времени, о создании условий для самостоятельной работы над собой. Перегруженность работой, усталость, отсутствие свободного времени создают нервную обстановку в коллективе, которая может в любой момент привести к конфликту. Тем самым своевременная диагностика факторов, вызывающих конфликты в организациях, и их нейтрализация позволяют существенно улучшить условия функционирования сотрудников в организации и косвенным образом повышают производительность труда.

Таблица 1

Факторы, вызывающие конфликты

№	Факторы	Их содержание
	факторы, препятствующие достижению людьми основной цели трудовой деятельности – получению определенных продуктов	<ul style="list-style-type: none"> – непосредственная технологическая взаимосвязь работников, когда действия одного из них влияют (в данном случае негативно) на эффективность действий другого (например, при работе на конвейере); – перенос проблем, решение которых должно было идти по вертикали, на горизонтальный уровень отношений (так, нехватка оборудования, инструментов нередко приводит к конфликтам между рядовыми работниками, хотя решать эту проблему должны не они, а их руководители); – невыполнение функциональных обязанностей в системе «руководства-подчинения», например, руководитель не обеспечивает надлежащие условия для успешной деятельности подчиненных, или, наоборот, подчиненные не выполняют соответствующих требований руководителя.
	факторы, препятствующие достижению людьми вторичных целей трудовой деятельности – высокого заработка, благоприятных условий труда и отдыха	<ul style="list-style-type: none"> – взаимосвязь людей, при которой достижение целей одним из них зависит и от других членов коллектива; – неудовлетворительное решение (или отсутствие решения) ряда организационных вопросов руководством, следствием чего может явиться обострение отношений между подчиненными; – нарушения личных и организационных отношений в системе «руководства-подчинения», препятствующие достижению личных целей как руководителем, так и подчиненным.
	факторы, порождаемые несоответствием поступков человека принятым в его коллективе нормам и ценностям	<ul style="list-style-type: none"> – управленческая некомпетентность и невоспитанность менеджеров как результат непродуманной кадровой политики организации; – нарушение служебной этики (грубость, высокомерие, необязательность, нетерпимость к критике, ущемление прав и обман подчиненных и т. д.); – несправедливая оценка руководителем трудового поведения подчиненных (недостатки в распределении работ между исполнителями, отсутствие справедливости в оплате труда, болезненное отношение к авторитету отдельных подчиненных и т. д.); – бестактность, а иногда и грубость со стороны руководителя; – неправильная стимуляция подчиненных поощрением и наказанием (поощрение и наказание только за результат действия, без учета его мотивов и прилежания, а также степень сложности выполнения задачи для работника); – неспособность опираться в работе на неформальные объединения работников (а это важно, потому что никакие официальные отношения не в состоянии регламентировать множество ситуаций, ежедневно возникающих в работе с людьми); – неверное отношение к критике (критика необходима, но с соблюдением этических требований, чтобы бестактностью не провоцировать конфликт).

Библиографический список

1. Бадалян. Ю.В. *Психология управления*: учебное пособие. Благовещенск, 2012.
2. Базаров Т.Ю. *Управление персоналом*: учебное пособие. Москва, 2010.
3. Гришина Н.В. *Психология конфликта*. Санкт-Петербург, 2008.

References

1. Badalyan. Yu.V. *Psichologiya upravleniya*: uchebnoe posobie. Blagoveschensk, 2012.
2. Bazarov T.Yu. *Upravlenie personalom*: uchebnoe posobie. Moskva, 2010.
3. Grishina N.V. *Psichologiya konflikta*. Sankt-Peterburg, 2008.

Статья поступила в редакцию 03.05.15

УДК 159

Mochalov K.S., *Cand. of Sciences (Biology), doctoral student, Department of Philosophy, Modern Academy for the Humanities (Moscow, Russia), E-mail: kostja.mochalov@gmail.com*

ON THE DEVELOPMENT OF SUBSTRATE IN THE CONDITIONED REFLEX SIGN ACTIVITY AS A MATTER TAKING ON DESIGNATED FORMS. This article is written at the intersection of philosophy and biology. Key stages in the development of the substrate (the body of sign) in the conditioned reflex activity are considered. The nature of the object notation – unconditioned stimulus – is sublated and saved in an “idealized” form during the formation of a conditioned reflex. An “idealized” stimulus as a denoted form in the new matter of signal stimulus is embodied. Initial elimination of immediacy of unconditioned stimulus is only the first stage of development. Manifestation of this stage is so-called natural conditioned reflexes. Their signs are phenomena that are closely related to the nature of unconditioned stimulus such as appearance, shape, smell of food. In this regard, the natural signs of reflexes are limited in number. Forms at this stage still cannot be taken in arbitrarily chosen material. Here, the substrate is in contradiction, which can only be removed in the future development. Contradictions in the substrate as the differences between the stimuli are negated when the boundary is sublated. This development gives rise to the possibility of formation of conditioned reflexes in the proper sense of the word. Here, the signal-sign can be any phenomenon of the external world and has no relation to the unconditional stimulus. The author concludes that the expansion and elimination of borders in the substrate, as a matter receiving a designated form is the main trend in the development of conditioned reflex sign activity.

Key words: sign, signal, conditioned reflex, time, substrate, form, matter.

К.С. Мочалов, канд. биол. наук, докторант каф. философии Современной гуманитарной академии, г. Москва,
E-mail: kostja.mochalov@gmail.com

О РАЗВИТИИ СУБСТРАТА В УСЛОВНО-РЕФЛЕКТОРНОЙ ЗНАКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК МАТЕРИИ, ПРИНИМАЮЩЕЙ ОБОЗНАЧАЕМЫЕ ФОРМЫ

Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке философии и биологии. В статье рассматриваются ключевые этапы развития субстрата (тело знака) в условно-рефлекторной деятельности. В ходе становления условного рефлекса природа объекта обозначения – безусловного раздражителя упраздняется, снимается. Однако его действие при этом не уничтожается, а сохраняется в «идеализированном» виде. «Идеализированный» раздражитель как обозначаемая форма приводит в новую материю – субстрат сигнального раздражителя. Однако первоначальное снятие непосредственности безусловного раздражителя является лишь первым моментом, этапом развития. Отражением данного этапа являются так называемые натуральные условные рефлексы. В них в качестве знака выступают признаки, которые тесно связаны с природой безусловного раздражителя, например вид, форма, запах определенной пищи. В связи с этим в натуральных рефлексах знаки представлены ограниченным числом явлений действительности. Обозначаемые формы на этом этапе ещё не могут быть приняты в произвольно выбранный материал – субстрат случайных раздражителей. Здесь субстрат находится в противоречии, которое снимается только в дальнейшем развитии. Со снятием границы, противоречия по субстрату в виде различий между раздражителями отрицаются. Это приводит к появлению возможности выработки собственно условных рефлексов, в которых условным сигналом-знаком может стать любое явление внешнего мира, не имеющее никакого отношения к безусловному раздражителю. В заключении автор приходит к выводу, что расширение и снятие границ в субстрате, как материи принимающей в себя обозначаемые формы, является основной тенденцией в развитии условно-рефлекторной знаковой деятельности.

Ключевые слова: знак, сигнал, условный рефлекс, время, субстрат, форма, материя.

Основной предмет нашего исследования заключается в вопросе о том, как меняются отношения организма и среды, субъекта и объекта во времени с появлением знаков. Для решения данной проблемы мы не раз обращались к анализу условного рефлекса в качестве естественнонаучной модели изучения знаковых систем [1; 2]. Применим эту модель и в данной статье. В условном рефлексе в качестве знака выступает сигнальный условный раздражитель, а в качестве объекта обозначения – безусловный раздражитель.

Под субстратом знаковой деятельности подразумеваются обозначаемые явления (тело знака) – носители, которые вбирают в себя содержание обозначаемых объектов. Субстрат знаковой деятельности представляет собой как бы новую материю, которая способна принимать в себя различные формы обозначаемого. В условном рефлексе, в качестве субстрата сигнально-знаковой деятельности выступают бесчисленные явления внешнего и внутреннего мира – световые, звуковые, тактильные и другие агенты действительности, которые только могут быть восприняты рецепторами организма [3].

Появление субстрата в условном рефлексе в виде новых, бесчисленных раздражителей-знаков позволяет преобразовывать природу безусловного раздражителя. В предыдущей работе нами было показано, что именно на субстрате знаковой деятельности объект обозначения – безусловный раздражитель получает способность к прогрессивному преобразованию [2]. При этом он расщепляется на противоположные формы: раздражитель-причину и раздражитель-цель. Безусловный раздражитель, будучи неизменным, как бы неподвижным в безусловно-рефлекторной деятельности в условном рефлексе «движется» на субстрате знака (условного раздражителя) к новой – противоположной, выгодной для организма форме (раздражитель-цель). Например, в опыте с оборонительными инструментальными рефлексами исходной формой кислотного раздражителя является непосредственно влияемая в ротовую полость собаки кислота (реальная причина). Посредством «идеализации», свойства кислоты становятся содержанием знака – условного сигнала. В результате, подача сигнала приводит к возможности выполнения животным определенной двигательной активности (например, поднятие лапы, нажатие рычага), и тем самым к предотвращению поступления кислоты. Можно видеть, что кислотный раздражитель осуществляет «движение» от реальной формы – к противоположной форме в виде цели – освобождения от кислоты (ее отсутствие, достижение подкрепления). В связи с «движением» раздражителя на субстрате, его самораздвоением на противоположности возникает и *время*. Ведь время есть «число движения по отношению к предыдущему и последующему» [4, с. 148]. Объект обозначения – безусловный раздражитель благодаря знаку помещается в «число движения».

Из сказанного можно заключить, что без новой основы – нового субстрата, появляющегося только в знаковой деятельности невозможно привести безусловный раздражитель в движение,

невозможно его самораздвоение на противоположности, и соответственно, возникновение времени.

В связи со сказанным, целью данной статьи является определение тенденции развития субстрата в становлении и функционировании условно-рефлекторной знаковой деятельности.

Как известно, И.П. Павлов в своем учении выделял безусловные рефлексы – готовые с рождения, и новые, индивидуально образующиеся в течение жизни – условные рефлексы [3]. Безусловные рефлексы составляют основной фонд нервной деятельности высших животных, однако взаимодействие с окружающей средой, «уравновешивание» посредством них носит ограниченный характер. Безусловные рефлексы вызываются только пространственно близкими и относительно немногочисленными агентами действительности. Например, пищевые раздражители обуславливают рефлекс только при соприкосновении со слизистой оболочкой рта, то есть при непосредственном – контактном воздействии на рецепторы физико-химических свойств пищи.

Условные рефлексы надстраиваются над безусловными рефлексами. Именно они характеризуются явлением сигнализации, когда многочисленные явления действительности сигнализируют отдаленно безусловные раздражители, благодаря чему и устанавливается тонкое и точное отношение организма к окружающим миром [3].

В ряду рефлексов И.П. Павлов выделял ещё и так называемые натуральные условные рефлексы. В них сами свойства объекта – вид и запах пищи вызывают слюноотделение, то есть превращаются в сигналы безусловного пищевого раздражителя. Эта сигнализация не является врожденной, а вырабатывается в ходе индивидуальной жизни животного. Данный факт был установлен в опытах И.С. Цитовича. Он брал только что рожденных щенков и кормил их исключительно одним молоком в течение продолжительного времени. Через несколько месяцев выяснилось, что показ другой еды – мяса и хлеба не вызывало никакой слюноотделительной реакции. После того, как щенки несколько раз поели хлеба и мяса, один их вид стал вызывать слюнотечение [3].

В разработке наших положений о субстрате мы следуем взглядам Аристотеля на материю, как материал, который способен принимать в себя различные, противоположные формы. Аристотель говорит: «При изменении есть нечто постоянно пребывающее, противоположное же не пребывает постоянно, значит, существует нечто третье помимо противоположностей, а именно материя» [5, с. 319]. Поскольку процесс изменения есть переход в соответствующую противоположность, то материя должна быть способна к той и другой противоположности [5]. Она в возможности – в одно и то же время как бы удерживает противоположности вместе. «Иметь возможность быть здоровым и иметь возможность быть больным, – пишет Аристотель, – это не одно и то же, – ибо иначе быть здоровым и быть больным было бы все равно; между тем лежащий в основе субстрат, который бывает и здоровым и больным, будет ли это «некоторая» влажность или кровь, «во всех случаях» один и тот же» [5, с. 304]. В материи

знака – на уровне единичного условного раздражителя, как мы показали в нашей предыдущей работе, в возможности удерживаются противоположные формы безусловного раздражителя, а именно: условный раздражитель обозначает одновременно и причину и цель деятельности [2].

Исходным субстратом, материей в безусловно-рефлекторной деятельности является вещественно-материальное бытие самого безусловного раздражителя, например конкретные физико-химические свойства пищевого объекта. Далее, в ходе становления условного рефлекса это вещественно-материальное бытие упраздняется, снимается непосредственная природа раздражителя. В наших работах мы опираемся на концепцию, в которой разрабатывается положение о том, что с упразднением субстрата безусловного раздражителя его действие не уничтожается, а сохраняется в «идеализированном» виде [6]. Этот «идеальный» раздражитель, способный вызывать рефлекторную деятельность как раз воплощается в различные явления, раздражители – становится их содержанием. Благодаря этому, явления и превращаются в знаки – условные раздражители.

Большой интерес в становлении и развитии субстрата знаковой деятельности представляет функционирование натуральных условных рефлексов. Как было сказано выше, в натуральных условных рефлексах в качестве сигналов выступают свойства, непосредственно относящиеся к свойствам самого объекта, например, вид, запах, форма пищи. «При натуральных условных рефлексах, – пишет Э.А. Асратян, – одни свойства предметов, действуя на одни рецепторы организма делают сигналами для других, более важных, более существенных свойств тех же предметов, действующих на другие рецепторы организма, вызывающих более важные безусловные рефлекторные реакции» [7, с. 27]. В натуральных условных рефлексах свойство объекта, которое становится сигналом, относится к объекту как акциденция к субстанции [8].

С упразднением субстрата безусловного раздражителя его «идеализированные» свойства переносятся на новый субстрат – субстрат сигнального раздражителя. Однако, если речь идет о субстрате сигнальных раздражителей, которые имеют место в натуральных условных рефлексах, то он характеризуется еще рядом ограничений. В натуральных условных рефлексах свойства знака еще точно соответствуют, являются изоморфными свойствам безусловного раздражителя. Природа обозначаемого на этом уровне не может быть воплощена в произвольно выбранном материале, в произвольных, случайных раздражителях. Обозначаемое содержание здесь еще очень тесно связано с исходной безусловно-рефлекторной природой обозначаемого. Поэтому, материя, субстрат натуральных условных рефлексов, олицетворяя собой возможность, представляет еще *ограниченную возможность*. Иными словами то, что может стать знаком здесь представлено еще ограниченным числом явлений действительности, а именно: раздражителями с свойствами, относящимися к самому объекту обозначения.

Отметим, что первоначальное снятие непосредственности и природности безусловного раздражителя является лишь первым отрицанием, первым моментом. Поэтому ступень развития субстрата знаковой деятельности в натуральных условных рефлексах, в свою очередь впадает, ввергается в противоположность. Она состоит в том, что тот материал, те явления природы, которые лежат за пределами натуральных сигнальных раздражителей и не соответствуют свойствам безусловного раздражителя, остаются еще чуждыми природе обозначаемого. Они находятся во внешнем для форм материале. В связи с этим обозначаемые формы не могут быть в него приняты. На этой ступени возникают реальные различия между явлениями, отвечающими непосредственной природе безусловного раздражителя и явлениями, не имеющими к ней никакого отношения. Можно сказать, что это – момент разъединенности, разделенности в развитии субстрата условно-рефлекторной знаковой деятельности. В субстрате проходит граница, которая еще должна быть снята. Только при снятии этой границы противоречия по субстрату отрицаются, низводятся до единства. В связи с этим и реализуется возможность выработки собственно условных рефлексов, в которых условным сигналом может стать *любое* явление внешнего мира, не имеющее никакого отношения к безусловному раздражителю. Здесь субстрат, на котором осуществляется построение услов-

но-рефлекторной деятельности, *безгранично расширяется*.

Говоря о безграничном, бесконечном расширении субстрата знаковой деятельности мы рассматриваем субстрат именно как материю, как возможность. Ведь само бесконечное Аристотелем полагалось скорее как существующее в возможности. Он пишет: «Бесконечное есть материя для завершенности величины и целое только в возможности, а не в действительности» [4, с. 119]. Бесконечное есть там, где беря определенное количество, всегда можно взять что-нибудь за ним. Где вне ничего нет – это законченное и целое [4]. В материи, субстрате условных раздражителей мы всегда можем выйти за пределы конкретно раздражителя. Ведь в условный раздражитель могут превратиться бесчисленные колебания как внешней, так и внутренней среды организма.

Г.В.Ф. Гегель в своей философии выделял последовательные ступени развития субъективного духа [9]. На этапе души субстанция находится в своей нерасчлененности, телесности и непосредственности. Здесь дух погружен в свою замкнутую еще во многом природную жизнь. На этапе сознания, которое является отрицанием души, происходит противопоставление субъекта и внеположного ему предметного мира. На третьей ступени – ступени духа снимается с одной стороны конечность объективного сознания, с другой – определения душевного субъективного начала. Дух раскрывается как истина души и сознания. Вся его деятельность пронизана разумностью – единством субъективного и объективного. «Для свободного духа, – пишет Г.В.Ф. Гегель, – дело обстоит так, что он сам из себя порождает развивающиеся и изменяющиеся определения объекта, и сам же объективность делает субъективной, а субъективность – объективной» [9, с. 233].

Рассматриваемые нами закономерности развития субстрата знаковой деятельности в определенной мере отвечают приведенным выше ступеням Г.В.Ф. Гегеля. Первоначально безусловный раздражитель находится еще в своей непосредственности, нерасчлененности, в простом отношении к самому себе. С появлением нового субстрата он выходит за пределы самого себя к «своему другому». Однако при этом оказывается в отношении противоположности, в противоречии по субстрату с тем материалом, который еще не может превратиться в знак. При снятии внешности противостоящего материала снимается граница: внеположный материал превращается в подчиненный момент, момент собственного определения. А это уже не простое, а опосредованное единство, отношение к себе. Различия между явлениями по субстрату, которые способны превратиться в знак становятся как бы прозрачными, проницаемыми. Посредством различения единичных раздражителей достигается конкретная «всеобщность».

Анализ развития субстрата знаковой деятельности интересен и с точки зрения проблемы необходимости и свободы. Так, по взглядам Аристотеля как раз в материи и заключается необходимость. «Если должен быть дом, – говорит Аристотель, – то чему-то необходимо произойти, или наличествовать, или быть, и вообще необходима материя для того-то, например кирпичи и камни, если [речь идет] о доме» [4, с. 99]. То есть без материи не будет и самого предмета: «дома если не будет камней, пилы – если железа» [4, с. 99].

Без обозначаемого явления (тела), в котором воплощается обозначаемое содержание, не будет и знака. Основа, «почва», на которой организована безусловно-рефлекторная деятельность характеризуется «узкой» необходимостью. Например, взаимодействие с пищевым объектом необходимо осуществляется непосредственным, контактным образом. Форма безусловного раздражителя может быть воплощена только на единственном субстрате, носителе. С появлением новой материи эта жесткая зависимость упраздняется. В натуральных условных рефлексах происходит выход к новому субстрату и освобождение от предыдущего – природного субстрата безусловного раздражителя. Однако на этой ступени, проявления свободы еще ограничены противоположностью к субстрату раздражителей, которые не соответствуют свойствам безусловного раздражителя. В связи с этим форма здесь воспринимается только ограниченным материалом. Когда же граница снимается, то происходит выход к новой необходимости, как проявлению свободы. Вследствие этого обозначаемая форма полностью освобождается от необходи-

мости быть воплощенной в строго определенной обозначающей материи. Материя для формы уже не является чуждой и внешней. Теперь форма может быть воплощена на любом субстрате.

В этом отношении интересным является пример И.М. Сеченова о свободе желания и действия [10]. Его гипотетический противник выступает с аргументом, что он в любой момент по своему усмотрению может согнуть палец руки и действительно сгибает его. При этом человек уверен, что этот акт полностью выходит из него и он властен над каждым его моментом. В доказательство полной независимости от внешних обстоятельств и того, что акт целиком определяется им самим, спорящий человек говорит, что то же самое он может повторить «во всякое время года, днем и ночью, на вершине Монблана и на берегах тихого океана, стоя, сидя, лежа и т.д. одним словом, при всех мысленных внешних условиях» [10, с. 112].

И.М. Сеченов отвечает на эти доводы следующим образом. Разговор с противником о бесстрастном хотении поднять палец не начинается ни с того, ни с сего. На это есть определенная причина. «Люди считают себя свободными, — пишет Б. Спиноза, — так как свои желания и свое стремление они сознают, а о причинах, располагающих их к этому стремлению и желанию, даже и во сне не грезят, ибо не знают их» [11, с. 353]. Заговоривши же раз, человек далее может говорить и без всякого дальнейшего внешнего влияния. И здесь все равно, находится ли он в Европе или Азии, на вершине горы или в постели. А причина этого в том, что данный человек всю свою жизнь делал миллионы произвольных движений руками, ногами, языком, а также и не делал их. Поэтому, представление об этом акте (сгибание пальца) теперь связано чуть ли не со всеми возможными объективными внешними влияниями, так что «на это психическое образование уже не может влиять ни вид окружающей среды, ни холод, ни положение тела, одним словом никакое внешнее влияние» [10, с. 112].

Рассматриваемая здесь И.М. Сеченовым возможность выполнения определенных действий при любых обстоятельствах, по нашему мнению, объясняется как раз распространением развивающегося субстрата на все большее число условий, до тех пор, пока ограничения вообще полностью не будут сняты. При их снятии действие может быть произведено уже в любых условиях, что в свою очередь и обуславливает иллюзию независимости от внешних обстоятельств. «Идеализированное» представление о движении воплощается в любом обозначающем субстрате, как форма в материи.

Подводя итог статьи, отметим, что расширение и снятие границ в обозначающем материале — субстрате, в который могут быть приняты обозначаемые формы, является основной тенден-

цией в развитии условно-рефлекторной знаковой деятельности. Происходит развитие, расширение самого носителя обозначаемого содержания, тела знака. Развитие субстрата означает рост числа способов обозначения, способов, посредством которых происходит самораздвоение безусловного раздражителя. Безграничное расширение субстрата расширяет возможности для преобразования, изменения объекта обозначения — безусловного раздражителя. Ведь субстрат является основой для «движения» объекта. Именно потому, что в безусловном рефлексе, субстрат представлен единственным носителем, раздражителю некуда «продвинуться». Чем больше развит субстрат, тем шире возможности для изменения, преобразования объекта обозначения в выгодные для организма формы. В свою очередь происходит расширение возможности изменения временных отношений, временных преобразований между организмом и средой.

В наших работах о временных трансформациях мы говорили о развитии, расширении структуры настоящего времени как основы для становления знаковой деятельности [1]. Данное положение находится в непосредственной связи с процессом развития субстрата знаковой деятельности. Эта связь раскрывается посредством анализа своеобразия понятия «теперь». Проницательный анализ понятия «теперь» даёт Аристотелем в связи с общей разработкой проблемы времени. По Аристотелю, «теперь» сопровождает определённое движение. Так как «теперь» относится ко всему движению, то оно остается тождественным. Поскольку же «теперь» иное и иное — оно различно. Следовательно, «теперь» является тождественным по субъекту, по бытию же, по понятию оно различно, поскольку можно сосчитать предыдущее и последующее [4].

Обозначаемая форма при упразднении субстрата безусловного раздражителя должна быть сохранена и воспроизведена в новых условиях, не потеряв своей действительной, причиняющей силы. Для того чтобы форма могла осуществиться в новых условиях, её должна принять материя — новый субстрат. Благодаря тому, что «теперь» различных моментов развития субстрата знаковой деятельности остается тождественным, формы, приводящие в материю знака воплощаются в условиях настоящего времени. Ведь только настоящее время мотивирует выполнение определенного действия. С расширением субстрата знака расширяется и формат настоящего времени, поскольку именно на субстрате и организуется этот формат. Например, «идеальная» форма пищевого объекта воплощается в новой материи условного раздражителя является «прошлой» по происхождению, однако она действует как настоящая причина, реализуя рефлекторную деятельность, не уступающую действию реального пищевого объекта.

Библиографический список

1. Мочалов К.С. Проблема трансформации временных измерений: опыт прошлого в формировании будущего. Настоящее как основа временных преобразований. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 3: 307 – 310.
2. Мочалов К.С. Об особенностях становления времени в условно-рефлекторной знаковой деятельности: знак и время. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2015; 3.
3. Павлов И.П. *Полное собрание сочинений*: в 6-ти томах. Москва, 1951; Т.4.
4. Аристотель. *Собрание сочинений*: в 4-х томах. Москва, 1981; Т. 3.
5. Аристотель. *Метафизика*. Москва: Эксмо, 2008.
6. Шингаров Г.Х. *Условный рефлекс и проблема знака и значения*. Москва: Наука, 1978.
7. Асратян Э.А. *Методические советы лектору к лекции: И.П. Павлов и его учение*. Москва, 1955.
8. Шингаров Г.Х. *Теория отражения и условный рефлекс*. Москва: Наука, 1974.
9. Гегель Г.В.Ф. *Энциклопедия философских наук*. Москва, 1956; Т. 3.
10. Сеченов И.М. *Избранные произведения*. Москва, 1953.
11. Спиноза Б.Б. *Этика, доказанная в геометрическом порядке*. Минск, 1999.

References

1. Mochalov K.S. Problema transformacii vremennykh izmerenij: opyt proshlogo v formirovanii buduschego. Nastoyashee kak osnova vremennykh preobrazovanij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 3: 307 – 310.
2. Mochalov K.S. Ob osobennostyakh stanovleniya vremeni v uslovno-reflektornoj znakovoj deyatel'nosti: znak i vremya. *Gumanitarnye, social'no-'ekonomicheskie i obschestvennye nauki*. 2015; 3.
3. Pavlov I.P. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 6-ti tomah. Moskva, 1951; T.4.
4. Aristotel'. *Sobranie sochinenij*: v 4-h tomah. Moskva, 1981; T. 3.
5. Aristotel'. *Metafizika*. Moskva: 'Eksmo, 2008.
6. Shingarov G.H. *Uсловный рефлекс и проблема знака и значения*. Moskva: Nauka, 1978.
7. Asratyan E.A. *Metodicheskie sovety lektoru k lekci: I.P. Pavlov i ego uchenie*. Moskva, 1955.
8. Shingarov G.H. *Teoriya otrazheniya i uslovnyy reфлекс*. Moskva: Nauka, 1974.
9. Gegel' G.V.F. *Enciklopediya filosofskih nauk*. Moskva, 1956; T. 3.
10. Sechenov I.M. *Izbrannye proizvedeniya*. Moskva, 1953.
11. Spinoza B.B. *'Etika, dokazannaya v geometricheskom poryadke*. Minsk, 1999.

Статья поступила в редакцию 22.04.15

УДК 159.983

Bokova O.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bokova_oa@altspu.ru

Golubeva I.V., assisting teacher, Department of Psychotherapy and Sexology, SZGMU named after I.I. Mechnikov (St. Petersburg, Russia), E-mail: igolubeva@mail.ru

Sheremetova S.V., psychotherapist, St. Petersburg GKUZ "Neuropsychiatric hospital №4" (St. Petersburg, Russia), E-mail: ekon_s@mail.ru

RESULTS OF THE STUDY OF THE EFFECTIVENESS OF PSYCHOLOGICAL INDICATORS OF GROUP ARTT-HERAPEUTIC WORK. This article deals with the theoretical foundations of self-actualization as a process of full realization of human capabilities and the basis of human creativity; also presents the general principles of multimodal interactive and thematic art therapy influence the self-healing human internal resources. The authors note the principal novelty of the work: the study of the specificity of the effect of group art therapy on neuro-psychological status of patients was conducted in the search for its relationship to self-actualization. The main emphasis is laid on the organization of the research results of the group art therapy and the treatment of the results of diagnostic techniques, which allowed obtaining data not only about changing the clinical and psychological status of the participants, the formation and disclosure of self-actualizing opportunities, but also the relationship of intrapersonal indicators.

Key words: self-actualization, creativity, multimodal interactive thematic art therapy, statistical data processing.

О.А. Бокова, канд. психол. наук, доц. каф. психологии ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: bokova_oa@altspu.ru

И.В. Голубева, ассистент каф. психотерапии и сексологии СЗГМУ им. И.И. Мечникова, г. Санкт-Петербург, E-mail: igolubeva@mail.ru

С.В. Шереметова, врач-психотерапевт, СПб ГКУЗ «Психоневрологический диспансер № 4, г. Санкт-Петербург, E-mail: ekon_s@mail.ru

РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ГРУППОВОЙ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

В данной статье раскрыты теоретические основы самоактуализации как процесса всесторонней реализации человеческих возможностей и базиса творческого потенциала человека; также представлены общие принципы мультимодальной интерактивной тематической арт-терапии, оказывающие влияние на самовосстановление человеком внутренних ресурсов. Авторами отмечается принципиальная новизна проведенной работы: изучение специфики влияния групповой арт-терапии на нервно-психический статус больных не проводилось в процессе поиска его взаимосвязи с самоактуализацией личности. Основной акцент сделан на организации исследования результатов групповой арт-терапии и обработку результатов диагностических методик, которая позволила получить данные не только об изменении клинико-психологического статуса участников, формировании и раскрытии их самоактуализационных возможностей, но и о взаимосвязи внутриличностных показателей.

Ключевые слова: самоактуализация, творческий потенциал, мультимодальная интерактивная тематическая арт-терапия, статистическая обработка данных.

Представление о том, что такое самоактуализация и как выглядит самоактуализирующаяся личность, сложилось на основе исследования особенностей жизни, деятельности и общения людей, по его мнению, душевно здоровых, творческих и счастливых. А.Г. Маслоу считал, что не следует изучать психологию человека на основе анализа невротических проявлений, а самоактуализация соответствует биологической предопределенности человека, а психическое развитие и созревание личности, пробуждение и проявление скрытых способностей человека, например, относящихся к этическому, эстетическому и религиозному опыту или деятельности, определял как самоактуализацию. Это процесс всесторонней реализации человеческих возможностей, «способ раскрыть свою Самость и ответить на главные вопросы «Кто есть я?» и «Что есть я?» [1, с. 73], поступательное движение к полноте творческого самораскрытия, актуализации заложенного в людях природного и духовного потенциала. Самоактуализация соответствует биологической предопределенности человека, и, позволяя нашей природе управлять нашей жизнью, мы можем, по его мнению, обрести здоровье, успех и счастье. Человек становится активным творцом собственной жизни, пробуждая в процессе арт-терапии свой самоактуализационный потенциал и трансформируя творчество в искусство жить.

Самоактуализация способствует преодолению дихотомичности структуры внутреннего мира через трансформацию ее в «более объемное единство, равносильное ликвидации «раскола» внутри индивида и укреплению его внутреннего единства» [1, с. 183], тогда человек становится более открытым ощущениям, отличается неповторимостью, экспрессией и спонтанностью, более полно функционирует и обладает большими творческими способностями.

Потребность в самоактуализации приводит к тому, что человек перестает вырабатывать способы защиты от окружающего мира, у него формируется более реалистичное восприятие мира

и других людей. Адекватно воспринимая окружающий мир, человек лучше осознает и себя, а знание себя обуславливает более открытые и продуктивные отношения человека с миром. «Человек становится более «гибким» по отношению к проблемной или не проблемной ситуации, поведение и познание индивида более импровизированы, менее подготовлены, не заучены, непривычны, новы и небанальны. Они также в меньшей степени спланированы, разработаны и просчитаны» [1, с. 144].

Становление самоактуализации и развитие характеристик, её определяющих, как базиса творческого потенциала человека, а также его способности к саморазвитию и восстановлению, по нашему мнению, является одной из ведущих задач арт-терапии. В связи с этим, обобщаем наш опыт работы по реализации групповой интерактивной арт-терапии пациентов с пограничными психическими расстройствами на основе динамики самоактуализации и взаимосвязанных с ней показателей.

В качестве рабочей модели группы нами выбрана мультимодальная интерактивная тематическая арт-терапия с элементами динамического подхода и общие принципы, которых мы придерживаемся в работе это:

- принцип мультимодальности предполагает опору на различные сенсорные системы, использование различных средств визуального, пластического, драматического выражения опыта участников группы;

- принцип индивидуальности подразумевает учёт личностных черт пациентов, особенностей нозологического рисунка, их жизненного опыта, культурного уровня;

- принцип опосредованности связан с выражением участниками группы своих чувств и представлений посредством индивидуального и группового метафорического пространства. Создание и использование визуальных образов в сочетании с игрой и драматизацией помогает создать атмосферу психологической безопасности и обеспечивает выражение сложных и противоречивых мыслей переживаний;

- принцип этапности в сочетании с «наслоением» обеспечивает постепенную, для каждого в своем темпе, и в тоже время одновременную для всех участников проработку актуального психологического материала;

- принцип активной трансформации подразумевает осуществление внутренних изменений через совершение нового осознанного действия, проявленного как в виртуальном (то есть в творческом воображении), так и в реальном пространстве;

- принцип контекстуальности служит интеграции полученного опыта в повседневную жизнь и отношения;

Исследование специфики влияния групповой арт-терапии на нервно-психический статус больных отделения неврозов и психотерапии НИПИ им. В.М. Бехтерева не проводилось в процессе поиска его взаимосвязи с самоактуализацией личности, что обусловлено целью нашей работы.

Нами использовалась последовательная схема сбора эмпирических данных, предполагающая выявление процессов динамики нервно-психического статуса и составляющих самоактуализации личности человека и отслеживание изучаемого свойства у одних и тех же испытуемых до и после групповых арт-терапевтических занятий.

При выборе диагностических методик для проведения исследования мы ориентировались, в первую очередь, на их соответствие выдвинутой гипотезе, его цели и задачам. Нами использовался следующий комплекс:

1. Симптоматический опросник SCL-90 (адаптация Н.В. Тарабрина, *Институт психологии РАН*): определение актуального, присутствующего на данный момент, психологического симптоматического статуса.

2. Шкала для экспресс психологической диагностики слабоструктурированных депрессивных расстройств (Опросник депрессивных состояний (ОДС) (И.Г. Беспалько, НИПИ им. В.М. Бехтерева): психологическая диагностика депрессивных состояний и предварительной квалификации депрессии с точки зрения ее нозологической спецификации. Методика также может быть использована для оценки динамики эффективности лекарственной и нелекарственной терапии депрессии.

3. Самоактуализационный тест (САТ) (Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская, МГУ им. М.В. Ломоносова): предназначен для определения степени самоактуализации личности как всестороннего и непрерывного развития творческого и духовного потенциала человека, максимальную реализацию всех его возможностей, адекватное восприятие окружающих, мира и своего места в нем, богатство эмоциональной сферы и духовной жизни, высокий уровень психического здоровья и нравственности.

Избрание САТа в качестве одной из ведущих диагностических методик обусловлено его наиболее полным соответствием задачам эксперимента и тем, что в контексте клинического исследования САТ еще не применялся, что может способствовать получению качественно нового уровня данных. Категория самоактуализации, по мнению ряда исследователей, во многом выступает операциональным аналогом личностной зрелости. САТ измеряет ее как многомерную величину, регистрируя разные параметры, ее составляющие.

По результатам методик нами проводился корреляционный анализ тестовых показателей. Использование корреляционного анализа обусловлено необходимостью установления самого факта и степени статистической зависимости между клиническими проявлениями болезни и самоактуализацией больных под влиянием арт-терапии. Корреляционная связь отражает согласованные изменения некоторого количества признаков, причем изменчивость одного признака находится в определенном соответствии с изменчивостью другого. Возможность использования корреляционного анализа обусловлена тем, что при наличии причинно-следственной связи (например, нервно-психический статус больных и уровень самоактуализации), между ними обязательно существует корреляционная связь. Факт отсутствия корреляции позволяет отвергнуть предположение о причинно-следственной связи переменных.

Корреляционный анализ данных проводился с целью установления наличия связей и их структуры для параметров нервно-психического статуса клинических больных и самоактуализации, т.е. корреляция определяет степень, с которой значения двух переменных пропорциональны друг другу: чем выше уровень корреляции, тем теснее данные явления психической жизни взаимосвязаны между собой на прямом или обратном значениях переменных. С изменением коэффициента корреляции изменяется характер связи между переменными, причем если: $K = 1$,

то имеет место прямая функциональная связь; $K = -1$, то связь имеет обратную функциональный характер; $K = 0$, то связь между признаками отсутствует; $K > 0,6$, то корреляционная связь считается выраженной; $0,3 < K < 0,6$, то связь выражена слабо [2].

Для оценки взаимосвязи между исследуемыми показателями использовался парный линейный коэффициент корреляции К. Пирсона. Распределение показателей в выборке является близким к нормальному и дает достаточно четкое представление о тесноте взаимосвязей и степени влияния при уровне статистической значимости $p < 0,05$ (уровень достоверности, который допускает вероятность ошибки 5%). Математико-статистическая обработка данных исследования проводилась нами в автоматизированном варианте в среде Windows XP с использованием программы Statistica 6 (русскоязычная версия).

Такая организация исследования, с нашей точки зрения, позволила получить данные не только о влиянии групповой арт-терапии на клинико-психопатологический и клинико-психологический статус больных, формирование и раскрытие самоактуализационных возможностей, расширение самоактуализационного потенциала, но и о взаимосвязи внутриличностных показателей и динамики картины болезни.

По результатам нашего исследования у пациентов на момент поступления отмечается низкий или средний уровень САТ за счет снижения показателей по шкалам поддержки, ценностной ориентации, спонтанности и самоуважения, что характерно для лиц с неврозами. Эти шкалы характеризуют те личностные особенности, недостаточное развитие которых в наибольшей степени связано с патологией.

До групповой краткосрочной арт-терапии высокий уровень достоверности отрицательных корреляционных связей между шкалами САТ и SCL-90 наблюдался только между двумя показателями САТ8-Самопринятие и SCL-90-«Межличностная тревожность» (-0,613830), что свидетельствует о том, что уровень самопринятия снижается в прямой зависимости от повышения уровня межличностной тревожности и, наоборот – возрастает при снижении чувства тревоги в отношениях. В скобках приводится значение корреляционного показателя.

Корреляционная взаимосвязь показателей самоактуализации между собой по тесту САТ до краткосрочной групповой арт-терапии: очень высокий уровень корреляции показателей САТ между собой не выявлен; высокий уровень между шкалами САТ-Принятие других и САТ-Ценностные ориентации (0,730989); САТ-Гибкость поведения (0,7492204); САТ-Самоуважение (0,643330); САТ-Самопринятие (0,625324); средний уровень – между шкалами САТ-Ценностные ориентации и САТ-Гибкость поведения (0,470153); САТ-Самоуважение (0,434891); САТ-Самопринятие (0,467245), САТ-Сензитивность (0,591483); САТ-Контактность (0,515648), а также САТ-Гибкость поведения и САТ-Ценностные ориентации (0,470153); САТ-Сензитивность к себе (0,447199); САТ-Самопринятие (0,543848); САТ-Каонтактность (0,587725); САТ-Креативность (0,565745). Данные показатели и их взаимосвязь в нашем понимании являются базовыми ресурсами личности, на которые опирается терапия расстройств. Мы считаем, что увеличение количества и расширение корреляционных связей свидетельствуют о результативности групповой арт-терапевтической работы.

При повторном тестировании в конце курса групповой арт-терапии отмечалась положительная динамика – повышение уровня самоактуализации за счет укрепления «внутренней поддержки» и опоры на свои убеждения, повышения балльных оценок по шкалам ценностной ориентации, спонтанности, самоуважения и самопринятия, а также шкалам принятия агрессии, контактности, синергичности, гибкости поведения и креативности. При этом, после лечения по спонтанности, самоуважению и самопринятию показатели значительно выше у пациентов, прошедших курс групповой арт-терапии, чем в контрольной группе, по таким шкалам, как принятие агрессии, контактности, синергичности, гибкости поведения и креативности число пациентов с высокими значениями в конце терапии больше в группе посещавших арт-терапию по сравнению с контрольной группой. Этот факт можно учитывать при обсуждении специфических мишеней для арт-терапии.

Корреляционная взаимосвязь клинических проявлений болезни по Симптоматическому опроснику SCL-90 с показателями самоактуализации по тесту САТ после краткосрочной групповой арт-терапии проявляется следующим образом: Шкала САТ-Самопринятия коррелирует на среднем уровне отрицательной взаимосвязи с SCL-90-Обсессивность-Компульсивность (-0,473954);

SCL-90-Психотизм (-0,479613); SCL-90-Общий индекс тяжести (-0,501360); SCL-90-Психотизм (-0,437438); SCL-90-Депрессия (-0,405461), что свидетельствует о снижении перечисленных проявлений патологии при увеличении уровня самопринятия.

Также отдельное внимание надо обратить на высокие показатели эффективности арт-терапии: Шкала SCL-90-Общий индекс тяжести симптомов – высокий уровень отрицательной взаимосвязи с CAT-Ориентация во времени (-0,610988); CAT-Синергия (-0,651243); CAT-Ценностные ориентации (-0,607277); CAT-Гибкость поведения (-0,643660); CAT-Контактность (-0,747898); SCL-90-дополнительная также на высоком уровне отрицательной взаимосвязи с CAT-Ориентация во времени (-0,58651); CAT-Ценностные ориентации (-0,418074); CAT-Гибкость поведения (-0,444919); CAT-Самоуважение (-0,620523); CAT-Принятие агрессии (-0,6002). Также нами выявлен высокий уровень положительных внутренних корреляционных взаимосвязей между следующими шкалами: CAT-Поддержки и CAT-Гибкость поведения (0,806283); CAT-Спонтанность (0,810806); CAT-Самоуважения (0,832025); CAT-Гибкость поведения и CAT-Синергия (0,806283); CAT-Контактность (0,861612); CAT-Спонтанность и CAT-Синергия (0,810806).

мир и людей, повышает уровень субъектности во взаимоотношениях и со значимыми другими, и с социальным окружением, достаточно независим в своих поступках, что особенно актуально при коррекции расстройств личности.

О высокой результативности арт-терапии в лечении невротических и депрессивных расстройств свидетельствует также плотность распределения показателей CAT, которая уменьшилась после проведения арт-терапевтической коррекции (Рис. 1). Следует отметить, что данный показатель, с нашей точки зрения, существенно трансформировался после групповой работы, что говорит о снижении общего уровня проявления отрицательной патологической симптоматики и стабилизации психосоматического статуса больных.

Мы считаем, что наличие или отсутствие, степень выраженности, обширность и полиморфность невротической симптоматики до и после проведения групповой арт-терапии служит благоприятным прогностическим признаком её эффективности. Можно сделать предварительный вывод, что личностная зрелость растет у пациентов, посещающих арт-терапевтическую группу, не только за счет опоры на свои собственные цели, убеждения, ценности и обретения свободы в

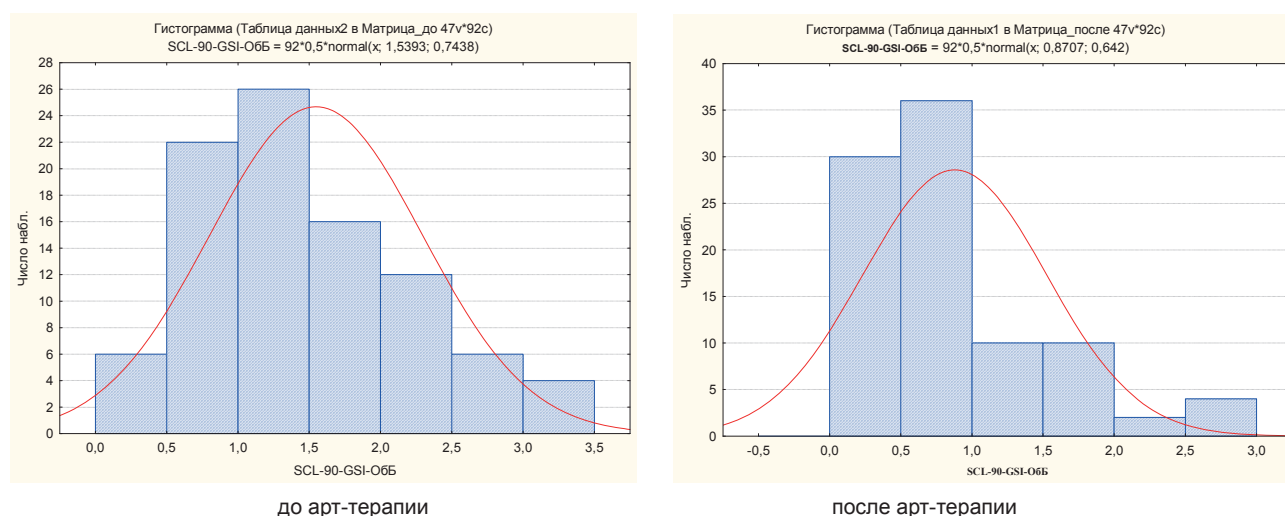


Рис. 1. Плотность распределения показателей шкалы «Общий балл» по Симптоматическому опроснику SCL-90 до и после групповой арт-терапевтической работы

На основании представленных выше статистических данных, мы можем сделать вывод о том, что краткосрочная групповая арт-терапия снижает общую тяжесть проявленности болезненной симптоматики, актуализирует способность воспринимать реальность, как принадлежащую именно ему, и воспринимать жизнь как целостное явление, ощущая взаимосвязи событий и явлений и себя самого, как активное начало; демонстрировать гибкость поведения в решении насущных задач, непосредственному выражению чувств, положительному самооцениванию и самоотношению как себя самого, своей деятельности и её результатов, принятие своих успехов и неудач, целостно воспринимая

выборе, спонтанности в выражении своих чувств, способности уважать себя за свою силу и принимать себя вопреки своей слабости. Также групповая арт-терапия, за счёт стимуляции творческой активности участников и решения других специфических для неё задач, задействует ещё и следующие компоненты личностной зрелости: креативность (выраженность творческой направленности личности), возможность устанавливать глубокие и тесные контакты с окружающими, при этом принимая свою агрессию, не подавляя её в себе, способность быстро реагировать на изменяющуюся ситуацию, целостно воспринимать мир и людей.

Библиографический список

1. Маслоу А.Г. *Психология бытия*. Москва: «Рефл-бук», Киев: «Ваклер», 1997.
2. Немов Р.С. *Психология*. Москва: Владос, 1999; Кн. 3.

References

1. Maslou A.G. *Psihologiya bytiya*. Moskva: «Refl-buk», Kiev: «Vakler», 1997.
2. Nemov R.S. *Psihologiya*. Moskva: Vlados, 1999; Kn. 3.

Статья поступила в редакцию 18.05.15

УДК 159.9

Kolpakova N.V., senior teacher, Department of Psychology, Director of Scientific-Methodical Center of Development of Psychological-Pedagogical Education, Altai Regional Institute of Improvement of Professional Skills of Workers of Education (Barnaul, Russia), E-mail: nkolpakova@list.ru

PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF FOSTER FAMILIES AS A CONDITION OF WELL-BEING OF FOSTER CHILDREN.

This article presents an analysis of modern approaches to the support of foster families. The author explores the psychological and pedagogical support of foster families as a condition of well-being of foster children. The results of the practical activity of specialists of the center of psychological-pedagogical support reflect the effectiveness of the proposed approach to providing support for fosterparents that determines the contents of the work with the members of foster families in the time of getting the child ready to be accepted into the family and during the period when the child stays with the new family. The author describes the components of psycho-pedagogical support in adoptive families from specialists in the maintenance process. Special attention is paid to orientation of psychological and pedagogical support to ensure the protection of the adopted child, its full development and successful socialization in the society.

Key words: psychological-pedagogical support, foster parents, foster child, foster families, emotional and psychological well-being.

Н.В. Колпакова, ст. преп. каф. психологии, директор научно-методического центра развития психолого-педагогического образования Краевого государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Алтайский краевой институт повышения квалификации работников образования», г. Барнаул. E-mail: nkolpakova@list.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ КАК УСЛОВИЕ БЛАГОПОЛУЧИЯ ПРИЕМНЫХ ДЕТЕЙ

В данной статье представлен анализ современных подходов к сопровождению замещающих семей. Автор рассматривается психолого-педагогическое сопровождение замещающих семей как условие благополучия приёмных детей. Результаты практической деятельности специалистов центра психолого-педагогического сопровождения отражают эффективность предлагаемого подхода к оказанию поддержки замещающих родителей, что определяет содержание работы с членами замещающих семей на этапе подготовки к приёму ребёнка в семью и в период совместного с ним проживания. Раскрываются компоненты психолого-педагогического сопровождения замещающей семьи и последовательность действий специалистов в процессе сопровождения. Особое внимание автор уделяет направленности психолого-педагогического сопровождения на обеспечение защищённости приёмного ребёнка, его полноценное развитие и успешную социализацию в обществе.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, замещающие родители, приёмный ребенок, замещающая семья, эмоционально-психологическое благополучие.

В последнее десятилетие в обществе актуализированы задачи психолого-педагогического сопровождения семей, принявших на воспитание детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей. С одной стороны, именно в этот период активно развивается система замещающего семейного устройства и происходит увеличение таких семей, с другой – принимающие родители не владеют специальными компетенциями в области развития и социализации приёмного ребёнка, что влияет на снижение психологического благополучия детей такой категории. Многие родители испытывают потребность в получении адресной психолого-педагогической помощи как на этапе подготовки к приёму ребёнка, так и после его принятия в семью.

Институт замещающих семей (т.е. семей, в которых детей воспитывают некровные родители) призван создать благоприятные условия для полноценной социализации детей-сирот посредством включения их в систему семейных отношений.

Исследования, посвященные проблемам психолого-педагогической поддержки замещающих семей, отражены в работах Г.С. Красницкой, В.Н. Ослон, Л.В. Петрановской, Л.А. Олиференко, Г.В. Семьи, Ж.А. Захаровой.

Психологические проблемы принимающих родителей и межличностного взаимодействия в замещающей семье представлены в диссертационных работах Е.В. Герасимовой, А.А. Нестеровой, О.Г. Япаровой, Г.М. Андреевой, Е.В. Кузнецовой, Л.А. Петровской, Г.И. Гайсиной.

В современной России накоплен позитивный опыт в области развития семейных форм жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, осуществляется поиск оптимальных социально-педагогических и психологических технологий сопровождения семей, принявших на воспитание детей данной категории, что требует дальнейшего анализа и более серьёзного осмысления.

Так, в своих работах В.Н. Ослон отмечает, что «под психологическим сопровождением замещающей семьи мы понимаем систему профессиональной деятельности, направленную на создание социально-психологических условий, обеспечивающих эффективность замещающей семейной заботы» [1, с. 18].

Г.Н. Соломатина и Е.С. Слюсарева утверждают, что процесс сопровождения выступает как совокупность последовательных действий, позволяющих субъекту определиться с принятием решения и нести ответственность за его реализацию с одной стороны. С другой – сопровождение определяется как системная интегративная технология социально-психологической помощи семье и личности и как один из видов социального патронажа [2].

В исследовании Н.И. Кондратьевой психолого-педагогическое сопровождение жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, представлено как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи семье в целом, ребёнку, родителям, специалистам, участвующим в процессе сопровождения при решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

Другие авторы рассматривают сопровождение замещающей семьи как особый вид профессиональной деятельности, требующий от специалистов владения системой глубоких профессиональных знаний, развитых специальных умений, наличия опыта работы в данной сфере и сформированных профессионально значимых личностных качеств [3].

Мы понимаем психолого-педагогическое сопровождение замещающих семей как систему социально-правовых, психолого-педагогических мер, направленных на профилактику и преодоление неблагополучия в замещающей семье и, обеспечивающих социально-педагогические и психологические условия успешной жизнедеятельности приёмного ребёнка и замещающих родителей.

Цель психолого-педагогического сопровождения замещающих семей – обеспечение эмоционально-психологического благополучия, полноценного развития и социализации личности приёмного ребёнка в условиях замещающей семьи через повышение психолого-педагогической компетентности замещающих родителей.

Реализуемое психолого-педагогическое сопровождение организовано и успешно осуществляется в практической деятельности специалистов краевого государственного бюджетного образовательного учреждения «Краевой центр психолого-медико-социального сопровождения «Семья плюс» (г. Барнаул) с 2009 года в рамках двух этапов: в период подготовки к приёму ребёнка в семью как сопровождение ресурсной семьи и на этапе совместного с ним проживания как комплексное психолого-педагогическое сопровождение – в период адаптации, плановое и кризисное сопровождение (таблица 1).

Организованное психолого-педагогическое сопровождение осуществляется такими специалистами, как: социальный педагог, педагог-психолог, медицинский психолог, врач-психиатр, врач-психотерапевт, врач-педиатр, учитель-логопед, учитель-дефектолог, методист, юристконсульт на основе нормативно правовой базы, утвержденной на федеральном, региональном и локальном уровнях.

Таблица 1

Направления и виды психолого-педагогического сопровождения замещающей семьи

Направление сопровождения	Вид сопровождения	Форма сопровождения
Сопровождение ресурсной семьи	Плановый (по мере комплектования группы)	групповая, в формате занятий в «Академии замещающей семьи»
Сопровождение адаптационного периода	Плановый (в течение первого года совместного проживания) По запросу	индивидуальное, групповое в формате встреч «Клуба замещающих семей»
Комплексное сопровождение		
основное	Плановый, По запросу родителей	групповая, в формате встреч в «Клубе замещающих семей», «Клубе выходного дня», профильных детско-родительских смен, конкурсов, акций, родительских конференций:
кризисное	по запросу: -замещающих родителей; - специалистов органов опеки и попечительства.	групповая (семейная)

При организации деятельности по психолого-педагогическому сопровождению замещающей семьи учитываются:

- стаж семьи в качестве замещающей;
- ресурсность родителей;
- потребности членов семьи в характере и интенсивности необходимой помощи;
- доступность специалистов служб сопровождения.

Эти параметры позволяют структурировать процесс психолого-педагогического сопровождения, выделяя приоритетные направления, определять актуальное содержание и виды деятельности специалистов, реализуемые как очно (при непосредственном контакте специалиста с членами семьи), так и заочно с использованием дистанционных технологий (посредством переписки по электронной почте, телефонного консультирования, Skype и др.).

На этапе подготовки семьи к приему ребёнка акценты расставляются на формировании психологической грамотности и психолого-педагогической компетентности замещающих родителей, что способствует повышению их ресурсности в новом родительском статусе и минимизации осложнения адаптационного периода. Будущие замещающие родители посещают занятия в «Академии замещающей семьи», самостоятельно изучают содержание пособия «Психолого-педагогический портфель для замещающих родителей», работают с материалами разделов сайта центра, получают консультативную помощь специалистов.

При организации сопровождения замещающей семьи на этапе адаптации особое внимание уделяется работе специалистов со всеми членами семьи, включая кровных детей. Ведущая роль отводится деятельности педагога-психолога, медицинского психолога, врача-психотерапевта, социального педагога. У замещающих родителей, прежде всего, выявляются потребности в самоопределении собственных функций, освоении новых ролевых позиций, изменении семейных границ и личного пространства. Большое значение в этот период имеет ведение «Дневника опекуна», который позволяет замещающим родителям фиксировать собственные наблюдения за приемным ребёнком и, на их основе, получать адресную помощь специалистов.

Комплексное сопровождение организовывается в двух направлениях: как основное, которое ориентировано на помощь замещающим семьям, не испытывающим сложности в своем функционировании, а также как кризисное, которое направлено на оказание экстренной помощи семье, в которой возникла сложная жизненная ситуация.

Комплексное психолого-педагогическое сопровождение позволяет замещающим родителям получить основы психологических знаний в области воспитания, развития, обучения, социализации приёмных детей, освоить способы формирования конструктивного детско-взрослого взаимодействия и бесконфликтного межличностного общения внутри семьи, провести анализ собственных родительских функций и методов педагогического воздействия, а приёмным детям – психолого-педагогическую поддержку и помощь в сложных ситуациях жизнедеятельности в условиях замещающей семьи.

В рамках кризисного сопровождения работа специалистов приобретает интенсивный характер углубленного воздействия. Основной технологией работы выбирается социально-психолого-педагогический патронаж на основе взаимодействия специалистов сопровождения, всех членов семьи и представителей органов опеки и попечительства.

Психолого-педагогическое сопровождение замещающей семьи включает следующие компоненты:

- диагностические процедуры (психолого-педагогическое наблюдение, индивидуальное и групповое тестирование, интервьюирование);
- информационно-консультационные ресурсы (буклеты, памятки, листовки, тематические папки, открытки, периодические издания, сайт);
- коррекционно-развивающие технологии (игротренинги, коллективное творческое дело, видеосалон);
- проектные технологии (исследовательские и презентационные проекты, мастер-классы).

Реализуемое в условиях центра психолого-педагогическое сопровождение замещающих семей представляет собой процесс последовательных действий: 1) определение цели сопровождения; 2) разработка индивидуальной программы сопровождения семьи; 3) собственно реализация этой программы; 4) корректировка программы с учетом изменений; 5) анализ результатов; 6) разработка рекомендаций на основе достигнутых результатов.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение замещающих семей, организуемое на принципах системности, целенаправленности и непрерывности способствует повышению психолого-педагогической компетентности родителей, отражает достижение психологического благополучия приемных детей в условиях проживания в некровной семье, их полноценное развитие, позволяет освоить социальные навыки, способствующие успешной социализации в самостоятельной жизни.

Библиографический список

1. Ослон В.Н. Эколого-динамический подход к психологическому сопровождению замещающей семьи. *Психологическая наука и образование*. 2011; 1.
2. Соломатина Г.Н., Слюсарева Е.С. *Комплексное сопровождение жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей*: учебное пособие. Ставрополь: Издательство СГПИ, 2012.
3. Гайсина Г.И. Проблемы теории и практики сопровождения замещающей семьи. *Педагогическое образование в России*. 2013; 4.

References

1. Osłon V.N. 'Ekologo-dinamicheskij podhod k psihologicheskomu soprovozhdeniyu zameschayuschej sem'i. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2011; 1.

2. Solomatina G.N., Slyusareva E.S. *Kompleksnoe soprovozhdenie zhizneustrojstva detej-sirot i detej, ostavshisya bez popecheniya roditel'ej: uchebnoe posobie*. Stavropol': Izdatel'stvo SGPI, 2012.
3. Gajgina G.I. Problemy teorii i praktiki soprovozhdeniya zameschayushej sem'i. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2013; 4.

Статья поступила в редакцию 18.05.15

УДК 159.9

Suvorova O.V., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Department of Classical and Practical Psychology, Nizhny Novgorod State Pedagogical University K. Minin (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: olgavenn@yandex.ru

Spotkai L.A., postgraduate, Department of Classical and Practical Psychology, Nizhny Novgorod State Pedagogical University K. Minin (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: olgavenn@yandex.ru

PRINCIPLES OF PROPEDEUTICS OF SUBJECTIVE-PERSONAL DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDER. The article studies a problem of propedeutics of subjective-personal development of senior preschool children with mild speech disorders. The authors consider the creation of conditions for the subject-personal development of the child with speech disorder and as a condition of overcoming them, as a way of mainstreaming development resources, and as a means of risk control development caused by secondary disorders. The authors define and justify the principles underlying the creation of the program of propedeutics of subjective-personal development of senior preschool children with speech disorders. Leading important principle orientation programme on age and individual child's capabilities and control the risks of subjective-personal development of senior preschool children with speech disorders. The principle of system-environmental approach to the development of the personality and orientation of the program on development of school readiness age is treated as the most important task.

Key words: subjective-personal development of the senior preschool age, disorder of speech development, system-environment approach, poly-subject communicative-cognitive environment, speech therapy work with a preschooler.

О.В. Суворова, д-р психол. наук, проф. каф. классической и практической психологии Нижегородского Государственного педагогического университета им. К. Минина, г. Нижний Новгород, E-mail: olgavenn@yandex.ru

Л.А. Споткай, аспирант каф. классической и практической психологии Нижегородского Государственного педагогического университета им. К. Минина Нижний Новгород, E-mail: olgavenn@yandex.ru

ПРИНЦИПЫ ПРОПЕДЕВТИКИ СУБЪЕКТНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Статья посвящена проблеме пропедевтики субъектно-личностного становления старшего дошкольника с лёгкими нарушениями речи. Авторы считают создание условий для субъектно-личностного развития ребёнка с нарушениями речи и как условие их преодоления, как способ актуализации ресурсов развития, и как средство контроля рисков развития, вызванных вторичными нарушениями. Авторы определяют и обосновывают принципы, лежащие в основе построения программы пропедевтики субъектно-личностного развития старших дошкольников с нарушениями речи. Ведущее значение имеет принцип ориентации программы на возрастные и индивидуально-личностные возможности ребёнка и контроль рисков субъектно-личностного развития старшего дошкольника, имеющего нарушения речи. Принцип системно-средового подхода к развитию личности и ориентация программы на развитие готовности к школе как важнейшей возрастной задаче.

Ключевые слова: субъектно-личностное развитие старшего дошкольника, нарушения речевого развития, системно-средовой подход, полисубъектная коммуникативно-познавательная среда, логопедическая работа с дошкольником.

Проблема субъектно-личностного становления развивающегося человека, прежде всего ребёнка, подростка, юноши решается сегодня в значительной степени с позиций ресурсного подхода, когда исследуются потенциалы развития и разрабатываются психолого-педагогические условия его реализации через оптимизацию внешних и внутренних факторов саморазвития.

Сегодня чрезвычайно актуальным является также и вопрос о рисках субъектно-личностного развития в онтогенезе и, соответственно, в психолого-педагогических программах особое внимание уделяется вопросам пропедевтики рисков. Особое значение для образования имеют исследования развития субъектности ребёнка и подростка в нестабильные переходные периоды, когда происходят резкие изменения социальной ситуации и потенциала развития ребёнка, а развивающие воздействия, направленные на самопознание, предоставление самостоятельности и свободы выбора, осознанное саморазвитие особенно благоприятны и наиболее эффективны.

Для практической психологии образования сегодня важны исследования, которые позволяют практическому психологу контролировать риски, блокирующие субъектное развитие ребёнка, выявлять его психические ресурсы, и на этой основе выстраивать индивидуализированные стратегии развития (Е.Н. Волкова, А.В. Гришина, О.М. Масленникова, Н.А. Скрипник).

К ресурсам и рискам развития субъектно-личностного потенциала мы относим, опираясь на подход О.В. Суворовой, «внешние и внутренние факторы, способствующие и препятствующие его реализации» [1].

Особым риском развития в старшем дошкольном возрасте являются речевые нарушения. Отклонения в речевом развитии

являются фактором, нарушающим условия гармоничного развития личности ребёнка (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, В.М. Шкловский и др.). С недоразвитием речи связан целый комплекс когнитивных, эмоционально-волевых, социальных нарушений, которые блокируют субъектно-личностное развитие. Важно, что этот риск с высокой вероятностью можно компенсировать именно в дошкольном возрасте (лёгкое речевое недоразвитие) в процессе логопедической работы с ребёнком.

Анализ данных, полученных при исследовании различных психических функций у детей с нарушением речи, показывает своеобразие их психического развития. Дошкольники с общим недоразвитием речи, помимо специфической для этого варианта речевой патологии языковых нарушений, имеют ряд особенностей психического развития, характерных для всех уровней недоразвития речи, рассматриваемых как вторичные отклонения в познавательной и личностной сферах (Ю.Ф. Гаркуша, И.А. Зимняя, Е.М. Мастюкова, О.Н. Усанова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина). У детей данной категории отмечается недостаточность различных видов восприятия и в первую очередь слухового. Недостаточность базового слухового восприятия влияет на формирование фонематического слуха, а в дальнейшем – фонематического восприятия речи. Собственная речь детей, искажённая в фонетическом и грамматическом отношении, в совокупности с особенностями восприятия обращенной речи приводят к ограничению речевой активности, а, следовательно, приводит к уменьшению количественного и качественного контактов ребёнка со взрослыми и сверстниками, что не может не отразиться на личностных свойствах, формируемых в дошкольном возрасте. Внимание таких детей характеризуется недостаточной устойчивостью, быстрой истощаемостью, что определяет тенденцию к снижению

темпа деятельности в процессе работы. Заметно снижены слуховая память и продуктивность запоминания.

Обладая в целом полноценными предпосылками овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. Отставание в развитии двигательной сферы, которое характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижении скорости и ловкости выполнения.

Известно, что одной из общих закономерностей нарушенного развития являются отклонения в формировании личности. Трудности социальной адаптации таких детей, сложности их взаимодействия с социальной средой отмечали Л.С. Выготский, Ж.И. Шиф, В.И. Лубовский и др.

В процессе коррекционной работы с этими детьми важнейшую роль играет апелляция к личности. Специфичность условий формирования личности дошкольников с нарушением речевого развития обуславливает необходимость поиска путей профилактики нарушений субъектно-личностного развития как фактора активизации внутреннего потенциала саморазвития. О.В. Суворова в статье «Внешние и внутренние факторы развития субъектности шестилетнего ребёнка» рассматривает данный возрастной период как сензитивный для субъектно-личностного развития: «... с позиции деятельностного подхода, в шестилетнем возрасте как в точке бифуркации сосредоточились возможности, с одной стороны, обобщения субъектного опыта, с другой стороны, обогащения, коррекции и компенсации тех свойств субъектности как деятельностно-личностных образований, которые складывались на всем протяжении дошкольного детства» [1].

Разработанная нами программа пропедевтики субъектно-личностного развития старших дошкольников с нарушениями речи предполагает реализацию следующих психолого-педагогических принципов.

Ведущим принципом является определение возрастных и индивидуально-личностных ресурсов (возможностей) и рисков субъектно-личностного развития старшего дошкольника.

Ресурсами, как внутренними факторами (возможностями) субъектно-личностного развития ребёнка старшего дошкольного возраста, являются индивидуально-личностные свойства (целеустремленность, волевая активность, автономная саморегуляция, полнезависимость, внутренняя мотивация, конкретно-логический интеллект и др.) [1]. Рисками субъектно-личностного развития могут выступать повышенная тревожность, эмоциональная неустойчивость, слабая произвольность, зависимое поведение, заниженная и завышенная самооценка и др. [2]

К внешним факторам субъектно-личностного развития мы относим благоприятные средовые условия такие, как воспитательная компетентность родителей и педагогов, «психологическая компетентность родителей» [3]. Гуманистическую направленность и «полисубъектный характер семейной и образовательной среды ... образуют, прежде всего, личностные свойства значимых взрослых как моделей субъектности для детей, качество взаимодействия с ребёнком, субъектно-ориентированное общение взрослых» [3]. Соответственно риски субъектно-личностного развития ребёнка составляют такой внешний фактор, как неблагоприятный характер семейной и образовательной среды, а именно, негативный эмоциональный тон, авторитарность взаимодействия, несправедливо-требовательный, дезориентирующий, формально-требовательный, непоощряющий типы оценочного отношения к ребёнку, блокирование потребностей в самостоятельности, личных обращениях, сотрудничестве и творчестве. Определяя соотношение факторов субъектно-личностного развития, важно отводить определяющую роль, приоритет внешних факторов над внутренними в раннем онтогенезе (А.В. Брушлинский, 2003).

Следующий принцип предполагает реализацию системно-средового подхода к пропедевтике субъектного развития, а именно – создание системы психолого-педагогических условий в образовательном учреждении, которая должна быть по сути «полисубъектной коммуникативно-познавательной средой» [4]. Системно-средовой подход к субъектно-личностному развитию дошкольника в диссертации О.В. Суворовой предполагает «понимание структуры полисубъектной коммуникативно-познавательной среды в дошкольном образовательном учреждении как системы условий, развивающих субъектность ребёнка, как среды с гуманистической и творческой направленностью» [2]. Базовыми параметрами такой среды О.В. Суворова считает

«субъектность взрослого, родителя, педагога (системообразующий компонент); систему внутренних целей и задач субъектного развития ребёнка, субъектная парадигма в образовании (содержательно-целевой компонент); благоприятность, психологическая безопасность, партнёрское взаимодействие и сотрудничество с ребёнком, его родителями, субъектно ориентированное взаимодействие взрослого с ребёнком в процессе деятельности и общения, партнёрское полисубъектное взаимодействие всех участников образовательного процесса, как во взрослой и в детско-взрослой общностях, так и в детской общности (социальный компонент); приоритеты субъектного, творческого, познавательного и нравственного развития в задачах, содержании и методах воспитания и развития (технологический); вариативную, обогащенную развивающую предметно-семиотическую среду (пространственно-предметный компонент)» [2, с. 195].

Важно «включать в систему взаимодействия всех субъектов образования (учащихся, педагогов, родителей)», а «отношения в данной среде должны строиться на принципах субъектно ориентированного общения» [2].

Изменение способов общения, характера взаимодействия и предполагает осознанное освоение педагогами и родителями принципов субъектно ориентированного общения с ребёнком [2]. Субъектно ориентированное общение значимого взрослого является «... релевантным по отношению к развитию субъектных свойств...» и предполагает «... трансляцию субъектных свойств, актуализацию и стимулирование субъектного опыта ребёнка» [1].

Субъектно ориентированное общение «направлено на максимальное раскрытие активности ребёнка, предоставление и стимулирование во взаимодействии с ним внутренней мотивации, позитивного и осознанного отношения к себе как к деятелю, автономно-поисковой саморегуляции (ядро субъектности), а также свободы выбора деятельности, способов, отношений, осознания и саморазвития, чувства своей уникальности, оно демонстрирует безусловное принятие ребёнка и задаёт образец ценностного, сущностного отношения к другому, принятие своеобразия другого, сотрудничества с ним (периферические свойства субъектности)» [5].

Основным ориентиром и критерием развития старшего дошкольника как субъекта деятельности и отношений является его эмоциональное благополучие. Субъектно ориентированное общение значимого взрослого с ребёнком базируется на признании индивидуальности ребёнка, понимании и принятии, предоставлении свободы выбора в различных видах деятельности и активности, в играх и материалах для игр и занятий, в выборе партнёров по игре, в спокойном контроле, ровном позитивном эмоциональном тоне.

Нарушение речевого развития задерживает формирование познавательной функций речи, так как при этом речь не становится средством мышления, а речь окружающих людей не всегда является для ребёнка адекватным источником личностно значимой информации, что и ограничивает возможность такого ребёнка к успешной самореализации. И здесь диалогический стиль общения выступает как мостик для целенаправленной коррекционной работы по формированию речевого развития, так как предусматривает целенаправленное слушание собеседника.

Значимый ресурс развивающего диалога создаёт сотрудничество со сверстником. Так, в работе С.Н. Сорокоумовой и В.В. Кисовой были представлены данные диагностического исследования особенностей развития учебного сотрудничества у старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР). Результаты «показали наличие у старших дошкольников с ЗПР существенного потенциала в развитии эффективного учебного взаимодействия и доказали продуктивность его использования как средства формирования саморегуляции в учебно-познавательной деятельности» [6].

Следующий принцип пропедевтики – принцип ориентации на развитие готовности к школе. Задачи развития на данном возрастном этапе связаны с формированием у ребёнка школьной готовности, подготовкой ребёнка к успешному обучению в школе, к качественному усвоению школьных знаний и развитию чувства компетентности. Субъектно-личностная готовность – главный аспект личностной и социально-личностной готовности к школе, которая заключается в развитии у детей таких базовых качеств личности как базовое «Я», деятельностная и познавательная компетентность, инициативность, самостоятельность, коммуникативность, произвольность.

Произвольность поведения и деятельности – системообразующий компонент школьной готовности. Предлагая ребёнку

выбор в принятии решения, мы помогаем ему инициировать осознанную, целенаправленную активность, развиваем деятельность по развитию речи, чтобы ребёнок мог осознать, что он делает, а самое главное, для чего это нужно делать. Собственная деятельность ребёнка должна быть ориентирована на получение результатов. Умение детей оценивать свою деятельность, то есть производить оценку результата, направленную на осознание того, что у него получилось, а что нет. Это умение не появляется само по себе в ходе развития ребёнка, оно целенаправленно формируется. Поэтому педагог после проведения занятия, подводя итоги совместной деятельности должен задавать вопрос не что «ты» узнал, а что «ты» не знал, а теперь знаешь и, что у «тебя» получилось сегодня лучше или хуже. Это приводит

ребёнка к пониманию, осознанию своего результата деятельности, что способствует дальнейшему стремлению к достижению и саморазвитию. Так, у ребёнка реализуется развитие важнейшего критерия субъектности – осознанной саморегуляции в деятельности (О.А. Конопкин, 2008).

Таким образом, работа педагога-логопеда заключается не только в формировании речевого развития, но и должна быть направлена на пропедевтику субъектно-личностного развития детей с нарушением речи, которое базируется на рассмотренных нами принципах: определение возрастных и индивидуально-личностных ресурсов (возможностей) ребёнка и рисков субъектно-личностного развития старшего дошкольника; реализацию системно-средового подхода к пропедевтике; ориентацию на развитие готовности к школе как важнейшей задаче возраста.

Библиографический список

1. Суворова О.В. Внешние и внутренние факторы развития субъектности шестилетнего ребёнка. *Известия Самарского научного центра РАН. Серия «Социальные науки»*. 2010; Том 12; №5 (37): 718 – 724.
2. Суворова О.В. *Семейная и образовательная среда как факторы развития субъектности ребёнка в период перехода от дошкольного к младшему школьному детству*. Диссертация ... доктора психологических наук. Нижний Новгород: НГПУ, 2012.
3. Суворова О.В., Пец О.И. Специфика структуры психологической компетентности родителей младших школьников. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; № 6 (49): 241 – 243.
4. Суворова О.В. Модель полисубъектной коммуникативно-познавательной среды образовательного учреждения. *Вестник университета*. Государственный университет управления. 2011; 14: 127 – 131.
5. Суворова О.В. *Семейная и образовательная среда как факторы развития субъектности ребёнка в период перехода от дошкольного к младшему школьному детству*. Автореферат диссертации ... доктора психологических наук. Нижний Новгород: НГПУ, 2012.
6. Сорокумова С.Н., Кисова В.В. Особенности сотрудничества старших дошкольников с задержкой психического развития со взрослыми и сверстниками в учебно-познавательной деятельности. *Дефектология*. 2014; 1.

References

1. Suvorova O.V. Vneshnie i vnutrennie faktory razvitiya sub`ektnosti shestiletneho rebenka. *Izvestiya Samarского nauchnogo centra RAN. Seriya «Social'nye nauki»*. 2010; Tom 12; №5 (37): 718 – 724.
2. Suvorova O.V. *Semejnaya i obrazovatel'naya sreda kak faktory razvitiya sub`ektnosti rebenka v period perehoda ot doskol'nogo k mladshemu shkol'nomu detstvu*. Dissertatsiya ... doktora psichologicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod: NGPU, 2012.
3. Suvorova O.V., Pec O.I. Specifika struktury psichologicheskoy kompetentnosti roditel'ev mladshih shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; № 6 (49): 241 – 243.
4. Suvorova O.V. Model' polisub`ektnoj kommunikativno-poznavatel'noj sredy obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. *Vestnik universiteta*. Gosudarstvennyj universitet upravleniya. 2011; 14: 127 – 131.
5. Suvorova O.V. *Semejnaya i obrazovatel'naya sreda kak faktory razvitiya sub`ektnosti rebenka v period perehoda ot doskol'nogo k mladshemu shkol'nomu detstvu*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora psichologicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod: NGPU, 2012.
6. Sorokoumova S.N., Kisova V.V. Osobennosti sotrudnichestva starshih doskol'nikov s zaderzhkoj psicheskogo razvitiya so vzroslymi i sverstnikami v uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti. *Defektologiya*. 2014; 1.

Статья поступила в редакцию 30.05.15

УДК 159

Tambieva H.M., Cand. of Sciences (Economy), senior lecturer, Karachay-Cherkessia State University n.a. U. D. Aliev (Russia),
E-mail: tambieva@mail.ru

INDIVIDUAL APPROACH, AS A MEANS OF ATTRACTING CUSTOMERS IN THE MORTGAGE LENDING PROCESS. The article analyzes the issues associated with attracting customers in the process of mortgage lending. The main emphasis of the research is directed on an individual approach to clients. Over the past few years the principle of lending has changed significantly: decreased rates, loan term has increased significantly, and the “selection” of potential borrowers changed, became softer, and now a much larger circle of the population can count on housing loan. The author concludes that competition among banks in the mortgage lending process that gave rise to various technologies, including individual approach, which has become an effective means to attract customers, in the aggregate, ensured annual growth of mortgage loans in Russia. As a consequence, thanks to the mortgage loans number of housing commissioned in Russia by the end of 2014 was an absolute record in the history of observations in Russia, including the Russian Soviet Federative Socialist Republic within the USSR.

Key words: banks, borrowers, mortgage lending, individual approach to clients, investment activity of population.

Х.М. Тамбиева, канд. экон. наук, доц. Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева,
E-mail: tambieva@mail.ru

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО ПРИВЛЕЧЕНИЯ КЛИЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИПОТЕЧНОГО КРЕДИТОВАНИЯ

В статье анализируются вопросы, связанные с привлечением клиентов в процессе ипотечного кредитования. Большое внимание уделяется индивидуальному подходу к клиентам. Автор делает вывод, что конкуренция между банками в процессе ипотечного кредитования, породившая различные технологии, в том числе индивидуальный подход, ставший эффективным средством привлечения клиентов, в совокупности позволила обеспечить ежегодный прирост ипотечных кредитов в России. Как следствие этого, благодаря ипотечным кредитам, количество введенного жилья в России по итогам 2014 года стало абсолютным рекордным за всю историю наблюдений в России, включая РСФСР в составе СССР.

Ключевые слова: банки, заёмщики, ипотечное кредитование, индивидуальный подход к клиентам, инвестиционная активность населения.

На рынке ипотечного кредитования произошёл колоссальный прорыв – начиная с 2014 года более четырёхсот банков стали выдавать ипотечные кредиты. Вместе с тем, ещё в 2007 году их количество не превышало 30 – 40. При этом, как отмечают аналитики, качество обслуживания при получении ипотечного кредита стало практически в лучших традициях Западных банков, которые работают с ипотечным кредитованием уже много лет. Получать ипотечный кредит стало удобней, так как банки открыли много офисов. Получать ипотечный кредит возможно гораздо быстрее.

Банки также значительно снизили свои требования к заёмщикам: увеличили возраст заёмщика до 70 лет; не всегда требуют регистрации по месту выдачи кредита и др. К каждому заёмщику применяется индивидуальный подход. Нередко первоначальный взнос в тридцать процентов, который был обязательным, теперь составляет 10%, 5%. Срок, на который выдаётся ипотечный кредит, напротив, повысился до отметки, которая считается оптимальной, на развитом рынке ипотечного кредитования зарубежных стран. Ранее, до 2010 года, кредит выдавался в большинстве своем на 15 лет, а иногда и на 10 лет. Теперь ипотечный кредит можно получить на 25 – 30 лет. Это очень существенно снижает размер ежемесячных взносов, и делает ипотеку еще более доступной.

Доступным ипотечное кредитование делает и снижение процентной ставки. Если в начале 2015 года, процент по ипотечным кредитам вырос до 16 % годовых, то в настоящий момент он вернулся к прежним значениям 2014 года и составляет по рублёвым кредитам от 12 %, благодаря вовремя введённым государственным программам по поддержке ипотечного кредитования населения.

В 2014 году банки выдали жилищных кредитов на 1,76 трлн. рублей. При этом было выдано более миллиона ипотечных кредитов. Это в 1,23 раза превышает уровень 2013 года в количественном и в 1,3 раза – в денежном выражении.

В декабре 2014 года спрос на ипотечные кредиты и жилье был подогрев в результате девальвации рубля в середине месяца и решением Банка России о повышении ключевой ставки до 17%. В таких условиях потенциальные заёмщики, имевшие на руках одобрение кредита, поспешили воспользоваться возможностью получить кредит по одобренным ставкам [1].

Тем самым спрос на ипотеку в 2014 году поддерживался за счет инвестиционной активности населения из-за девальвации рубля и ожиданий будущего роста цен на квартиры. В связи с печальными экономическими событиями, которые были связаны с падением курса рубля осенью 2014 года, большинство банков пересмотрело в конце 2014 года основные условия выдачи ипотечных кредитов: повысило минимальный первоначальный взнос, отменило возможность получения кредита по двум документам или со справкой о доходах в свободной форме.

В целом, в 2014 году ипотека являлась самым благополучным сегментом кредитования населения и основным драйвером его роста. Так, объёмы выдачи потребительских (не ипотечных) кредитов за 2014 год снизились на 7,6% по сравнению с 2013 годом, в то время как объёмы выдачи ипотечных кредитов выросли на 30%. Доля выдачи ипотечных кредитов в общем объёме кредитования физических лиц по итогам 2014 года выросла на 5 п.п. (по сравнению с 2013 г.) и достигла 20,4%.

Таблица 1

Динамика выданных ипотечных кредитов в России (2006 – 2014 гг.) [1]

Год	Объём выданных ипотечных кредитов (млрд. рублей)
2006	264
2007	557
2008	656
2009	152,5
2010	379
2011	717
2012	1032
2013	1353
2014	1760

В то же время следует отметить, что Российский рынок ипотечного кредитования всё ещё является достаточно моло-

дым. За последние несколько лет принцип кредитования значительно изменился: сократились ставки, срок кредитования увеличился в разы, а «отбор» потенциальных заёмщиков сменился, стал более мягким и теперь намного больший круг населения может рассчитывать на жилищный кредит [2].

По утверждению многих банкиров, основную роль в привлечении клиентов сейчас играют не процентные ставки и сроки предоставления кредитов, а нерыночные способы привлечения заёмщиков через риэлтерские агентства. Некоторые банки делают акцент именно на посреднике – риэлтере, решающими факторами для которого являются скорость принятия решения и цена сделки. Большинство риэлтеров предлагают покупателю жилья несколько банков на рассмотрение, в результате есть возможность выбрать более выгодный вариант. Тем самым у большинства игроков данной ниши сейчас основной стратегией является стратегия расширения рынка за счет привлечения новых покупателей, увеличения объема продаж.

На первое полугодие 2014 года в России были следующие лидеры среди банков по предоставленным ипотечным кредитам (табл. 2)

Таблица 2

Рейтинг банков России по ипотечному кредитованию (по итогам первого полугодия 2014 года) [3]

Название банка	Объём, млн руб.	Прирост, %
1. Сбербанк	402 000	72
2. ВТБ 24	157 066	61
3. Газпромбанк	29 688	-18
4. Россельхозбанк	14 857	45
5. Дельтакредит	14 117	21
6. Банк Москвы	12 056	125
7. Росбанк	9 196	9
8. Связь-Банк	8 426	1
9. Райффайзенбанк	7 900	5
10. Банк Санкт-Петербург	7 714	31

Рынки регионов России сейчас находятся на этапе активного развития. Недвижимость в Сочи, Адлере, Анапе, Геленджике, Туапсе, Краснодаре и Краснодарском крае, Ростове привлекают покупателей и мигрантов со всей страны. Недвижимость Петербурга, Калининграда, Екатеринбурга, Перми, Новосибирска, Ярославля и других городов интересна благодаря экономическому росту регионов.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что устойчивый рост выдачи ипотечных кредитов на протяжении пяти лет привёл к росту объёмов строительства нового жилья. Ввод жилья по итогам 2014 года составил 1,084 млн квартир общей площадью 81,6 млн квадратных метров, что стало абсолютным рекордом по вводу жилья за всю историю наблюдений в России (включая РСФСР в составе СССР). С учётом того, что не менее 40-50% сделок с жильём на первичном рынке совершалось при помощи ипотеки, её развитие становится одним из определяющих факторов для сектора жилищного строительства и вносит ощутимый вклад в рост ВВП. В этих условиях замедление темпов роста рынка ипотеки может оказать сейчас гораздо более ощутимое влияние на экономику по сравнению с ситуацией 2008-2009 гг. В целом, в 2014 году ипотека являлась самым благополучным сегментом кредитования населения и основным драйвером его роста. Так, объёмы выдачи потребительских (не ипотечных) кредитов за 2014 год снизились на 7,6% по сравнению с прошлым годом, в то время как объёмы выдачи ипотечных кредитов выросли на 30%. Доля выдачи ипотечных кредитов в общем объёме кредитования физических лиц по итогам 2014 года выросла на 5 п.п. (по сравнению с 2013 г.) и достигла рекордных 20,4% [4]. Тем самым можно сделать вывод, что конкуренция между банками в процессе ипотечного кредитования, породившая различные технологии, в том числе индивидуальный подход, стало эффективным средством привлечения клиентов.

Библиографический список

1. Итоги 2014 года: Ипотека установила новый рекорд. *Комсомольская правда*. Available at: <http://www.kp.ru/daily/26345.7/3227679/#comment>
2. Штайнер А. Современные концепции развития российского банковского сектора. *Вопросы экономики*. 2005; 12.
3. *Сбербанк и ВТБ 24 возглавили рейтинг банков России по ипотеке*. Available at: <http://top-rf.ru/business/128-sberbank-i-vtb24-vozglavili-rejting-bankov-rossii>
4. Рынок ипотечного жилищного кредитования и деятельность АИЖК. *Аналитический центр АИЖК*. 2014; 11.

References

1. Itogi 2014 goda: Ipoteka ustanovila novyj rekord. *Komsomol'skaya pravda*. Available at: <http://www.kp.ru/daily/26345.7/3227679/#comment>
2. Shtajner A. Sovremennye koncepcii razvitiya rossijskogo bankovskogo sektora. *Voprosy ekonomiki*. 2005; 12.
3. *Sberbank i VTB 24 vozglavili rejting bankov Rossii po ipoteke*. Available at: <http://top-rf.ru/business/128-sberbank-i-vtb24-vozglavili-rejting-bankov-rossii>
4. Rynok ipotechnogo zhilishnogo kreditovaniya i deyatel'nost' AIZhK. *Analiticheskij centr AIZhK*. 2014; 11.

Статья поступила в редакцию 02.05.15

УДК 159.923

Ulyanov A.V., postgraduate, Siberian State University of Railway Engineering (Novosibirsk, Russia), E-mail: hemul915@mail.ru

PERSONALITY TYPES OF PSYCHOLOGY STUDENTS. The article presents an overview of theoretical methods in personality typology in foreign and domestic psychology. The author describes the characteristics of the sample and the diagnostic tools necessary to conduct empirical research aimed at studying the types of personality psychology students. The results of empirical research obtained in a factor analysis allow identifying five factors that reflect a particular type of personality psychology in students. The researcher analyzes the relationship characteristics related to empathy, narcissistic personality traits, perfectionism, motivation of the help and interpersonal care behavior (type of relationship with other people).

Key words: personality, typology, empathy, narcissism, psychology.

А.В. Ульянов, аспирант Сибирского государственного университета путей сообщения, г. Новосибирск, E-mail: hemul915@mail.ru

ТИПЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

В статье представлен краткий обзор взглядов на типологии личности в зарубежной и отечественной психологии. Описана характеристика выборки, состоящая из 100 респондентов и диагностический инструментарий, необходимый для проведения эмпирического исследования, направленного на изучение типов личности студентов-психологов. Приведены результаты эмпирического исследования, полученные с помощью факторного анализа, который позволил выделить пять факторов, отражающих тот или иной тип личности студентов-психологов. Проанализированы взаимосвязи характеристик, относящихся к эмпатии, нарциссическим чертам личности, перфекционизму, мотивации помощи и интерперсональному поведению (типу отношений с другими людьми).

Ключевые слова: личность, типология, эмпатия, нарциссизм, психология.

В настоящей статье мы исходим из определения личности, сформулированного В.В. Нурковой и Н.Б. Березанской: «Личность – это уникальная динамическая система психологических и физиологических свойств человека, в которой воплощается универсальная суть индивидуума, как представителя человеческого рода, реализующего свой индивидуальный жизненный путь в определенном социокультурном пространстве» [1, с. 366].

В психологии имеется множество различных типологий личности. Как указывает Е.В. Демкина, вопрос о типологии личности в психологию одним из первых ввел немецкий философ и психолог Э. Шпрингер. Он выделял шесть типов людей, различая их по ценностным ориентациям: 1) *теоретический человек* – для этого человека характерен интерес к теории, разработке проблем и постановке вопросов; 2) *экономический человек* – главным для него является полезность и пракτικότητα деятельности; 3) *эстетический человек* – человек, интересующийся красотой души, природы, искусством; 4) *социальный человек* – в центре его внимания находятся другие люди, ради которых он готов трудиться; 5) *политический человек* – для него главное – власть; 6) *религиозный человек* – его духовная структура постоянно и вся целиком направлена на достижение высшего переживания ценностей [2].

В отечественной психологии одним из первых попытался осуществить типизацию личности в ее целостности и специфике психической деятельности И.П. Павлов, сформулировав гипотезу о трёх человеческих типах высшей нервной деятельности: **мыслительном, художественном и среднем**. Данная типология отражает степень участия первой и второй сигнальных систем в восприятии мира и организации активности человека.

Среди современных работ можно отметить работы Н.Я. Большуновой, в которых в связи с исследованием субъектности человека, рассматриваемой в контексте социокультурного самоопределения, выделяются следующие типы:

- *Тип с низким уровнем ответственности*. Нравственные нормы признаются относительными, формальными, однако они нужны для того, чтобы держать общество и конкретных людей «в узде». Такие люди, ради своей выгоды, могут поступать безнравственно и при этом осуждать окружающих за подобные поступки.

- *Тип с высоким уровнем ответственности*. Для него характерны стремление к правде, способность к сочувствию, толерантность, признание ценности морали и нравственности, а также признание ценности человеческого достоинства и духовности.

- *Тип, для которого свобода самоопределения выступает как особая, главная ценность*. Человек с данной направленностью чувствителен к манипулированию, находится в состоянии поиска смысла и подлинности, для него значимы ценности активности, достижения и самостоятельности.

- *Эгоцентрический тип, признающий относительность морали и нравственности*. Такой человек считает моральным и нравственным то, что имеет значение в данный момент, его выборы ситуативны и определяются сиюминутной выгодой и пользой.

- *Прагматический тип*. Для него характерны манипулятивность, прагматизм, цинизм, а также признание относительности добра и зла [3].

Относительно типологизации студенческой личности, а особенно личности студентов-психологов, можно сказать, что данная проблема является актуальной, так как в отечественной психологии она малоизучена. В связи с этим, нами было проведено исследование, направленное на изучение типологии личности студентов-психологов.

Профессионально важным качеством для психолога является эмпатия, как способность к сопереживанию, пониманию внутреннего мира другого человека, его эмоционального состояния. По-видимому, эмпатия в современной социокультурной ситуа-

ции, при определенных условиях, может становиться не только основой сопереживания, но и средством реализации нарциссических тенденций, так как современная социокультурная ситуация, как свидетельствует философский и культурологический анализ процессов глобализации, порождает человека, в личности которого доминирует нарциссический радикал [4].

В исследовании приняли участие 100 студентов-психологов, в возрасте от 17 до 22 лет, одни из которых обучаются в Новосибирском государственном педагогическом университете, а другие в Новосибирском государственном медицинском университете.

Использовались следующие методики:

1. «Диагностика уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко [5].
2. «Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии» И.М. Юсупова [6].
3. «Нарциссические черты личности» О.А. Шамшиковой и Н.М. Клепиковой [7].
4. «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта в адаптации И.И. Грачевой [8].
5. «Мотивация помощи» С.К. Нартовой-Бочавер [5].
6. «Опросник интерперсонального диагноза» Т. Лири, Р.Л. Лафорже, Р.Ф. Сучек [9].
7. «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна [10].

Обработка данных проводилась в компьютерной программе «STATISTICA» 6.0 с помощью факторного анализа, по результатам которого рассматривались только параметры с коэффициентом значимости $\geq 0,45$.

Нами была выявлена факторная модель, полученная с помощью вращения Varimax gaw (Варимакс исходные) и включающая в себя следующие факторы:

1) фактор 1 (13% дисперсии) условно обозначенный как «Нарциссическая эмпатийность», представлен такими параметрами как: «эмпатия к родителям» (0,52), «эмпатия к животным» (0,58), «эмпатия к детям» (0,67), «эмпатия к литературным героям» (0,64), «эмпатия к незнакомым и малознакомым людям» (0,5), «эмпатийность» (0,87), «мотивация помощи» (0,55), «эмоциональный отклик» (0,52), «грандиозное чувство самозначимости» (0,49) и «вера в собственную уникальность» (0,54). Совокупность данных параметров может означать, что эмпатирующий помогает и сочувствует окружающим ради того, чтобы они оценили его уникальность и одаренность, даже если совершенный им поступок объективно незначителен. С другой стороны, это может говорить об убежденности эмпатирующего в том, что никто кроме него не сможет должным образом помочь и проявить сочувствие нуждающемуся.

2) фактор 2 (12% дисперсии), условно названный нами как «Нарциссизм», представлен следующими переменными: «поглощенность фантазиями» (0,46), «потребность в постоянном внимании и восхищении» (0,55), «ожидание особого отношения» (0,77), «манипуляции в межличностных отношениях» (0,7), «отсутствие эмпатии» (0,63) и «сверхзанятость чувством зависти» (0,75). Все они являются нарциссическими чертами личности и в рамках данного фактора означают, что мотивы, потребности и чувства других людей, собственно как и сами люди, не являются ценностью. Окружающие рассматриваются как объекты для зависти, достижения собственных целей и удовлетворения потребности во внимании и восхищении.

3) фактор 3 (10% дисперсии) под названием «Авторитарность», включает в себя «перфекционизм» (0,49), «авторитарность» (0,77), «эгоизм» (0,75) и «агрессивность» (0,67). Данные показатели могут составлять основу доминирующего стиля поведения.

4) фактор 4 (8% дисперсии) под названием «Зависимость от других людей» включает в себя такие показатели как: «подчиняемость» (0,79), «зависимость от других людей» (0,81), «дружелюбие» (0,76) и «альтруистичность» (0,68). В совокупности они могут говорить о самоотверженности личности, жертвовании

своими интересами в пользу других людей, а также являться основой подчиняющегося типа личности.

5) фактор 5 (8% дисперсии), обозначенный нами как «Эмпатические способности», представлен следующими показателями: «эмпатия» (0,86), «интуитивный канал эмпатии» (0,52), «установки, способствующие или препятствующие эмпатии» (0,51), «проникающая способность» (0,5), «идентификация в эмпатии» (0,54) и «социально предписанный перфекционизм» (-0,49). Исходя из этого, можно сказать, что эмпатия и эмпатические способности отрицательно взаимосвязаны с социально предписанным перфекционизмом, т.е. эмпатирующий не стремится к совершенству и не пытается соответствовать завышенным требованиям окружающих ради социального одобрения.

Полученная факторная модель объясняет 51% суммарной дисперсии признаков.

Исходя из полученных результатов, можно сказать, что в рамках нашего исследования было выявлено пять личностных типов студентов-психологов.

К первому типу относятся студенты-психологи, у которых доминирует эмпатийность, связанная с определенными нарциссическими чертами личности. Эти данные подтверждают предположение, что возможен такой тип эмпатии, который связан с нарциссизмом, выступающим как своеобразное средство обеспечения нарциссического переживания самозначимости («Нарциссически эмпатийный»).

Второй тип личности является нарциссическим. У таких студентов преобладают нарциссические черты, среди которых особенно выражено «ожидание особого отношения», сопровождающееся завистливостью и манипулятивностью, отношением к окружающим как объектам достижения собственных целей («Нарциссический»).

Следующим является доминирующий тип, представляющий собой совокупность эгоизма, перфекционизма, авторитарности и агрессивности. Студентам-психологам такого типа свойственна властность, жесткость, постоянное саморазвитие, нацеленность на достижение высоких результатов и др. («Доминирующий»).

Также выявлен подчиняющийся тип личности. Студенты с подобной личностной доминантой, могут проявлять особую потребность в любви, дружбе, пренебрегать самостоятельностью, стараться быть внимательными к потребностям и желаниям окружающих, не учитывая при этом собственные чувства («Подчиняющийся»).

Последний выявленный нами тип включает в себя эмпатию и различные эмпатические способности, которые отрицательно взаимосвязаны с социально предписанным перфекционизмом. По-видимому, студенты-психологи такого типа умеют понимать окружающих на основе сопереживания, способны ставить себя на место другого, создавать открытую и доверительную атмосферу, способствующую продуктивному взаимодействию. При этом они не стремятся соответствовать завышенным требованиям и ожиданиям окружающих ради признания и социального одобрения («Эмпатийный»).

Наиболее оптимальным для студентов-психологов как будущих специалистов, должен быть тип личности, в котором доминирующими являются эмпатия и эмпатические способности. Тип «Нарциссическая эмпатийность», сопровождающийся грандиозным чувством самозначимости и верой в собственную уникальность, является менее продуктивным для психологической работы, так как психологу в этом случае будет сложно критически оценивать себя, признавать ошибки и свою некомпетентность в той или иной области психологического знания.

Полученные нами данные дают основание для проведения дальнейших исследований, направленных на изучение личностных типов студентов-психологов, с использованием дополнительного диагностического инструментария и на большей выборке. Выявленные результаты актуализируют также проблему разработки программ, направленных на оптимальное развитие и профессиональное становление личности будущих психологов в условиях современной системы высшего образования.

Библиографический список:

1. Нуркова В.В., Н.Б. Березанская. *Психология*. Москва, 2004.
2. Демкина Е.В. Типологизация личности студента в контексте концепции идентификации с профессией. *Вестник Адыгейского государственного университета*. 2011; 4.
3. Большунова Н.Я. *Условия и средства развития субъективности*. Диссертация ... доктора психологических наук. Новосибирск, 2007.

4. Павлова О.Н. Цивилизационный феномен нарциссизма: векторы объективации в парадигме психоанализа. *Вопросы философии*. 2010; 6.
5. Ильин Е.П. *Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия*. Санкт-Петербург, 2013.
6. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*: учебное пособие. Москва, 2002.
7. Шамшикова О.А., Клепикова Н.М. Опросник «Нарциссические черты личности». *Психологический журнал*. 2010; Т. 31; № 2.
8. Грачёва И.И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта. *Психологический журнал*. 2006; Т. 27; № 6.
9. Ильин Е.П. *Психология общения и межличностных отношений*. Санкт-Петербург, 2014.
10. Опросник методики «Шкала эмоционального отклика» А. Мегрэбана и Н. Эпштейна *Психологос – энциклопедия практической психологии*. Available at: <http://www.psychologos.ru/articles/view/psihologos>.

References

1. Nurkova V.V., N.B. Berezanskaya. *Psichologiya*. Moskva, 2004.
2. Demkina E.V. Tipologizatsiya lichnosti studenta v kontekste koncepcii identifikatsii s professiej. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; 4.
3. Bol'shunova N.Ya. *Usloviya i sredstva razvitiya sub'ektivnosti*. Dissertatsiya ... doktora psichologicheskikh nauk. Novosibirsk, 2007.
4. Pavlova O.N. Civilizacionnyj fenomen narcissizma: vektory ob'ektivatsii v paradigme psichanaliza. *Voprosy filosofii*. 2010; 6.
5. Il'in E.P. *Psichologiya pomoschi. Al'truizm, `egoizm, `empatiya*. Sankt-Peterburg, 2013.
6. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. *Social'no-psichologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp*: uchebnoe posobie. Moskva, 2002.
7. Shamshikova O.A., Klepikova N.M. Opornik «Narcissicheskie cherty lichnosti». *Psichologicheskij zhurnal*. 2010; T. 31; № 2 javascript:%20st('I=P463493/2010/31/2').
8. Gracheva I.I. Adaptatsiya metodiki «Mnogomernaya shkala perfekcionizma» P. H'yuita i G. Fletta. *Psichologicheskij zhurnal*. 2006; T. 27; № 6.
9. Il'in E.P. *Psichologiya obscheniya i mezlichnostnyh otnoshenij*. Sankt-Peterburg, 2014.
10. Opornik metodiki «Shkala `emocional'nogo otklika» A. Megrabyana i N. `Epshtejna *Psichologos – `enciklopediya prakticheskoy psichologii*. Available at: <http://www.psychologos.ru/articles/view/psihologos>.

Статья поступила в редакцию 04.05.15

УДК 37.015.3

Chernjavskaja V.S., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychology, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russky Island, Russia), E-mail: valstan13@mail.ru

Arsen'eva Ye.F., student, Department of Psychology, Vladivostok State University of Economics and Service (Vladivostok, Russky Island, Russia), E-mail: staffordshir@mail.ru

SELF-ESTIIM OF SCHOOLCHILDREN IN SCHOOLS OF DIFFERENT TYPES (WITH REFERENCE TO FIFTH-GRADERS).

The research paper explores the relationship of self-esteem of pupils and the educational process. The authors tested the hypothesis: how the relationship of the self-esteem of schoolchildren from the fifth grade correlate with organizational factors of the school environment. In the context of the characteristics of the organization of the educational process the private and public schools were examined. The relationship of self-esteem of the child to the level of educational success and socio-psychological relations in the classroom was studied. The study involved students of the fifth grade of municipal and private schools. The authors identified that self-esteem of each child was compared with those of academic success (GPA in core subjects), and sociometric status using correlation analysis with the calculation of Spearman's correlation coefficient (ρ).

Key words: educational success, self-esteem, correlation, social success, private school, education, personality, fifth grader.

В.С. Чернявская, д-р пед. наук, проф. психологии, проф. каф. психологии ФГАОУ ВПО «Дальневосточный федеральный университет», г. Владивосток, E-mail: valstan13@mail.ru

Е.Ф. Арсеньева, студентка направления подготовки «Психология» ВГБОУ ВПО «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса», г. Владивосток, E-mail: staffordshir@mail.ru

САМООЦЕНКА ШКОЛЬНИКОВ В ШКОЛАХ РАЗНЫХ ТИПОВ (НА ПРИМЕРЕ ПЯТИКЛАССНИКОВ)

В данной статье исследуется взаимосвязь самооценки школьника и организации учебного процесса. Проверялась гипотеза о взаимосвязи самооценки и организационной формы школы. Изучена самооценка учащихся пятых классов и организационные факторы школьной среды, связанные с формированием самооценки личности школьника. В контексте особенностей организации образовательного процесса: частных и муниципальных школ, были исследованы взаимосвязи самооценки ребёнка с уровнем учебной успешности и социально-психологических отношений в классе. В исследовании принимали участие школьники пятых классов муниципальной и частной школ. Выявленный уровень самооценки каждого ребёнка сопоставлялся с соответствующими показателями учебной успешности (средний балл по основным предметам) и социометрическим статусом с помощью корреляционного анализа с вычислением коэффициента корреляции Спирмена (ρ).

Ключевые слова: учебная успешность, самооценка, корреляция, социальная успешность, частная школа, образование, личность, пятиклассник.

Основной составляющей личности является Я – концепция (К. Роджерс, Р. Бернс) [1; 2]. В случае положительной Я – концепции человек склонен действовать и мыслить социально приемлемо. Если она отрицательная – в своих глазах человек видит себя ниже своего идеального «я», то, по мнению К. Роджерса, человек чувствует себя неудовлетворённым и несчастным [1].

Я – концепция – это осознанная совокупность представлений личности о себе – так сказать – теория себя – на основании ко-

торой человек не только создает отношение к своей личности и строит коммуникацию с другими. К подростковому возрасту – к 12-13 годам, у большинства детей уже формируется Я-концепция – чувство собственного достоинства и самоидентичности. Важной частью Я-концепции выступает самооценка. Самооценка может быть адекватной, неадекватной, высокой или низкой.

Самооценка ребёнка начинает формироваться в раннем детстве и имеет связь с отношением к ребёнку в семье. С воз-

растом меняются только факторы, определяющие её формирование. Факторами, определяющими самооценку ребёнка, могут быть многие аспекты его жизни, стиль воспитания в семье, реализация себя в ведущей деятельности по возрасту и т.д. И если для дошкольников ведущей является игровая деятельность, а для младших школьников – учебная, то для детей, вступающих в подростковый период (от 10-12 до 15-16 лет у девочек и от 12-14 до 17-18 лет у мальчиков, в исследовании – пятиклассники), фактором, определяющим формирование самооценки, становится интимно-личностное общение и общественно полезный труд. Общение ребёнка со сверстниками начинает играть главную роль в его жизни, а основным желанием становится желание стать авторитетом в группе, заслужить признание и уважение сверстников. Экспериментируя, психологи концентрировали внимание на «критическом» раннем возрасте и считали, что к концу детства черты нашего характера твердеют. Жизненный опыт может и сглаживает острые углы, но пластичный период заканчивается. Наследства младенчества и детства хватит на десятки лет, так как основные особенности характера уже сформировались. Однако, когда-то популярное среди психологов суждение о том, что ничего примечательного в развитии личности после детства не происходит, сегодня уступает место мысли о том, что человек развивается на протяжении всей жизни [3].

Подростковый кризис, сопровождающий переход от детства к взрослой жизни, проходит наиболее остро, так как в этом возрасте дети впервые начинают осознанно постигать и определять весь потенциал своей личности, создавать свой образ «Я», не имея при этом возможности соотносить его с уже сформировавшимся представлением о себе, как это могут в последующих кризисных ситуациях делать взрослые [4]. Учёными доказано, что особенно значимой является самооценка в динамике возрастного развития от младшего школьного к подростковому возрасту. В процессе роста личностной рефлексии в этом возрасте, она дифференцируется, развивается. Установлено, что зрелая самооценка рассматривается как внутренний фактор профилактики девиантных форм поведения, кризисов.

Актуальность нашей работы связана с ответом на вопрос, влияет ли организационная форма школы на развитие лично-

сти? В рамках исследования ставилась цель – выяснение уровня взаимосвязи самооценки школьника и организационной формы школы (частная – муниципальная). Объектом исследования стала самооценка школьника пятого класса. Предметом выступила взаимосвязь самооценки и организационной формы школы.

Для определения самооценки учащихся пятых классов было использовано две методики – методика Дембо-Рубинштейн и «Какой Я». Для исследования социально-психологических отношений в группе использована социометрия (Дж. Морено).

Известная методика разработанная Т. Дембо и С. Рубинштейн предполагала использование семи линий-шкал, обозначающих здоровье, ум (способности), характер, авторитет у сверстников, умение делать многое своими руками, внешность, уверенность в себе. Выполняя тест, испытуемый отмечал специальными знаками текущие, желаемые и достигаемые для себя уровни развития этих качеств.

Вторая методика самооценки – «Какой Я» (О.С. Богдановой) – состояла из десяти различных положительных качеств личности. Посредством статистического анализа с вычислением коэффициента корреляции Спирмена (ρ), мы определяли уровень взаимосвязи самооценки учеников обеих школ с их учебной успешностью. Результаты первого этапа приведены в Таблице 1.

В нашем случае для 20 значений выборок x и y (20 учеников, x – баллы по тесту самооценки, y – средний балл учебной успешности) табличное критическое значение коэффициента ранговой корреляции Спирмена ρ при уровне значимости $\alpha=0,05$ составляет 0,377. При уровне значимости $\alpha/2=0,025$ $\rho=0,45$.

Гипотеза H_0 – выборки x и y не коррелируют ($\rho=0$).

H_1 при $\rho>0$: если ρ больше табличного значения критерия Спирмена ρ при $\alpha/2$, то H_0 отвергается.

Для муниципальной школы $\rho=0,087$. $\rho<0,45$ – Принимаем H_0 .

Для частной школы $\rho=-0,44$. $\rho<0,45$ – Принимаем H_0 .

Полученный коэффициент корреляции для обеих школ показывает, что уровень самооценки не связан с учебной успешностью, то есть учёба не является фактором, влияющим на самооценку пятиклассников. В случае с частной школой в качестве

Таблица 1

Сопоставление показателей самооценки и учебной успешности школьников

Порядковый № ученика	Муниципальная школа		Частная школа	
	Уровень самооценки (выборка x)	Средний балл учебной успешности (выборка y)	Уровень самооценки (выборка x)	Средний балл учебной успешности (выборка y)
1	42	4,5	80	4
2	65	3,5	76	4
3	61	4	64	4,3
4	50	3	88	3,5
5	45	3	67	4,4
6	60	4,7	63	4,5
7	82	3	63	4
8	84	4,2	82	4
9	58	3,3	62	4,5
10	61	4,7	67	3,5
11	79	4	61	5
12	81	4	69	4
13	60	4,3	59	5
14	57	4,4	83	3,5
15	59	3,3	71	4
16	65	3	67	3,5
17	87	5	85	4,3
18	80	3,5	70	4,3
19	67	4	62	4,3
20	82	3,5	79	4,5
Коэффициент Спирмена	0,087		-0,44	

тенденции можно отметить, что чем выше уровень успешности учебной деятельности школьника, тем скорее его самооценка ниже: $r = -0,44$.

Таким же способом был проверен уровень взаимосвязи самооценки учеников обеих школ и их социометрического статуса, который можно трактовать как социальную успешность. Сопоставление самооценки и социометрического статуса школьников муниципальной и частной школ позволило получить следующие коэффициенты корреляции (по Спирмену) 0,774 – для муниципальной и 0,568 для частной школ.

Для муниципальной школы $r = 0,774$. $p > 0,45$ – **Н0**. Отвергается.

Для частной школы $r = -0,568$. $p > 0,45$ – **Н0**. отвергается.

Результаты статистического анализа социометрии и социальной успешности показали высокий коэффициент корреляции между социальным положением в группе и самооценкой ребёнка, что подтверждает в качестве ведущей деятельности учащихся пятых классов – общение со сверстниками: их социально-психологический статус, отношения со сверстниками в это период имеют тесную взаимосвязь с самооценкой школьника пятого класса.

Обсуждая результаты этого этапа исследования, с одной стороны, можно отметить, что указанные взаимосвязи более выражены в муниципальной школе ($r = 0,774$) – что говорит о большей значимости социальных отношений в классе для личности ребёнка, с другой стороны, в группе учеников исследуемой частной школы не нашлось пятиклассников с низкой самооценкой, в то время как в муниципальной таких детей трое. Результаты социометрического исследования показывают, что в частной школе не оказалось детей, которых никто из ровесников не выбрал, в отличие от муниципальной школы, в которой один респондент не получил ни одного выбора, а ещё двое только по одному выбору.

Для того, чтобы понять как по-разному муниципальная и частная школы влияют на самооценку учащихся, была рассмотрена организация учебного процесса в двух исследуемых школах. Обосновано существенное влияние на развитие и самооценку школьника профессионально-значимых качеств, в частности – педагогической толерантности [5].

Исследователи отмечают, что современная система образования не рассчитана на решение сегодняшних задач, она была разработана для нужд прошлого века [6; 7]. Муниципальные общеобразовательные школы (в том числе и школа, в которой обучаются исследуемые в работе ученики) используют традиционную классно-урочную форму организации учебного процесса.

Ю.П. Федорова, сравнивая условия в государственной и частной школ указывает, что система психологического сопровождения личностного развития младших школьников в условиях частной школы включает в себя:

- деятельность всех субъектов сопровождения по снижению у детей напряженности, зависимости от взрослых, неуверенности в своих интеллектуальных способностях, переживания стресса в общении со сверстниками;
- переориентацию педагогов с учебно-дисциплинарной на личностную модель взаимодействия с детьми;
- обучение родителей адекватному восприятию возможностей школы и своих детей;
- использованию сильных сторон образовательной среды при нейтрализации её неблагоприятных факторов [8].

Библиографический список

1. Роджерс К.А. *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Москва: «Прогресс», «Универс», 1994.
2. Бернс Р. Что такое Я-концепция. *Психология самосознания*: хрестоматия. Редактор Д.Я. Райгородский. Самара: Бахрах, 2003.
3. Майерс Д. *Психология*. Минск: «Поппури», 2008.
4. *Уклад школы будущего*: в двух частях с приложением. Редакционная коллегия Ю.В. Грицай, В.Б. Державин, Г.А. Бирюкова, З.Н. Касаткина. Редактор составитель Н.Б. Крылова. Москва: НИИ школьных технологий, 2009.
5. Чернявская В.С. *Психологические факторы развития педагогической толерантности*. Владивосток: Дальнаука, 2006.
6. Поливанова Н.И., Ермакова И.В. Образовательная среда урока в школах разных типов. *Психологическая наука и образование*. 2000; 3: 72 – 80.
7. Робинсон К. *Образование против таланта*. Москва: Эксмо, 2013.
8. Федорова Ю.П. *Психологическое сопровождение личностного развития младших школьников в частной школе*. Диссертация ... кандидата психологических наук, Ярославль, 1995.

References

1. Rodzhers K.A. *Vzglyad na psihoterapiyu. Stanovlenie cheloveka*. Moskva: «Progress», «Univers», 1994.
2. Berns R. *Chto takoe Ya-konceptiya. Psihologiya samosoznaniya*: hrestomaiya. Redaktor D.Ya. Rajgorodskij. Samara: Bahrah, 2003.
3. Majers D. *Psihologiya*. Minsk: «Poppuri», 2008.

В качестве ведущего вида деятельности школьников 11 лет уже выступает совместная деятельность в кругу сверстников, а в современном мире сама способность действовать в команде является одним из наиболее востребованных личных и профессиональных качеств [6].

Учредители частных образовательных учреждений, как и другие предприниматели в области услуг, стремятся к получению прибыли. Они чаще всего решают проблемы организации свободного времени ребёнка после уроков, проблемы качественно питания школьника, посещения спортивных или музыкальных школ кружков по интересам, однако, могут быть ведомы и идеями инновационного подхода к образовательному процессу, как правило, они стараются собрать в своей команде лучших и опытейших педагогов и других специалистов. В их числе может быть и штат психологов. В процессе привлечения клиентов организаторы частного образования обеспечивают удовлетворение культурно-эстетических, творческих, спортивных запросов клиентов, что в определенной мере способствует сплочению группы, особенно если иметь в виду, что наполняемость классов в частной школе, как правило, существенно ниже.

Однако основы самооценки личности формируются гораздо раньше, чем начинается школьное обучение, она формируется в семье. Именно там ребёнок «чувствует себя хорошим» или нет. Именно семья выбирает школу для ребёнка: часто в частную школу поступают подростки, родители которых имеют в качестве приоритетных не цели воспитания ребёнка, а цели «добывания денег», соответственно – их дети могут испытывать трудности в обычной государственной школе. Дома такие родители могут негативно влиять на самооценку ребёнка, упрекая его за высокий уровень материальных затрат на его обучение, таким образом, более высокий уровень доходов родителей учеников из частных школ не оптимизирует самооценку личности школьника.

В ходе исследования был выявлен уровень самооценки каждого ученика муниципальной и частной школы из числа учеников пятых классов, также были рассмотрены факторы успешности учебной деятельности и показатели социально-психологических взаимоотношений со сверстниками. Путём сопоставления самооценки учеников сначала с их учебной успешностью, а затем с их социометрическим статусом в группе, методом корреляционного анализа по Спирмену, было выявлено, что фактором, влияющим на формирование самооценки учащихся средних классов, являются социально-психологические показатели их взаимоотношений в классе. Коэффициент корреляции Спирмена самооценки и уровня учебной успешности для муниципальной школы составил **0,087** – это говорит о том, что связи учебной успешности и самооценки нет. Для частной школы коэффициент корреляции по Спирмену равен **-0,44**, что на уровне тенденции обнаруживает: в муниципальной школе уровень учебной успешности, школьные оценки скорее отрицательно связаны с самооценкой: «я хороший, хоть учусь я и неважно». При исследовании взаимосвязи самооценки и социальной успешности корреляция между ними оказалась достаточно высокой: для муниципальной школы коэффициент составил **0,774**, для частной школы **0,568**. В муниципальной школе на уровне тенденции взаимосвязи социально-психологических взаимоотношений в классе с самооценкой оказались более тесными. Несмотря на то, что ученики частной школы более тесно общаются друг с другом во внеучебное время, это не оказало влияние на тесноту связи взаимоотношений в классе и самооценки.

4. *Uklad shkoly buduschego: v dvuh chastyakh s prilozheniem*. Redakcionnaya kollegiya Yu.V. Gricaj, V.B. Derzhavin, G.A. Biryukova, Z.N. Kasatkina. Redaktor sostavitel' N.B. Krylova. Moskva: NII shkol'nyh tehnologij, 2009.
5. Chernyavskaya V.S. *Psihologicheskie faktory razvitiya pedagogicheskoy tolerantnosti*. Vladivostok: Dal'nauka, 2006.
6. Polivanova N.I., Ermakova I.V. *Obrazovatel'naya sreda uroka v shkolah raznyh tipov. Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2000; 3: 72 – 80.
7. Robinson K. *Obrazovanie protiv talanta*. Moskva: `Eksmo, 2013.
8. Fedorova Yu.P. *Psihologicheskoe soprovozhdenie lichnostnogo razvitiya mladshih shkol'nikov v chastnoj shkole*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk, Yaroslavl', 1995.

Статья поступила в редакцию 31.05.15

УДК 159.9.072.433

Chernyavskaya V.S., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychology, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russky Island, Russia), E-mail: valstan13@mail.ru

Obidion I.I., student, Department of Psychology, Vladivostok State University of Economics and Service (Vladivostok, Russky Island, Russia), E-mail: ir.obidion2012@yandex.ru

ANXIETY IN PRESCHOOLERS AND STYLES OF THEIR UPBRINGING BY PARENTS. The paper presents the basic categorical terminology of the investigation to clarify the nature of the relationship of the anxiety level of children of preschool age and the style of the family's upbringing by their parents. The authors examine the concepts of "anxiety" and "a style of family's upbringing". The work presents the course of the study, the main methods, techniques, interpretation of results examine the relationship of these phenomena. The work shows how to describe the level of anxiety among children of preschool age and the styles of parenting among parents of preschool children. The research shows the results of diagnostic styles of parenting in low- and middle-income families, and the high level of anxiety of children in such families. The results of the study suggest the correlation of the relationship between the high level of anxiety and the style of "a little loser", as well as between the low level of anxiety and the style of "cooperation", but reliable statistically significant correlation between the level of anxiety and the choice of the educational style by parents is not detected.

Key words: anxiety, style of family upbringing, preschoolers, correlation.

В.С. Чернявская, д-р пед. наук, проф. психологии, проф. каф. психологии ФГАОУ ВПО «Дальневосточный федеральный университет», г. Владивосток, E-mail: valstan13@mail.ru

И.И. Обидион, студентка направления подготовки «Психология» ВГБОУ ВПО «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса», г. Владивосток, E-mail: ir.obidion2012@yandex.ru

ТРЕВОЖНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ И СТИЛИ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Представлен основной категориальный аппарат исследования – выяснения характера взаимосвязи уровня тревожности детей дошкольного возраста и стиля семейного воспитания их родителей. Рассмотрены понятия «тревожность», «стиль семейного воспитания». Представлен ход исследования, основные методы, методики, интерпретация результатов изучения взаимосвязи указанных феноменов. Представлено распределение уровня тревожности среди детей старшего дошкольного возраста, стилей родительского воспитания у родителей детей старшего дошкольного. Показаны результаты диагностики стилей родительского воспитания с низким и средним уровнем, а также высоким тревожности. Итоги исследования говорят о тенденции взаимосвязи между высоким уровнем тревожности и стилем «маленький неудачник», а также между низким уровнем тревожности и стилем «сотрудничество», однако достоверной статистически достоверной связи между уровнем тревожности и выбираемым родителями стилем воспитания не обнаружено.

Ключевые слова: тревожность, стиль родительского воспитания, дошкольник, взаимосвязь.

Семья – важная среда воспитания и формирования личности, отношений, личностных качеств ребенка-дошкольника. В основе семейного воспитания находится стиль родительского отношения к ребенку. Психологический комфорт или дискомфорт, характер эмоциональной атмосферы в семье могут привести к целому ряду негативных последствий, к числу которых относятся эмоциональные расстройства личности.

В психологической литературе отражены типы отношений родителей к ребенку (А.Я. Варга, А.Н. Веракса, И.Г. Швеи, и др.), а также рассматривающих различные факторы, детерминирующие проявления тревожности у детей [1; 2; 3].

А.Я. Варга под родительским отношением понимает целостную систему разнообразных чувств по отношению к ребёнку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ребёнком, особенностей восприятия и понимания индивидуально-психологических особенностей ребёнка его поступков [1].

Психолог дошкольного образовательного учреждения также часто сталкиваются с теми или иными проблемами семьи, в том числе с проблемами нарушения взаимоотношений между родителями и детьми. Это влияет на личностные и эмоциональные особенности ребёнка, в том числе и на характеристики и уровень тревожности.

Н.А. Веракса пишет, что предметом внимания психологов и других специалистов становится социальная ситуация развития детей дошкольного возраста. Появление Интернета, мобильных телефонов, детской рекламы, многочисленных телевизионных программ и т. д. размывает традиционные аутентичные культурные формы и содержание общения детей и взрослых. Детям предлагается иная система ценностей, предвидеть последствия

освоения которой возможно далеко не всегда. Исследование феноменов поведения детей в новых условиях становится крайне актуальным [2]. Оно позволяет хоть как-то наметить поле возможных проблем, с которыми столкнутся современные родители и педагоги.

Тревожность понимается исследователями как характеристика эмоционально-чувственной сферы, подразумевающая наличие астенических эмоций, причина появления которых часто не осознаваема; понимается как свойство личности, предрасполагающее к возникновению реакции тревоги, к восприятию широкого круга объективно безопасных ситуаций как угрожающих; описывается как состояние напряженности [4; 5; 6].

Причины её появления носят, в первую очередь, психологический характер. Слабая изученность особенностей и причин появления тревожности у дошкольников обуславливает недостаточное применение психологических методов работы с ними.

И.Г. Швеи, исследуя данную проблему около 15 лет назад, показала, что каждый третий ребёнок 5 – 6,5 лет имеет высокий уровень тревожности. При этом она обосновала положение о том, что детская тревожность носит устойчивый характер, проявляется в общении, деятельности, самоотношении детей. Высокий уровень тревожности у детей порождается специфическими ситуациями, связанными со сферой внутрисемейных отношений, с нарушением чувства защищенности ребёнка в семье [3].

В ходе исследования личностных особенностей родителей тревожных детей, И.Г. Швеи, были определены основные составляющие нарушений в когнитивной и эмоциональной сферах родителей, на поведенческом уровне: авторитарностью и непредсказуемостью поведения родителей, недовольством родителей

реальным образом ребёнка, отсутствием тесных эмоциональных связей между родителями и ребёнком [3].

Настоящее эмпирическое исследование было посвящено изучению стилей семейного воспитания и выяснению их взаимосвязи с проявлениями тревожности ребёнка-дошкольника.

Гипотезой исследования стали предположения о наличии взаимосвязи между стилем семейного воспитания и уровнем тревожности детей старшего дошкольного возраста. Объект исследования – тревожность детей старшего дошкольного возраста. Предмет исследования – связь стиля семейного воспитания, уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста.

Из системы теоретических методов исследования использовались анализ литературы, описание и обобщение эмпирического материала.

Материалы исследования. Были использованы: тест тревожности (Р. Тэмплл, В. Амен, М. Дорки); тест-опросник родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина.

На первом этапе исследования была проведена диагностика уровня тревожности детей старшего дошкольного возраста при помощи Теста тревожности (Р. Тэмплл, В. Амен, М. Дорки). Данные фиксировались в протоколе. Из данных сводной таблицы видно, что в среднем по выборке индекс тревожности составляет 51,1%, что соответствует уровню несколько выше среднего. Основные ситуации стимуляционного материала, с которыми дети связывали чаще всего грустное выражение лица, были связаны со следующими категориями ситуаций: «объект агрессии», «игра со старшими детьми», «агрессивное нападение», «изоляция», «выговор», «укладывание спать в одиночестве», «умывание» – спектр выборов ситуаций тревожности достаточно широк. Для более точного представления распределения результатов методики, мы посчитали количество детей с разным уровнем тревожности. Сводные данные отображены в таблице 1.

Проверка гипотезы о связи между особенностями воспитания детей, стилем, выбираемым родителями и уровнем тревожности ребёнка была осуществлена при помощи теста-опросника родительского отношения А.Я. Варги, В.В. Столина. Родители самостоятельно заполняли опросник. Опросник заполнялся тем родителем, который активнее принимает участие в воспитании ребёнка (по их мнению). В таблице 2 представлены обобщённые результаты по выборке родителей.

Как видно из результатов, для родителей детей нашей выборки наиболее характерны проявления таких стилей воспитания как «Маленький неудачник» и Симбиоз. Высокие показатели по шкале «Маленький неудачник» (84.19 процентиля) говорят о том, что взрослый транслирует ребёнку статус неудачника. В родительском отношении этого типа прослеживается тенденция инфантилизации ребёнка, приписывания ему личностной и социальной несостоятельности. Показатели по шкале «Симбиоз» иллюстрируют, что родитель стремится к слиянию – симбиотическим отношениям с ребёнком, он не устанавливает психологическую дистанцию между собой и ребёнком, старается всегда быть ближе к нему, удовлетворять его основные потребности, ограждать от неприятностей. Родитель постоянно ощущает тревогу за ребёнка, ребёнок ему представляется маленьким, беззащитным.

Так как целью нашей работы являлось выявление взаимосвязи стиля воспитания и уровня тревожности детей, анализ результатов осуществлялся по группам детей с высокой и низкой тревожностью.

Данные таблицы 3 говорят о том, что для родителей детей с низким и средним уровнем тревожности наиболее свойственно пользоваться разными стилями общения с ребёнком, но преобладают все же «Симбиоз» и «Маленький неудачник» т.е. эти стили, характерны для всей выборки в целом.

Таблица 1

Распределение уровня тревожности среди детей старшего дошкольного возраста

Уровень тревожности			
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей, %	5	35	60

Как видно из результатов таблицы 1, более половины выборки детей (60%) обладают высоким уровнем тревожности, что говорит скорее о негативном стиле отношений с родителями и дает основания относить этих детей к «группе риска». Однако 40% нашей выборки составляют дети, чей уровень тревожности соответствует низкому и среднему индексу.

Показатель по шкале «Кооперация» (31.19 процентиля) – именно в этой группе родителей выше, чем по выборке в целом, а значит, это дает основания сделать вывод о том, что родители детей с низкой тревожностью чаще, чем другие выбирают этот эффективный стиль общения. Взрослый, в данном случае, принимает ребёнка таким, какой он есть, уважает и признает его

Таблица 2

Результаты психодиагностики стилей родительского воспитания у родителей детей старшего дошкольного возраста (в процентах)

Стиль воспитания				
Принятие-отвержение	Образ социальной желательности поведения (Кооперация)	Симбиоз	Авторитарная гиперсоциализация (Контроль)	«Маленький неудачник»
68.35	19.22	74.97	69.30	84.19

Таблица 3

Результаты психодиагностики стилей родительского воспитания детей старшего дошкольного возраста с низким и средним уровнем тревожности

№	Принятие-отвержение	Образ социальной желательности поведения (Кооперация)	Симбиоз	Авторитарная гиперсоциализация (Контроль)	«Маленький неудачник»
1	9	8	5	4	1
2	10	7	4	6	3
3	16	4	4	4	3
4	11	7	4	4	6
5	15	6	5	4	4
6	10	8	6	4	2
7	14	6	4	3	3
8	9	6	5	4	2
Итого, в баллах	11.8	6.5	4.6	4.1	3
В процентах	77.21	31.19	86.63	69.30	84.81

Таблица 4

Результаты психодиагностики стилей родительского воспитания у детей старшего дошкольного возраста с высоким уровнем тревожности

№	Принятие-отвержение	Образ социальной желательности поведения (Кооперация)	Симбиоз	Авторитарная гиперсоциализация (Контроль)	«Маленький неудачник»
1	9	8	5	4	1
2	10	6	6	4	2
3	9	7	5	2	2
4	10	5	6	6	3
5	14	8	5	6	4
6	17	5	4	3	3
7	9	8	5	2	1
8	14	3	4	1	4
9	11	7	2	3	1
10	13	8	6	7	3
11	21	6	4	7	7
12	10	7	2	3	1
Итого, в баллах	12.3	6.4	4.5	4	2,7
Итого, в процентилях	77.21	19.22	86.63	69.30	84.81

Таблица 5

Корреляционные показатели взаимосвязи уровня тревожности детей старшего дошкольного возраста и стиля родительского воспитания

Уровень тревожности	Стиль родительского воспитания				
	Принятие-отвержение	Кооперация	Симбиоз	Контроль	«Маленький неудачник»
Средний и низкий уровень	0,131	-0,0714	0,57	0,24	0,14
Высокий уровень	0,393	-0,198	-0,026	0,208	0,432

Примечание: $(p \leq 0,05) = 0,49$

индивидуальность, симпатизирует ему, одобряет его интересы, поддерживает планы, проводит с ним достаточно много времени и не жалеет об этом. Именно этот факт не может не оказывать положительное влияние на психическое здоровье ребёнка, и на уровень тревожности, в частности. Ниже представлены результаты детей с высоким уровнем тревожности.

Для родителей детей с повышенным уровнем тревожности характерны идентичные проявления стилей воспитания по сравнению с родителями детей с низкой тревожностью. Исключение составляет меньшие проявления по шкале Кооперация, – данные родители меньше используют его в своем общении с ребёнком. Для более точного анализа данных на заключительном этапе исследования мы произвели статистическую обработку.

Наибольший уровень связи (0,432) обнаружен между тревожностью и стилем родительского отношения по типу «Маленький неудачник», однако даже она не достигла статистической зна-

чимости. Возможно, для подтверждения статистической достоверности необходима более крупная выборка и более широкий спектр методик исследования.

Статистическая обработка полученных данных и их анализ, позволяют заключить, что достоверной статистически достоверной связи между уровнем тревожности и выбираемым родителями стилем воспитания не обнаружено.

Следовательно, гипотезу нельзя считать доказанной. Хотя количественный анализ не дал подтверждения нашей гипотезы, качественный анализ все же указывает на тот факт, что в нашей группе высок процент детей с высоким уровнем тревожности у родителей, чей стиль общения не является эффективным. Такая ситуация требует специальных мер, связанных с разработкой и реализацией программы работы с родителями, что и было выполнено в последствии, на основе изложенных данных, а также работ других исследователей.

Библиографический список

1. Варга А.Я. *Системная семейная психотерапия*: краткий лекционный курс. Санкт-Петербург: Речь, 2005.
2. Веракса А.Н. *Практический психолог в детском саду*: пособие для психологов и педагогов. Москва: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012.
3. Швеиц И.Г. *Родительно-детские отношения как фактор формирования тревожности у старших дошкольников*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Ярославль, 2001.
4. Прихожан А.М. *Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст*. Санкт-Петербург: Питер, 2009.
5. Прихожан А.М. *Тревожность у детей и подростков: психоаналитическая природа и возрастная динамика*. Воронеж: Издательство ИПО «МОДЭК», 2009.
6. Мэй Р. *Смысл тревоги*. Москва: Класс, 2001.

References

1. Varga A.Ya. *Sistemnaya semejnaya psihoterapiya*: kratkij lekcionnyj kurs. Sankt-Peterburg: Rech', 2005.
2. Veraksa A.N. *Prakticheskij psiholog v detskom sadu*: posobie dlya psihologov i pedagogov. Moskva: MOZAIKA-SINTEZ, 2012.
3. Shvec I.G. *Roditel'sko-detskie otnosheniya kak faktor formirovaniya trevozhnosti u starshih doshkol'nikov*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Yaroslavl', 2001.
4. Prihozhan A.M. *Psihologiya trevozhnosti: doshkol'nyj i shkol'nyj vozrast*. Sankt-Peterburg: Piter, 2009.
5. Prihozhan A.M. *Trevozhnost' u detej i podrostkov: psihoanaliticheskaya priroda i vozzrastnaya dinamika*. Voronezh: Izdatel'stvo IPO «MOD'EK», 2009.
6. M'ej R. *Smysl trevogi*. Moskva: Klass, 2001.

Статья поступила в редакцию 31.05.15

УДК 159

Chimonina I.V., Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Service, Technological Institute of Service (branch), Don State Technical University (Stavropol, Russia), E-mail: chimonina-i-v@yandex.ru

Shulga A.A., student, Department of Service, Technological Institute of Service (branch), Don State Technical University (Stavropol, Russia), E-mail: chimonina-i-v@yandex.ru

THE EFFECT OF VEGETABLE OILS ON PHYSIOLOGICAL ASPECTS OF THE HUMAN HEALTH. In the work the chemical composition and organoleptic indicators of vegetable oils, their range are considered. It is specified, in what ways oils are produced. As a result of the analysis the authors reveal what vegetable oils are more preferable in Stavropol population. The work describes the main features of the consumer market with reference to the city of Stavropol. The authors came to the conclusion that of all vegetable oils buyers their most number prefer sunflower and olive oil. This choice is due to several reasons: consumers show conservatism; not all have the opportunity to purchase more expensive types of oil; consumers use one or two types of oil due to ignorance of the useful properties of other types of oils and their application in food preparation. The authors believe that the organization competent work in this area can significantly change the situation on the market of oils and to influence healthier consumption habits of useful products in the population.

Key words: vegetable oil, range, way of cleaning, chemical composition, consumer market.

И.В. Чимонина, канд. биол. наук, доц. каф. «Сервис» института сервиса ВГБОУ ВПО Технологический институт сервиса (филиал) ДГТУ, г. Ставрополь, E-mail: chimonina-i-v@yandex.ru

А.А. Шульга, студент кафедры «Сервис» Технологического института сервиса (филиал) ВГБОУ ВПО ДГТУ, г. Ставрополь, E-mail: chimonina-i-v@yandex.ru

ВЛИЯНИЕ РАСТИТЕЛЬНЫХ МАСЕЛ НА ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЗДОРОВЬЯ ЧЕЛОВЕКА

В статье рассмотрен химический состав и органолептические показатели растительных масел, их ассортимент. Указано, какими способами получают масла. На основе анализа потребительского рынка (на примере Ставрополя) авторы пришли к выводу, что из всех растительных масел покупатели предпочитают в большей степени подсолнечное и оливковое масла. Этот выбор обусловлен несколькими причинами: потребители проявляют консерватизм; не все имеют возможность приобрести более дорогие виды масел; потребители используют один-два вида масла по причине незнания полезных свойств других видов масел и возможности их применения в приготовлении пищи. Авторы считают, что при организации грамотной работы в этом направлении можно существенно изменить ситуацию на рынке масел и привить у населения более здоровые привычки потребления полезных продуктов.

Ключевые слова: растительное масло, ассортимент, способ очистки, химический состав, потребительский рынок.

Масложировая промышленность РФ вырабатывает около 50 видов растительных масел, которые различаются по жирокислотному составу, способу производства, степени очистки от сопутствующих веществ, органолептическим свойствам и другим показателям [1]. Ассортимент растительных масел, используемых в пищевых целях, различен и представлен на рисунке 1.

Все растительные масла получают двумя способами:

1. Метод холодного прессования (отжима) – механический отжим масла из измельченного сырья.
2. Метод экстрагирования (экстракции) – извлечение масла из сырья при помощи органических растворителей (экстракционными бензинами).

Среди вышеперечисленных способов получения масел наиболее экономичным является метод экстракции, а более безопасным считается метод холодного отжима, так как при методе экстракции присутствует опасность попадания остатков экстракционного бензина.

По степени очистки растительные масла делят на нерафинированные и рафинированные. Нерафинированные масла – это масла, которые получены при температуре 40°C без применения химической очистки, что позволяет в полном составе сохранить в них все полезные свойства растений, из которых

они были получены. Нерафинированные масла не целесообразно применять при жарке, так как они пенятся и имеют низкую точку дымления, чего не происходит при использовании рафинированного масла. Рафинированное масло обрабатывают по полной схеме рафинации, которая обеспечивает максимально возможный срок хранения, прозрачность продукта, и полное отсутствие вкуса. В биологическом отношении рафинированное масло менее ценное, так как большинство полезных соединений при очистке теряют свои свойства. В ежедневном рационе человека должно присутствовать до 50 г растительных масел, так как они содержат триглицериды жирных кислот и сопутствующие им вещества (ненасыщенные жиры, фосфолипиды, свободные жирные кислоты, витамины, воски, стеролы, вещества, придающие окраску и т.д.), а присутствие вышеперечисленных компонентов делает питание человека сбалансированным [3].

Дефицит витамина Е, которого в некоторых видах растительного масла предостаточно, негативно сказывается на работе желудочно-кишечного тракта. Постоянная нехватка этого витамина способствует развитию заболеваний сосудов, печени и артриту, ослаблению иммунитета и, как следствие, – снижению сопротивляемости организма вирусам. Жирные кислоты: Омега-3, Омега-6 и Омега-9 имеют особое пищевое значение.

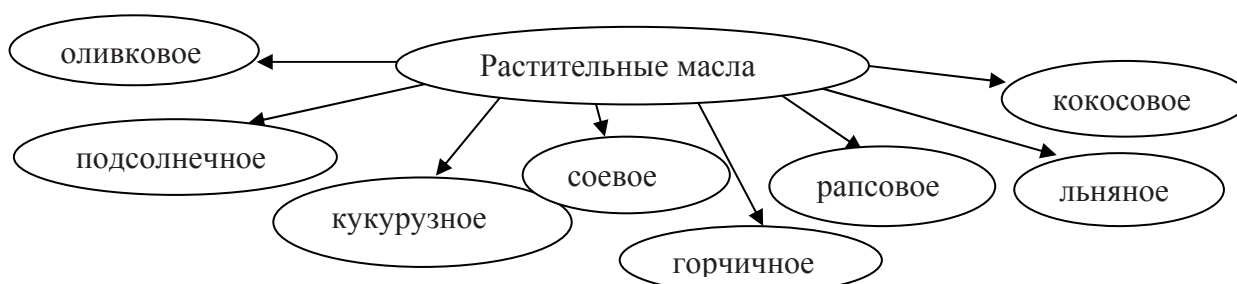


Рис. 1. Ассортимент растительных масел

Например, Омега-3 рекомендуется употреблять при следующих заболеваниях: при сахарном диабете, сердечно-сосудистых заболеваниях, проблемах со зрением, иммунных нарушениях, избыточном и недостаточном весе, остеоартритах и ревматоидных артритах. Омега-6 – важная представительница жирных кислот, единственная, которая может превращаться в другие кислоты и защищать организм от их недостатка. Только Омега-6 является основой для синтеза арахидоновой кислоты, что гарантирует правильный жировой обмен и правильный синтез простагландинов. Содержание этих соединений в растительных маслах представлено в таблице 1. Подсолнечное масло содержит витамины групп А, D, Е. В состав подсолнечного масла входит линолиевая и линоленовая ненасыщенные жирные кислоты, не синтезируемые в организме.

протеин и лецитин. Оливковое масло рекомендуется для профилактики сердечно-сосудистых заболеваний. Кроме того, если это масло ежедневно употреблять натощак по столовой ложке, можно избавиться от проблем с пищеварением, восстановить работу печени и желчного пузыря.

Льняное масло в два раза богаче известными жирными кислотами, такими как Омега-3 и Омега-6, чем даже рыбий жир. Поэтому его полезно принимать всем будущим мамам. Ведь льняное масло способствует правильному формированию мозга малыша. Льняное масло широко используется в косметологии и медицине для быстрого заживления ранок и язвочек, для лечения ожогов.

Кукурузное масло благодаря питательной ценности используется для жарки, тушения и фритюра, поскольку не образует канцерогенов, не пенится и не пригорает, хорошо применять его

Таблица 1

Содержание жирных кислот в растительных маслах

Ассортимент масла	Омега-3 (линоленовая)	Омега-6 (линолевая)	Омега-9 (олеиновая)	Витамин Е (в 100 г)
Подсолнечное	1%	46-62%	24-40%	46-75мг
Льняное	15-30%	44-61%	13-29%	23 мг
Кукурузное	1%	40-56%	40-49%	80 мг
Горчиное	3-14%	6-32%	9-45%	-
Оливковое	-	4-12%	70-87%	12 мг
Соевое	2-3%	51-56%	32-35%	68 мг
Кокосовое	-	1%	2-10%	-
Ореховое	3-15%	58-78%	9-15%	-

Они обладают свойством выводить холестерин, образуя с холестерином легко окисляемые сложные эфиры, оказывают нормализующее действие на стенки кровеносных сосудов и могут рассматриваться в числе средств профилактики атеросклероза, инфаркта миокарда и других заболеваний.

Оливковое масло богато многими витаминами (А, В, С, D, Е, F, К), содержит растительные белки, минералы, аминокислоты,

и для приготовления различных соусов, теста, хлебобулочных изделий. Благодаря своим полезным свойствам кукурузное масло широко применяется в производстве диетических продуктов и продуктов детского питания.

Горчиное масло содержит большое количество витамина D, который помогает организму усваивать кальций и фосфор. Горчиное масло обладает бактерицидным, антисептическим

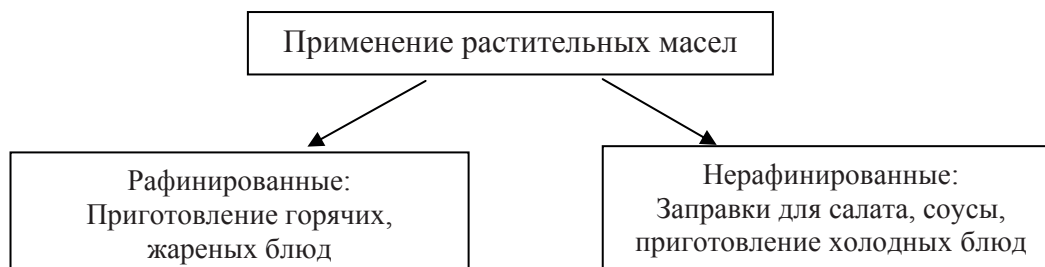


Рис. 2. Применение растительных масел в питании

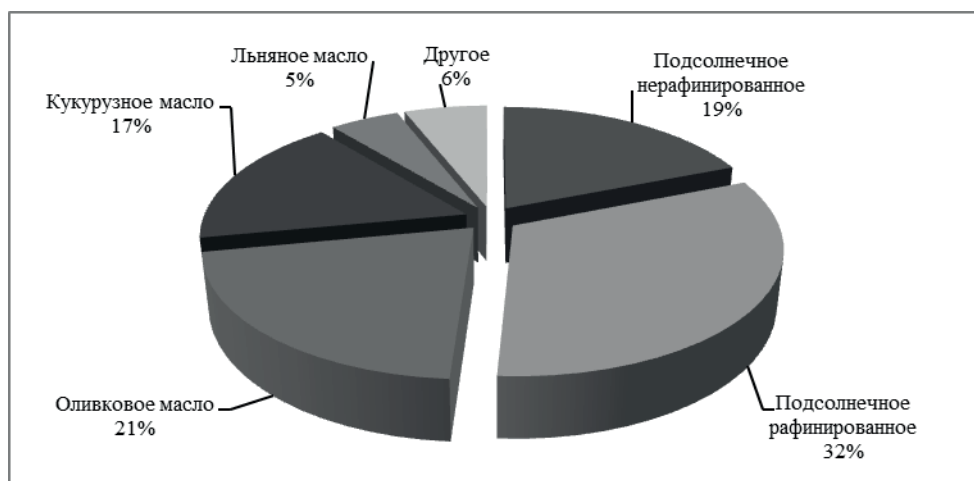


Рис. 3. Предпочтения покупателей в выборе растительного масла

свойствами, поэтому его используют для лечения простудных, желудочно-кишечных недугов.

Кокосовое масло – это масло, богатое лауриновой кислотой, которая усиливает метаболизм. На 90% состоит из насыщенных жиров и очень калорийно. Сохраняет свои свойства даже при очень высоких температурах. Идеально для выпечки.

Масло грецкого ореха содержит витамины А, Е, С, В, макро- и микроэлементы (цинк, медь, йод, кальций, железо, фосфор). Необходимо людям преклонного возраста. Незаменимо для маринадов, приправы к салату, рыбе.

Кедровое масло богато жирными кислотами, витаминами, и т.д. Незаменимо при туберкулезе, атеросклерозе, гипертонии, проблемах с желудком.

Соевое масло – это ценное пищевое масло, которое является рекордсменом среди растительных масел по содержанию микроэлементов. Соя является единственным растением, способным заменить животный белок. Применяется для салатов, холодных овощных и мясных блюд [4].

К выбору растительного масла нужно подходить целесообразно. Во-первых, нужно определиться – для каких целей при-

обретается масло. Преимущественное применение масел в зависимости от особенности приготовляемого блюда представлено на рисунке 2.

Также следует обратить внимание на тару, в которой находится продукт. Предпочтение нужно отдать прозрачной упаковке, через которую отчетливо просматривается продукт. Прозрачная упаковка – залог выбора правильного продукта, рафинированное масло не должно иметь осадка. Осадок – наличие процесса окисления.

Анализ потребительского рынка города Ставрополя показал, что покупатели предпочитают в большей степени подсолнечное и оливковое масла (рисунок 3).

Этот выбор обусловлен несколькими причинами. Во-первых, потребители опираются на свои вкусовые ощущения. Во-вторых, масла имеют разный ценовой предел и поэтому не все имеют возможность приобретать более дорогие масла. В-третьих, потребители используют один-два вида масла по причине незнания о полезных свойствах других видов масел и об их применении в приготовлении пищи, чтобы не испортить продукт. Это наиболее распространенные причины покупки лишь подсолнечного и оливкового масла.

Библиографический список

1. Касторных М.С., Кузьмина В.А., Пучкова Ю.С. *Товароведение и экспертиза пищевых жиров, молока и молочных продуктов*. Москва, 2009.
2. Ратушный А.С., Баранов Б.А., Ковалев Н.И. *Технология продукции общественного питания*. Москва, 2010; Т.2.
3. Чимонина И.В., Цыбульская А.А. Анализ воздействия сои и соевых продуктов на организм человека. *Журнал «KANT»*. 2014; 2 (11): 92 – 96.
4. Чимонина И.В., Кочарян С.А. Химический состав молока и его воздействие на организм человека. *Журнал «KANT»*. 2014; 2(11): 90 – 92.
5. Чимонина И.В., Кочарян С.А. Биотехнологические особенности использования моркови и её влияние на состояние организма человека. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 3 (46): 419 – 420.

References

1. Kastornyy M.S., Kuz'mina V.A., Puchkova Yu.S. *Tovarovedenie i ekspertiza pischevykh zhиров, moloka i molochnykh produktov*. Moskva, 2009.
2. Ratushnyy A.S., Baranov B.A., Kovalev N.I. *Tekhnologiya produktsii obshchestvennogo pitaniya*. Moskva, 2010; T.2.
3. Chimonina I.V., Cybul'skaya A.A. Analiz vozdeystviya soi i soevykh produktov na organizm. *Zhurnal «KANT»*. 2014; 2 (11): 92 – 96.
4. Chimonina I.V., Kocharyan S.A. Himicheskij sostav moloka i ego vozdeystvie na organizm cheloveka. *Zhurnal «KANT»*. 2014; 2(11): 90 – 92.
5. Chimonina I.V., Kocharyan S.A. Biotehnologicheskie osobennosti ispol'zovaniya morkovi i ee vliyaniye na sostoyaniye organizma cheloveka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 3 (46): 419 – 420.

Статья поступила в редакцию 24.04.15

УДК 159.92

Shakhvorostova T.V., educational psychologist, Municipal Budgetary Children's Educational Institution of "Kindergarten № 84" (Vladimir, Russia), E-mail: eugenij96@rambler.ru

PSYCHO-ACMEOLOGICAL FACTORS OF EFFECTIVE REPRODUCTIVE HEALTH OF WOMEN. The author of this article conducts a study of psycho-acmeological factors affecting the etiology of female infertility and the effective restoration and preservation of women's reproductive health. This issue is currently the most urgent with the increasing number of women suffering from infertility of unexplained etiology. The focus of the paper is on the effectiveness of methods for the synthesis of family systemic constellations by Bert Hellinger and psychodrama psychological correction psycho-acmeological factors causing infertility in women. Since it is the combination of the two methods in psychological counseling enables adjustment of family – role-playing scenarios and myths, the presence of which may be one of the factors that influence the development and causes of infertility. Application of this method is of great importance when dealing with unexplained infertility, as the current crisis in fertility is regarded by scientists as the crisis of the family institution, and its roots are found in the field of family and tribal scenarios.

Key words: reproductive health, infertility, family scenarios, family myths, psycho-acmeological factors.

Т.В. Шахворостова, педагог-психолог, Муниципальное Бюджетное Детское Образовательное Учреждение «Детский сад № 84», г. Владимир, E-mail: eugenij96@rambler.ru

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОГО СОХРАНЕНИЯ РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВЬЯ ЖЕНЩИН

Автором данной статьи были рассмотрены основные моменты исследования психо-акмеологических факторов, влияющих на этиологию развития женского бесплодия и пути эффективного восстановления и сохранения репродуктивного здоровья женщин. Данная проблема на сегодняшний момент наиболее актуальна в связи увеличением количества женщин, страдающих бесплодием не выясненной этиологии. Основное внимание в работе автор акцентирует на эффективности применения методики синтеза семейных системных расстановок Берта Хеллингера и психодрамы в коррекции психо-акмеологических факторов, вызывающих бесплодие у женщин. Так как именно соединение двух методов в психологическом консультировании даёт возможность корректировки семейно-ролевых сценариев и мифов, наличие которых может быть одним из моментов, влияющих на причины возникновения и развития бесплодия. Применение данной методики имеет большое значение при работе с бесплодием неясного генеза, так как современный кризис рождаемости расценивается учёными как кризис института семьи, и корни его, по мнению автора, находятся в поле семейно-родовых сценариев.

Ключевые слова: репродуктивное здоровье, бесплодие, семейные сценарии, семейные мифы, психо-акмеологические факторы.

Наблюдаемые в последнее время тенденции, связанные с ростом и укреплением экономической самостоятельности и социального равноправия женщин, либерализацией взглядов на развод, снизили эффективность факторов, ранее стабилизирующих семейные отношения. Традиционная патриархальная семья перестала быть для женщин единственной доступной средой для самореализации. Феминистическое движение, начавшееся в середине 1960-х годов, отражало нарушение равновесного положения такой социальной системы, как институт семьи, и маркировало переходный, кризисный момент в её существовании. Начавшийся в это время кризис продолжается и в наши дни [1].

Методы психологической помощи семье многообразны. Их основная задача заключается в духовной, эмоциональной и смысловой поддержке семьи и её отдельных членов в кризисных ситуациях. Семейный психолог – это специалист, который может помочь в корректном выстраивании отношений в семейной системе, что позволяет удовлетворять потребности в психологическом обеспечении гармоничного развития системы семейных отношений на всех уровнях и эффективно решать проблемы, связанные с готовностью пары к зачатию и рождению потомства.

С 90-х годов XX века в России ведутся исследования по определению различных психосоматических и психотерапевтических факторов нарушения репродуктивной функции, а в частности зачатия и вынашивания плода. [2]

Э.В. Кришталь и М.В. Маркова [3] доказывают, что различий по устойчивым личностным качествам, которые не имеют прямого отношения к адаптационным механизмам, у женщин с сохранной и нарушенной репродуктивной функцией нет.

Исследования этих же авторов дают возможность обобщить данные о женщинах с нарушенной репродуктивной функцией, имеющих одинаковую этиологию бесплодия.

Учёными В.Д. Менделевичем и Э.В. Макаричевой с помощью теста MMPI было выявлено, что у женщин с диагнозом «бесплодие неясного генеза» широко распространены черты психического инфантилизма [2].

Но самым важным в исследовании данных учёных явилось выявление определённого личностного профиля женщин, страдающих бесплодием. Они более конфликтны, тревожны, эмоционально неустойчивы, имеют склонность к депрессивным реакциям [2].

У женщин, страдающих бесплодием, вследствие эмоционально-негативных отношений с родителями в детстве имеется внутренний конфликт в психологическом принятии своего пола, на это указывает Н.А. Богдан [4]. Как следствие, эти женщины отличаются поведением и мышлением, более свойственным противоположному полу. Этиологией данного поведения и мышления зачастую являются семейные конфликты, перенесённые в детстве [4].

Всё вышесказанное подтверждают также результаты исследований, проведённые при помощи тестов ДМО и СМИЛ О.С. Карымовой [5].

Так же были выделены две группы (А и Б) бесплодных женщин [6]. Данные исследования были проведены в рамках перинатальной психологии. Каждая женщина с нарушенной фертильностью имеет определённый психотип и стиль мышления в зависимости от того, к какой группе она относится.

Кризис современной семьи понимается демографами как кризис институциональный, то есть кризис семьи как социального института, как целостной структуры с определённой иерархией, одной из важнейших и основных функций которой является репродуктивная. Семья представляет в настоящий момент более динамичное образование и, в отличие от предыдущей эпохи, молодые люди в меньшей степени задумываются о рождении детей и своей самореализации как родителей. Отсюда большое количество женщин, имеющих диагноз идиопатическое бесплодие или «бесплодие неясного генеза».

Женщине устанавливают диагноз «бесплодие неясного генеза», когда при всестороннем обследовании обоих партнёров не выявлено никаких причин для бесплодия. Оба партнёра по заключению здоровы, но беременность не наступает. Эта ситуация довольно распространена (около 5-7 % всех бесплодных пар) и связана с невозможностью определить все возможные причины сбоя в репродуктивной системе партнёров средствами современной медицины [7]. На помощь медикам приходят семейные психологи, которые, рассматривая эмоционально-волевую сферу, особенности развития мышления и семейно-родовые сценарии бесплодных женщин, находят

первопричины заболевания и проводят их коррекцию вместе с врачами. В результате совместных усилий психологов и медиков бесплодие отступает, у пары наступает долгожданная беременность.

Таким образом, специфика современной жизни обусловила новые подходы к решению проблем бесплодия, связанных с восстановлением репродуктивной функции женщины, семейной пары и семейно-родовой системы в целом.

Проблема женского бесплодия стоит довольно остро на сегодняшний день. Важным звеном в сохранении репродуктивного здоровья женщин является выяснение психолого-акмеологических факторов, влияющих на этиологию женского бесплодия: почему целый пласт молодых женщин страдает подобным заболеванием и в чём причины появления его именно в наше время? Заложено это исторически, или же есть иные причины, влияющие на женскую фертильность.

Для дальнейшего расширения области знаний об этиологии и психолого-акмеологических факторах женского бесплодия и возможных методах его коррекции, авторами данной статьи было проведено медико-психологическое исследование. Оно основано на применении психологических тестов для выявления проблем в эмоционально-волевой сфере женщин с нарушенной фертильностью, а также для выявления различных типов мышления данных женщин и поиске психологической основы для того или иного типа мышления. В процессе психолого-коррекционной работы будут проводиться замеры физиологических веществ.

Само исследование состоит из нескольких этапов.

Первый этап включает в себя проведение теоретического анализа и обобщение психологического и медицинского опыта в выявлении и коррекции женского бесплодия различными методами.

На втором этапе, при использовании стандартизированных и валидных тестов, выявляются проблемы в эмоционально-волевой сфере женщин, страдающих бесплодием, их тип мышления, а также доминирующая эмоция, которая превалирует в данное время. Врачами берутся медицинские анализы, и подтверждается диагноз бесплодие с определённой этиологией или без неё.

На третьем этапе в процессе медикаментозной терапии и психокоррекционной работы при помощи методики синтеза семейной системной психотерапии Берта Хеллингера и психодрамы выявляется психологическая подоплека бесплодия и проводится её коррекция, а также психологическое тестирование, с использованием тех же тестов, что и до применения методики. Проводился анализ результатов, были сделаны соответствующие ситуации выводы.

На четвертом этапе проводится зачатие методом ЭКО и лангитюдное психологическое наблюдение с целью выявления процента приживаемости яйцеклетки и вынашиваемости беременности после применения коррекционной методики.

На последнем этапе исследования обобщается опыт работы, проводится её анализ, и делаются соответствующие выводы.

Исследование проводилось на базе центра репродуктологии в г. Владимире совместно с врачами репродуктологами – для более точного исследования влияния методики синтеза семейной системной психотерапии Берта Хеллингера и психодрамы на процесс восстановления репродуктивной функции женщин.

Метод семейной системной психотерапии Берта Хеллингера даёт возможность не только рассмотреть семейно-родовую систему женщины, страдающей бесплодием, но и восстановить порядки любви и семейной совести, на которых строятся все семейные системы, как считает Берт Хеллингер [8].

Зачастую проблемы, встречающиеся в семейных системах, возникли не в настоящем времени, а были исторически заложены в такие понятия, как семейный сценарий или семейный миф. В этом случае работа с применением только метода Берта Хеллингера недостаточна, так как она не даёт стойкого результата изменения поведенческой реакции во временных рамках.

Авторами данной работы применялась методика синтеза семейных системных расстановок Берта Хеллингера и психодрамы, так как именно соединение двух этих методов в консультативном даётся возможность корректировки семейно-родовых сценариев и мифов, что приводит к восстановлению репродуктивной функции женщины. Применение данной методики открывает широкие возможности оказания своевременной и эффективной помощи женщине, страдающей бесплодием. Результаты применения методики стабильны и долговременны. Основная задача данной методики в том, чтобы проработать не только поведен-

ческую сторону, но и эмоционально-волевую, а также выявить причины того или иного стиля мышления женщин, страдающих бесплодием. Работа с иерархией семейно-родовой системы позволяет выявить причину возникновения данных проблем в системе именно этой семьи.

На коррекционной сессии в ходе короткого интервью совместно с психологом обговаривается проблема, уточняются необходимые подробности, формулируются предполагаемые пути её решения.

Далее психологом определяется необходимость работы с каждым из супругов в отдельности, использования фигур для расстановки, а также объясняется женщине способ применения топографической карты семейной системы в процессе работы.

На следующем этапе психологом вводятся фигуры в поле работы с женщиной.

Далее ей предлагается сконцентрироваться на эмоции, выявленной в предварительном интервью и в ходе тестирования.

Следующий этап представляет собой ведение клиентки психологом по топографической карте рода вниз, начиная с её фигуры, и далее по веткам рода либо матери, либо отца, ориентируясь на интенсивность доминирующей эмоции. После нахождения человека, явившегося источником проблем семейно-родовой системы, клиенту предлагается выбрать заместителей на фигуры предков и расставить их в поле на основе своих интуитивных ощущений. Далее происходит работа по методу семейной системной психотерапии Б. Хеллингера и восстановлению порядков любви и совести в семейно-родовой системе женщины.

На следующем этапе клиенткой и психологом просматривается семейно-родовой сценарий и транслируется информация о её предке и тех, кто был причастен к ситуации бесплодия в данной семье.

Вся работа основана на нарративном подходе (подход Майкла Уайта и Дэвида Эпстона), клиенту предлагается выступить экспертом своей собственной семейно-родовой системы, принимать и передавать через своё тело и свои ощущения информацию о своих предках. Так, фигуры получают наполнение и начинают взаимодействовать в поле расстановки.

Таким образом, при наблюдении реакции психолога и клиентки при прикосновении к различным фигурам-заместителям и внимании к разворачивающимся в поле событиям, можно обнаружить причину проблемы, найти её решение и внести изменения, которые помогут клиентке получить ключ к разрешению ситуации.

После прояснения ситуации психологом ведётся работа с женщиной на основе использования метода психодрамы.

Нами проведено исследование и выявлены различные семейно-родовые сценарии, которые могли стать возможными причинами нарушения репродуктивной функции женщины.

Далее мы представляем одну из семейных историй, на наш взгляд, наиболее яркую, которая была выявлена в ходе исследования.

В целях неразглашения индивидуальных данных клиентов имя и возраст клиентки изменены.

Девушка Варвара (23 года) не могла забеременеть, врачами был поставлен диагноз бесплодие, плодное яйцо не приживалось в матке. К моменту начала коррекционной работы лечилась медикаментозно уже около двух лет. Её постоянно преследовал страх, что с её ребенком обязательно должно что-то случиться.

При детальном рассмотрении семейно-родового сценария стало ясно, что причиной страха девушки явилась ситуация, произошедшая с одной из её прапрапрабабушек по отцовской линии. Она была бедной деревенской девушкой, потеряла мать и ушла в 17 лет в город, где влюбилась, забеременела и была брошена возлюбленным. Зимой она потеряла ребёнка, а потом умерла сама. Переписывание семейного сценария, когда девушка была дана возможность встретиться с мужчиной, устроиться работать на фабрику и, выйдя замуж, родить ребёнка, изменило ситуацию. В результате и девушка, и ребёнок остались в живых. Клиентка была удивлена подобной истории, и ей было трудно осознать то, что произошло с её предком. Далее, после того как психолог резюмировал произошедшее, у девушки случился инсайт. Она заявила, что плодное яйцо не приживалось из страха, что ребёнок все равно должен умереть, зачем тогда его рожать и мучить себя, и маленькое существо. Но после сессии она поняла, что это уже было, она всё изменила и должна быть непременно счастлива и обязательно должна родить ребёнка, чтобы стать родоначальником нового рода.

Через полгода после коррекционной сессии, консультационного сопровождения и медикаментозного лечения девушка забеременела, на данный момент ребёнку уже 4 года.

Таким образом, рассматривая вышеописанный случай, авторы данной работы хотели обратить внимание на следующее:

- после расстановки и психодраматической сессии под руководством психолога разрабатывалась схема нового поведенческого сценария, который помогает в адаптации клиентки к реалиям жизни в социуме, закрепляя результаты совместной работы психолога и женщины. При использовании только семейных системных расстановок или только метода психодрамы нередко отсутствуют нужные сведения, что затрудняет продвижение вперёд, нахождение источника проблемы семейно-родовой системы или делает это вообще невозможным в связи отсутствием нужной информации.

Данная методика даёт возможность поднять из небытия те пласты знаний об этой семье, которые иными путями вряд ли могут быть узнаны, по причине смерти родственников и утрате родовой информации.

Включаются такие механизмы семейно-родовой системы, которые позволяют исправить, а главное, понять и осознать причины возникновения данной проблемы и найти пути её решения. Психолог во время работы всегда внутренне объединяется с клиенткой, помогая ей и поддерживая её на протяжении всей сессии.

По завершении работы по данной методике важно чёткое усвоение нового сценария поведения и следование ему в реальной жизни. Помимо вышесказанного, следует подождать какое-то время для того, чтобы новая поведенческая реакция встала на уровень рефлекса. Это похоже на целительный процесс, который протекает медленно, но, на наш взгляд, продуктивно.

После работы по методике синтеза семейной системной психотерапии Б. Хеллингера и психодрамы доминирующая эмоция по данной семейно-родовой проблеме, выявленная в самом начале работы, считается проработанной полностью. Весь процесс изменения происходит не только благодаря запечатлённому в душе образу после семейной системной психотерапии, но и благодаря пониманию того, что явилось причиной семейно-родовой проблемы, проработанной в психодраматической сессии. Самым важным для клиентки и её успешной дальнейшей жизни является то, как был изменен данный семейный сценарий, и как была изменена поведенческая реакция. Может быть полезным рассказ членам семьи о той информации, которая открылась в течение работы по данной методике. Но без комментариев: вот так это было, и вот такой был результат. Зачастую бывает так, что один из членов семьи обладает отрывками информации, когда-то услышанной от старших родственников, о том, что этот сценарий на самом деле был.

Если клиенткой была проработана проблема семейно-родовой системы, то это оказывает непосредственное влияние не только на неё саму, но и на всех членов данной семейно-родовой системы, на её родителей, детей, братьев, сестёр и т.д. Изменения в жизни других членов семьи происходят исподволь, незаметно. Признак хорошо выполненной работы и правильно выбранной коррекции – это возникновение ощущения у клиентки, будто гора упала с плеч, и человек завершил удачно работу, которую делал очень долгое время. Если в процессе сессии возникли какие-либо эмоции, их необходимо проработать. Иногда следует порекомендовать женщине делать записи новых правил поведения и новой поведенческой реакции, так как нюансы работы забываются.

Анализируя результаты того, что уже было сделано, удалось выяснить, что применение данной методики эффективно при решении семейных проблем, связанных с ролевыми позициями в семье, со слабыми позициями матери или отца, с проблемами в отношениях полов, с проблемами в отношениях отцов и детей, в работе с различными страхами. А самое главное, что каждая из вышеизложенных проблем может давать на физическом плане такой диагноз как бесплодие.

Необходимо отметить, что данная работа с женщинами, страдающими бесплодием, должна проводиться совместно с медицинским наблюдением и лечением данной пары, так как уточнения в диагнозе бесплодия могут вывести на дополнительные психосоматические нюансы данного заболевания.

В ближайшее время будут проведены исследования более широкой выборки женщин, имеющих в анамнезе диагноз бесплодие, различной этиологии.

Библиографический список

- Олифинович Н.К., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. *Семейные кризисы*. Санкт-Петербург: Речь 2006.
- Макаричева Э.В., Менделевич В.Д. Психический инфантилизм и необъяснимое бесплодие. *Социальная и клиническая психиатрия*. 1996; 3: 20 – 22.
- Кришталь Э.В., Маркова М.В. *Бесплодие супружеской пары в аспекте медицинской психологии*. Харьков: Харьковская медицинская академия последипломного образования, 2003.
- Богдан Н.А. Психологические проблемы, сопровождающие проблему бесплодия и возможности оказания психологической помощи в процессе его лечения методом ЭКО. *Перинатальная психология и медицина, психосоматические расстройства в акушерстве, гинекологии, педиатрии и терапии*: сборник материалов Всероссийской конференции. Иваново, 2001: 98 – 101.
- Каримова О.С. *Социально-психологические особенности репродуктивной установки бесплодных мужчин и женщин*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 2010.
- Абрамченко В.В., Коваленко Н.П. Психические состояния при нормальном и осложнённом течении беременности. *Перинатальная психология и медицина*: сборник материалов конференции по перинатальной психологии. Санкт-Петербург: 2001: 24–29.
- Бесплодие*. Available at: <https://ru.wikipedia.org>
- Хеллингер Б. *Порядки любви: Разрешение семейно-системных конфликтов и противоречий*. Москва: Издательство Института Психотерапии, 2006.
- Зобков В.А., Пронина Е.В. *Творчество. Отношение. Деятельность. Теоретико-методологические аспекты*. Владимир: Собор, 2008.
- Пронина Е.В., Попова С.Ю. Актуальные проблемы исследования социально активной молодёжи: творческое отношение к жизнедеятельности. *Актуальные направления научных исследований: от теории к практике*: материалы III международной научно-практической конференции (Чебоксары, 29 янв. 2015 г.). Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015: 203 – 204.
- Психологическая помощь и консультирование в практической психологии*. Под редакцией М.К. Тутушкиной. Санкт-Петербург: Питер, 1999.
- Хеллингер Б. *Источнику не нужно спрашивать пути*. Москва: Институт консультирования и системных решений, 2005.
- Хеллингер Б. *Счастье, которое остаётся*. Москва: Институт консультирования и системных решений, 2010.
- Хухлаева О.В. *Основы психологического консультирования и психологической коррекции*. Москва: Академия, 2001.

References

- Olifirovich N.K., Zinkevich-Kuzemkina T.A., Velenta T.F. *Semejnye krizisy*. Sankt-Peterburg: Rech' 2006.
- Makaricheva E.V., Mendelevich V.D. Psihicheskij infantilizm i neob'yasnimoe besplodie. *Social'naya i klinicheskaya psixiatriya*. 1996; 3: 20 – 22.
- Krishtal' E.V., Markova M.V. *Besplodie supruzheskoj pary v aspekte medicinskoj psihologii*. Har'kov: Har'kovskaya medicinskaya akademiya poslediplomnogo obrazovaniya, 2003.
- Bogdan N.A. Psihologicheskie problemy, soprovozhdayuschie problemu besplodiya i vozmozhnosti okazaniya psihologicheskoy pomoschi v processe ego lecheniya metodom EKO. *Perinatal'naya psihologiya i medicina, psihosomaticheskie rasstrojstva v akusherstve, ginekologii, pediatrii i terapii*: sbornik materialov Vserossijskoj konferencii. Ivanovo, 2001: 98 – 101.
- Karymova O.S. *Social'no-psihologicheskie osobennosti reproductivnoj ustanovki besplodnyh muzhchin i zhenshin*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2010.
- Abramchenko V.V., Kovalenko N.P. Psihicheskie sostoyaniya pri normal'nom i oslozhnennom techenii beremennosti. *Perinatal'naya psihologiya i medicina*: sbornik materialov konferencii po perinatal'noj psihologii. Sankt-Peterburg: 2001: 24-29.
- Besplodie*. Available at: <https://ru.wikipedia.org>
- Hellinger B. *Poryadki lyubvi: Razreshenie semejno-sistemnyh konfliktov i protivorechij*. Moskva: Izdatel'stvo Instituta Psihoterapii, 2006.
- Zobkov V.A., Pronina E.V. *Tvorchestvo. Otnoshenie. Deyatel'nost'. Teoretiko-metodologicheskie aspekty*. Vladimir: Sobor, 2008.
- Pronina E.V., Popova S.Yu. Aktual'nye problemy issledovaniya social'no aktivnoj molodezhi: tvorcheskoe otnoshenie k zhiznedeyatel'nosti. *Aktual'nye napravleniya nauchnyh issledovanij: ot teorii k praktike*: materialy III mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (Cheboksary, 29 yanv. 2015 g.). Cheboksary: CNS «Interaktiv plus», 2015: 203 – 204.
- Psihologicheskaya pomoshch' i konsul'tirovanie v prakticheskoy psihologii*. Pod redakciej M.K. Tutushkinoy. Sankt-Peterburg: Piter, 1999.
- Hellinger B. *Istochniku ne nuzhno sprashivat' puti*. Moskva: Institut konsul'tirovaniya i sistemnyh reshenij, 2005.
- Hellinger B. *Schast'e, kotoroe ostaetsya*. Moskva: Institut konsul'tirovaniya i sistemnyh reshenij, 2010.
- Huhlaeva O.V. *Osnovy psihologicheskogo konsul'tirovaniya i psihologicheskoy korrekcii*. Moskva: Akademiya, 2001.

Статья поступила в редакцию 27.04.15

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 811. 512

Tekuev M.M., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Language History and Comparative Slavonic Linguistics, Kabardi-Balkar State University n.a. H.M. Berbekov (Karachayevsk, Russia), E-mail: abayhanova.alfiya@mail.ru;

Abaykhanova A.A., postgraduate, Department of Balkar Philology, Institute of Humanitarian Researches of Government of Kabardi-Balkar Republic, KB Scientific Centre of Russian Academy of Sciences (Karachayevsk, Russia), E-mail: abayhanova.alfiya@mail.ru

STYLISTIC FEATURES OF PHRASEOLOGICAL UNITS CONNECTED WITH ZOONYMY (with reference to the karachai-balkar language). The article presents polyaspect research on stylistic features of phraseological units with names of animals. The style and stylistic features of phraseological units are considered. In the stylistic relation, the vast majority of phraseological units in this language are, as a rule, identical. The phraseological units connected with zoonymy differ from each other in the style and stylistic relations, though to a lesser extent, than the phraseological units which don't have zoonyms. The studied group of phraseological units has three stylistic kinds: neutral, colloquial and bookish. Neutral phraseological units are in common usage: e.g., *ит а бла киштик кибик* 'to lead a cat-and-dog life', *тауукъ къычыргъынчы* 'before cock's shouting [to stay]'. They seldom enter the synonymic relations with stylistically marked phraseological units: e.g., *эчки къабыргъасы кибик* (neutral) – *ийне ашагъан ит кибик* (common, contemptuous) 'skin and bone', *къадырына минди* (neutral) – *гура къылыгъы тутду* (common) 'to be naughty', etc. The majority of the phraseological units connected with zoonymy is of colloquial style: *теке къалкъыу эт* 'to doze', *Алибек бла текелей* '[to lead] a cat-and-dog life', etc. The authors find literary-colloquial units (*эшеги ёлду* 'to be sad'), common colloquial units (*чибин ичегисиз кибик* 'to be very thin') and vulgar colloquial (*къой богъунлай бол* 'to live all the time in fear'). In general colloquial phraseological units the authors define many expressional and emotional shades, such as rude and familiar (*ауузуна чибин къозлатады* 'to lounge about'), abusive (*къарт эшек* 'an old fool'), disparaging (*эшек атха миндир* 'to disgrace before all people'), contemptuous (*ауузу бла къуш тутады* 'to gape'), humorous (*ит бичиучю* 'loafer'). Bookish phraseological units are generally used in the written language for achieving elation and solemnity effect. The bookish units are less emotional. Among the bookish phraseological units connected with zoonymy, the author didn't find official and publicistic versions.

Key words: neutral phraseological units, synonymous phraseological units, alternative phraseological units, antonymous phraseological units, common colloquial phraseological units, style versions, expressional and emotional colouring.

М.М. Текуев, д-р филол. наук, проф. каф. истории языка и сравнительного славянского языкознания, Кабардино-Балкарский университет им. Х.М. Бербекова, г. Карачаевск, E-mail: abayhanova.alfiya@mail.ru;

А.А. Абайханова, соискатель института гуманитарных исследований правительства КБР и КБНЦ РАН, г. Карачаевск, E-mail: abayhanova.alfiya@mail.ru

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ, СВЯЗАННЫХ С ЗООНИМИЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОГО ЯЗЫКА)

Статья посвящена полиаспектному исследованию стилистических особенностей фразеологических единиц (ФЕ), связанных с зоонимией. В ней рассматриваются стилистовые и стилистические особенности ФЕ.

В стилистическом отношении, подавляющее большинство ФЕ в данном языке, как правило, идентичны. Фразеологизмы, связанные с зоонимией, отличаются друг от друга в стилистовом и стилистическом отношении, хотя и в меньшей степени, чем фразеологизмы, не связанные с зоонимией. Исследуемая группа фразеологизмов имеет три стилистовые разновидности: нейтральные, разговорные и книжные. Нейтральные фразеологизмы (например, *ит бла киштик кибик* «[жить] как кошка с собакой», *тауукъ къычыргъынчы* «до петухов [присидеть]» и др.) общеупотребительны. Они редко вступают в синонимические отношения со стилистически окрашенными фразеологизмами, например: *эчки къабыргъасы кибик* (нейтр.) – *ийне ашагъан ит кибик* (прост. пренебр.) «кожа да кости», *къадырына минди* (нейтр.) – *гура къылыгъы тутду* (прост.) «он раскапризничался» и др. Большинство фразеологизмов, связанных с зоонимией, является разговорными: *теке къалкъыу эт* («поспать немного»), *Алибек бла текелей* «[жить] как кошка с собакой» и др. Среди них выделяются литературно-разговорные (*эшеги ёлду* «он опечалился»), разговорно-просторечные (*чибин ичегисиз кибик* «быть худым»), вульгарно-просторечные (*къой богъунлай бол* «жить все время в страхе»). В целом просторечные фразеологизмы имеют много экспрессивно-эмоциональных оттенков: грубо-фамиллярные (*ауузуна чибин къозлатады* «бездельничает»), бранные (*къарт эшек* «старый глупец»), уничижительные (*эшек атха миндир* «позорить при всех»), пренебрежительные (*ауузу бла къуш тутады* «он разевает рот»), шутливые (*ит бичиучю* «бездельник»).

Книжные фразеологизмы употребляются в основном в письменной речи, которой придают оттенок приподнятости и торжественности. В отличие от других стилистических разновидностей фразеологизмов, книжным мало свойственна эмоцио-

нальность. Среди книжных фразеологизмов, связанных с зоонимией, официально-деловых и публицистических разновидностей, имеющих место среди фразеологизмов, не связанных с зоонимией, не встречаются, как правило, профессионализмы, т.е. фразеологизмы терминологического характера.

Ключевые слова: нейтральные ФЕ, синонимичные ФЕ, вариантные ФЕ, антонимичные ФЕ, разговорно-просторечные ФЕ, стиливые разновидности, экспрессивно-эмоциональная окрашенность.

В области фразеологии (как русской, так и тюркской) сделано, особенно начиная с 70-х годов прошлого столетия, довольно много. В подавляющем большинстве тюркских языков имеются специальные исследования, посвященные фразеологической тематике, составлены словари одноязычные, в т. ч. и фразеологические, а также двуязычные, особенно тюркско-русские. Несмотря на это, «... ни в определении объема и задач фразеологии, ни в определении самих критериев «фразеологичности» до сих пор нет единства мнений» [1, с. 296]

Среди русистов и тюркологов до сих пор нет единства в понимании самой природы фразеологии. Как совершенно правильно отметила исследователь английской фразеологии Н.Н. Амосова, «даже одни и те же словесные комплексы определяются у разных авторов по-разному в их отношении к фразеологическому фонду языка...» [2, с. 3] Как известно, большинству ФЕ свойственны такие признаки, как переносность значения, образность, роль средства выразительности, «заложенная в самой их природе» [3, с. 24], и невозможность буквального перевода их на другие языки.

Как и слова, ФЕ любого языка имеют стиливые и стилистические особенности. Стиливые особенности ФЕ – это функционирование их в определенном стиле речи, а стилистические особенности – это их экспрессивно-эмоциональная окрашенность и область специального применения.

Описываемые ФЕ имеют три стиливые разновидности: нейтральные (межстилевые), разговорные и книжные.

Нейтральные ФЕ не имеют стилистической окраски и активно употребляются в разных стилях устной и письменной речи, т.е. общеупотребительны. Если общеупотребительные слова составляют весьма значительную часть карачаево-балкарской лексики, то общеупотребительные ФЕ с зоонимическим компонентом составляют сравнительно небольшой разряд карачаево-балкарской фразеологии: *ит бла киштик киби* «[жить] как кошка с собакой», *ит биченде жатханлай* «как собака на сене», *кьой ауузундан чёб юзмеген* «безобидный» и др.

Подобные ФЕ редко вступают в синонимические отношения со стилистически окрашенными ФЕ: *кьадырына минди* (нейтр.) – *гура кьылыгыз тутду* (прост.) «он раскраснелся», *эчки кьабыргъасы киби* (нейтр.) – *джылан эмген макъалай* (макъача) – *ичи кетген* (тюшген) *эчки киби* (эчкича) – *ийне ашагъан итча* (ит киби) (прост. пренебр.) «кожа да кости», *бир атны эки кьулагыча* (нейтр.) – *бир итни кьуйругъудула* (груб-неодобр.) «два сапога пара» и др. Зато подавляющее большинство нейтральных, синонимичных, вариантных и антонимичных ФЕ в данном языке, как правило, идентичны в стилистическом отношении: *итлени суугъа сюр* – *айюге/ айыугъа намаз юрел/ юйрет* (неодобр. ирон.) «бить баклуши», *тюени кьуйругъу джерге джетсе* – *эшекге мюйюз чыкъса* (прост. шутил.) «когда рак [на горе] свистнет» – синонимы; *ийне ашагъан итча* (ит киби) (прост. пренебр.) «кожа да кости», *ит бла киштик киби* (разг.) «[жить] как кошка с собакой» – варианты; *кибин ичегиси киби* «очень тонкий» – *томурау/ томурау джылан киби* (прост. неодобр.) «очень толстый», *кьозу бла кьойча* (нейтр.) «как овца с ягненком (очень дружно)» – *Алибек бла текелей* (нейтр.) «[жить] как кошка с собакой» – антонимы.

Большинство ФЕ являются разговорными и функционируют главным образом в бытовом общении и устной форме диалогической речи, но нередко и в письменной речи – в произведениях устного народного творчества и художественной литературе: *кьазгъа суу джабышмагъанча* «[с него] как с гуся вода», *кьаз-кьаз бас* «ходить вразвалку», *теке кьалкыу эт* «поспать, соснуть (немного)», *теке сагъыныу* «вожделение, чувственное (половое) влечение», *Алибек бла текелей* «[жить] как кошка с собакой», *ат юсюнден/ башындан* I. «поверхностно, несерьезно» – *ат юсюнден/ башындан* II «не входя, не вникая в существо дела» и др.

Среди разговорных ФЕ выделяются литературно-разговорные, разговорно-просторечные и вульгарно-просторечные, потому что они отличаются многообразием оттенков экспрессии и эмоциональности.

Литературно-разговорная разновидность ФЕ в своем употреблении доминирует над другими разновидностями разговорных ФЕ: *шеге ёлду* «он опечалился», *эчкилери кьозгъалдыла* «он не в духе, он рассержен», *джаширтын кьабхан итча* «волк в овечьей шкуре», *ит аягъынданды* «уйма, много» и мн.др.

Разговорно-просторечные ФЕ широко употребляются в устной речи: *чибин ичегиси киби* «очень тонкий», *ийне ашагъан итча* (ит киби) «кожа да кости», *бёру ауузуна бёрек атханлай* (атханча) «капля в море», *джылкычыны кьуругъу киби* «очень длинный» и др.

Как видно из примеров, многие разговорно-просторечные ФЕ имеют усилительное значение, что способствует проявлению экспрессивно-оценочных оттенков с максимальной силой; ср.: не только тонкий, а очень тонкий, не только худой, а очень худой, испытывать не просто муку, а муку мученическую, не только похожи, а очень сильно похожи, не только побить, а сильно побить, не только мало, а очень мало, не только длинный, а очень длинный.

Вульгарно-просторечные ФЕ «... отражают резко отрицательное отношение говорящего к данному лицу...» [4, с. 143] и, в отличие от разговорно-просторечных ФЕ, стоят за пределами литературной нормы: *ат ашагъан айюча/ айыуча* «кобыла (о женщине)» букв. «как медведь, съевший лошадь», *итден алыб*, *итге сал* «сильно осуждать кого», *кьой богъунлай бол* «измельчать» (букв. «превратиться в овечий помет») и др.

В целом просторечные ФЕ имеют довольно много оттенков. Основными из них являются следующие:

1) **грубо-фамильярные:** *ауузуна чибин кьозлатады* «он бездельничает», *итден алыб*, *итге сал* «сильно осуждать кого» *бир итни кьуйругъудула* «одним миром мазаны», *тонгуз* (тууар) *тынгылау эт* «отмалчиваться» и др.; 2) **бранные:** *кьарт теке* «старый хрыч», *кьара тууар* «форменная скотина», *итден туугъан* «сучье отродье», *кьарт эшек* «старый глупец», *ит тукъум* «собачье отродье», *ёлгени ит болсун!* «будь он проклят» и др.; 3) **уничижительные:** *эшек атха миндир* «опозорить при всех», *ат оюн этдир* «мучить кого чрезмерно» и др. 4) **пренебрежительные:** *ючаяк ит киби* (о том, кто бродит без дела), *ийне ашагъан ит киби* «кожа да кости» (букв. «как собака, проглотившая иголку»), *ауузундан ит ёледи* «сквернослов», *кьоян джорекли* «трусливый» (букв. «с заячьим сердцем»), *ит кьусханын джалагъанлай/ джалагъанча* «сперва отвергнуть, а затем принять» (букв. «подобно тому, как собака слизывает свою рвоту»), *бузоу бол* «стать смиренным, присмиреть», *кьуш тюбюнден ычхыннаан тауукъ киби* «как мокрая курица» и др. 5) **шутивые:** *ит бичиучу* «бездельник», *итлени суугъа эттиб айлан* «гонять лодыря» (букв. «гонять собак на водопой»), *эшекге кьонеурау такъгъанлай* (букв. «подобно тому, как вешать колокольчик на шею ослу», *итге джюген салгъанлай* (букв. «подобно тому, как надеть узду на собаку» – о том, что не подходит кому), *эшекге* (макъагъа) *мюйюз чыкъгъынчы*, *тюени кьуйругъу джерге джетсе* «когда рак [на горе] свистнет» и др.

Книжные ФЕ употребляются в книжных функциональных стилях, преимущественно в письменной речи и «... обычно придают ей оттенок приподнятости и торжественности» [5, с. 67]. Эта разновидность ФЕ карачаево-балкарского языка не имеет широкого распространения.

В отличие от других ФЕ, книжным мало свойственна эмоциональность. При этом коннотация у них обычно неодобрительная: *кьан джалагъан итча* «подобно щенку, слизавшему кровь», *тирменнге кирген итча* букв. «подобно собаке, попавшей в мельницу», *итге сюек атханлай* букв. «подобно тому, как собаке бросить кость» и др.

Таким образом, подводя итоги, следует отметить, что в отличие от обычных книжных ФЕ [6, с. 393] книжные ФЕ с зоонимическим компонентом не разделяются на профессиональные, официально-деловые, публицистические. Здесь имеют место только ФЕ терминологического характера, но термины не техники и искусства, не логического характера, а обычно науки: медицинские (*кьоян ауруу* «эпилепсия, падучая», *эшек гуммос* «злокачественная опухоль» и др.), ботанические (*ит тили чапыракъ*

«подорожник», *бюрче ханс* «чабрец» и др.), зоологические (*агъач кърт* «дровосек», *джандет/ жаннет чыпчык* «иволга» и др.), этнографические (*итлик чач* «волосы первой стрижки младенца», *къой баш кзумач* «подарок дружке жениха со стороны не-

сты» и др.), кулинарные (*чыпчыккёз сохта* «кушанье из сетки желудка животного» и др.), астрономические (*Къой джол* «Млечный Путь», *Тору Айгъыр* (название звезды, входящей в Малую Медведицу и др.) и др.

Библиографический список

1. Шмелев Д.Н. *Современный русский язык. Лексика*. Москва: Просвещение, 1977.
2. Амосова Н.Н. *Основы английской фразеологии*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Ленинград, 1962.
3. Федоров А.И. *Семантическая основа образных средств языка*. Новосибирск: Наука, 1969.
4. Дудников А.В. *Фразеология. Современный русский язык*. Москва: Высшая школа, 1990.
5. Жуков А.В. *Дефразеологизация в русском языке*. Великий Новгород. Вестник Новгородского государственного университета, 2000; 56: 84 – 91.
6. Диброва Е.И. *Фразеология. Современный русский язык: Теория. Анализ языковых единиц*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений; в 2 частях. Москва: Академия, 2001; Ч. I: 425.

References

1. Shmelev D.N. *Sovremennyy russkiy yazyk. Leksika*. Moskva: Prosveschenie, 1977.
2. Amosova N.N. *Osnovy angliyskoy frazeologii*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora filologicheskikh nauk. Leningrad, 1962.
3. Fedorov A.I. *Semanticheskaya osnova obraznykh sredstv yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 1969.
4. Dudnikov A.V. *Frazeologiya. Sovremennyy russkiy yazyk*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
5. Zhukov A.V. *Defrazeologizatsiya v russkom yazyke*. Velikiy Novgorod. Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta, 2000; 56: 84 – 91.
6. Dibrova E.I. *Frazeologiya. Sovremennyy russkiy yazyk: Teoriya. Analiz yazykovykh edinits*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedenij; v 2 chastyah. Moskva: Akademiya, 2001; Ch. I: 425.

Статья поступила в редакцию 26.05.15

УДК 811.161.1:512.153

Abumova O.D., Cand. of Sciences (Philology), Katanov Khakass State University, (Abakan, Russia), E-mail: abumovaod@mail.ru

NON-CONJUNCTION COMPLEX SENTENCES WITH CONCESSIVE RELATIONS BETWEEN THEIR PARTS IN THE RUSSIAN AND KHAKASS LANGUAGES. The author studies non-conjunction complex sentences in the Russian and Khakass languages in a comparative aspect. Three main features of **such sentences are found** in the Russian language, as the author notes. In the Khakass language they have functional and semantic equivalents. The research found that the sentences of the first type relate to each other in two languages, while the next two types of sentences in the Khakass language have specific characteristics: they are sentences that don't have **conjunction** relations as in the Russian language and correspond to constructions with analytic-synthetic relations. In the two compared languages **conjunction-free** constructions with concessive semantics are typical for speech and are often found in proverbs.

Key words: non-conjunction sentences, concessive relations, concessive value, ratio of predicates, structure parts of conjunction-free connection.

О.Д. Абумова, канд. филол. наук, доц. ФГБОУ ВПО «ХГУ им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: abumovaod@mail.ru

БЕССОЮЗНЫЕ СЛОЖНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ С УСТУПИТЕЛЬНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ МЕЖДУ ЧАСТЯМИ В РУССКОМ И ХАКАССКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассмотрены бессоюзные сложные предложения в русском и хакасском языках в сопоставительном аспекте. Отмечены три основных признака бессоюзия в русском языке, которые в хакасском языке находят близкие функционально-семантические эквиваленты. Выявлено, что предложения первого типа в двух языках соотносительны друг с другом, а два последующих в хакасском языке имеют свои особенности: предложения с бессоюзной связью в русском языке соответствуют конструкции с аналитико-синтетической связью в хакасском языке. В сопоставляемых языках бессоюзные конструкции с уступительной семантикой характерны для разговорной речи, встречаются в пословицах.

Ключевые слова: бессоюзные предложения, уступительные отношения, уступительное значение, соотношение сказуемых, строение частей бессоюзного соединения.

Бессоюзные предложения – это особые синтаксические образования, в большей или меньшей степени соотносительные со сложными предложениями, но отличающиеся от них отсутствием союзной или местоименной связи между частями. Объединение предложений в бессоюзное сочетание осуществляется при помощи интонации и, в одном случае, при помощи специального грамматического оформления сказуемых. Предложения, входящие в бессоюзное сочетание, характеризуются смысловой взаимосвязанностью либо единством текстообразующей функции, т. е. совместным участием в образовании некоторой относительно законченной части текста и одинаковым отношением к этому образуемому ими целому. Взаимосвязанность предложений в составе бессоюзного сочетания выявляется в существующих между ними отношениях, аналогичных или близких тем отношениям, какие имеют место в сложных предложениях с союзной или местоименной связью частей; это отношения условные, временные, причинно-следственные, уступительные, целевые, определительные и др. [1]. Например: *Камень будь на месте человека, так и тот лопнет* (А. Писемский).

В хакасском языке уступительные отношения передаются конструкциями аналитико-синтетического и аналитического типа. В этих конструкциях средством выражения отношений выступает определённая форма – усилительная частица *даа / дее* в сочетании с определённой формой глагола и союзные скрепы. Всем конструкциям, имеющим какое-либо средство выражения уступительных отношений, противопоставляются конструкции, не имеющие таковых средств. Такие предложения, следуя за учёными-синтаксисами, мы называем бессоюзными сложными предложениями.

Бессоюзие понимается в русистике как слабая, аморфная связь, в которой снимается оппозиция подчинения и сочинения, семантика которого распознаётся на основе контекста, а на письме обозначается запятой или тире, заменяющими союз: *Шестнадцать лет служу – такого со мной не было* (Л. Толстой) [2; 3].

Под бессоюзными сложными мы понимаем предложения, где отсутствует не только союз, но и любой другой показатель связи: падежные аффиксы, послелог, служебное имя. В нашей выборке более 70 фраз с бессоюзной связью, в которых уступительные отношения устанавливаются между двумя предло-

жениями, между которыми ставится точка, запятая, тире или двоеточие. Это предложения, в которых проявляются отношения неравнозначности.

Сопоставляя бессоюзные сложные предложения с уступительной семантикой в русском и хакасском языках, мы могли убедиться в том, что подавляющее большинство моделей русского бессоюзного сложного предложения находят себе в хакасском языке достаточно близкие функционально-семантические эквиваленты.

В бессоюзных сложных предложениях два предложения связываются между собой по смыслу, одно из них является логическим продолжением другого предложения.

В русском языке уступительное значение при бессоюзии опирается на следующие признаки: 1) соотношение сказуемых; 2) специфическое строение частей; 3) вхождение бессоюзного соединения в определенный синтаксический контекст [4].

К первой группе относятся предложения, в которых основным видом соотношения сказуемых в частях бессоюзного соединения с уступительным значением является соотношение синтаксического условного наклонения в обуславливающей части с сослагательным наклонением, настоящего или будущего времени или побудительного наклонения во второй (обусловленной) части. Например: *Да, правда, не свои беды для вас забавы, Отец родной убейся, все равно* (А. Грибоедов); *Полон стол золота насыпь - и то не скажу!* (П. Бажов).

В хакасском языке наблюдаем то же: Ср.: *Миниү ипчм кестиге: пир хап ун пиліне сал пир, чектен парыбызар*. – Моя жена сильная: один мешок муки на спину взвали, унесёт; *Нинхе дее сурын, ниме дее пир – тапсабаспын*. – Сколько ни проси, что ни дай – не скажу.

Во второй группе предложений уступительное значение может быть выражено самим строением частей бессоюзного соединения: обуславливающая часть содержит отрицание одной ситуации, а следующая за ней обусловленная часть – утверждение другой ситуации. В соединениях этого типа речь идёт о вынужденном, компромиссном выборе какой-либо ситуации, поэтому уступительное значение всегда осложнено значением разделительным и возмездительным. Широкое отражение эта конструкция находит в пословицах. Например: *Забота не съела, так скука одолела; В людях не гожусь, так дома належусь*.

В хакасском языке в аналогичных предложениях в зависимой части используется временной показатель *=ганда/ =генде* с отрицанием: *Чахсыдау пирбеенде, чабалнау пирер*. – Не дал по-доброму, отдал по-плохому; *Мында халбаанда, сірерде дее полбас*. – (Раз) здесь не осталась, и у вас не будет (находиться). Такие предложения очень близки к условным и временным предложениям синтетического типа, на русский язык могут переводиться с союзом *раз*.

Библиографический список:

1. *Русская грамматика. Синтаксис*. Москва, 1980; Т. II.
2. *Грамматика современного русского литературного языка*. Москва: Наука, 1970.
3. Черемисина М.И. *Теоретические проблемы синтаксиса и лексикологии языков разных систем*. Новосибирск: Наука, 2004.
4. Абумова О.Д. Средства выражения уступительных отношений в русском, хакасском и тувинском языках. *Научное обозрение Саяно-Алтая*. Серия: Филология. 2014; Вып. 2: 5 – 7.

References

1. *Russkaya grammatika. Sintaksis*. Moskva, 1980; T. II.
2. *Grammatika sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1970.
3. Cheremisina M.I. *Teoreticheskie problemy sintaksisa i leksikologii yazykov raznyh sistem*. Novosibirsk: Nauka, 2004.
4. Abumova O.D. Sredstva vyrazheniya ustupitel'nyh otnoshenij v russkom, hakasskom i tuvinskom yazykah. *Nauchnoe obozrenie Sayano-Altaia*. Seriya: Filologiya. 2014; Vyp. 2: 5 – 7.

Статья поступила в редакцию 16.04.15

УДК 8:2

Akhmadullina L.Ya., postgraduate (Philology), Russian Academy of Science, Institute of Worldwide Literature n.a. A.M. Gorkiy (Moskva, Russia), E-mail: leysan-1988@mail.ru

ORIGINALITY IN GENRES OF HIBATULLA SALIKHOV'S TREATISE "MAJMAG AL-ADAB". The article reviews religious-didactic treatise "Majma al-adab" ("Collection of decency") written by a poet of Ural-Volga region Hibatulla Salikhov in the first half of the 19th century. In particular, it focuses on the genre originality of the work. Being a didactic treatise, the work is considered in the light of the main didactic genres of medieval Arab-Persian literature. Features of "Majmag al-adab" show the undoubted acquaintance of the poet with known genres of the East, and the usage of eastern poetics and religious-philosophical themes. In addition, as a successor of the Arab-Persian literary traditions, the author skillfully reveals the many pressing issues of our time.

Key words: "Majmag al-adab", Hibatulla Salikhov, religious-didactic treatise, Sufi literature, medieval Arab-Persian literary traditions.

Л.Я. Ахмадуллина, аспирант, Институт мировой литературы им. М.А. Горького, Российская Академия Наук,
г. Москва, E-mail: leysan-1988@mail.ru

ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ТРАКТАТА «МАДЖМАГ АЛЬ-АДАБ» ХИБАТУЛЛЫ САЛИХОВА

Статья посвящена обзору религиозно-дидактического трактата «Маджмаг аль-адаб» («Сборник благопристойностей») поэта первой половины XIX в. Волго-Уральского региона Хибатуллы Салихова. Основное внимание уделено жанровому своеобразию произведения. Будучи назидательным сочинением, «Маджмаг аль-адаб» рассматривается в свете основных дидактических жанров средневековой арабо-персидской литературы. Особенности произведения свидетельствуют о несомненном знакомстве поэта с известными поэтическими жанрами мусульманского Востока, а также об использовании им широких возможностей восточной поэтики и религиозно-философской тематики. Так, утверждается сходство жанров адаба, суфийской дидактической поэмы, трактата-рисаля и наличие особенностей каждого из них в «Маджмаг аль-адаб». Кроме того, развивая арабо-персидские литературные и дидактические традиции в татаро-башкирской поэзии, автор остро поднимает некоторые актуальные вопросы своего времени, такие как невежество, распространение пороков, чрезмерное злоупотребление полномочиями местных властей и т.д.

Ключевые слова: «Маджмаг аль-адаб», Хибатулла Салихов, религиозно-дидактический трактат, суфийская литература, средневековые арабо-персидские литературные традиции.

Творчество Хибатуллы Салихова (1794-1867) является неотъемлемой частью и прекрасным образцом литературного наследия мусульман Урало-Волжского региона первой половины 19 века. Оно ценно и значимо как с точки зрения литературной, так и религиозно-философской мысли башкирского и татарского народов. Кроме того, творчество Х. Салихова является связующим звеном, переходящим этапом между литературой средневекового уклада и литературой нового времени. Дальнейшее развитие его идей прослеживается в творчестве современников и представителей последующего поколения поэтов Волго-Уральского региона, например, в стихах Мифтахетдина Акмуллы (1831-1895) можно встретить немало созвучных мотивов и даже использование схожих стилистических приемов.

Как литературной, так и религиозной деятельностью Хибатуллы Салихова интересовались многие его современники, а также исследователи XX-XXI вв. О нём в своих трудах упоминали выдающиеся просветители XIX в. М. Уметбаев, С. Кукляшев, Ш. Марджани, М. Рамзи, М. Хазиев. Биографические данные поэта впервые были описаны в био-библиографическом произведении Ризы Фахретдинова «Асар». В советский период его творчество было включено в вузовскую программу по курсам «История татарской литературы», «История башкирской литературы» и соответственно описано в академических шеститомных изданиях «Историй» татарской и башкирской литератур, вышедших в Казани и Уфе. В трудах А. Харисова, М. Гайнуллина, Г. Хусаинова, З. Шариповой, М. Гайнетдинова, Х. Миннегулова, Ш. Садретдинова и др. имеются интересные наблюдения по сочинениям данного поэта-гуманиста.

Вершиной мысли и слова поэта и суфийского наставника Х. Салихова явилось произведение «Маджмаг аль-адаб». Это самое известное и распространенное сочинение автора было неоднократно переиздано, имеются многочисленные рукописи. Оно до сих пор хранится в публичных библиотеках Уфы, Казани, Москвы, Петербурга, а также в личных библиотеках у населения Урало-Поволжья.

Структурное содержание книги сам автор описывает следующим образом: «Это послание-рисаля называется «Маджмаг аль-адаб» и упорядочено в две главы. Первая глава об адабе ихтисаба (инспектирования и его условиях – Л.А.), и глава вторая об адабе суфийского пути и его условиях, а заключение об определении терминов таква (богобоязненности), муракаба (самоконтроль), мухасаба (самоотчет), муджахда (проявление усердия в борьбе со своими недостатками), и от Аллаха тауфик (содействие). И на Него я полагаюсь, и направляюсь к Нему, ибо нет мощи и силы кроме, как у Всевышнего. И пусть будет благословение Мухаммаду и его роду» (С.1). В первой части автор говорит о необходимости выполнения принципа «побуждения к одобряемому» и «удерживания от порицаемого». Автор уверен, что даже с такими масштабными проблемами, как невежество, несправедливость властителей по отношению к простолюдинам, распространение всевозможных грехов, можно эффективно справиться, правильно и поэтапно выполняя все пункты вышеназванного принципа, чья суть сводится к «взаимному исправлению и наставлению».

Вторая часть произведения касается взаимоотношений между учителем и учеником, и в ней Салихов разъясняет права и обязанности каждого из них друг перед другом. Если первая

часть ориентирована на качественные изменения в социальной жизни каждого человека, то вторая часть ориентирована на её духовную составляющую. Надо отметить, что поднимаемые автором темы, как в первой, так и во второй части, были особо актуальны для своего времени и отражали всю сложность переходного периода не только в литературе, но и в общественном сознании.

Сочинение написано в системе арабского стихосложения аруз, которое впоследствии было перенято и дополнено персидскими и тюркскими поэтами. Стихотворный размер месневи, использованный автором, был также свойственен для средневековых эпических персоязычных произведений. В частности, эта форма была популярна в написании средневековых дидактических поэм.

В построении своего трактата автор выбрал активно использовавшуюся в восточной литературе «рамочную» композицию. Как известно, образуют данную композицию две составляющие: обрамление-рамка и всевозможные вставные элементы [1, с. UR]. В «Маджмаг аль-адабе» эти два компонента соответствуют назидательной лирике автора как обрамление и иллюстративно-вставным рассказам. Источниками вставных рассказов являются Коран, изречения Пророка, разноплановые сочинения таких, например, авторов как Дж.Руми (1207 – 1273), Абу-ль-Лейс Самарканди (ум в 373/983), Имама аль-Газали (1058 – 1106), Суфи Аллахира (1616 – 1713), и др.

Таким образом, форма расположения материала, где философско-религиозный или моральный тезис предшествует его иллюстрации вставным эпизодом, религиозно-этическая тематика, характер рассказов, и другие черты «Маджмага» говорят о его схожести со средневековыми суфийскими дидактическими поэмами. Как отмечает советский востоковед Е.Э. Бертельс, суфийская дидактическая поэма появилась в результате слияния дидактической поэмы, которая возникла еще в 10 веке, с суфийской рифмованной проповедью, «увязыванной с притчами и анекдотами из жизни знаменитых шейхов» [2, с. 73]. Обусловилось появление такого жанра и необходимостью распространения суфийской идеологии в массы. Так, суфийская дидактическая поэма стала средством ознакомления народа с религиозно-этическими вопросами в увлекательной форме.

Основоположником данного жанра считается великий персидский поэт Санаи (1081 – 1141). [1, с. 88] А его «Хадикат аль-хакика» («Сад истин») – это первое произведение такого типа. Именно в этой поэме Санаи заложил основные направления, по которым в дальнейшем суждено было развиваться жанру. В частности, использование рассказов и притч в качестве иллюстрации к религиозно-этическому (суфийскому) тезису стало стержнем дидактической поэмы. Несмотря на дальнейшие трансформации внутри жанра, эта особенность всегда оставалась неизменной. Эти рассказы Санаи называет «хикаят» или «тамсил». В «Маджмаге» Салихов также называет более объемные вставные сюжетные элементы хикаятами или же «хикаят-и фи-т тамсил» (аллегорический рассказ). В дальнейшем развитии жанра Е.Э. Бертельс отдает главенствующее значение не менее известным суфийским поэтам Фарид ад-Дин Аттару (1145/46) – 1221) и Мавлана Джалал ад-Дин Мухаммад Руми (1207 – 1273).

Как отмечают исследователи, в целом, дидактика была характерна для всей литературы Средних веков, как на Востоке,

так и на Западе. Так, нельзя не отметить важную роль арабского литературного жанра адаб. Как новый литературный жанр, он возник в VIII веке, получил свое развитие и дошел до расцвета лишь в IX-X вв. Канонизаторами жанровых традиций можно назвать Ибн аль Мукаффу, аль-Джахиза, Ибн Кутайбу, и Ибн Абд Раббихи, каждый из которых внес свой вклад в становление жанра, обеспечив его популярность на многие века и распространение на большие территории. В энциклопедической статье востоковед А.В. Смирнов дает нижеследующее определение: «основное значение термина – жанр сборников образцов изящной словесности, прежде всего поэзии, а также отрывков из Корана и Сунны» [3, с. 573 – 581]. Культурологическое понятие термина «адаб» достаточно объемно. Так, например, профессор Парижского университета Ш. Пелла утверждает, что адаб основан на переплетении трёх планов: морального, социального и интеллектуального. Цель литературного жанра адаб профессор видит «в определении системы правил религиозного поведения мусульманина, его морали и культуры» [4, с. 68]. Российский востоковед И.М. Фильштинский, в свою очередь, добавляет в этот ряд и светское поведение человека [4, с. 10]. Он резюмирует содержание адаба как «своеобразный полу-дидактический, полу-беллетристический жанр, предназначенный для воспитания мусульманского интеллигента – адиба, т. е. человека, знакомого со всем комплексом гуманитарных знаний» [5, с. 343].

Таким образом, литература адаба была адресована образованному и привилегированному слою населения (государственные служащие и т.д.) и содержала в себе разного рода цитаты из соответствующего целям и темам произведения источников для популяризации знаний в доступной форме. Действительно, «придворное» начало литературы адаба неоспоримо, однако столь удачная концепция не могла оставаться в тесных рамках придворной литературы. Расширяя границы, её возможности увеличивались, однако неизменной осталась дидактика, сопряженная с широкоплановым иллюстративным материалом (Священные Писания, фольклорные тексты, анекдоты, афоризмы, научные сведения), что стало основной чертой литературного жанра адаб. В частности, в арабо-персидской литературе адаб был призван воспитать гражданина в рамках устоев нового государственного образования, становясь, таким образом, требованием времени.

По предположению Е.Э. Бертельса, дидактический эпос, который относился к литературе адаба, лёг в основу собственно суфийского дидактического эпоса [5, с. 411]. Несмотря на явные сходства между двумя упомянутыми жанрами, есть и ряд существенных различий, которые кроются, в первую очередь, в разности историко-культурных факторов в становлении каждого из жанров. Если авторы произведений жанра адаб предназначали их привилегированному сословию и предлагали научные сведения, разбавленные дидактикой, предпочитали прозу на арабском языке, то суфийский дидактический эпос был нацелен на более широкую аудиторию, начал свое развитие на персидском языке и выбрал формой исполнения поэзию.

В «Маджмаг аль-адаб» также прослеживается наличие некоторых черт литературы адаб. Например, полагаясь на прин-

цип, введенный в литературу аль-Джахизом «смеясь исправлять нравы» [5, с. 60], автор освещает (а иногда и высмеивает) насущные проблемы и пороки общества, как невежество, скудность и несправедливость, распространение греховного. Именно эту сатирическую манеру Салихова подчеркивает этнограф М.В. Лоссиевский, говоря: «между прочими религиозными поэтами, между башкирами были поэты-сатирики, как Гибатулла. Его перу принадлежат многие сатиры на современных ему начальников башкирского войска и, других лиц, как башкир, так и русских» [7, с. 32].

В целом, в написании «Маджмаг аль-адаба» Х. Салихов выступил продолжателем дидактического направления, бывшего столь популярным в восточной литературе. Несмотря на заимствования некоторых положений из жанра адаб, в структурно-содержательном плане произведение, на наш взгляд, всё же тяготеет к литературным традициям суфийской дидактической поэмы. Правда, в отношении «Маджмаг аль-адаба» «суфийский» больше будет означать религиозный, а не мистический. Поскольку специфика отношения к суфизму в регионе такова, что понятия суфизм и «ортодоксальная религия» практически неразделимы, что подтверждается многими исследователями.

Использование жанрового определения «поэма» по отношению к «Маджмаг аль-адаб» также не распространено, поскольку автор назвал свое сочинение «посланием». Благодаря широкопрофильному формату жанра «послание» к нему прибегали многие литераторы средневекового мусульманского Востока [8, 532 – 544]. Однако, следует учитывать условность в жанровых границах в литературе региона в 19-начале 20 вв. Как отмечено исследователями, «в определённое время в татарской литературе активно применялись такие термины, как «наме», «рисаля», «китаб», «хикайат» и др. по отношению к одним и тем же произведениям, которые можно было бы определить как один жанр. Необходимость конкретных правил и жестких границ жанра в татарской литературе не наблюдается до начала XX в.» [9, с. 60 – 65].

Таким образом, в написании своего религиозно-дидактического трактата «Маджмаг аль-адаб», Салихов активно пользовался примерами произведений средневековых дидактических жанров. Пользуясь широкими возможностями средневековой восточной поэтики и религиозно-философской тематикой, Урало-Волжскому автору Хибатулле Салихову удалось создать сочинение, освещающее самые актуальные вопросы своего времени. Он выступил достойным продолжателем вековых литературных традиций, а также внёс свой вклад в развитие религиозно-философской и литературно-эстетической мысли. А его идеи подхватили и развили в своем творчестве поэты последующего поколения. Кроме того, поднимаемые Салиховым проблемы и предложенные решения оказываются актуальными и для сегодняшнего общества. Дальнейшее исследование этого религиозно-дидактического трактата откроет перед читателями и исследователями немало интересных открытий, как в отношении духовности человека, так и социальной сферы жизнедеятельности народа.

Библиографический список

1. Кязимов М.Д. «Хафт Пейкар» Низами и традиция назире в персоязычной литературе XIV-XVI вв. Баку: Элм, 1987.
2. Бертельс Е.Э. Суфизм и суфийская литература Избранные труды. Москва: Наука, 1965; Том 3.
3. Энциклопедический словарь. Под общей редакцией Р.Г. Апресяна, А.А. Гусейнова. Москва: Гардарики, 2001.
4. Фильштинский И.М. Арабская средневековая культура и литература Москва: Наука, 1978.
5. Фильштинский И.М. История арабской литературы. V – начало X века. История литератур Востока. Москва: ГРВЛ, 1985.
6. Бертельс Е.Э. История литературы и культуры Ирана. Избранные труды Москва: Наука, 1988; Том 5.
7. Харисов А.И. Литературное наследие башкирского народа. Уфа: Башкирское книжное издательство, 1973.
8. The Encyclopaedia of Islam, new edition, vol. VIII, Leiden: E. J. Brill, 1995.
9. Мухаметзянова Л.Х. Книжные дастаны поволжских татар: проблема «границы» жанровых названий в народном творчестве. Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2012; 1.

References

1. Kyazimov M.D. «Haft Peykar» Nizami i tradiciya nazire v persoyazychnoj literature XIV-XVI vv. Baku: Elm, 1987.
2. Bertel's E. E. Sufizm i sufijskaya literatura Izbrannye trudy. Moskva: Nauka, 1965; Tom 3.
3. "Enciklopedicheskiy slovar". Pod obschej redakciej R.G. Aprejyana, A.A. Gusejnova. Moskva: Gardariki, 2001.
4. Fil'shtinskij I.M. Arabskaya srednevekovaya kul'tura i literatura Moskva: Nauka, 1978.
5. Fil'shtinskij I.M. Istoriya arabskoj literatury. V – nachalo X veka. Istoriya literatur Vostoka. Moskva: GRVL, 1985.
6. Bertel's E. E. Istoriya literatury i kul'tury Irana. Izbrannye trudy Moskva: Nauka, 1988; Tom 5.
7. Harisov A.I. Literaturnoe nasledie bashkirskogo naroda. Ufa: Bashkirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1973.
8. The Encyclopaedia of Islam, new edition, vol. VIII, Leiden: E. J. Brill, 1995.
9. Muhametzyanova L.H. Knizhnye dastany povolzhskih tatar: problema «granicy» zhanrovyyh nazvanij v narodnom tvorchestve. Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2012; 1.

Статья поступила в редакцию 13.05.15

УДК 811.512

Akhmatova F.H., assistant teacher, Karachai-Circassian State University named after U. D. Aliev (Karachayevsk, Russia),
E-mail: ahmatova123@yandex.ru

DEFERENCE OF MEANINGS OF A WORD AND ITS SHADES. This article deals with an topical problem of difference of a meaning of a word in Turkic linguistics and finding out the correlation between notions of "meaning", "usage", "shade of a meaning". As the word usage presents not a notion, but only a figurative representation, so consequently, it doesn't include the sense structure of a word and it shouldn't be included in normative common dictionaries. But in a number of cases the Tatar, Kazach dictionaries register them as definite notions. The shade of meaning is naturally formed differential characteristic in the word meaning, that's why it can't be taken into consideration when the sense borders of a word are defined in the dictionary. However, Turkic lexicographers encounter serious difficulties during the delimitation the meanings of words and their shades, particularly during the delimitation conditional meanings of words and their shades. On the one hand, different conditional meanings of a word are often defined as different shades of meaning, on the other hand, the shades of the one and the same meaning are represented as individual meanings. As the installation of borders between different meanings of a word, so the order of arranging these meanings in a dictionary article is one of the most important and difficult questions in Turkic lexicography.

Key words: meaning, shade of a meaning, usage, meaning of a word, explanatory dictionary, sense structure of a word.

Ф.Х. Ахматова, ассистент, Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск,
E-mail: ahmatova123@yandex.ru

РАЗГРАНИЧЕНИЕ ЗНАЧЕНИЙ СЛОВА И ЕГО ОТТЕНКОВ

В данной статье рассматривается актуальная на сегодняшний день в тюркском языкознании проблема разграничения значений слова и выяснения соотношения понятий «значение», «употребление», «оттенок значения». Поскольку употребление слова передает не понятие, а только образное представление, а, следовательно, не входит в смысловую структуру слова, не следует включать его в нормативные общие словари. Однако словари татарского, казахского языков в ряде случаев регистрируют их как отдельные значения. Оттенок значения является естественно сложившимся дифференцирующим признаком в значении слова, поэтому нельзя его не учитывать при определении смысловых границ слова в словаре. Однако при разграничении значений слов и их оттенков тюркские лексикографы испытывают серьезные затруднения, особенно при разграничении обусловленных значений слов и их оттенков. С одной стороны, разные обусловленные значения слова довольно часто даются как разные оттенки значения, а с другой, оттенки одного и того же значения приводятся как самостоятельные значения. Как и установление границ между отдельными значениями слова, порядок расположения этих значений в словарной статье является одним из самых важных и трудных вопросов тюркской лексикографии.

Ключевые слова: значение, оттенок значения, употребление, значение слова, толковый словарь, словарная статья, смысловая структура слова.

При выявлении специфики производных значений слов, особенно собственно переносного значения, немаловажную роль имеет выяснение соотношения понятий «значение», «употребление», «оттенок значения».

Значение слова устойчиво, оно является общим для всех носителей языка, следовательно – фактом словарной системы языка. Поэтому оно фиксируется словарями. В отличие от него употребление слова – «это лишь возможное применение одного из значений слова, иногда очень индивидуальное, иногда более или менее распространенное» [1, с. 21]. Оно не является фактом словарной системы и обычно отличается «нерегулярностью образования, четкой контекстной обусловленностью, а иногда явной авторской индивидуализацией» [2, с. 46]. Употребление не факт языка, а факт речи, поэтому не должно отражаться в словарях литературного языка.

В ряде случаев индивидуальное или случайное употребление слова может явиться источником появления его нового значения. Видимо, следует согласиться с Л.В. Малаховским, считающим целесообразным регистрацию таких случаев употребления слова в исторических словарях [3].

В.В. Виноградов допускал возможность включения подобного рода употреблений слов в толковые словари, но не считал обязательным. Поскольку употребление слова передает не понятие, а только образное представление, а, следовательно, не входит в смысловую структуру слова, с нашей точки зрения, не следует включать его в нормативные толковые словари до тех пор, пока оно не станет общеупотребительным. Тем не менее, в ряде толковых словарей тюркских языков уникальные употребления слов существуют рядом с их общеупотребительными значениями. Так, в ТСТЯ [4] десятим, переносным, значением слова *юл* «путь, дорога» выделено «большой промежуток времени, проведенный на выполнении какого-либо занятия или работы», что иллюстрируется следующим примером: *Ул (М. Гафури) буржуаз демократик революциядэн социалистик революциягэ булган катлаулы юлны ютте* (М. Жалил). – «Он (М. Гафури) прошел сложный путь от буржуазно-демократической революции к социалистической революции». Здесь существительное *юл*, имеющее количественно-временное значение, использовано в функции собственно временной, что свойственно для целого

ряда существительных с предметным значением. Такое употребление слова контекстуально обусловлено, и оно говорит не о приобретении словом нового значения, а о существовании для определенной семантической группы слов общей возможности метонимического применения.

В языке совокупность людей может обозначаться словом, обозначающим место, где они живут, работают и т. д. Некоторые тюркские лексикографы считают, что в таком случае слово приобретает соответствующее значение. Ср.: казах. *ауыл* – 4. перен. «люди, живущие в одном месте»; татар. *авыл* – 2. «люди, живущие в ауле, жители аула». Такой вывод сделан на основании следующих текстов: Юрейли *ауыл* эли уйықтамапты (З. Шашкин, Т. Бокин) «Испуганные жители аула не спали» (ТСКЯ²); *Авыл уянды* (Г. Гобай) «Аул проснулся» (ТСТЯ).

Однако в этих фразах мы имеем факт применения слова *ауыл/авыл* «аул» на основе ассоциации по смежности, который в данном случае нельзя расценивать как возникновение у этого слова нового значения.

Языку присущи и многие виды метонимических сокращений, которые также не являются фактом появления новых значений или их оттенков, хотя в некоторых случаях составители ТСКЯ² [5] и ТСТЯ [4] так и расценивают их. Например: казах. *аяк* – 2. перен. «жидкая еда, содержащаяся в деревянной чаше» (ср. *аякты ишти* «выпил чашу»); татар. *тэлинкэ* – 1. «тарелка, блюдо» // «содержимое такой посуды (суп, каша и т. п.); количество вмещающегося в нее вещества» (ср. *бер тэлинкэ йомырка* «тарелка яиц»).

В решении вопроса о размежевании значения слова и его употребления в указанных словарях нет системы. Так, во-первых, одни употребления слов квалифицируются как их новые значения (*аяк* 2, *тэлинкэ*), а другие (*стакан*, *кружка*, *касэ/кесе* «большая пиала») таковыми не признаются, хотя предметы, обозначаемые словами второй группы, имеют такую же употребительность в быту, что и предметы, обозначаемые словами первой группы, и обе группы слов имеют семантическую общность: «содержимое сосуда, посуды». Во-вторых, одни случаи употребления слова оцениваются как прямые (татар. *авыл* 2. перен., татар. *юл* 10. перен.) значения, а третьи – как оттенок значения (татар. *шэхэр* «город»//«жители города»).

Таким образом, в ряде толковых словарей тюркских языков многие факты, которые трактуются как следствие «метонимических изменений значений», на самом деле таковыми не являются [6].

Отграничение оттенков значения слова от его самостоятельных значений способствует наиболее правильному определению смысловых границ слова, полному раскрытию его смысловых характеристик в толковых словарях. Поскольку во многих случаях синонимами служат слова, выражающие одно и то же понятие и отличающиеся друг от друга оттенками значений, различение последних очень важно для уточнения синонимичности и несинонимичности слов. «Именно оттенок значения определяет природу синонимии и её полифункциональность» [7, с. 79]. Как семантическая особенность значения, оттенок значения появляется именно благодаря тому, что в языке существуют слова, выражающие одно и то же понятие.

Основное отличие оттенка значения от отдельного значения заключается в том, что значение слова реализуется во всех случаях его употребления, а оттенок его значения – не всегда, не во всех контекстах. Оттенок значения является естественно сложившимся дифференцирующим признаком в значении слова, поэтому нельзя его не учитывать при определении смысловых границ слова в словаре.

Однако в тюркской лексикологии и лексикографии еще не выработаны единые теоретические принципы выделения не только оттенков значения слова, но, как уже отмечалось, даже самих его значений. Это создает опасность двойного рода: излишнего дробления значений слова и неразличения отдельных значений слова (см. выше). При выявлении и разграничении значений слова главная задача лексикографа – «уловить общность значений слова в разных контекстах» и «выявить развитие как будто бы единого значения в разных контекстах» [8]. Анализ смысловой структуры слов в толковых словарях тюркских языков показывает, что при решении этой задачи тюркские лексикографы испытывают серьёзные затруднения, связанные со смешиванием значений и оттенков значений слова и расхождением между словарями в отношении количества выделенных оттенков значений слова.

В толковых словарях справочного типа, какими являются неполные однотоменные словари, обычно не принято выделять оттенки значений слов. Не составляют исключения в этом отношении ТСКЯ¹ и СТЯ. Это объясняется в основном ограниченностью объема и их назначением.

Что касается многотомных толковых словарей тюркских языков, которые составлены местными Академиями наук (ТСУЯ, ТСКЯ²) или филиалами АН СССР (ТСТЯ), то в каждом из них сделана попытка выделения оттенков значений слов, хотя она не в одинаковой мере удалась их составителям.

Из всех названных словарей более удачно решен данный вопрос в ТСАЯ и ТСТЯ, менее удачно – в ТСКЯ². Несмотря на то, что ТСКЯ² является наиболее полным (в десяти томах) из всех аналогичных тюркских словарей, в нем абсолютное большинство оттенков значений осталось не выявленным, что нередко приводит к искажению смысловой структуры слов в словаре, особенно многозначных.

Естественно, что количество, как значений, так и оттенков значений одних и тех же слов в разных тюркских языках совпадает не во всех случаях. Однако в этих языках имеется большое количество многозначных слов с тождественным смысловым содержанием. Тем не менее, количество выделенных в них значений и оттенков значений сходных общетюркских слов далеко не одинаково. Например, в слове *баш/бош/бас* «голова» ТСУЯ выделяет 15 значений и 5 оттенков, ТСАЯ – 17 значений и 7 оттенков, ТСТЯ – 16 значений 17 оттенков; в слове *ал-алу/олмокъ* «брать» ТСКЯ² выделил 10 значений и 11 оттенков, ТСТЯ – 31 значение и 24 оттенка, ТСУЯ – 16 значений и 3 оттенка; в слове *кьора/кьара* ТСУЯ выделил 12 значений и 3 оттенка, ТСТЯ – 17 значений и 4 оттенка. Таких примеров довольно много в указанных словарях.

Нет единства в словарной оценке значений слов: то, что один словарь квалифицирует как значение, другой – как оттенок значения, и наоборот, хотя они, на наш взгляд, в указанных языках и представлены с одним и тем же содержанием. Так, семантическая величина «деньги, отлитые из этого металла, золотая монета» (*алтын*) в ТСКЯ² дана как переносное значение, а в ТСТЯ – как оттенок значения «2. изделия, отлитые из этого металла»; семантическая величина «не путающийся с другими цветами, не тусклый, яркий» (*ашык/ачык*), напротив, ТСТЯ оха-

рактеризовал как отдельное значение, а ТСКЯ² – как оттенок значения «4. ясный, конкретный». Какой же из этих двух словарей правильно оценил приведенные семантические величины? Для того чтобы ответить на этот вопрос, надо, во-первых, выяснить условия реализации этих величин, а во-вторых, ответить на вопрос о том, какую роль играет каждая из них в отношении к ведущему значению.

Семантическая величина «деньги, отлитые из этого металла, золотая монета» в обоих словарях выделена на основании употребления слова *алтын* «золото» в определенном контексте, ср.: *Кьуп болады, биракь ар акьылымныг багъасы мынг алтын* (Кызакь ертегилери). – «Ладно, только каждая моя мысль стоит тысячу золота» (ТСКЯ²); *Ишек бавы бер алтын, безмене апай менг алтын* (М. Файзи). – «Веревка для привязывания двери юрты стоит одно золото, а наша сестрица – тысячу золота» (ТСТЯ). Во-вторых, слово *алтын* в тюркских языках, кроме «золота (вообще)», означает, как уже отмечалось, еще «изделия, отлитые из этого металла». Семантическая величина «деньги, отлитые из этого металла, золотая монета» относится к этой семантической величине как частное к общему, она является её составной частью, поэтому она не самостоятельное значение, а оттенок значения «изделия, отлитые из этого металла».

Что касается семантической величины «не путающийся с другими цветами, не тусклый, яркий», то она является производным обусловленным значением слова *ашык/ачык*, так как реализуется только в сочетании с определенными словами [ср.: *ашык* кызыл, бояу «ярко-красный», «яркая, краска» (ТСКЯ²), *ачык* соры «темно-серый», *ачык* яшел «ярко-зеленый» (ТСТЯ)].

Особые трудности для лексикографов возникают при разграничении обусловленных значений слов и их оттенков. Разные обусловленные значения слова довольно часто даются как разные оттенки значения. Например, в качестве оттенков одного и того же значения слова *бош* «голова» в ТСУЯ приводятся следующие семантические величины: 1) «исходная точка или конец, край чего-л., имеющего протяжение; один из двух концов таких предметов» (дарё *боши* «исток реки», кучанинг *боши* «начало улицы»); 2) «исходная точка, начало события, происшествия, случая, действия и т. п.» (йилнинг *боши* «начало года»); 3) «то, что служит причиной для начала какого-н. события, случая и т. п.» (жанжалнинг *боши* «причина ссоры»). Все эти семантические величины выражают разные понятия, поэтому они являются самостоятельными значениями. При этом приведенные иллюстративные примеры говорят о том, что первое и второе значения имеют еще свои оттенки: «один из двух концов удлиненного предмета» и «начальная часть какого-л. произведения». В ТСТЯ в статье *алу* «брать» семантические величины «держать в своем обладании, чтобы пользоваться» и «обменивать что-л. на деньги, заплатив деньги, сделать своим (покупать)» даны как отдельные значения, т. е. под разными номерами. Однако примеры, иллюстрирующие их (бурычка *алу* «брать в долг», библиотекадан китап *алу* «брать книгу в библиотеке» и кюлмэк *алу* «покупать рубашку») свидетельствуют о том, что в обоих случаях одно и то же значение «получать в свою собственность, в свое пользование, распоряжение», которые лишь с точки зрения перевода на русский язык можно делить на два. С другой стороны, в данной же статье как оттенки одного и того же значения, т. е. под общим номером, представлены самостоятельные семантические величины, далекие друг от друга: «снять с работы, уволить» и «воровать, присвоить (чужое)».

Как и сами значения слов, их смысловые оттенки имеют стилистические различия. Эта особенность их относительно полно и хорошо охарактеризована лишь в ТСТЯ. Что касается толковых словарей других тюркских языков, то в них более или менее полную стилистическую характеристику нашли лишь смысловые оттенки, употребляемые в переносном значении. Однако вопрос о том, какое переносное значение давать в словарной статье как оттенок, а какое – как самостоятельное значение, решён в них во многих случаях крайне спорно. Так, в ТСУЯ [9] самостоятельные переносные значения слов *акъл* «ум» – *носитель таких способностей*, *булгъамокъ* «пачкать» – *позорить, порочить* даны как оттенки переносных значений, а в ТСКЯ², наоборот, оттенки переносных значений слов *ал-* «брать» – *сравнивать*, *акъыр-* «орать; реветь; громко кричать» – *усиливаться* (о метели, вьюге) (боран *акъырады* «буран воеет», акъпан *акъырады* «февраль воеет») приведены как отдельные переносные значения.

Для разграничения самостоятельного переносного значения слова от смыслового оттенка такого значения необходимо учитывать следующие обстоятельства. Фразеологические связи

одних переносных значений проявляются лишь в единичных случаях, поэтому такие значения еще не успели прочно закрепиться в том или ином синонимическом ряду и семантическая зависимость их от прямого значения слова хорошо ощущается. Фразеологические связи других переносных значений более

широкие, подобные значения имеют прочную синонимическую закреплённость, семантическая зависимость их от прямого значения слова ощущается слабо. В первом случае имеют место смысловые оттенки переносных значений, а во втором – сами переносные значения.

Библиографический список

1. Бережан С.Г. *Семантическая эквивалентность лексических единиц*. Кишинев: Штица, 1973.
2. Виноградов В.В. Лексикология и лексикография. *Избранные труды*. Москва, 1977; Т. 3.
3. Малаховский Л.В. Анализ типичных ошибок в разграничении значений слова в Большом Оксфордском словаре. *Учёные записки. Факультет иностранных языков*. Ленинград, 1966; Т. 21; Вып. 1.
4. Толковый словарь татарского языка: в 3 томах (ТСЯ). Казань, 1977–1981; Т. 1
5. Толковый словарь казахского языка: в 10 томах (ТСКЯ). Алма-Ата, 1974–1985; Т. 1
6. Фельдман Н.И. Окказиональные слова и лексикография. *Вопросы языкознания*. 1957; 4: 64 – 73
7. Фомин Ф.П. О слове и вариантах слов. *Морфологическая структура в языках различных типов*. Москва – Ленинград, 1963.
8. Шмелев Д.Н. *Проблемы семантического анализа лексики (На материале русского языка)*. Москва: Наука, 1973.
9. Толковый словарь узбекского языка: в 2 томах (ТСУЯ). Москва, 1981; Т. 1.

References

1. Berezhan S.G. *Semanticheskaya 'ekvivalentnost' leksicheskikh edinic*. Kishinev: Shtiica, 1973.
2. Vinogradov V.V. *Leksikologiya i leksikografiya. Izbrannye trudy*. Moskva, 1977; T. 3.
3. Malahovskij L.V. *Analiz tipichnyh oshibok v razgranichenii znachenij slova v Bol'shom Oksfordskom slovare. Uchenye zapiski. Fakul'tet inostrannyh yazykov*. Leningrad, 1966; T. 21; Vyp. 1.
4. *Tolkovyy slovar' tatarskogo yazyka: v 3 tomah (TSYA)*. Kazan', 1977-1981; T. 1
5. *Tolkovyy slovar' kazahskogo yazyka: v 10 tomah (TSKYa)*. Alma-Ata, 1974-1985; T. 1
6. Fel'dman N.I. *Okkazional'nye slova i leksikografiya. Voprosy yazykoznaniya*. 1957; 4: 64 – 73
7. Fomin F.P. *O slove i variantah slov. Morfologicheskaya struktura v yazykah razlichnykh tipov*. Moskva – Leningrad, 1963.
8. Shmelev D.N. *Problemy semanticheskogo analiza leksiki (Na materiale russkogo yazyka)*. Moskva: Nauka, 1973.
9. *Tolkovyy slovar' uzbekskogo yazyka: v 2 tomah (TSUYa)*. Moskva, 1981; T. 1.

Статья поступила в редакцию 26.05.15

УДК 811. 512. 141

Basurova G.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: bas-gulnara@yandex.ru

NEGATIVE AND AFFIRMATIVE SENTENCES IN BASHKIR COLLOQUIAL SPEECH. This article discusses the types of affirmative and negative sentences in the Bashkir colloquial speech, the meaning of which are issued by a combination of verb forms and interrogative pronouns, the combination of verbs and particles, modal words and words, lost in the context of its lexical meaning. In a negative sentence the relation between the subject of speech and the fact that it is spoken of, is negated, i.e. the relation is realized as unreal. If the relationship between the subject of speech and what it says, recognized as actually existing, the sentence is called the affirmative. Negation and affirmation in static plan are well-studied areas in the Russian and Turkic linguistics. The existence of negative and affirmative sentences in plan of the dynamic, i.e., their diversity and contextual structure is reflected in this article.

Key words: colloquial speech, affirmative, negative, verb forms, interrogative pronouns.

Г.А. Басурова, канд. филол. наук, доц., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: bas-gulnara@yandex.ru

ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ И УТВЕРДИТЕЛЬНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматриваются виды утвердительных и отрицательных предложений в башкирской разговорной речи, значения которых оформляются сочетанием глагольных форм и вопросительных местоимений, сочетанием глаголов и частиц, модальных слов и слов, потерявших в данном контексте свое лексическое значение.

В отрицательном предложении связь между предметом речи и тем, что о нём говорится, отрицается, т.е. отношение осознаётся как нереальное. Если связь между предметом речи и тем, что в нём говорится, осознаётся как реально существующая, предложение называется утвердительным.

Отрицание и утверждение в статическом плане являются достаточно исследованными в русском и тюркском языкознании. Существование отрицательных и утвердительных предложений в плане динамическом, т.е. их разнообразие и контекстуально обусловленная структура находит отражение в данной статье.

Ключевые слова: разговорная речь, утвердительные, отрицательные, глагольные формы, вопросительные местоимения.

В основе предложений содержится суждение – сообщение, в котором выражается утверждение или отрицание действия, состояния, признака, номинатива и т.д. Другими словами деление предложений на утвердительные и отрицательные определяется и отношением между предметами и явлениями действительности: «Если связь между предметом речи и тем, что в нём говорится, осознаётся как реально существующая, предложение называется утвердительным» [1, с. 21].

В отрицательном предложении связь между предметом речи и тем, что о нём говорится, отрицается, т.е. отношение осознаётся как нереальное.

В лингвистической литературе, вслед за М.В. Зайнуллиным, можно утверждать, что в синтаксической науке «часто встречается мнение о том, что утвердительные и отрицательные предложения – это разные модальные типы предложений» [2, с. 18-20]. В.Г. Адмони, А.Н. Гвоздев, А.А. Реформатский, В.В. Бабайцева, Л.Ю. Максимов, М.З. Закиев, М. Кубик и др. рассматривали в своих работах категории утверждения и отрицания как модальные. Но впоследствии М.В. Зайнуллин на основе анализа текстового материала башкирского языка приходит к выводу о том, что «различные эмоциональные и экспрессивные значения предложений, как и значения утверждения и отрицания выносятся за

рамки категории модальности, потому что значения присущи всем функциональным типам предложений, содержащим разную модальность. Действительно, утверждение и отрицание – это проявление предикативности. Будучи самостоятельной логической категорией, утверждение и отрицание не могут иметь характера модальности [3, с. 94].

Отрицание и утверждение в статическом плане являются достаточно исследованными в русском и тюркском языкознании. Существование отрицательных и утвердительных предложений в плане динамическом, т. е. их разнообразие и контекстуально обусловленная структура, еще не нашло освещения.

Кроме привычных и основных показателей утверждения и отрицания (отсутствие показателей отрицания, аффиксы отрицания *-ма/-мә*, слова *юк*, *түгел*), которых не так уж много в монологической речи и которые зафиксированы в башкирском языке, в разговорной речи имеется огромное количество предложений, где формы выражения отрицания и утверждения не вмещаются в рамки описанных структур. Такое богатство утвердительных и отрицательных предложений возможно только в определенном контексте, при определенной ситуации. Извлечённые из контекста, они не выражают этих отношений, считает Ф.С. Сафиуллина. До последнего времени исследователи не обращали на них внимания. Только в работе Х. Курбатова специально рассматриваются переносные значения предложений, выражающих отрицание и утверждение, и приводятся некоторые типы предложений из разговорной речи. В работе М.З. Закиева отмечены несколько видов утвердительных предложений, характерных для разговорной речи [4, с. 139].

Таким образом, в башкирской разговорной речи встречаются отрицательные и утвердительные предложения, средствами оформления которых являются, наряду с интонацией, вопросительные местоимения (иногда с повторением основы отрицаемого или утверждаемого глагола), частица вопроса с различными модальными частицами, повторение глагола с вспомогательным глаголом *ти* в функции частицы, двойное отрицание, инфинитив в реплике-повторе и т. д. Как правило, такие конструкции встречаются в диалогической речи. Например, конструкции с вопросительным местоимением *ниңә*, которое употребляется с глаголом в повелительном или желательном наклонении: *Асия. Килгез генә. Мансур. Ниңә килмәй ти, килербез. Мөхәмәтша. Миңә барарға яраймы һуң? Йәмилә. Ниңә ярамаһын, ярай (М. Кәрим).* Таким образом, утверждение, достигаемое подобным образом, дублируется другой формой того же глагола.

Следующий тип утверждения отличается от первого тем, что здесь отсутствует повторение глагола в положительной форме, но мотивировка, разъяснение показывают, почему конструкция *ниңә* (*ни зшләп*) *булмаһын* является утвердительной: *Йәмилә. Йоко туйҙымы? Мөхәмәтша. Ниңә туймаһын, бынау көндө йоко кайғыһымы һуң? (М. Кәрим). Кәбир. Һин кыуҙыңмы? Рафига. Ниңә кыумаһын, үзе китмәс ине (Н. Фәйетбай).*

К данному типу примыкают отрицательные конструкции с вспомогательным словом *ти*: *Кәбир. Һин уны кайҙан беләһең? Саня. Нишләп белмәй ти, мин унда йәшәнем бит (Н. Фәйетбай).*

Отрицание выражается при помощи вопросительных местоимений *ниңә*, *нишләп* (*ни зшләп*) и прибавлением к ним глаголов в повелительном и желательном наклонениях: *Бибигөл. Ул бер кемгә лә курай бирмәй. Батыр. Ниңә бирмәһен (Н. Фәйетбай). Марианна. Тик, зинһар, кан түкмәйек. Нәзирә. Ә нишләйем һуң? (И. Абдуллин).*

При помощи тех же средств выражается утверждение. Но при этом необходимо в реплике первого собеседника наличие вопроса или отрицания: *Дәүләт. Касан һин ололар һүҙенә тығылыуҙан туктарһың икән?.. Гөлсирә. Ә ни зшләп мин туктарға тейеш әле? (И. Абдуллин). Шәмсиә. Башкорт түгелһеҙме ни? Бикә. Әбейүшкә, ниңә нимә окшамай? (Н. Фәйетбай).*

Утверждение выражается сочетанием вопросительного местоимения *нисек* и глагола в вышеуказанных формах и прибавлением к ним вспомогательного слова *ти*.

Вся эта конструкция выражает значение «невозможно представить то, что он не старается, не беспокоится»: *Хәби. Әллә китмәскә булдығыҙмы, Хаят инәй? Хаят. Нисек китәйем ти инде, мин? (И. Абдуллин). Рәсих. Доктор, ә һезҙең «положением күшмай» тигән һүҙҙе ишеткәнгәҙе бармы? Доктор. Бар, нисек булмаһын ти (И. Абдуллин).*

В реплике второго собеседника содержится утверждение посредством вопросительного местоимения *ниңә* и отрицатель-

ной формой инфинитива. При этом возможны следующие три формы:

1. Формы типа *ниңә белмәскә* + глагол в личной форме: *Сәғитйән. Булдырыңмы һуң? Ямалетдин. Ниңә булдырмаһа, булдырыҙым (М.Кәрим). Мин һинән ниңә көнләшмәскә тейеш? (Н. Фәйетбай).*

2. Формы типа *ниңә (нишләп) + белмәскә (ти)*. После таких конструкций могут употребляться и некоторые усилительные слова: *Карсык. Уны ысәпләмәйәсәктәр. Карт. Нишләп ысәпләмәскә?! Унан да изге нимә бар? (Ф. Бүләков). –Уны кисә киноға сакырғанһың тип ишеткәйнем. – Сакырҙым, ниңә сакырмаһа ти (Һәйләү телмәрәнән).*

3. Формы типа *ниңә белмәскә* + обоснование, мотивировка: *Ниңә китмәскә? Машиналарға запчасть юк, бензин юк, улар булһа – тамашасы юк! (Н. Фәйетбай). Һин уға ышанаһыңмы? – Ниңә ышанмаһа... ул да кеше бит... (Һәйләү телмәрәнән).*

В реплике второго собеседника утверждение оформляется при помощи отрицательной формы перфекта и вопросительного местоимения *кайҙа*. Иногда к ним присоединяется местоимение *ул* в роли частицы: *Әйзә нисек теләһәләр, шулай йәшәй бирһендәр... Ә шулай за йәшәткә килмәгән кайҙа? (И. Абдуллин).*

С описанными конструкциями употребляются те же глагольные основы, но в положительном аспекте: *Әйтер инең шул кызыңа. – Әйттем, әйтмәгән кайҙа... (Һәйләү телмәрәнән). – Яңғызыңа донъя көтөүҙәре ауырҙыр? – Ауыр булмаған кайҙа! (Ағизел).*

Отрицание оформляется при помощи вопросительного аффикса *кайҙа* с прибавлением к нему различных глагольных и именных форм.

1. Моделью *кайҙа* + *ул* + имя действия (или инфинитив): *Бәғән зштән һуңлап кайтылды. Кайҙа ул магазинға һуғылыу. Эшләгән эше өсөн бер зә оялмай ул. Кайҙа ул оялыу, тамсыһы ла юк (Һәйләү телмәрәнән);*

2. Наличием в предложении сочетаний *кайҙа инде, кайҙа ул*: *Тәркиәлә булғаның бармы? – Кайҙа инде минең кеүектәргә, Башкортстанды ла тулыһынса күргәнем юк (Һәйләү телмәрәнән).*

3. Моделью *кайҙа инде ул* + перфект в отрицательном аспекте: *– Улым магазинға барманыңмы ни? – Кайҙа инде ул бармаған, кулы төшөп кала бит! (Һәйләү телмәрәнән);*

4. Моделью *кайҙа (инде ул)* + имя существительное: *– Һезҙе практикала байлык тапкан, тигәйһеләр бит. – Кайҙа инде ул байлык, музейға тапшырыу (Һәйләү телмәрәнән);*

5. При помощи вопросительного местоимения *кайҙа* в сочетании с глаголами в повелительном и желательном наклонениях в положительном аспекте выражается отрицание: *Кайҙа юғалайым ти, армияла булдым бит (Ә. Әминев).*

6. Местоимения *кайҙан* в сочетании с глаголом в повелительном наклонении в III лице единственного числа в положительном аспекте образуют отрицательные конструкции: *Шаянгол. Миңә бер юбка, бер пар оёк кәрәк. Кохан. Миңә кайҙан килһән! (И. Абдуллин).*

7. Вопросительное местоимение *ниндәй* в сочетании с повторенным словом из реплики первого собеседника образуют отрицательные конструкции: *Фатима. Ә бит кешеләр бер-береһенә балдан татлы һүҙҙәр һөйләргә тейеш был тәндә... Абдулла. Ниндәй һүҙҙәр? (Ф. Бүләков). Гөлшәкәр. Сәй куйырғамы? Хажибек. Ниндәй сәй, ти инде ул... Кәһүә! (Х. Зарипов). Карт. ...Әс сәғәт эсендә берәр изге гәмәл кылырға тейешмен! Карсык. Ниндәй изге гәмәл? (Ф. Бүләков).*

Преимущественно встречающимися в башкирских народных пословицах и поговорках являются конструкции с вопросительным местоимением *ни*, *кем* и глаголом в будущем и настоящем временах в отрицательной форме. Они выражают утверждение путём отрицания: *Кем зшләмәй, шул ашамай. Кымыҙы кем яратмай, кыҙы кем һоратмай. Артыңда ни барын белмәһән, тотолорһон, алдыңда ни барын белмәһән, йығылырһың. Ашаған тамакка ни бармас. Дошман ни тимәс, төшкә ни кермәс. Күңел ни теләмәй, азыҡ ебәрмәй. Әйәндә ни булмаһа, бала шуны һорай.*

Отрицание и утверждение может быть выражено глагольным сказуемым в положительной и отрицательной форме, присоединявшим к себе вопросительную частицу *-мы/-ме*. При этом вопрос носит риторический характер и не требует ответа: *Николай. Сәбәләнән кеше бармы, тик кенә ултырам да баһа (М. Кәрим). Гөлшат. Быныһы асыуланмашмы һуң? (М. Кәрим). Сәлимә. Әйәң серек, тип, яңғыз кал, тимәксеһеңме? (Н.Фәйетбай). Шул сафлык бер ваҡыт кайтамашмы икән ни безгә?*

(Н. Ғәйтбай). Аскар. Ох, бюрократтар... мөхәбәтте расписанега һыйзырып буламы ни? (И. Абдуллин).

При ответе на вопрос первого собеседника подобные конструкции в отрицательной форме выражают утверждение, или наоборот: *Рамазан. Сәлимә, әйтмәнәме ни? Без өйләнәшергә булдык бит (Н. Ғәйтбай). – Хәтерләйһегезме? – Нисек хәтерләмәйем ти. – Килдәгезме? – Килмәй, булдыра алмайбыз шул (һөйләү телмәрәнән).* Отрицание оформляется при помощи добавления к сказуемому (как именному, так и глагольному) вопросительного аффикса и частицы *ни*. Они в форме *мыни/мени*, присоединяясь к сказуемому, дают подчеркнутое отрицание путем вопроса: *Зөлкәрнәй. ... Иренән тәки башка хәбәр килмәнәмени? (И. Абдуллин). Зөлкәрнәй. Ә кемдән хат ала икән, һорашманыңмыни? (И. Абдуллин). Ярлыккап. ... Бына ебел тә киттең, йә, етер, һиңә ошондай көндө лыгырлап, мәййәрәп ултырырға оят түгелмени? (М. Кәрим).*

По утверждению Ф.С. Сафиуллиной, присущим только разговорной речи, является утверждение через форму «глагол и аффикс отрицания -ма/-мә + аффикс повелительного наклонения в III лице единственного числа -һын/-һен + аффикс вопросительности -мы/-ме». Это утверждение отличается тем, что носит характер неожиданности. Происходя из разговорной речи, он в настоящее время употребляется и в монологической речи, но оживляет ее своей разговорностью [4, с. 140]. Например: *Карт һалдат. Бер сак, гел генә буш кул менән кайтмабыз инде, тип әйтәп һалмаһыңмы?! (М. Кәрим). Матур һүззәре менән, йәрәгемдә яндырмаһыңмы?! (һөйләү телмәрәнән).*

Указанные выше утвердительные предложения при помощи вопросительного местоимения *һиңә*, *һишләп* и отрицательной формы инфинитива сходны с описываемыми здесь конструкциями. Разница заключается в отсутствии вопросительных местоимений и риторического вопроса. Бытбылдык. *Бойокмәшкә, ул бит... (И. Абдуллин). Белмәскә, мин бит ахмак түгел (һөйләү телмәрәнән).*

Повторением глагола-сказуемого первого собеседника в будущем времени изъявительного наклонения выражается отрицание: – *Язмаларыңды күсергеләрме, кешеләр таныштыларымы улар менән? – Күсермәһә күсерергә, әммә алып укыйҙар ине (Асылғужа). Шәүкәтов. Бар, яҡшы сакта әйткәндә эшлә! Котлов. Эшләргән, но ләкин был кылығың үкенескә булмаһын (М. Кәрим).*

Ответом на первого собеседника и своеобразным повторением и утверждением или отрицанием является конструкция «глагол в отрицательном аспекте + *ни*». Своеобразным утверждением или отрицанием добавляется то же сказуемое, но в другой форме. Это следующие типы утверждения:

1) Глаголы изъявительного наклонения в различных формах времени и лица, повторяясь, присоединяют частицу *ни*: *Намыстың нимә икәнән белмәгән һәм уйлап та карамаған өҙмәдә тиргәнәң ни, тиргәнәң ни (һөйләү телмәрәнән). – Ауылға кайтырға тейеш ине бит. – Кайтты, ти, кайтмай ни (һөйләү телмәрәнән).*

Только судя по контексту и обстановке речи, можно отличить утверждение от отрицания, которые формально друг от друга ничем не отличаются. Здесь большую роль играет интонация: *Атайымдың кайтыуына без бик шатландык. – Шатланмай ни, без зә кыуандык (һөйләү телмәрәнән).*

2) Утверждение и отрицание может выражаться инфинитивной формой глагола в положительном или отрицательном аспекте и частицей *ни*: *Мөңирә. Күзем төшөргә ни... (М. Кәрим). Назгөл. Ошо тиклем дә язык эш өсөн рәхмәт әйтәргә ни?! (Х. Зарипов).*

3) Утверждение и отрицание выражается конструкцией глагола в условном наклонении + частица *ни*; при этом прибавляется равнодушное отношение к высказываемой мысли: – *Донъялағы бөтөн китапты укып бөтөрөгә ғүмер етмәс. – Етмәһә ни, шуға ынтылырға көрәк тә һуң! (Асылғужа). Мәрхәбә. Юкка борсолма, былай булғас, һине лә алып ташларғар. Самат. Ташлаһалар ни (И. Абдуллин). Людмила. Ә дуһтарҙың берәйһе кейәүгә сыҡһа һуң? Гөлшат. Сыҡһа ни. Кейәүгә сыҡһас та, олоғайғас та, карсыктар булып бөткәс тә дуһ булалар улар (М. Кәрим). Ләйсән. Ул Радика кейәүгә сыға, ти. Мәрхәбә. Сыҡһа ни? (И. Абдуллин).*

В реплике второго собеседника повторяется глагол-сказуемое с показателем вопроса первого собеседника. Это повторение носит высшую степень утверждения и выражается при помощи отрицательной формы деепричастия – *мәйсә/майса*: – *Ушкыйниктарға иптәшлеккә – тип ыржайы Андрей. –*

Кулага егеттәрәнә кушылып китмәк ниәттәмен. Ишеткәнәң бармы? – Ишетмәйсә! Ниндәйҙер княгиняның именеһынан кәскән да үзә кеүектәрҙе туплап алған (Асылғужа). Стойкин. Һез уны беләһегеҙҙер – Котлогужа? Сөннәтов. Белмәйсә ни (И. Абдуллин). Сафонов. Тәңкит булдымы? Әбләй. Булмайса ни. Мин бит тәңкит өсөн улөп торам (И. Абдуллин). Мәрфуға. Ә һин минең әсәйең кыз сағын кайҙан беләһең? Әптәрәй. Белмәйсә ни. Һин әсәйеңә окшағанһың. Тимәк әсәйең һиңә окшаған (И. Абдуллин).

Как видно из вышеприведенных примеров, за деепричастием могут следовать частицы *ни*, *һуң*.

Глагольное сказуемое в форме *күрәнһенсә* выражает отрицание, характеризующееся тем, что здесь присутствует и оттенок пожелания: *Фәйрүзә. Кайғыларым таралып китте бит өлө. Иптәш кыздарыма барам да әйтәм: «Бер зә исеңеҙ китмәһенсә, тим, Шаһи һәйбәтләнергә вәғәзә итте», – тим (М. Кәрим).*

Высказанный в реплике первого собеседника глагол-сказуемое повторяется, прибавляя к себе вспомогательный глагол *ти*, выражая утверждение, иногда даже через форму отрицания: *Аяз. Ниңә килдең? Рәмилә. Һине күрергә. Аяз. Мине күрергә ти? Күрәп туйыңмы? Хуш (И. Абдуллин). Владимир Павлович. Реабилитировать итергә! Суфиянов. Реабилитировать итергә ти? (И. Абдуллин).*

Употребление повторенного глагола в отрицательном аспекте оформляет утвердительные предложения: – *Был һуыуыкта үсерме икән һуң? – Үсмәй ти (һөйләү телмәрәнән).*

Присоединяясь к повторенным в реплике первого собеседника глаголам, в реплике второго в изъявительном и желательном наклонениях в положительной форме вспомогательное слово *ти* оформляет отрицание, которое иногда носит характер иронического: *Сахаров. Безгә эшселәр алдында сырай һытып йөрөү килешмәй, Ислам Мөхәммәтович. Сәннәтов (уйлань). Килешмәй ти... һезгә ни әйтүе генә еңел (И. Абдуллин).*

Вышеописанные вспомогательные средства *ти-мени* соединяясь вместе, образуют обобщенный тип отрицания: *Кит инде, кире кайталар тимени? (һөйләү телмәрәнән).*

Употребленная с повелительным наклонением глагола эта конструкция выражает отрицание через утверждение: – *Нишләй, нимә тинеләр? Калдырзыларымы? – Эйе, калдырзылар ти! Көтөп тор! (Р. Өмөтбаев).*

Двойное отрицание дает утверждение в следующих случаях:

1) Глагол в прошедшем категоричном или настоящем времени в отрицательном аспекте + *түгел*. Для усиления утверждения к этой конструкции присоединяется тот же глагол в положительном аспекте: *Николай. Бер зә борголанманы түгел, борголанды (М. Кәрим). Ул безгә килмәне түгел, килде. Өс тапкыр (һөйләү телмәрәнән).*

2) Юк + *түгел*: *Әлбиттә, проблемалары ла юк түгел; Әммә насар сифаттарыбыз за юк түгел (һөйләү телмәрәнән). Врач булып, кешелекте ауыр сирзәрзән котолдороу теләге лә юк түгел (Йәшлек).*

3) *-Ма/-ма* + утвердительная форма: *Зөлкәрнәй. Укырга түземлек етмәй шул... Бытбылдык. Ә бына минең түземлек етә... (М. Кәрим).*

Два любых показателя отрицания вместе: *Һандуғас. Комсомол йыйылышына куйып караманығыҙмы? Сөйзә. Комсомол булһалар, куйып инек тә (М. Кәрим). Донъялағы бөтөн китапты укып бөтөрөгә ғүмер етмәс. – Етмәһә ни, шуға ынтылырға көрәк тә һуң! (Асылғужа). Кайзарза ғына йөрөлмәне лә низәр күрөлмәне, кемдәр менән генә осрашылманы озон ғүмергә (Ф. Хөсәйенов).*

В реплике второго собеседника повторяется глагол-сказуемое реплики первого почти без изменений. Но при этом добавляются модальные слова *бысах, бысағым, бына тағы, тот капсығыңды, бына һиңә* и соответствующая ироническая интонация, и выражается отрицание: – *Мине һағындыңмы? – Һағындым, бына тағы, исеңе ауыҙған, яңы һүз. – Картуфығыҙ бик уңған икән, миңә лә өлөш сығарығыҙ. – Сығарырым, тот капсығыңды (һөйләү телмәрәнән).*

Употребленный в положительном или отрицательном аспекте глагол будущего времени в III лице единственного числа в сочетании со словом *бар* (есть) в значении частицы выражает отрицание или утверждение: – *Яңғызыңа донъя көтөүзәре ауырзыр? – Ауыр булмас, бар! (һөйләү телмәрәнән).*

Употребленные перед именными частями речи, чаще с перечислением, эти конструкции носят эллиптический характер и являются отрицанием: *Ни ул, ни мин бер нәмә лә белмәйбөз*

(М.Ғафури). *Ни атайым, ни әсәйем риза түгел (һәйләү телмәрәнән).*

Употребленные в функции сказуемого, они выражают также отрицание: *Берәүгә бәхет бар ни, юк ни (Ғ.Хәсәйенов).*

Интересны отрицательные конструкции:

- где к глаголу в будущем времени присоединяется отрицательное слово *түгел*: *Мин уларға барасак түгел. Һин ул ауылға башка кайтасак түгел (һәйләү телмәрәнән);*

- типа *әйтеү юк*: *Ата-әсәйгә әйтеү юк, кәңәш итеү юк (һәйләү телмәрәнән);*

- типа *әйтергә юк*: *Әйтергә юк инде (һәйләү телмәрәнән).*

Таким образом, рассмотренные типы утвердительных и отрицательных предложений в башкирской разговорной речи име-

ют непосредственное отношение к объективной и субъективной модальности в высказывании, оформляя вместе с тем предикативную основу предложения.

Значения утверждения и отрицания в первую очередь выражаются через многочисленные личные и неличные формы глагола. Чаще всего исследуемые конструкции оформляются сочетанием глагольных форм и вопросительных местоимений. Кроме того, утверждение и отрицание может оформляться сочетанием глаголов и частиц, модальных слов и слов, потерявших в данном контексте свое лексическое значение. Утвердительные и отрицательные предложения в разговорной речи характеризуются сильной экспрессией и эмоциональностью, в чем большая роль наряду с указанными конструкциями принадлежит интонации, без которой немислима разговорная речь.

Библиографический список

1. Современный русский язык. Синтаксис. Под редакцией Д.Е. Розенталя. Москва, 1979; Ч. II.
2. Зайнуллин М.В. Модальность как функционально-семантическая категория. Саратов, 1986.
3. Тикеев Д.С. Основы синтаксиса современного башкирского языка. Москва, 2004.
4. Сафиуллина Ф.С. Синтаксис татарской разговорной речи. Казань, 1978.

References

1. *Sovremennyy russkiy yazyk. Sintaksis.* Pod redakciej D.E. Rozentalja. Moskva, 1979; Ch. II
2. Zajnnullin M.V. *Modal'nost' kak funkcional'no-semanticheskaya kategoriya.* Saratov, 1986.
3. Tikeev D.S. *Osnovy sintaksisa sovremennogo bashkirskogo yazyka.* Moskva, 2004.
4. Safiullina F.S. *Sintaksis tatarskoj razgovornoj rechi.* Kazan', 1978.

Статья поступила в редакцию 16.04.15

УДК 165.5

Bogatryyova Zh.V., Kuban State Technological University, Krasnodar, E-mail: bogatzhanna@mail.ru

Zimina N.Yu., Kuban State Technological University, Krasnodar, E-mail: zimina_nata@mail.ru

THE TALE AS A CULTURAL PHENOMENON. The article reveals philosophical reflection on one of the most famous phenomena of spiritual culture, the product of folk and author's creativity, the tale. The research substantiates the idea that the tale is a rather complex phenomenon. Interdisciplinary approach to the study of culture has allowed revealing the versatility of the tales and the value of socializing. The symbolism of the tale allows uncovering the deep meaning of the text, "masking" ancient superstitions, rituals, initiation. This depends on its epistemological potential. The story is not only a process of socialization through the storyline and images, but is the knowledge of the key concepts of ethics and associations. Despite there is much research on the studied topic, it remains relevant and understudied.

Key words: spiritual culture, experience of generations, tale, versatility of tales, symbolism of fairy tales, ornamental prose, myth, mythology, mythological consciousness.

Ж.В. Богатырева, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар,

E-mail: bogatzhanna@mail.ru

Н.Ю. Зими́на, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: zimina_nata@mail.ru

СКАЗКА КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ

Статья посвящена философскому осмыслению одного из самых известных феноменов духовной культуры, продукту народного и авторского творчества – сказке. Обосновывается идея о том, что сказка представляет собой довольно сложное явление. Интердисциплинарный подход к изучению культуры позволил выявить многофункциональность сказки и её социализирующее значение. Символизм сказки позволяет нам раскрыть глубокое содержание текста, «маскирующего» древние поверья, обряды, инициации. В этом заключен её гносеологический потенциал. Через сказку осуществляется не только процесс социализации, через сюжетную линию и образы происходит познание ключевых понятий этики и ассоциаций. Несмотря на существующие исследования, тема остаётся актуальной и малоизученной.

Ключевые слова: духовная культура, опыт поколений, сказка, многофункциональность сказки, символизм сказки, орнаментальная проза, миф, мифология, мифологическое сознание, личность.

Сказка представляет собой ту часть народного творчества, которая долгое время находилась вне сферы специального научно-исследовательского интереса. Загадочные существа, невероятные приключения, вымышленные герои – всё представляло собой только исторический аспект, по замечанию Вольтера, «детский возраст» человеческой культуры. Русский историк В.Н. Татищев полагал, что «басни и суеверные» чудеса должны быть выкинуты любым исследователем, который хотел бы докопаться до истины.

В середине XIX, с появлением таких наук, как лингвистика, археология, этнография, психология и т.д., одной из востребованных тем явилось прошлое человечества, запечатлённое в самых различных формах творчества: литературе, архитектуре, живописи. В литературе, однако, противопоставление поэзии и прозы как двух основных типов словесного искусства не явилось

абсолютным: это две основные формы художественной речи, то ощутимо различающиеся, то предельно сближающиеся друг с другом. В истории мировой и отечественной литературы были периоды взаимопроникновения, сближения «языков» поэзии и прозы. В таких случаях исследователи прибегали к выражениям типа «ритмизированная», «артистическая», «поэтическая», «цветущая» проза (А.Н. Веселовский), «орнаментальная проза» (А. Белый, Б.М. Эйхенбаум и др.) и т.п. Как правило, подобные культурные феномены отражали переломные эпохи в развитии общества, когда новые чувства и новое содержание требовало новой формы выражения. Орнаментальность как стилистический приём была присуща древнеславянской прозе и отмечается уже в XI в., а «те или иные элементы орнаментализма прозы существовали в отдельных литературных жанрах Древней Руси на всём протяжении её существования» [1, с. 300].

Однако самым важным материалом исследования все же оказался фольклор, отражающий каждодневную жизнь человека, жившего столетия назад, его мысли и чувства, которые он хотел увековечить в своем слове. Долгое время фольклор существовал только в устной форме и переходил из уста в уста. Важнейшую роль в сохранении культуры предков сыграли современные учёные. До этого времени следует отметить процесс систематизации фольклора самыми различными деятелями науки и культуры. Так, благодаря усилиям Шарля Пьеро, удалось реконструировать французские народные сказки. В 1697 году увидел свет его сборник сказок «Les Contes de ma mère l'Oye» (Сказки моей матушки Гусыни), приведший к моде «на сказки». Серьёзная работа в этом же направлении была произведена братьями Гримм. «Собиратели сказок» способствовали не только сохранению и продолжению жизни народного творчества, но и внесли свой вклад в накопление солидного материала.

Усилиями исследователей было показано, что сказка не только есть фольклорное произведение – часть устного народного творчества, но и является мировоззрением, отражающим взгляд на мир через призму определённой системы ценностей, верований, обычаев. Сказочный сюжет, как и другие формы народных сказаний, заинтересовал исследователей, прежде всего как канал трансляции опыта. Применение сравнительного анализа показало, что различные народы имеют сходные сказочные сюжеты. В своём знаменитом произведении «Философия мифологии» Шеллинг пишет: «всякой мифологии присуще нечто общее, в чём все они согласуются между собою. И так, коль скоро мимо нас пройдут различные взгляды на предмет, нам явятся, одна за другой, и все стороны предмета, так что, собственно говоря, мы лишь в самом конце будем знать, что такое мифология, ибо ведь понятие, из которого мы исходим, естественно, поначалу будет лишь внешним и чисто номинальным» [2].

Нужно отметить, что в контексте европейской философии XIX века (период романтизма) большое внимание было уделено, собственно, не содержанию мифа или сказки, а их форме, языку. Герои предстают в качестве символических образов, некоторые придавали им даже мистический смысл. Шеллинг, рассуждая о специфике мифологии, говорит о том, что она представляет собой универсум, первобытие, которое преобразуется в дальнейшем из поэтической формы в рациональную, трансформируясь в понятие: «Мифология есть не что иное, как универсум в более торжественном одеянии, в своём абсолютном облике, истинный универсум в себе, образ жизни и полного чудес хаоса в божественном образотворчестве, который уже сам по себе поэзия и всё-таки сам для себя в то же время материал и стихия поэзии. Она (мифология) есть мир и, так сказать, почва, на которой только и могут расцветать и произрастать произведения искусства. Только в пределах такого мира возможны устойчивые и определённые образы, через которые только и могут получить выражение вечные понятия» [2, с. 106].

Современный подход к изучению сказки во многом обусловлен методами и приёмами, которые сложились в рамках мифологических школ. Одной из репрезентативных теорий являлось понимание мифа как первобытного сознания. Религия, наука и другие формы духовной культуры – всё это появилось благодаря рефлексии над мифом, его следствием на более позднем этапе развития.

Мы не можем обойти стороной эту важную тему, поскольку специфика сказки и проблема интерпретации её понятия раскрываются посредством определения её этимологического значения. В Словаре русского языка IX – XVII в., сказка есть «баснь» или «миф». Позже слово «басня» обретает уничижительный смысл, олицетворяясь с вымыслом, фантазией, искажением фактов. В свою очередь, значение греческого слова «миф» есть «слово» и «повествование», в чём, несомненно, просматривается довольно близкое «родство».

Одним из первых учёных, разделивших эти два понятия и два феномена, был известный фольклорист Владимир Пропп. «Бритва» Проппа [3] состояла в радикальном разграничении двух культурных явлений. Прежде сказка рассматривалась ис-

ключительно в контексте развития мифа. Пропп же в качестве источников сказки назвал ритуалы, верования, обряды древних людей, то есть представил данный вопрос в историческом развитии. На это же указывает историк Виктор Тен: «Значение работы В. Проппа заключается именно в том, что он разрезал виртуальную «пуговину» между мифом и сказкой. До него говорили: «такая-то сказка вышла из такого-то мифа», а В. Пропп растолковал волшебные сказки, непосредственно онтологично выводя их, минуя мифологию (или привлекая её только для подтверждения), напрямую из истории, обряда и общественных отношений» [3]. Более того, Пропп разделил миф и сказку на основе их функционального различия. Обратим внимание и на то, что большой вклад в развитие функционализма и его применение к феномену культуры, принадлежит польскому этнографу Б. Малиновскому. Малиновский полагал, что функция имеет эвристическое значение для исследователя и открывает какое-либо явление культуры в своей целостности и своей рациональности. Ничего не происходит случайно, каждое творение направлено на удовлетворение потребностей общества и человека. Среди таких потребностей – усвоение и закрепление социальных норм, которые очень важны как регуляторы общественных отношений. Это и потребность в трансляции и передаче знаний последующим поколениям. Таким образом, сказка выполняет очень важную социализирующую роль. В мифе ценности: добро и зло, прекрасное и безобразное, личностное и общее – амбивалентны, в то время как в сказке чётко расставлены акценты. «Сказка – ложь, да в ней намек, добрым молодцам урок», – так завершается большинство русских народных сказок. Тот, кто не хочет видеть, будет воспринимать сказку как ложь и вымысел, а добрый и хороший человек научится извлекать ценный опыт.

Символизм сказки позволяет нам раскрыть глубокое содержание текста, «маскирующего» древние поверья, обряды, инициации. В этом заключён её гносеологический потенциал. Через сказку осуществляется не только процесс социализации, через сюжетную линию и образы происходит познание ключевых понятий этики и ассоциаций. Например, **лиса** отождествляется с хитростью, **медведь** – с силой, которая может быть разрушительной и созидательной, **волк** с коварством. Довольно интересны образы **Бабы Яги**, **Кощея Бессмертного**, **Змея Горыныча**, **прекрасной Девы**, монотонность повторения чисел: **трёх, семи**. Такие события, как «**воскрешение**», **превращение человека** в какого-то животного (**лягушку**, **сокола**, **медведя** и т.д.), **похищение**, **излечение** от тяжелого недуга – всё это не является фантазией или банальной выдумкой. Всё это представляет собой собирательный образ, в котором отражён опыт и мудрость предшествующих поколений. Привлекает внимание символичность не только персонажей, но и происходящих событий. Сюжетная линия обязательно основывается на дидактике. Она содержит «алгоритм» правильного поведения: нарушение обещания всегда приводит к каким-либо печальным последствиям. Например, **запрет прикасаться к молодильным яблокам** или **посоху Деда Мороза, лягушачьей шкуре** – всё это заставляет виновника путём усилия исправлять свою ошибку. Сказка обязательно чему-то учит, в то время как мифу присуща потенциальная социальность. Кроме того, «сказки являются порождением логического причинного мышления, более того, они являются его манифестацией, чем определяется первичность сказки относительно других форм словесного творчества цивилизованного человека» [4].

Современная форма сказок выражена в таком направлении, как «фентези» (фантазия, выдумка). При всём том, что «фентези» сегодня является не только продуктом народного, фольклорного творчества, но и массовой культуры, её функциональность сохраняется. Если «сказка ничему не учит», значит, это не сказка. Достижение правды или, как говорят философы, истины – основная цель, которая лежит в основе любого сюжета. Добро олицетворяется со справедливостью. В этом смысле сказка представляет собой весьма важное и ценное явление современной действительности, сущность которого до сих пор остаётся темой дискуссий.

Библиографический список

1. Зими́на Н.Ю. *Формирование русской орнаментальной прозы как особой разновидности словесного искусства (об истоках русской орнаментальной прозы)*. Вестник Иркутского государственного технического университета. 2012; 3 (62): 299 – 303.
2. Шеллинг Ф.В. Историко-критическое введение в философию мифологии. *Философия мифологии*. Санкт-Петербург, 2013; Т.1.
3. Пропп В. *Исторические корни волшебной сказки*. Москва: Лабиринт, 2014.
4. Богатырёва Ж.В. От мифа к сказке (сравнительный анализ). *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 201 – 204.

References

1. Zimina N.Yu. *Formirovanie russkoj ornamental'noj prozy kak osoboj raznovidnosti slovesnogo iskusstva (ob istokah russkoj ornamental'noj prozy)*. Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. 2012; 3 (62): 299 – 303.
2. Shelling F.V. Istoriko-kriticheskoe vvedenie v filosofiyu mifologii. *Filosofiya mifologii*. Sankt-Peterburg, 2013; T.1.
3. Propp V. *Istoricheskie korni volshebnoj skazki*. Moskva: Labirint, 2014.
4. Bogatyreva Zh.V. Ot mifa k skazke (sravnitel'nyj analiz). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 201 – 204.

Статья поступила в редакцию 01.06.15

УДК 821.161.1

Martazanova H.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

THE THEMATIC RANGE AND GENRE SPECIFICITY OF THE LITERARY HERITAGE OF O. MURZABEKOV. The article examines the genre specificity of works of O. T. Murzabekova, and discusses issues, compositional features and principles of creation of the image system. The author carries out a thorough analysis of his works and concludes that the writer had an interesting personality, his spiritual component, appearance, social status were special. A particular merit of the writer is that he not only explored the social sphere of life of the Ingush, they created a whole new artistic image, based on religious and moral beliefs of the Ingush people, in which the time period described by the writer (beginning of XX century), there were a lot of different superstitions and signs. In the works the author provides stories of the fate of the Ingush.

Key words: Ingush literature, genre specificity, structure works, artistic tradition, perspective, image system.

Х.М. Мартазанова, канд. филол. наук, доц. каф. «Ингушская литература и фольклор», ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» г. Магас, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ДИАПАЗОН И ЖАНРОВАЯ СПЕЦИФИКА ЛИТЕРАТУРНОГО НАСЛЕДИЯ О. МУРЗАБЕКОВА

В данной статье исследуется жанровая специфика произведений О.Т. Мурзабекова, а также рассматриваются проблематика, композиционные особенности и принципы создания образной системы. На основе анализа произведений О.Т. Мурзабекова был сделан вывод, что писателю интересен человек, его духовное составляющее, внешний облик, социальное положение. Особая заслуга писателя состоит в том, что он не столько исследовал социальную сферу жизни ингушей, сколько создал совершенно новый художественный образ, основанный на религиозных и нравственных воззрениях ингушского народа, в жизни которого в тот временной период, описанный писателем (начало XX в), было много различных поверий и примет.

Ключевые слова: ингушская литература, жанровая специфика, структура произведения, художественные традиции, проблематика, образная система.

Творчество О.Т. Мурзабекова отличается богатством тематики и своеобразием жанров. Для того чтобы художественными средствами решать злободневные вопросы писатель обращается к жанрам рассказа, очерка, фельетона. «Примерный мулла», «Старый Дамба» (1911 год) – произведения, в которых присутствует образ рассказчика. Характерная черта художественного стиля писателя состоит в том, что он осмысливает окружающую действительность в единстве природы и человека. Р. Угурчиева отмечает, что: «Мурзабеков ушел от голой констатации фактов, свойственных газетным статьям и корреспонденциям. В его произведениях нет элементов научного исследования, точного копирования жизни, нравоучительной нагруженности, обилия фактического материала» [1, с. 132], поскольку для писателя «важны не внешние атрибуты, не событийное начало произведения, а человек, являющийся главным, основным объектом повествования».

«Примерный мулла» («Мусульманин» за 1911 в № 5) – первое произведение в ингушской литературе, написанное в жанре фельетона. Оно является свидетельством высокого художественного мастерства писателя. С особой силой в нём проявилось новаторство творческого метода О. Мурзабекова.

Вся структура произведения подчинена раскрытию духовного облика священнослужителя, муллы Мурдула, ныне хаджи. О. Мурзабеков создал сатирический образ, позволяющий утверждать мысль о том, что он имеет народно-поэтические истоки, т.е. тесно связан с народным эпосом. Как пишет Р. Угурчиева, «образ служителя культа, имеющий народные истоки, у О. Мурзабекова получает творческое обновление. ... Обращает на себя внимание персонификация героя, которому дана детальная портретная характеристика» [1, с. 133].

Повествование о Мурдуле ведется от первого лица. Через внешние детали О. Мурзабеков передаёт внутреннее содержание муллы, вся деятельность которого направлена на личное обогащение. За десятки лет он «свил себе теплое гнездышко, накопил денег, отрастил брюхо, съездил в Мекку и теперь живет припеваючи, без каких-либо забот, «служа высоким, чистым идеалам мецхальцев». При этом он не имеет глубоких познаний

в Коране, хотя люди уверены: «что он знает Коран и может переводить» [2, с. 231]. Всем своим содержанием произведение направлено против тех священнослужителей, которые «превратили религию в источник дохода и личного материального благополучия» [2, с. 231].

Писатель олицетворяет своего героя, который, не чувствуя за собой никакой вины, без угрозы совести обманывает народ, забирая у людей, доведенных до крайней нищеты, последние гроши. Причину того, что бедный народ всё глубже погружается в «тьму невежества», автор объясняет тем, что общество в силу ограниченности мировоззрения, необразованности и низкого уровня культуры находится в плену суеверий.

В ином сюжетном ключе написан рассказ Османа Мурзабекова «Старик Дамба» (Из ингушских суеверий). Автор рассказывает в нём о суеверии горцев, которые в силу непросвещённости, отсутствия знаний рьяно верят в существование нечистой силы, ведьм. Это одно из наиболее объемных произведений писателя, сюжет которого перекликается со сказочным эпосом ингушей. Автор ставит и осмысливает в нём более широкий круг проблем, нежели в предыдущих произведениях.

Но все они объединены местом действия, образом повествователя и общей проблематикой, раскрывающей социально-культурное развитие и духовно-нравственное состояние общества.

Писатель ориентирует читателя на то, что повествование имеет под собой реальную основу. «Не думайте, пишет он, что его, Дамбы (Х. М.), нет, что земля давно поглотила его бренное тело и что о нем идут лишь рассказы. ... старого Дамбу все знают. ... любой ингуш удостоверит, что Дамба жив и невредим и что он необыкновенный человек, совершенно не похожий по делам своим на прочих людей» [2, с. 224].

В сюжете синтезированы элементы реализма и фантастики. Диалоги аульских женщин, их рассказы, описание суровой и мрачной картины природы, рассказы о родителях Дамбы, его рождении, женитьбе, судьбе женщины-горянки, несмотря на худобу и болезнь работавшей не покладая рук, его мысли, что без детей, без потомства жизнь человека не имеет смысла, придают произведению реалистическое начало.

Главный герой – Дамба – фигура загадочная, неординарная. Образ его, являющийся центральным, прослеживается на протяжении длительного времени: с момента рождения и до зрелости. В его жизни часто происходят необыкновенные истории. Он может проникнуть в мир, недоступный для простых смертных, в мир, где властвуют нечистые силы. Автор пишет о том, что Дамба часто бывал на Беш-Ломе, не раз ужинал там, оказывался в центре внимания нечистой силы.

Автор совмещает в его облике черты, свойственные простому смертному и возвышающие его над обыкновенными людьми. С одной стороны, Дамба – «самый простой смертный, родился таким же пiskuном, как и все, и во время его рождения ничего особенного не случилось, хотя потом и говорили, что будто бы под среду за Мят-ломом спускались огромные змеи. В эту же ночь старухи видели сны, но припомнить, что именно и как их объяснить, никак не могли» [3, с. 224]. С другой – «...по убеждению окружающих не природа создала Дамбу способным превращаться в нечистый дух, а он сам сумел постигнуть эту премудрость» [3, с. 224]. Но этим превращениям предшествуют потери и приобретения. Когда Дамба достиг юношеского возраста, он остался один, без родителей и в полной нищете. Сначала он потерял отца, а затем – и мать. Все богатство, нажитое за долгие годы упорного труда, ушло на поминки. Но женитьба изменила его жизнь, судьба, казалось, улыбнулась Дамбе: он взял в жены девушку покорную, трудолюбивую. Всю работу по хозяйству (как и все женщины-горянки той далекой эпохи) она взвалила на себя, и очень скоро ценой неустанного труда в хозяйстве Дамбы появились корова и ослик. Но его печалило то, что у него нет детей, они умирают, недолго прожив. Вот и думает он: «а что за жизнь человека без детей, без потомства. Для кого он должен оставить свой труд, свое наследство?» [3, с. 226]. Надо отметить, что О. Мурзабеков очень тонко и точно передает внутреннее состояние горца, стремящегося найти ответ на вопрос: «что за причина смерти моих детей?» [3, с. 227]. Эти мысли не дают ему покоя, люди замечают, что Дамба пребывает в тяжких размышлениях. Чтобы найти ответ, на мучивший его вопрос, Дамба соглашается на предложение незнакомца, совершить путешествие. Мистические события сопровождают Дамбу в его путешествии.

Художественный дар позволяет писателю зримо раскрыть красоту и неповторимость окружающего героя мироздания, кар-

тины, сменяется как в калейдоскопе. Писателю подвластно показать, как герой своим пытливым взором охватывает все, что происходит под собой: аулы, овраги, горы, леса. За считанные секунды он обозрел Джейрах, Обин, Гаузай, Баин и очутился на вершине Мят-Лома, где много интересного для себя увидел и узнал. Все ведаёт теперь Дамба, сам дивится и верить не хочет себе» [3, с. 228]. Он рад, что узнал тайну смерти не только своих, но и чужих детей, при этом остался живым и невредимым, хотя по делам своим совершенно не похож на остальных мецхальцев.

Так, пролетев на своей палочке сорок тысяч больших и малых вершин, он оказался на вершине горы «Ко-Джар до Мот» (местности трех рвов), среди множества духов на таких же палочках, чем вызвал переполох среди них, так как с его приходом они почувствовали человеческий запах. Создалась ситуация, когда предводительница духов вынуждена устроить проверку: кто среди них человек, а кто дух. Дамбе пришлось пройти через немыслимые испытания и выдержать их, оставшись живым и невредимым. В первый раз «пролетев через ушко иголки, поставленной острием вниз на высокой старой башне так, чтобы иголка не шевельнулась», а во второй – «проскочить через наименьшую трещину в стене той же башни» [3, с. 228, 229].

Повествуя о дальнейших событиях, связанных с судьбой героя, автор погружает читателя в поразительный мир фантастики. Живым образным языком рисует он пир, для которого, чтобы он был пышным, обильным требовалось «несколько детских голов, несколько штук рябых бычков, несколько сот бочек воды вместе с кровью младенцев для купания, ... соль и непременно из соленых озер» [3, с. 229].

С того момента, как Дамба стал иметь связь с духами, дети его не умирают, но он продолжает свои путешествия на волшебной палочке, давая тем самым повод окружающим считать его необыкновенным человеком.

Таким образом, писателю интересен человек, его духовное составляющее, внешний облик, социальное положение. И его заслуга состоит в том, что он не столько исследовал социальную сферу жизни ингушей, сколько создал совершенно новый художественный образ, находящийся в плену суеверных представлений, основанных на религиозных и нравственных воззрениях народа, который продолжает верить в приметы, в сны, в потусторонние силы.

Библиографический список

1. Угурчиева Р.Х. Просветительские традиции в ингушской прозе XX века (на примере творчества О. Мурзабекова). *Научный вестник Ингушского государственного университета*. Магас, 2004; 1-2,
2. Мурзабеков О.Т. Примерный мулла. *Мусульманин*. 1911; 5.
3. Мурзабеков О.Т. Старик Дамба. *Мусульманин*. 1911; 5.

References

1. Ugurchieva R.H. Prosветitel'skie tradicii v ingushskoj proze XX veka (na primere tvorchestva O. Murzabekova). *Nauchnyj vestnik Ingushskogo gosudarstvennogo universiteta*. Magas, 2004; 1-2,
2. Murzabekov O.T. Primernyj mulla. *Musul'manin*. 1911; 5.
3. Murzabekov O.T. Starik Damba. *Musul'manin*. 1911; 5.

Статья поступила в редакцию 09.06.15

УДК 821.161.1

Nikatieva Z.Sh., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the English Language, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

COMPARATIVE ANALYSIS OF HOMONYMS IN THE DARGIN AND ENGLISH LANGUAGES. In this work, we performed a comparative analysis of homonyms in the Dargin and English languages. The author shows her own classification of homonyms, bred by the results of the comparative analysis, sources of their formation, methods of their use. The author comes to the conclusion that the main sources of homonymy in the studied English and Dargin languages include: borrowing, converging phonetic change, semantic change, word-formation processes such as affixation, word composition. The occurrence of homonyms is most productive as a result of phonetic and semantic changes. Comprehensive and in-depth study of homonyms, from the point of view of the specificity of the grammatical structure Dargin and English languages will allow us to scientifically comprehend and understand many language-related processes, and to establish the specificity of their relationship.

Key words: Dargin language, English language, homonymy, homophones, homographs, comparative analysis.

З.Ш. Никатиева, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОМОНИМОВ ДАРГИНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

В данной работе проводится сопоставительный анализ омонимов даргинского и английского языков. Проведена классификация омонимов, выведенная по результатам сопоставительного анализа, истоки их образования, способы употребления и сферы распространения. Автор приходит к выводу, что основным источником омонимии в исследуемых английском и даргинском языках относятся: заимствования, конвергирующие фонетические изменения, семантические изменения, такие словообразовательные процессы, как аффиксация, словосложение. Возникновение омонимов наиболее продуктивно в результате фонетических, семантических изменений. Всестороннее и глубокое изучение омонимов, с точки зрения специфики грамматического строя даргинского и английского языков, позволит научно осмыслить и уяснить многие языковые процессы, а также установить специфику их взаимоотношений.

Ключевые слова: даргинский язык, английский язык, омонимия, омофоны, омоформы, омографы, сопоставительный анализ.

Омонимию как факт равноименности, т. е. одинакового наименования неодинаковых вещей, рассматривали еще древние философы и лингвисты в своих трактатах. Исследование проблемы, начатое еще в античные времена, не утратило своей актуальности и по сегодняшний день. Вследствие недостаточной изученности вопроса в традиционной лингвистике существуют многочисленные, порой противоречивые описания дефиниций омонимии и полисемии, как языковых явлений. Но исследователи сходятся в одном: омонимия – одинаковое наименование разных предметов и явлений действительности, а полисемия – разное наименование одних предметов и явлений действительности. Сопоставительное исследование данной проблемы на материалах даргинского и английского языков на сегодняшний день отсутствует. Изучение проблем омонимии остается одной из необходимых и актуальных задач лексикологии даргинского языка на современном этапе ее развития.

Звуковое и грамматическое сходство языковых единиц, не связанных друг с другом семантически называется омонимией. Омонимичные знаки имеют совпадающие экспоненты (или звуковые, или графические, или и те, и другие). Омонимия возникает иногда вследствие случайного звукового совпадения слов, которые были первоначально различны, но в ходе исторического развития приобрели одинаковую фонетическую форму. В обоих исследуемых языках омонимия связана с использованием ограниченного числа звуков для образования звуковых оболочек суффиксов, что в свою очередь объясняется рядом особенностей исторического развития этих двух языков (выпадением и отпадением слабоударных гласных, совпадением и отпадением некоторых согласных). Исследователи английского языка подразделяют омонимы на следующие виды: на омофоны и омографы. И.С. Тышлер выделяет полные омонимы, т.е. слова, у которых совпадает и написание, и произношение: *light* – «светлый» и *light* – «легкий». Он также указывает на то, что в структурном отношении состав омонимии того или иного языка неоднозначен [1, с. 8]. Английский лингвист Бриджз называет омофонами два или несколько слов различного происхождения и значения, имеющих одинаковое произношение при одинаковом или различном написании [2, с. 75].

Омофоны (слова, различающиеся в написании, но произносятся одинаково), омографы (слова с одинаковым графическим экспонентом, но неодинаковым звуковым экспонентом) и на омонимы в собственном смысле слова (существующие в произношении и написании одновременно). Омонимия первого вида встречается в английском языке в следующем случае, как *[ho:siz]* данное звучание является одновременно звучанием формы множественного числа и формы притяжательного падежа слова *horse* лошадь – *horses* и *horse's*, соответственно; *write* [raɪt] «писать» – *right* «правый»; *tear* [tɪə] «слеза» – *tear* «рвать-ся».

Примерами омографов могут служить следующие слова: *[drɪŋks]*, где совпадает звучание формы глагола *drink* «пить» – *(he) drinks* «он пьет» и формы существительного *drink* «напиток» – *drinks were served* «подали напитки»; *lead* [led] «свинец» – *lead* [li:d] «вестить».

Английская орфография позволяет различать омонимы на письме, закрепляя за ними различное написание: *flower* «цветок» и *flour* «мука»; *story* «рассказ» и *storey* «этаж» и т.п.

Омонимия характерна всем уровням языка, стоящим выше фонологического. Омоформы в английском языке малоизучены, возможно из-за определённых теоретических трудностей, подданных тем, что вызываются лексической омонимией. У данных видов омонимии имеется ряд общих качеств: материальное (зву-

ковое) совпадение единиц, имеющих разные значения (у грамматических омонимов могут совпадать также почти все семантические компоненты) – *a work* «дело» – имя существительное и *(to) work* – «работать» – глагол.

В современном английском языке достаточно продуктивным считается образование форм слов разных частей речи с помощью омонимичных суффиксов. К примеру, звучание существительных *[(i)z, s]* (орф. -s) выступает как звучание ряда разных омонимичных суффиксов: суффикса множественного числа существительных *(e)s*: *horse* «лошадь» – *horses* «лошади»; суффикса притяжательного падежа *s*: *horse* «лошадь» – *horse's* «лошади»; *children* «дети» – *children's* «детей»; суффикса множественного числа существительных -en: *ox* – *oxen* – «бык – быки». В английском языке достаточно продуктивна и нулевая суффиксация. Данный факт еще больше усиливает видимость почти полного отсутствия в современном английском языке морфологических средств.

Даргинский язык дробится на множество диалектов и говоров, что, в свою очередь, делает необходимым исследование малоизученных языковых единиц, в особенности тех из них, которые по имеющимся предварительным данным представляют научный интерес и научную ценность. Обилие диалектов и говоров, существенно отличающихся друг от друга своими фонетико-морфологическими и лексико-грамматическими особенностями – характерное свойство дагестанских языков. В этом отношении не составляет исключения и даргинский язык.

В даргинском языке омонимы – это две параллели, которые нигде не пересекаются из-за отсутствия смысловой связи. Даргинский язык характеризуется обилием омонимов. Полисемия и омонимия имеют в даргинском языке достаточно широкое распространение. Различны истоки их образования, способы употребления и сферы распространения. Автором данной статьи была сделана первая попытка в истории даргинского языка наметить пути практического решения вопроса о выделении омонимов в словарях. «Даргинско-русский словарь омонимов», содержащий более 3000 омонимов был издан в 2014 году [3].

Омонимы в даргинском языке возникают в результате фонетических преобразований слов, в результате исторического развития языка, заимствований, процессов словообразования и словоизменения. Образование омонимов обусловлено длительными и сложными процессами, которые отражались в даргинском языке, создавая его лексическую и грамматическую структуру. Здесь выделяют полные и частичные омонимы:

Полные омонимы идентичны во всех грамматических формах:

g1ɾg1ɾ «курица» – *g1ɾg1ɾ* «соломка»;

abikʲes «выращивать, воспитывать» – *abikʲes* «разжигать, заводить»;

baɪ «поцелуй» – *baɪ* «талия» – *baɪ* «середина»;

baz «месяц» – *baz* «пух».

«Удельный вес полных омонимов даргинского литературного языка в общем количестве омонимов очень незначителен. Значительно шире представлены в даргинском языке неполные омонимы. Их больше всего в системе глагола. Это, на наш взгляд объясняется исключительной однотипностью структуры словарной формы даргинского глагола-инфинитива и моноконсонантностью его корня» [4, с. 12].

Частичные омонимы:

Омоформы – слова разные по своему значению, относящиеся к одной или разным частям речи, случайно совпавшие и ставшие тождественными по звучанию и правописанию в своих некоторых грамматических формах. Примеры: *agi* «мелодия»

(сущ.) – *аги* «не было» (глагол ед.ч., пр.вр.); *бара* «чуть» (нареч.) – *бара* «сделай» (глагол повел. накл.) и т.д.

Омофоны – слова, которые произносятся одинаково, но различаются на письме: *Арслан* «Арслан» (муж.имя) – *арслан* «лев»; *ватурли* «оставив» – *ва турли* «и мечом».

Омографы – слова, совпадающие по правописанию, при различном произношении (в отношении звукового состава и места ударения), например: *луги* «давал, передавал» – *луги* «колос»; *рузи* «работала» – *рузи* [рудзи] «сестра» и т.д.

Омонимы являются принадлежностью лексической системы конкретного, отдельного языка. Случайные совпадения звуковой формы слов различных языков нельзя считать омонимами в точном значении этого термина. Подобные схождения не наблюдаются, следовательно, при функционировании конкретного языка.

Их можно наблюдать при сопоставлении двух языков, например, при переводе с одного языка на другой или при научном изучении языков.

Таким образом, к основным источникам омонимии в исследуемых английском и даргинском языках относятся: заимствования, конвергирующие фонетические изменения, семантические изменения (распад полисемии), такие словообразовательные процессы, как аффиксация, словосложение. Возникновение омонимов наиболее продуктивно в результате фонетических, семантических изменений. Важно отметить и то обстоятельство, что всестороннее и глубокое изучение омонимов с точки зрения специфики грамматического строя даргинского и английского языков, позволит научно осмыслить и уяснить многие языковые процессы, а также установить специфику их взаимоотношений.

Библиографический список

1. Тышлер И.С. *Омонимия в современном английском языке*. Саратов, 1988.
2. Bridges R.S. On English Homophones. *Society for Pure English*. Oxford, 1922.
3. Никатуева З.Ш. *Даргинско-русский словарь омонимов*. Махачкала, 2014.
4. Мусаев М-С.М. *Лексика и словообразование даргинского языка*. Махачкала, 2009.

References

1. Tyshler I.S. *Omonimiya v sovremennom anglijskom yazyke*. Saratov, 1988.
2. Bridges R.S. On English Homophones. *Society for Pure English*. Oxford, 1922.
3. Nikatueva Z.Sh. *Darginsko-russkij slovar' omonimov*. Mahachkala, 2014.
4. Musaev M-S.M. *Leksika i slovoobrazovanie darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2009.

Статья поступила в редакцию 22. 05.15

УДК 81'282.2

Volkova N.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the Russian Language and Literature, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai State University, Russia), E-mail: volkova_n.altay@mail.ru

DIALECT ADJECTIVES DESCRIBING PEOPLE'S FACIAL TRAITS (WITH REFERENCE TO TALITSKY DIALECT, ALTAI REPUBLIC). The study presents results of research on adjectives that describe a person's facial traits and other physical characteristics in the Talitsky dialect. The material for the research was collected from a Talitsky Dialect Dictionary that includes fragments of speech of older representatives of Ust-Kan District, Altai Republic, Russia. The work shows particular aspects of the world perception, assessment of people's traits, allows finding specific meanings and notions connected with them that no longer exist in the modern Russian language, but are still alive in its dialects. The article proves the academic value of the research on semantic and etymological aspects of dialectal lexical units.

The research was conducted under support of Russian Humanities Scientific Fund; Project code № 14-14-04003 а (p).

Key words: dialectal words, dialectal speech of older generation, etymology of dialectal lexemes, semantic dialectal units.

Н.А. Волкова, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и литературы историко-филологического факультета, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: volkova_n.altay@mail.ru

ДИАЛЕКТНЫЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ СО ЗНАЧЕНИЕМ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВНЕШНОСТИ ЧЕЛОВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ ТАЛИЦКИХ ГОВОРОВ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ)

Статья посвящена описанию результатов исследования диалектных имён прилагательных со значением оценки внешности человека, его физических характеристик. Исследование проведено на материале Талицкого словаря, в котором зафиксирована речь старожильческого населения Талицкого сельсовета Усть-Канского района Республики Алтай. Исследование диалектной лексики показывает определённые аспекты мировосприятия, оценки человека, а также помогает найти значения слов и связанные с ними представления, которые утрачены современным языком, но сохраняются в диалектных языковых единицах. В статье показано, что диалектный материал представляет несомненную ценность для изучения лексики говоров в семантическом и этимологическом аспектах.

Исследование было выполнено при поддержке гранта РГНФ (проект № 14-14-04003 а (p)).

Ключевые слова: диалектная лексика, старожильческие говоры, этимология диалектной лексики, семантические диалектизмы.

Русские народные говоры (диалекты) – это неотъемлемая часть культуры России. Знакомясь с ними, мы получаем сведения о региональных особенностях лексики, о значениях слов, отсутствующих в литературном языке, мы познаём мир народных представлений, сохранившихся в диалектной лексике. Трудно обойтись без знания местных говоров при изучении истории русского народа, его расселении в пределах нашей страны. Русские говоры распространены на огромной территории, и любой из них является как бы самостоятельным языком.

Русские говоры Алтая и Сибири – это говоры территории позднего заселения. «Своеобразие условия формирования этих

говоров (смешанный, разнодиалектный состав населения, оторванность от «материнских» говоров, взаимодействие с языками аборигенов края (...), новые географические условия и связанные с ними особенностями жизни, быта, экономики и т.д.) не могли не породить своеобразие самих говоров» [1, с. 13 – 14]. Разновидность таких говоров обращала на себя внимание многих исследователей. Попытки определить типы говоров Сибири осуществлялись, начиная от первых заметок и наблюдений конца XVIII – начала XIX вв. и заканчивая современными исследованиями. Основную часть говоров составляют так называемые русские старожильские говоры.

Изучение оценочных средств диалектного языка приобретает всё большую актуальность, поскольку эмоционально-оценочная лексика наиболее устойчива и наиболее значительна по составу и количеству в сравнении с нейтральной лексикой именно в диалектной речи. Эту особенность отмечали разные учёные: Н.А. Лукьянова [2], Т.С. Коготкова [3], Е.И. Новикова [4] и др.

В лингвистической науке в последние десятилетия растёт интерес к изучению феномена категории оценки – одной из самых востребованных в языковой картине мира говорящего, так как её семантика отражает в себе систему ценностей окружающего мира и ценность человека в нём. Имя прилагательное относится к числу таких единиц, которым онтологически присуща признаковость (выражение отношения, в том числе ценностного) как основа качества. Имя прилагательное обладает специфической языковой природой для выполнения оценочной функции.

Материалом для данного исследования стала диалектная лексика Талицкого словаря, в котором отражена лексика русского старожильского населения Талицкого сельсовета Усть-Канского района. Идеи и структура словаря были разработаны доктором русского языка – Галиной Васильевной Луканиной и Валерией Яковлевой Сениной. Первое издание Талицкого словаря было 4-томным и осуществлялось с 1981 по 2006 гг. В 2007 году В.Н. Богданов исполнилось 100 лет со дня рождения. К этому юбилею Г.В. Луканиной и В.Я. Сениной было подготовлено второе издание словаря как единого, однотомного. Второе издание словаря было осуществлено в 2008 году [5].

В Талицком словаре зафиксирована речь жителей 12 населённых пунктов Талицкого сельсовета Усть-Канского района Горно-Алтайской автономной области (ныне – Республики Алтай). В небольшом объёме словарные статьи Талицкого словаря были включены в сводный Словарь русских народных говоров. Как отмечают в предисловии авторы словаря, «говор талицких сибиряков возник на разноталектной основе, хотя состав исконного населения первоначально был главным образом севернорусским» [5, с. 6]. В Талицком словаре отражена лексика «сибиряков» и «поляков» (старообрядцев, переживших сложную миграцию из России в Польшу, а затем ссылку в Сибирь), «поскольку они составляют основное население данной территории и, контактируя в течение длительного времени, выработали в целом единую лексическую систему» [5, с. 6].

Отметим, что диалектная лексика говоров вторичного заселения Алтая в последние годы является объектом научного исследования преподавателей и студентов кафедры русского языка и литературы Горно-Алтайского университета [см., напр., 6; 7; 8].

Предметом данного исследования стали прилагательные, характеризующие человека, которые запечатлевают такое свойство, как антропоцентризм языка, выражающийся в соотносённости оценочных лексем с субъектом. В целом все выделенные из словаря оценочные прилагательные можно разделить на две группы – 1) прилагательные, характеризующие качества внешности человека, его физические особенности (45 лексем); 2) прилагательные, характеризующие внутренние качества, особенности характера, образа жизни (180 лексем). В данной статье представлены результаты исследования первой из указанных групп.

Прилагательные, характеризующие человека по физическим особенностям, в талицких говорах представлены лексико-семантическими группами, оценивающими человека по следующим признакам: красивый или некрасивый, высокий или невысокий, толстый или худой, физически здоровый или нездоровый, а также по особенностям телосложения, чертам лица и пр.

Общая положительная оценка внешности человека с семантикой «красивый» реализуется в нескольких лексемах: *баскОй*, (*басИстый*, *басОй*), *бАсенький* (*бАстеныйкий*), *расхорОшенький*. Слова с противоположным семантическим компонентом, несущим негативную оценку внешности «некрасивый, невзрачный», представлены также немногочисленно: *страмнОй* (*срамнОй*), *корявенький*.

В талицких говорах немало прилагательных, оценивающих особенности фигуры, частей тела. Обратимся к некоторым из них: *большебрЮхой* (толстый мужчина с большим животом), *толстУщий* (чрезвычайно толстый), *костовАтый* (худой), *головИстый* (имеющий несоразмерно большую голову), *зобАтый* (с большим зобом, жёлтой), *белолОбый* (лысый), *чупИстый* (с

большим чубом). Особенности человеческого лица характеризуют прилагательные *баскорЫленький* (красивый лицом), *больше-алАзый*, *большенОсый*, *выслобрОвый*.

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживают в этой группе прилагательные, характеризующие внешность человека в связи с состоянием здоровья. Здесь, по данным Талицкого словаря, представлена многочисленная лексико-семантическая группа (19 лексем) со значением «слабый, хилый, болезненный»: *ветошнОй*, *доходнОй*, *дошлЫй*, *заморённый*, *замОрный*, *жИльный*, *изведённый*, *извезнОй*, *маловЫтный*, *нектОшный*, *некудышнЫй*, *некудышненький*, *нУжной*, *недвижимЫй*, *тОмный*, *тщедУшненький*, *хИленький*, *хЕзный*, *хлибЫй*. Эти прилагательные несут в своём значении схожие отрицательные коннотации: плохо быть больным, бессильным. Приведём примеры из словарных статей

«Нехтошна я, бог наказал, спина болит»;
«Говорят, ветошной, весь изветошал.
Не старый, а больной, хилый»;
«Доходной совсем был мужик, а потом вылечился»;
«Едва живой. Годовик уже мальчонка, а хиленький»;
«Плохой парень, некудышненький, нектошный,
а башковитый».

Отрицательная оценка часто заложена в самих производящих словах: *ветошнОй* – болезненный, измождённый, характеристика даётся по исходному слову *ветошь*, что в талицком диалекте означает «старая, прошлогодняя, нескошенная трава»; *доходнОй* – исхудавший, болезненный, «дошедший» до такого состояния; *замОрный*, *заморённый* – изнурённый чем-либо (голодом, болезнью, работой); *маловЫтный* – отличающийся плохим аппетитом, больной (от диалектного слова, зафиксированного в Талицком словаре, – *выть* – аппетит); *нужнОй* – от диалектного глагола *нужать*, который имеет значение «хилеть, слабеть»; *хЕзный* – от глагола *хезнуть*, что, по данным Талицкого словаря, означает «потерять здоровье, почти умереть». Отметим, что в словаре М. Фасмера [9] зафиксирован глагол *хЕзать*, который, очевидно, этимологически связан с диалектным прилагательным *хезный*. По М. Фасмеру, *хезать* – слово из жаргона русских бродячих торговцев и воровского аргота означает «испражняться». Отсюда диалектное слово *хезный* можно охарактеризовать как экспрессивно-оценочное образование в ряду синонимов со значением «слабый, хилый, болезненный».

Прилагательные с антонимичным значением «крепкий, здоровый» представлены следующими лексемами: *дЮжий* – очень сильный, здоровый; *здоровЯщий* – обладающий хорошим здоровьем, крепкого телосложения; *кОрпусный* – хорошо сложенный, широкий в плечах, сильный; *корЫстный* – крупный, рослый; *матёрый*, *матерУщий* – крупный, большой, сильный человек; *могУтный*, *могутнОй* – могучий, дородный, солидный, работоспособный; *прыскОвый* – отменно здоровый (от диалектного устойчивого сочетания, зафиксированного в талицких говорах, – *в самом прыску*, что означает «в расцвете сил, в цветущем возрасте»).

Примечательно, что эти диалектные прилагательные, подчёркивающие признаки здоровья во внешнем облике, в большинстве случаев связываются в контексте с другой характеристикой – работоспособностью человека. Приведём примеры из словарных статей:

«Да он работать-то дЮжий».
ДЮжий он какой-то, могутной, косит сено каждый год»;
«А мама здоровящая такая, об людях ещё заботится»;
«Могутна она ещё, может работать».

При этом анализ показывает, что признак физического здоровья, работоспособности не всегда связывается с характеристикой крепкого телосложения. Так, прилагательные *сухожИльный*, *сУхонький*, по толкованию диалектоносителей, сочетают в себе два признака – сухощавый, но здоровый, выносливый: «...это *сухопарик, изжиль такой, здоровый, но сухонький*».

Как видно, прилагательные, относящиеся к данной тематической группе, в талицких говорах достаточно многочисленны и представляют значительный интерес, так как вместе с соответственной группой прилагательных литературного языка обладают развитой синонимией, часто имеют прозрачную внутреннюю форму. Именно эти особенности рассматриваемой группы прилагательных позволяют реконструировать определённые фрагменты языковой картины мира в старожильских говорах: при характеристике внешности человека основное внимание обращается не на отдельные особенности фигуры, или лица (такие прилагательные в талицких говорах есть, но они не имеют сино-

нимических рядов), а на общее впечатление о человеке, и при этом важным критерием характеристики становится внешность человека в связи с состоянием здоровья. Развитая синонимия прилагательных, характеризующих лица по физическому состоянию здоровья или нездоровья, показывает особое внимание носителей диалекта к этому аспекту в характеристике внешности человека.

В исследуемом материале определённый интерес представляют также семантические диалектизмы, под которыми понимаются слова, имеющие одинаковый морфемный состав с соответствующими словами литературного языка, но отличающиеся от них своими значениями. В ходе исследования были обнаружены следующие семантические диалектизмы – *нужный* (*нужной*), *корыстный*, *томный*. Остановимся на их характеристике в сравнении с литературным языком.

Слово *нужный* в современном литературном языке, имеет два значения:

«1. Требуемый, необходимый. *Выдать нужную сумму. Дать нужные указания.*

2. Полезный, такой, без которого трудно обойтись (разг.) *Нужный человек*» [10, с. 409].

В Талицком словаре с таким значением зафиксировано слово *нужон*, а слово *нужный* имеет совсем другое значение – исхудавший, болезненный, слабый, измождённый: «*Большой – нужный, может быть и старый. Хилый, захудал, приболел – нужный*» [5, с. 170]. Кроме этого, в Талицком словаре находим глагол *нужать* со значением «хилеть, слабеть».

Обращение к этимологическим и толковым словарям помогает найти объяснение этому расхождению значений. В словаре М. Фасмера есть слово *нужа* (*нужда*) со значением «бедность, стеснённое положение». Здесь же отмечаются родственные слова – *нуда*, *нудить*. В толковом словаре В.И. Даля отмечено: «*нуда* – неволя, принужденье, крайнее стесненье, гнёт; худое житье; | немочи телесные, особенно набожные, свороб, чесотка, короста, смол. ниж. перм. | тошнота, длительная дурнота. В нуде живучи, помянешь Бога» [11]. Таким образом, диалектное значение прилагательного *нужный*, зафиксированное в Талицком словаре, соотносится с данным в словаре В.И. Даля толкованием слова *нуда*, которое, вероятно, стало производящим для диалектного прилагательного, сохранившего старое значение.

Другой семантический диалектизм – *корыстный* – также имеет кардинально иное значение в сравнении с литературным языком. В литературном языке:

«1. Основанный на корысти. *С корыстной целью.*

2. То же что корыстолюбивый. *Корыстолюбивый человек*» [10, с. 292].

В литературном языке это прилагательное имеет отрицательные коннотации: *корыстный* или *корыстолюбивый* – это человек, стремящийся к личной выгоде, наживе, жадный. В Талицком словаре даётся иное толкование: «*Корыс(т)ный, ая. Крупный, рослый. – «У их корыстный мальчонка... маленький, а удалый*» [5, с. 118] (Здесь слово *маленький* употреблено, вероятно, не в значении роста, а в значении возраста). Как видно из словарной статьи, в диалектах прилагательное *корыстный* имеет положительную семантику и характеризует не внутренние качества человека, а внешние (крупный, рослый).

По М. Фасмеру, «укр. *корість* «польза, выгода, прибыль», др.-русс.-ст.-слав. *користь*, чеш. *kořist* «добыча, трофеи», польск. *korzyść* «выгода, добыча». Праслав. **koristь*; -ы-, вероятно, укр. происхождения. Первонач. знач., по-видимому, «добыча»; ср. русск.-цслав. *Користолюбивъ*» [9]. Возможно, в диалектном прилагательном *корыстный* сохранилось первоначальное значение слова *корысть* – «добыча», т.е. *корыстный* человек – это тот, кто легко добывает что-то в силу своих физических данных. Кроме этого, возможно также сближение этого слова с *koriti* (покорить). В этом случае становится понятным толкование прилагательного *корыстный* в талицких говорах.

Следующий семантический диалектизм – *томный*. В словаре С.И. Ожегова [10, с. 175] даётся следующее толкование: исполненный истомы, устало-нежный: *томный голос, томный вздох, томный взгляд*. В диалектном употреблении это прилагательное характеризует человека в целом и имеет значение «бесильный»: «*Томна лежит, пьянхонька, и бригадира не стыдно*» [5, с. 304]. М. Фасмер соотносит это слово со следующими: «др.-русс. *томити*, *томлю*, *томль* ж. «мука, страдание», ст.-слав. *томити*, *томл*, *сербохорв. потомити* «подавить», словен. *tomljati*, *tomljam* «шататься, слоняться». Родственно др.-инд. *tamayati* «удушает, лишает воздуха», *tamuyati* «теряет сознание, ослабевает», лат. *temulentus* «пьяный», *temetum* «хмельной напиток, мед; вино» [9]. Как показывает обращение к этимологии слова, в диалектном его употреблении сохранены более древние значения. В.В. Виноградов также отмечает динамику в значении прилагательного *томный*: «Имя прилагательное *томный* в древнерусском языке употреблялось в значении «ослабевший, изнуренный» (например, в Житии протопопы Аввакума). (...) С тем же значением *томный* перешло и в простой и в средний стили русского литературного языка XVIII в. (...) Однако уже в сентиментальном стиле конца XVIII – начала XIX в. в слове *томный* развивается значение «полный сладкого томления, устало-нежный и печальный, выражающий трогательную истому». Слово *томный* становится модным. *Томность* – свойство чувствительной натуры [12]. Именно последнее значение прилагательного *томный* закрепилось в литературном языке, а исконное значение, как показано выше в примере из словарной статьи, сохранилось в талицких старожильческих диалектах.

Таким образом, изучение диалектной лексики даёт обширный материал для исследования. Словарный состав диалекта, как и другой разновидности языка, представляет собой сложное явление и может быть рассмотрен в различных аспектах. Анализ прилагательных, характеризующих внешность человека в талицких старожильческих говорах Алтая, позволил обнаружить определённые аспекты мировосприятия, оценки человека, а также найти те значения слов и связанные с ними представления, которые утрачены современным языком, но сохраняются в диалектных языковых единицах. Анализ семантических диалектизмов показывает, что динамика оценки отражает изменчивость качеств мира и человека. Эта динамика приводит к преобразению языковых процессов и языковых единиц, важность которых в лингвистическом сознании и речевой деятельности несомненна, поэтому они нуждаются в описании и исследовании. Диалектный материал в этом отношении представляет несомненную ценность.

Библиографический список

1. *Русские говоры Среднего Приобья*. О.И. Блинова, Л.А. Захарова, О.Н. Киселёва, В.В. Палагина, Г.А. Садретдинова. Томск: ТГУ, 1985; Ч. 1
2. Лукьянова Н.А. *Лексика современных говоров как объект изучения*. Новосибирск, 1983.
3. Коготкова Т.С. *Русская диалектная лексикология*. Москва, 1979.
4. Новикова Е.И. *Эмоционально оценочная лексика в заонежских говорах (имена прилагательные)*. Available at: <http://kizhi.karelia.ru/library/gyabinin-1995/146.html>
5. Богданов В.Н., Луканина Г.В., Сенина В.Я. *Талицкий словарь*: справочное издание. 2-е издание. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2008.
6. Бедарева И.А., Орехова Т.И. *Фаунистическая лексика Алтая в региональном пространстве (семантические модели и этимология)*. *Филология и человек*. 2014; 1: 63 – 74. Барнаул: Изд. Алтайского госуниверситета.
7. Волкова Н.А. Типы диалектизмов и семантические группы наименований ягод в русских говорах Алтая. *Общество, наука, инновации*: сборник статей международной научно-практической конференции (29-30 ноября 2013 г.): в 4 частях. Уфа: РИЦ БашГУ, 2013; Ч. 4: 159 – 163.
8. Орехова Т.И., Волкова Н.А., Новикова О.В. Имена существительные с характеризующе-оценочным значением лица как репрезентанты языковой картины мира старожиллов Горного Алтая. *Наука и образование XXI века*: сборник статей Международной научно-практической конференции (29 мая 2014): в 2-х частях. Уфа: Аэтерна, 2014; Ч. 2: 50 – 54.
9. Фасмер М.Р. *Этимологический словарь русского языка*: в 4-х томах. Перевод и дополнения О.Н. Трубачёва. Москва: Астрель АСТ, 2004.
10. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*: около 60000 слов и выражений. Под редакцией Л.И. Скворцова. Москва: ООО «Издательство Онискс»: ООО «Издательство «Мир и образование»», 2008.
11. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 4 томах. Санкт-Петербург, 1863 – 1866. Available at: <http://slovari.yandex.ru>
12. Виноградов В.В. *История слов*. Available at: <http://www.slovari.ru/default.aspx?s=0&p=5311&0a0=712>

References

1. *Russkie govory Srednego Priob'ya*. O.I. Blinova, L.A. Zaharova, O.N. Kiseleva, V.V. Palagina, G.A. Sadretdinova. Tomsk: TGU, 1985; Ch. 1
2. Luk'yanova N.A. *Leksika sovremennykh govorov kak ob'ekt izucheniya*. Novosibirsk, 1983.
3. Kogotkova T.S. *Russkaya dialektная leksikologiya*. Moskva, 1979.
4. Novikova E.I. *Emotsional'no ocenochная leksika v zaonezhskikh govorah (imena prilagatel'nye)*. Available at: <http://kizhi.karelia.ru/library/ryabinin-1995/146.html>
5. Bogdanov V.N., Lukanina G.V., Senina V.Ya. *Talickiy slovar'*: spravochnoe izdanie. 2-e izdanie. Gorno-Altajsk: RIO GAGU, 2008.
6. Bedareva I.A., Orekhova T.I. Faunisticheskaya leksika Altaya v regional'nom prostranstve (semanticheskie modeli i etimologiya). *Filologiya i chelovek*. 2014; 1: 63 – 74. Barnaul: Izd. Altajskogo gosuniversiteta.
7. Volkova N.A. Tipy dialektizmov i semanticheskie gruppy naimenovaniy yagod v russkikh govorah Altaya. *Obschestvo, nauka, innovacii: sbornik statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (29-30 noyabrya 2013 g.): v 4 chastyakh*. Ufa: RIC BashGU, 2013; Ch. 4: 159 – 163.
8. Orekhova T.I., Volkova N.A., Novikova O.V. Imena suschestvitel'nye s harakterizuyusche-ocenochnym znacheniem lica kak reprezentanty yazykovoy kartiny mira starozhilov Gornogo Altaya. *Nauka i obrazovanie XXI veka: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (29 maya 2014): v 2-h chastyakh*. Ufa: A'eterna, 2014; Ch. 2: 50 – 54.
9. Fasmer M.R. *Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka: v 4-h tomah*. Perevod i dopolneniya O.N. Trubacheva. Moskva: Astrel' AST, 2004.
10. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka: okolo 60000 slov i vyrazhenij*. Pod redakciej L.I. Skvorcova. Moskva: OOO «Izdatel'stvo Oniks»: OOO «Izdatel'stvo «Mir i obrazovanie»», 2008.
11. Dal' V.I. *Tolkovnyj slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka: v 4 tomah*. Sankt-Peterburg, 1863 – 1866. Available at: <http://slovari.yandex.ru>
12. Vinogradov V.V. *Istoriya slov*. Available at: <http://www.slovari.ru/default.aspx?s=0&p=5311&0a0=712>

Статья поступила в редакцию 20.05.15

УДК 42/49 – 943.84 + 391 (571.52)

Oorzhak A.B., postgraduate, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: oorzhak.aa@yandex.ru

Kara-ool L.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: lkaraool61@mail.ru

SOME FEATURES OF NAMING COOKING UTENSILS AND PACKAGES IN SPEECH OF OVYURA RESIDENTS. The paper analyzes words and speech patterns, which serve names for kitchen utensils and packages. The studied words have not been a subject of a special study by Tuva turkologists. The studied lexemes were found in the Central dialect, called the Ovyura dialect, of the Tuvan language. The material was collected in expeditions. Particular attention is paid to the lexical and phonetic features of words, and they are treated in comparison with examples from other dialects of the Tuvan language. The authors conclude that the structure and semantics of many examples of the analyzed lexical-semantic groups can be explained on the basis of the Turkic languages, but many of the dialectal words are borrowed from Mongolian as the result of close contacts of Ovyurt population with Dorbet Aimaks in Mongolia. This layer of the vocabulary requires further research.

Key words: lexemes, lexical features, names of kitchen utensils and packages, dialect, common for Turkic languages, dialect, borrowing, mongolism.

A.Ч. Ооржак, аспирант Тувинского государственного университета, г. Кызыл, E-mail: oorzhak.aa@yandex.ru

Л.С. Кара-оол, канд. филол. наук, доц. Тувинского государственного университета, г. Кызыл, E-mail: lkaraool61@mail.ru

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ НАЗВАНИЙ КУХОННОЙ УТВАРИ И МЕШКОВ В РЕЧИ ЖИТЕЛЕЙ ОВЮРА

В данной статье анализируются слова и устойчивые словосочетания, обозначающие названия кухонной утвари и мешков, которые до сих пор не были объектом специального исследования тувиноведов. Рассматриваемые лексемы были зафиксированы авторами в овюрском говоре центрального диалекта тувинского языка во время диалектологических экспедиций. Особое внимание уделено лексико-фонетическим особенностям слов, и они рассматриваются в сравнении с примерами из других диалектов и говоров тувинского языка. Авторы приходят к выводу, что структуру и семантику многих примеров, анализируемой лексико-семантической группы, можно разъяснить на основе тюркских языков, но значительная часть диалектных слов заимствованы из монгольского языка – результат тесного контакта овюрцев с дорбетскими аймаками Монголии. Данный пласт лексики изучен недостаточно и требует дальнейших исследований.

Ключевые слова: лексемы, лексические особенности, названия кухонной утвари и мешков, говор, диалект, общетюркский, заимствования, монголизмы.

На современном этапе при исследовании диалектов тувинского языка ученые придерживаются классификации проф. Ш.Ч. Сата [1, с. 30 – 32], которая была составлена на основе работы Н.А. Баскакова [2, с. 14]. Критерием данной классификации является чисто внешний признак – территориальное расселение жителей, при котором не учитываются особенности носителей того или иного говора, связанные с развитием языка и этноса, поэтому в настоящее время ведутся работы по уточнению классификации диалектов на основе территориально-этнического принципа [3].

Во второй главе учебника «Тыва диалектология» Ш.Ч. Сата, неосценимого и единственного полном труде по диалектологии тувинского языка, анализируются особенности центрального диалекта (ЦД), в зону которого входит и овюрский говор – речь жителей Овюрского района, расположенного в юго-западной части Тувы и граничащего с Монголией [1, с. 49]. В составе Овюрского района 7 населенных пунктов, и коренной этнос с давних времен контактирует с монгольскими аймаками, а именно с дорбетскими.

Первичное обследование ЦД проведено Н.Ф. Катановым, результат которого отражен им в первой научной грамматике тувинского языка «Опыт исследования урянхайского языка...» [4], а овюрский говор изучал Я.Ш. Хертек [5].

ЦД до сих пор монографически не описан, но, тем не менее, по отдельным его говорам есть работы в виде статей и тезисов.

В данной работе мы остановимся на некоторых лексико-фонетических особенностях лексем из речи овюрцев, а именно на словах и словосочетаниях, обозначающих названия кухонной утвари и мешков, которые специально не исследованы лингвистами. Лексический материал работы зафиксирован нами во время диалектологических экспедиций (2002, 2012, 2013), и сопоставлен с примерами из учебника Ш.Ч. Сата «Тыва диалектология» (1987), который был переиздан с дополнениями Е.М. Куулар в 2013 году [1, с. 53].

Выявление и сбор указанных слов и словосочетаний в диалектах тувинского языка является необходимыми, в связи с тем, что многие наименования традиционных предметов кухонной утвари и мешков постепенно переходят в разряд малоупотребительной архаичной лексики. В настоящее время названия многих видов кухонной утвари и мешков заимствуются из русского языка, как, например, *сковорода, кастрюля, венчик, хлебница, комбайн, пресс, салатница, кружка, пакет, рюмка, шумовка, ваза, эрль, духовка, плитка, рейлинг* и т.д.

В овюрском говоре ЦД рассматриваемые лексемы в основном совпадают со словами литературного тувинского языка, но в

ряде слов можно отметить специфические особенности, которые мы анализируем с учётом характерных особенностей других диалектов тувинского языка.

ДОҢГУУ [тоңгу:] 'чайник' [6, с. 477; 7, с. 171]. В анлауте слабая фонема произносится «с весьма слабым озвончением», т.е. реализуется как ненапряженный непридыхательный глухой или полувзвонный аллофон [8, с. 624], и специфический гласный – фарингализованный: при артикуляции звука «мускулы в стенках глотки, в том числе и мускулы корня языка, сближаются, отделяя собой нижнюю часть глотки в виде особого резонатора, а гортань отходит вниз, увеличивая тем объём нижнего глоточного резонатора» [9, с. 23].

Б.И. Татаринцев считает данную лексику монгольским заимствованием [10, с. 194]: диалектизм *доңгуу* в речи овюрцев используется, как и монгольское *тунхуу* [11, с. 255], в значении 'чайник – эмалированный или алюминированный сосуд с крышкой и узким горлышком для молочного чая'. *Доңгуу* в значении 'чайник' зафиксировано и в других говорах ЦД – это в улуг-хемском, дзун-хемчикском, сут-холском, тандинском и усинском, а также в каа-хемском смешанном говоре [1, с. 37, 45, 63, 119, 154], а в юго-восточном диалекте – в фонетическом варианте *дунгуу* [1, с. 108]. Данное слово в литературном языке имеет синоним *хөнек* 'чайник' [12, с. 245], который является общетюркским *kōnāk* [13, с. 315], носители тувинского языка, проживающие в городах, в устной речи используют также русское заимствование *чайник* или *электрический чайник* 'электрочайник', который буквально можно перевести как «*топка сугар хөнек*».

ДӨМБҮҮ [төмбүү] 'бидон(-чик); деревянный сосуд с узким горлышком; диал. эмалированный таз' [6, с. 493; 7, с. 177]. В анлауте слабая согласная фонема с озвончением (см. выше) и фарингализованный гласный.

Лексема *дөмбүү* в речи овюрцев передает значение 'деревянный или эмалированный сосуд цилиндрической формы для хранения молока, топленого масла с объёмом до трёх литров'. Б.И. Татаринцев предположил, что этот диалектизм восходит к монгольской форме *төмгөн* [11, с. 244]. Ср. др.-уйг. *tāmbin* ~ *tāmpin* ~ *tānpin* 'мера емкости' [13, с. 544], в качестве параллели к данным тюркским словам и Э.Р. Тенишев привел монг. *tömrön* 'таз' [14]. Наравне с этой лексемой в овюрском говоре используется русское заимствование *бидон(-чик)* [6, с. 248].

ДОСКУУЛ [тоьску:л] ~ *доскуулда* [1, с. 53] 'какой-нибудь деревянный или эмалированный сосуд (кастрюлька) с объёмом 2-3 литра, для подставки под желоб перегонного аппарата молочной арак (водки)'. В начале слова слабая согласная с озвончением (см. выше) и фарингализованный гласный.

Слово *доскуул* в рассматриваемом значении не зафиксировано ни в одном из словарей тувинского языка. Однако оно встречается в речи носителей двух говоров ЦД: в овюрском и улуг-хемском [1, с. 37, 53]. В последнее время используется закрытый аппарат для перегонки молочной арак: сосуд прикрепляется внутри закрытого аппарата так, чтобы арак капала в *доскуул*.

В монгун-тайгинском говоре западного диалекта встречается фонетический вариант *доскууш* [1, с. 93; 15, с. 250] в значении 'сосуд под струю молочной арак'.

В литературном тувинском языке существует омонимичное слово *доскуул* со значением 'дозор' [7, с. 174], у которого, скорее всего тюркская основа, чем монгольская [10, с. 215]. А вышеназванный диалектизм со значением 'подставлять что-либо под струю, под каплю', по предположению Б.И. Татаринцева, скорее является монголизмом или испытал влияние семантики соответствующего монгольского глагола [10, с. 211-213] ср. *тоскуул* 'блюдец, небольшой поднос; подставка, поддонник' [11, с. 232].

КОЧАЛ [кочал] 1) 'котёл, котелок'; 'паровой котёл'; 2) 'ведро' [7, с. 181, 254; 16, с. 204]. Одно из ранних русских лексических заимствований (конец 19 века – нач. 20 века), восходящий к лексеме котёл: в отувиненном варианте сочетание *тj* закономерно перешло в аффрикату *ч*, а ударный гласный – в широкий неогубленный гласный [16, с. 204-205].

Не всем говорам ЦД характерно употребление указанной лексики: в овюрском говоре слово *кочал* появилось в результате переселения семей из близлежащих Улуг-Хемского, Чеди-Хольского районов ЦД, которые с конца 19 в. жили с русскоязычным населением и сохранили в речи отувиненное лексическое заимствование [1, с. 37]. Рассматриваемая лексема в дзун-хемчикском говоре зафиксирована с уменьшительно-ласкательным аффиксом *кочалач* в значении 'ведёрка' [12, с. 45]. В литератур-

ном языке у данного диалектизма есть синонимичное слово, выражающее общетюркской лексемой *хумун/хуун* [12, с. 247; 13, с. 466].

ПАШ [п'аш] 'чугунная чаша (различного размера для приготовления пищи)' [7, с. 345; 17, с. 430]. В абсолютном начале слова сильная фонема произносится глухо и с относительно сильным придыханием [8, с. 624]. Б.И. Татаринцев предположил, что тув. *паш* восходит, скорее, к **бакач*... где произошло выпадение срединного сильного *к* и стяжение соседних гласных в один краткий [17, с. 431]. В овюрском говоре зафиксированы два вида чугунной чаши – *ак паш* букв. «белая чугунная чаша» для приготовления чая с молоком, *кара паш* букв. «чёрная чугунная чаша» для каления проса [1, с. 53].

УУР [у:р] <уунур 'ступа, ступка' [7, с. 441] – это деревянный сосуд для толчения зерна, кирпичного чая или каменной соли. Ступа с пестиком издавна являлась необходимым предметом домашнего обихода в жизни тувинца-кочевника. Анализируемое слово восходит к монгольскому *уур* со значениями 'ступка; толчея, ступа, отверстие в ступе (куда кладут зерно)' [11, с. 369]. Данная лексема встречается и в других говорах ЦД: в улуг-хемском, усинском, пий-хемском, а также в каа-хемском смешанном говоре [1, с. 37, 63, 69, 154]. В литературном языке у диалектизма *уур* синоним *согааш* ~ *соктааш* [7, с. 379; 12, с. 188] от общетюркской глагольной основы *сок* 'расколоть ударом; измельчить, толочь (в ступке)' [18, с. 287].

ӨРГҮЧЕ [өргүчэ] 'кропило' (длинная палка, которой разбрызгивали молоко в небо во время жертвоприношений) [7, с. 339, 417; 19, с. 521] – это своеобразная деревянная обрядовая ложка с длинной ручкой.

Лексема *өргүчэ* образована от глагольной основы *өргү-* 1) 'дарить, преподносить'; 2) 'жертвовать кому-чему-либо'; 3) *уст.* 'платить подать (дань)' [7, с. 339].

Б.И. Татаринцев предположил, что глагол *өргү-*, скорее всего, является монголизмом, и указал на его связь с тюркскими *өрү* 'верх' и *өр-* 'подниматься' [17, с. 407]. В монгольском языке *өрөөх* обозначает следующие значения 'поднимать вверх; возносить, возводить, возвышать; подавать (прошение); приносить в дар, преподносить; приносить в жертву, совершать жертвоприношение; зажигать; чтить, почитать, выражать уважение, почтение...' [11, с. 39]. Указанные значения параллельны к тувинскому глаголу *өргү-*.

ЧАЖЫЧА [чажыча] 'деревянная обрядовая ложка-девятиглазка для разбрызгивания молока и чая', данная лексема не зафиксирована в других диалектах и говорах, а также в словарях тувинского языка. Тем не менее, как диалектизм встречается в произведениях Народного писателя Тувы С. Сарыг-оола, которой был родом из Овюра.

Лексема *чажыча* образована от глагольной основы *чаш-* (*ча-жар*) со значением 'брызгать' [7, с. 508], и, скорее всего, образована от древнетюркской основы *йаз-* 'растекаться' [13, с. 250].

В тувинско-русском словаре встречается устойчивое словосочетание *чажыг ыяжы* букв. «палка для разбрызгивания» в значении 'кропило' [7, с. 508], т.е. ложки-девятиглазки с длинной ручкой, которой разбрызгивали молоко в небо во время жертвоприношений.

В литературном языке в значении рассматриваемой лексики используется слово *тос-карак* букв. «девятиглазка», т.е. 'кропило', которой разбрызгивали молоко или утренний чай по верхнему восточному направлению, обращая к небу, звездам, хозяевам земли, чтобы просить блага, мира, добра.

ТУУЧАЙ [т'у:чай] 'мешалка (для помешивания зерен при поджаривании)'. В абсолютном начале слова сильная фонема произносится глухо и с относительно сильным придыханием (см. выше). Слово *туучай* не зафиксировано в словарях тувинского языка, встречается только в овюрском говоре [1, с. 53]. Синоним данного диалектизма – *былгааш* [7, с. 130] от общетюркской основы *булга-* 'мешать', 'перемешивать' [20, с. 255].

В данной работе кроме названий домашней утвари анализируются некоторые слова и устойчивые словосочетания, обозначающие названия изделий и мешков, которые служат для хранения, упаковки, переноски вещей и продуктов питания.

АРЫК [арык] II 'корзинка' [7, с. 72], изделие, плетенное из прутьев, служило овюрцам для перевозки детей во время перекочевки. Б.И. Татаринцев отметил, что структуру и семантику слова можно разъяснить на основе тюркских языков, но само слово не характерно для тюркских языков и прямые его соответствия наблюдаются в монгольских языках: п.-монг. *агуу-агау* 'плетеная корзина', монг., бур. *араг* 'плетеная или прутьевая корзина

(для собирания кизяка) [21, с. 146; 22, с. 123], монголы её используют и для перевозки детей во время перекочевки.

ДААЛЫҢ [та:лың] / **таалың** [т'а:лың] 'перемётная сумка' [6, с. 364; 7, с. 401]. В овюрском говоре, как и в литературном языке, в начале слова слабая согласная фонема с озвончением [т], а в западных диалектах вместо нее слышится сильная фонема [т'], которая произносится глухо и с относительно сильным придыханием [1, с. 76].

С давних времён *даалың* используется тувинцами для навьючивания на коня во время охоты или перекочевки. В ней перевозили продукты, теплые вещи, необходимую утварь, а во время охоты на обратном пути привозили пушнину, тушу. Перемётные сумки делали из выделанных шкур крупного рогатого скота, косулей, маралов и барсуков, различались по величине и назначению.

Лексема *даалың* не зафиксирована в этимологических словарях Э.В. Севортяна и Б.И. Татаринцева, при помощи Большого академического монгольско-русского словаря определили, что она является монголизмом см. *даалинг* I 'большая перемётная сума; дорожный мешок, чемодан'; 'кошелёк, чехол для табакерки; кисет' [23, с. 4].

Кара даалың букв. «черная перемётная сумка» (из кожи *кара хөм*) 'перемётная сума, сделанная из выделанной кожи'. Так называют перекидную суму по цвету материала изготовления.

БЫШТАК КЫЗАР ХАП [пыштак кызар хап], букв. «мешок для выжимания сыра». Данное устойчивое словосочетание

в номинативной функции не зафиксировано в словарях тувинского языка, оно состоит из следующих компонентов: тюркизма *быштак* 'сыр' [21, с. 336] – в начале слабая согласная с озвончением (см. выше) и фарингализованный гласный; общетюрк. глагольной основы *кыз-* 'жать, сжимать, зажимать, сдавливать' [17, с. 379], общетюрк. номинатива *хап* 'мешок' [13, с. 420]. Данный мешок используется для приготовления одного из видов молочной (белой) пищи – сыра.

ЭТ ХАВЫ [эт хавы] 'футляр, коробка, местиле для хранения мужских хозяйственных инструментов'. Данное изафетное сочетание буквально переводится как «мешок вещи (предмета)» и состоит из двух компонентов: монголизма *эд* 'вещь; имущество; добро; материал, ткань; товар и т.д.' [24, с. 398], в тувинском языке передает значения 'имущество; вещь (предмет) обихода' [7, с. 620] и посессивной формы субстантива *хавы* – общетюрк. *хап* 'мешок'. *Эт хавы* изготавливали путем плетения прутьев, обычно в форме коробки.

Таким образом, в овюрском говоре ЦД в ряде слов, обозначающих названия домашней утвари и мешков, можно отметить специфические особенности, связанные как с фонетическими, так и лексическими особенностями. Структуру и семантику многих диалектных слов можно разъяснить на основе тюркских языков, но значительная часть слов рассмотренной нами лексико-семантической группы, показали результаты тесного контакта овюрцев с дорбетскими аймаками Монголии, и они отразились в языке путем заимствования (до середины 30-х годов XX столетия).

Библиографический список

1. Сат Ш.Ч., Куулар Е.М. *Тыва диалектология*. Кызыл: РИО ТувГУ, 2013.
2. Баскаков Н.А. *Этнолингвистическая классификация диалектных систем современных тюркских языков*. Москва, 1964.
3. Кара-оол Л.С. О разграничении и классификации диалектов тувинского языка. *Актуальные проблемы диалектологии языков народов России. Материалы XIII международной конференции*. Уфа, 2013: 63 – 68.
4. Катанов Н.Ф. *Опыт исследования урянхайского языка с указанием главнейших родственных отношений его к другим языкам тюркского корня*. Казань, 1903.
5. Хертек Я.Ш. О говоре населения Овюрского района. *Учёные записки ТувНИИЯЛИ*. Кызыл, 1964; Вып. 11: 332 – 339.
6. *Толковый словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2003; Т. I: А – Й.
7. *Тувинско-русский словарь*. Под ред. Э.Р. Тенишева Москва: Советская Энциклопедия, 1968.
8. *Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Региональные реконструкции*. Отв. ред. Э.Р. Тенишев. Москва: Наука, 2002.
9. Кунаа А.Ч. *Звуковая система современного тувинского языка*. Кызыл, 1957.
10. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2002. Т. II: Д, Ё, И, Й.
11. *Большой академический монгольско-русский словарь*: в 4-х томах. Отв. ред. Г.Ц. Пюрбеев. Москва: Academia, 2001. Т. III. Э – Ф.
12. Салзынмаа Е.Б. *Тыва дылдың синонимнер словары* [Словарь синонимов тувинского языка]. Кызыл: РИО ТувГУ, 2011.
13. *Древнетюркский словарь*. Ленинград: Наука, 1969.
14. Тенишев Э.Р. *Строй саларского языка*. Москва, 1976.
15. Бабушкин Г.Ф. Материалы по монгол-тайгинскому говору. *Учёные записки ТНИИЯЛИ*. Кызыл, 1961. Вып. 9: 249-252.
16. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2004. Т. III: К, Л.
17. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2008. Т. IV: М, Н, О, Ё, П.
18. *Этимологический словарь тюркских языков: Общетюркские и межтюркские лексические основы на буквы «Л», «М», «Н», «О», «П», «С»*. Институт языкознания. Москва: Восточная литература, 2003.
19. *Толковый словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2011. Т. II: К – С.
20. Севортян Э.В. *Этимологический словарь тюркских языков*. Москва, 1978. Т. II: Общетюркские и межтюркские основы на букву «Б».
21. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2000. Т. I: А – Б.
22. *Большой академический монгольско-русский словарь*: в 4-х томах. Ответственный редактор Г.Ц. Пюрбеев. Москва: Academia, 2001. Т. I. А – Г.
23. *Большой академический монгольско-русский словарь*: в 4-х томах. Ответственный редактор Г.Ц. Пюрбеев. Москва: Academia, 2001. Т. II. Д – О.
24. *Большой академический монгольско-русский словарь*: в 4-х томах. Ответственный редактор Г.Ц. Пюрбеев. Москва: Academia, 2002. Т. IV. Х – Я.

References

1. Sat Sh.Ch., Kuular E.M. *Tuva dialektologiya*. Kyzyl: RIO TuvGU, 2013.
2. Baskakov N.A. *Etnolingvističeskaya klassifikaciya dialektnyh sistem sovremennyh tyurkskih yazykov*. Moskva, 1964
3. Kara-ool L.S. O razgranichenii i klassifikacii dialektov tuvinskogo yazyka. *Aktual'nye problemy dialektologii yazykov narodov Rossii. Materialy XIII mezhdunarodnoj konferencii*. Ufa, 2013: 63 – 68.
4. Katanov N.F. *Opyt issledovaniya uryanhajskogo yazyka s ukazaniem glavnejshih rodstvennyh otnoshenij ego k drugim yazykam tyurkskogo kornya*. Kazan', 1903.
5. Hertek Ya.Sh. O govore naseleniya Ovyurskogo rajona. *Uchenye zapiski TuvNIIYaLI*. Kyzyl, 1964; Vyp. 11: 332 – 339.
6. *Tolkovyj slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2003; T. I: A – J.
7. *Tuvinsko-russkij slovar'*. Pod red. 'E.R. Tenisheva Moskva: Sovetskaya 'Enciklopediya, 1968.
8. *Sravnitel'no-istoričeskaya grammatika tyurkskih yazykov. Regional'nye rekonstrukcii*. Otв. red. 'E.R. Tenishev. Moskva: Nauka, 2002.
9. Kunaa A.Ch. *Zvukovaya sistema sovremennogo tuvinskogo yazyka*. Kyzyl, 1957.
10. Tatarincev B.I. *Etimologičeskij slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2002. T. II: D, E, I, J.
11. *Boľ'shoj akademičeskij mongol'sko-russkij slovar'*: v 4-h tomah. Otв. red. G.C. Pyurbееv. Moskva: Academia, 2001. T. III. Э – Ф.
12. Salzynmaa E.B. *Tыва дылдың синонимнер словары* [Slovar' sinonimov tuvinskogo yazyka]. Kyzyl: RIO TuvGU, 2011.
13. *Drevnetyurkskij slovar'*. Leningrad: Nauka, 1969.
14. Tenishev 'E.R. *Stroj salarskogo yazyka*. Moskva, 1976.
15. Babushkin G.F. Materialy po mongun-tajginskому говору. *Uchenye zapiski TNIIYaLI*. Kyzyl, 1961. Vyp. 9: 249-252.
16. Tatarincev B.I. *Etimologičeskij slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2004. T. III: K, L.
17. Tatarincev B.I. *Etimologičeskij slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2008. T. IV: M, N, O, Ё, P.
18. *Etimologičeskij slovar' tyurkskih yazykov: Obschetyurkskie i mezhtyurkskie leksicheskie osnovy na bukvy «L», «M», «N», «O», «P», «S»*. Institut yazykoznaniya. Moskva: Vostochnaya literatura, 2003.

19. *Tolkovyj slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2011. T. II: K – S.
20. Sevortyan E.V. *Etimologicheskij slovar' tyurkskih yazykov*. Moskva, 1978. T. II: Obschetyurkskie i mezhtyurkskie osnovy na bukvu «B».
21. Tatarincev B.I. *Etimologicheskij slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2000. T. I: A – B.
22. *Bol'shoj akademicheskij mongol'sko-russkij slovar'*: v 4-h tomah. Otvetstvennyj redaktor G.C. Pyurbeev. Moskva: Academia, 2001. T. I. A – G.
23. *Bol'shoj akademicheskij mongol'sko-russkij slovar'*: v 4-h tomah. Otvetstvennyj redaktor G.C. Pyurbeev. Moskva: Academia, 2001. T. II. D – O.
24. *Bol'shoj akademicheskij mongol'sko-russkij slovar'*: v 4-h omah. Otvetstvennyj redaktor G.C. Pyurbeev. Moskva: Academia, 2002. T. IV. H – Ya. =

Статья отправлена в редакцию 19.05.15

УДК 811.512.153

Pokoyakova K.A., junior researcher, Institute of Humanities Research and Sayano-Altay Turkology, Katanov Khakas State University (Abakan, Russia), E-mail: karina_p.84@mail.ru

THE SPECIFICS OF MAN-WOMAN BINARY OPPOSITION IN PHRASEOLOGY AND PARAMEOLOGY OF THE KHAKASS LANGUAGE. The research paper examines Khakass phraseological units and proverbs revealing some particular features of appearance, nature and social characteristics of the man and woman. The phenomenon of gender appears as a fundamental binary opposition and the most important parameter of a human social identity. The interpretation of phraseological names of the concepts of “*up*” (man) and “*ипчи*” (woman) is given. The basic semantic peculiarities revealing ethno-cultural specificity of the concepts in the linguistic picture of the world of Khakass native speakers are identified. The author notes an androcentric character of the Khakass language and the presence of predominantly male evaluation in the perception of the images of both the man and woman.

Key words: man; woman; gender; linguistic picture of the world; Khakass language; phraseology; parameology.

К.А. Покоякова, мл. науч. сотр. Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: karina_p.84@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ БИНАРНОЙ ОППОЗИЦИИ «МУЖЧИНА-ЖЕНЩИНА» ВО ФРАЗЕОЛОГИИ И ПАРЕМИОЛОГИИ ХАКАССКОГО ЯЗЫКА

Данная статья посвящена исследованию репрезентируемых в хакасских фразеологических единицах и паремиях особенностей внешности, характера и социальных характеристик мужчины и женщины. Феномен гендера предстает как основополагающая бинарная оппозиция и один из важнейших параметров социальной идентичности человека. В работе проводится интерпретация фразеологических номинаций концептов «*ир* / мужчина» и «*ипчи* / женщина», выявляются основные семантические особенности, обнаруживающие этнокультурную специфику рассматриваемых концептов в языковой картине мира носителей хакасского языка. Автор отмечает андроцентричность хакасского языка, присутствие преимущественно мужской оценки в восприятии мужчины и женщины.

Исследование проведено при поддержке гранта РГНФ (Проект № 15-04-00156).

Ключевые слова: мужчина; женщина; гендер; языковая картина; хакасский язык; фразеология; паремиология.

Цель данной статьи заключается в выявлении особенностей репрезентации образов мужчины и женщины, запечатлённых во фразеологическом и паремиологическом фондах хакасского языка.

Социальные изменения, происходящие в современном обществе, оказали большое влияние на возникновение нового направления в лингвистике – гендерологии, в центре которой находится человеческий пол. Современная социология и философия различают понятия «пол» и «гендер». Пол – биологическое явление, как правило, служащее для обозначения анатомо-физиологических особенностей людей. Однако, помимо биологических отличий существует разделение социальных ролей, форм деятельности, различия в поведенческих и личностных характеристиках, что именуется гендером [1, с. 122]. В сущности, гендер отражает процесс и результат «встраивания» индивида в социально и культурно обусловленную модель мужественности или женственности, принятую в данном обществе на данном историческом этапе [2, с. 27].

Гендер, несомненно, находит свое выражение в языке. Наиболее экспрессивными и колоритными средствами его выражения в языке являются фразеологические единицы (ФЕ), пословицы и поговорки (паремии), которые содержат информацию об этнокультурной специфике, традиционной культуре и истории того или иного народа.

В рамках данного исследования мы проводим анализ гендерно маркированных ФЕ и паремических изречений, имеющих референциальные ограничения по признаку пола, в хакасском языке.

Исследования на материале ФЕ и паремий помогают раскрыть, во-первых, представления о культурных категориях маскулинности и фемининности, а, во-вторых, эволюцию развития древнейшей человеческой оппозиции «мужчина – женщина». Известно, что структурирование окружающей действительности на основе принципа дихотомии было характерно уже для архаического общества. Древние люди упорядочивали своё представ-

ление о мире, категоризируя его отдельные вещи и явления с помощью бинарных противопоставлений: *верх – низ; свет – тьма; правое – левое; добро – зло; мужское – женское* и т.д. [3, с. 10 – 11]. Таким образом, оппозиция «мужское – женское» является одной из базовых для человеческой культуры, поэтому объемные и многогранные концепты МУЖЧИНА и ЖЕНЩИНА относятся к категории ключевых в хакасской языковой картине мира.

Основными лексемами-репрезентантами рассматриваемых концептов МУЖЧИНА и ЖЕНЩИНА в хакасском языке являются слова *ир* (мужчина) и *ипчи* (женщина), которые относятся к древнейшему общетюркскому лексическому пласту. В существующих хакасских лексикографических источниках *ир* и *ипчи* представлены следующими основными значениями: ‘женщина’, ‘жена’ и ‘мужчина’, ‘муж’ соответственно [4, с.130]. В значениях ‘жена’, ‘муж’ лексемы *ир* и *ипчи*, как правило, оформляются аффиксом принадлежности и употребляются в формах *ипчи́зи* и *ипи́*. А в значениях ‘женщина’ и ‘мужчина’ рассматриваемые лексические единицы используются в устойчивых словосочетаниях: *ипчи́ кизи́*, *ип кизи́* [5, с. 211, с. 382]. Основным компонент *кизи́* (человек) имеет также и дополнительное значение ‘муж’ и ‘жена’ (чаще о муже). Например: *кизи́ң ибде бе?* ‘муж дома?’; *кизи́лэг* ‘женатый’, ‘замужняя’; *кизи́ аларга* ‘жениться’ (букв. ‘брать человека’) [4, с.175]. Лексема *ипчи́*, в отличие от слова *ир*, имеет сложную структуру, состоящую из двух компонентов: *иб* ‘юрта, жилище’ + аффикс *чи́*, которое образует существительное со значением рода занятий человека и производителя действия, что значит ‘домохозяйка’. Таким образом, первоначальная мотивировка значения слова является достаточно прозрачной, указывающей на непрерывную связь женщины с домом, жилищем и ведением домашнего хозяйства.

Анализ хакасских ФЕ и паремий продемонстрировал, что концепт МУЖЧИНА также репрезентируется лексемами *ирен* ‘мужчина’, *алып* ‘богатырь’, *оол* ‘парень’, *кизи́* ‘человек, мужчина’, а концепт ЖЕНЩИНА – словами *хыс* ‘девушка’, *абайа* ‘красавица’ и *хат* ‘женщина, баба’.

Материалом для исследования бинарной оппозиции «мужчина-женщина» во фразеологических единицах и паремиях хакасского языка послужили «Краткий хакасско-русский фразеологический словарь» [6], «Хакасско-русский словарь» [4], а также сборники хакасских пословиц и поговорок «Так сказали мудрецы» и «Мудрое слово» [7; 8]. Общий объем выборки составил 90 единиц.

Ведущие представления хакасского народа о мужчине связаны с такими характеристиками, как:

– выдержка и сила характера, например: *ир кизинің ісімінде изерліг ат чызаан* – ‘мужская стойкость не знает предела’ (букв. ‘внутри мужчины оседланная лошадь разлагается’); *албах сағыстығ ир* ‘мужчина с сильным характером’, *хорыхпасха талан полысча* (погов.) ‘бесстрашному счастье помогает’. Распространены пословицы и поговорки, которые указывают на жизненные трудности, являющиеся неперенным условием формирования и взросления мужчины: *иреені қорбее ир чоғыл* (погов.) ‘нет мужчины, не испытывавшего тяжестей жизни’; *тарбаган сыхпаан тағ пар ба, тарыхпин бскен ир пар ба* (фолькл.) ‘есть ли гора, на которую не восходил на сурок, есть ли мужчина, который рос, не сердясь’; *төлбөңге теңмеенде, төстебеч, ең ир кизі* (погов.) ‘пока не попадет по селезенке, мужчина не должен вступать в драку’ (букв. ‘селезенке пока не попадет, за грудки не хватает мужчины’);

– надежность и верность слову, например: *изер пазы ікі полчан, ирнің сөзі сын полчан* – ‘у седла две луки бывает, слово мужчины верное бывает’;

– физическая сила, например: *ирнің холлы хатығ полчан* – ‘мужчина есть мужчина’ (букв. ‘рука мужчины бывает крепкой’). В хакасском фольклоре мы встречаем следующие описания, подтверждающие важное значение мужской силы у хакасов: *турум күстіг алып* ‘богатырь невиданной силы’; *алыптар тудысчатса, тагдаң тағ уруныс тургандағ* ‘когда богатыри сражаются, кажется, что гора с горой сталкивается’;

– мужчина является наследником как имущества: *чурт тударға* ‘жить с семьей в своем доме’ (букв. ‘жилище держать’), так и продолжателем рода: *ат адатчаң* (букв. ‘имя называющий’).

Образ хакасской женщины связан, прежде всего, с представлениями хакасского народа о её красоте. Она представлена прежде всего внешними параметрами: *үс іліг, е сырай* ‘красивое тонкое лицо’ (букв. ‘лицо в три пальца’); *үзе тутпа пилліг* ‘с очень тонкой талией’; *арығ-сіліг хыс* ‘очень красивая девушка’; *арығ чүстіг* ‘приятная, симпатичная’ (букв. ‘с чистым лицом’); *иптіг сырай* ‘симпатичная’ (букв. ‘приятное лицо’), *айдаң арығ абахай, күннең сіліг абахай* ‘красавица светлее месяца, ярче солнца’.

В фольклоре встречаются следующие описания, восхваляющие красоту хакасской женщины: *киберліг сіліг хыс чахсы айбріліп турадыр* ‘дева-богатырь с красивым лицом хлопочет по дому’; *сұғдағы ипчинің қбілбей сұғча чүсметкенің қбіріп, чап-чарых ай таңнапча* ‘видя, как женщина плывет по голубой воде, белолицая луна удивляется’; *хыс кибін кискен, хуу хус полып, чоғар, тырлап учугыбысхан* ‘девушка (богатырь) накнула (свою) одежду, и, превратившись в деву-лебедь, с шумом взлетела (в небо)’; *ала маңыс хыс* ‘белолицая девушка’ (Ай Маңыс – имя сказочного героя), *суура тартпа пилліг сулу маңан сырайлығ хыс* ‘дева-богатырь с тонким станом, с белоснежным лицом’.

Украшением девушки являлись её длинные волосы, заплетённые в косички (сүрмес), например: *арығ чүзүннің хыс паланың алтон сүрмесі арғазына чайылча* (фолькл.) ‘у милой, красивой девушки шестьдесят косичек рассыпались по спине’; *игір чахсы тулиин ікі абызын үрген* (фолькл.) ‘извивающиеся хорошие (её) косы две невестки заплели’.

В то же время красота – это и внутренняя гармония. Так, например, в известной образной характеристике *аар айланза – ай осхас, пеер айланза – күн осхас* (букв. ‘туда повернется – как луна, сюда повернется – как солнце’) присутствуют ассоциации с излучаемыми теплом и светом – главным украшением женщины. Сегодня данное выражение часто используется как благопожелание девушкам и молодым женщинам не только на свадебных церемониях, но и на днях рождения.

В традиционном мировоззрении хакасов тело органически вмещало и олицетворяло различные формы души. Красота внутренняя (душа) и красота внешняя (тело) должны соответствовать друг другу [9, с. 63].

Беременность и роды представлены в следующих ФЕ: *аар чөрерге* (букв. ‘тяжело ходить’), *арғыстығ чөрерге* (букв. ‘с ду-

гом ходить’), *идекте ағыларға* – ‘родить без мужа’ (букв. ‘в подоле принести’), *пала* (оол, хыс) *табарға* – ‘родить ребенка’ (букв. ‘ребенка найти’) и др. В хакасской культуре существуют и предостережения для беременных женщин, например: *аар чөрчеткен ипчее кимніг кизее андирға чарабас* (погов.) ‘беременной женщине нельзя пляться на уродливого человека’.

Хакасская женщина – это также и искусная мастерица: *иректіг хол* – ‘мастерица’. Известная пословица: *ипчі кизінің ісімінде іңе-хурчу чызычаң* – ‘внутри женщины сдерживается иглолка с наперстком’ указывает, с одной стороны, на домашний круг её деятельности, символом которой выступают игла с наперстком, а с другой, на значительно меньшую степень её сдержанности и выдержки по сравнению с мужчиной, который, как было указано выше, «сдерживает внутри себя оседланного коня».

Морально-нравственные характеристики женщины имели важное значение для хакасов, например: *идегі кірліг* ‘развратная’ (букв. ‘подол её грязный’), *кизі талбағы поларға* ‘заниматься проституцией’; *пут абызын разг.* ‘любовница’ (ирон. назв. любовницы «невестка по ноге»); *арығ идектіг ипчі* ‘порядочная женщина’ (букв. ‘женщина с чистым подолом’); *идегі түзік* ‘неряха, неряшливая женщина’ (букв. ‘подол её опущенный’).

Интеллектуальные способности женщины нашли негативное выражение, которое отражает только одна ФЕ, характерная и для русской ментальности о недостаточных интеллектуальных свойствах женщины: *хат пастаан харға* – *пуща* (букв. ‘баба повела (общество) в снег-лед’), ср. русск.: *у бабы волос долог, да ум короток* [10, с. 15]. Также женщинами приписывается болтливость и пустословие через сравнение с мужчиной: *ир кизі хол чоох таратпаан* ‘мужчины сплетнями не занимаются’.

Хакасская женщина предстает как невеста в следующих ФЕ: *наа пала* ‘новообрачная, невеста’ (букв. ‘новый ребенок’), *синіне чап парған хыс* ‘девушка на выданье’, *кизее парарға, ирге парарға* ‘выйти замуж’, *ирге пирерге* ‘выдать замуж’, *толып алған хыс* (уст.) ‘невестка, за которую выплачен калым’ (букв. ‘выкупленная девушка’). Родители присматривали девушку из хорошего рода и из многодетной семьи. Зачастую жених и невеста не видели друг друга до свадьбы. В хакасском языке нет обозначения «жених» как в русском, вместо этого употребляются оол ‘парень’ или кизё ‘зять’. Для невесты существует специальный термин *наа пала*, который связан с тем, что невеста входила в семью жениха на правах нового члена [11, с. 144].

Встречаются как благопожелания или так называемые благословления молодой женщине на свадьбе: *оң идеяңні мал пассын, сол идеяңні пала пассын* (фолькл.) ‘правую полу (твою) пусть скот топчет, левую полу (твою) пусть дети топчут’, так и проклятия: *айна кірзін хойныңа* ‘пусть черт на тебе женится’ (букв. ‘пусть черт окажется в твоём объятии’). Данное замечание отражает особенности традиционного мировоззрения хакасов: вера в силу магического воздействия слова выражена в канонизированных формах благопожеланий *алғыс* и проклятий *хаарғыс* [12, с. 189].

В традиционном представлении хакасов женщина-жена находится в подчинении у мужа, например: *ир холын көрерге* – ‘быть в подчинении у мужа’ (букв. ‘руку мужчины видеть’). Женщинам в обществе предписывалась меньшая ценность, чем мужчинам. Как отмечает В.Я. Бутанав, мужчина считался чистым созданием «*арығ сёдіктіг*» – букв. ‘с чистой костью’, а женщина – нечистым существом, от которой требовалось беспрекословное почитание мужа» [12, с. 129].

Таким образом, исследование хакасских ФЕ и паремий как константы языковой картины мира хакасов обнаруживает своеобразное ядро, вбирающее в себя мировоззрение этноса. Была сделана попытка выявить первичный пласт информации о репрезентации концептов МУЖЧИНА и ЖЕНЩИНА, отражённых в устойчивых выражениях хакасского языка, как основы традиционной модели взаимоотношений мужчины и женщины, их поведения, образа жизни и внешнего вида.

Как показывает анализ материала, прослеживается андроцентричность хакасского языка, отражающая преимущественно мужской взгляд и мужское восприятие образов мужчины и женщины. Черты характера мужчины представлены более широко и дифференцировано, чем черты характера женщины. Мужчина должен быть в меру сдержан, немногословен, обладать волевым характером, выдержкой и физической силой. Хакасский фразеологический и пословично-поговорочный фонд уделяет больше внимания внешним характеристикам женщины как создания красивого, с применением образных сравнений с такими глубоко почитаемыми небесными светилами, как солнце, луна. В отно-

шении мужчин характеристик внешности не зарегистрировано, что, вероятно, говорит о том, что мужская физическая красота не ценится так высоко как женская. Также не отмечается отри-

цательных характеристик мужчины в отличие от женщины, которая наделяется такими качествами, как глупость, болтливость, неряшливость, безнравственность.

Библиографический список

1. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва: «Академия», 2001.
2. Кирилина А.В. Гендерные исследования в лингвистических дисциплинах. *Гендер и язык*. Москва: Языки славянской культуры, 2005.
3. Зыкова И.В. *Способы конструирования гендера в английской фразеологии*. Москва: Едиториал УРСС, 2003.
4. *Хакасско-русский словарь / Хакас-орыс сөстик*. Новосибирск, 2006.
5. *Хакасско-русский словарь*. Москва, 1961.
6. Боргоякова Т.Г. *Краткий хакасско-русский фразеологический словарь*. Абакан, 1996.
7. Курбизжекова У.Н. *Мудрое слово. Сборник хакасских народных пословиц, поговорок и загадок*. Абакан, 1968.
8. Курбизжекова У.Н. *Так сказали мудрецы. Хакасские пословицы и поговорки*. Абакан, 1968.
9. Анжиганова Л.В. *Традиционное мировоззрение хакасов. Опыт реконструкции*. Абакан: ХРИПКИПРО «РОСА», 1997.
10. Тотышева С.С. *Фразеология в традиционной культуре хакасов: лингвокультурологический анализ*. Автореферат диссертации ... кандидата культурологических наук. Улан-Удэ, 2004.
11. Бутанаев В.Я. *Традиционная культура и быт хакасов*. Абакан: Издательство Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, 1996.
12. Бутанаев В.Я. *Степные законы Хонгорая*. Абакан: Издательство Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, 2004.

References

1. Maslova V.A. *Lingvokulturologiya*. Moskva: «Akademija», 2001.
2. Kirilina A.V. Gendernye issledovaniya v lingvisticheskikh disciplinakh. *Gender i yazyk*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2005.
3. Zyкова I.V. *Sposoby konstruirovaniya gendera v anglijskoj frazeologii*. Moskva: Editorial URSS, 2003.
4. *Hakassko-russkij slovar' / Hakas-orys söstik*. Novosibirsk, 2006.
5. *Hakassko-russkij slovar'*. Moskva, 1961.
6. Borgoyakova T.G. *Kratkij hakassko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Abakan, 1996.
7. Kurbizheкова U.N. *Mudroe slovo. Sbornik hakasskikh narodnyh poslovic, pogovorok i zagadok*. Abakan, 1968.
8. Kurbizheкова U.N. *Tak skazali mudrecy. Hakasskie posloviцы i pogovorki*. Abakan, 1968.
9. Anzhiganova L.V. *Tradicionnoe mirovozzrenie hakasov. Opyt rekonstrukcii*. Abakan: HRIPKIПРО «ROSA», 1997.
10. Totysheva S.S. *Frazeologiya v tradicionnoj kul'ture hakasov: lingvokulturologicheskij analiz*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata kul'turologicheskikh nauk. Ulan-Ud'e, 2004.
11. Butanaev V.Ya. *Tradicionnaya kul'tura i byt hakasov*. Abakan: Izdatel'stvo Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova, 1996.
12. Butanaev V.Ya. *Stepnye zakony Hongoraya*. Abakan: Izdatel'stvo Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova, 2004.

Статья поступила в редакцию 13.05.15

УДК 82.0

Sipkina N.Y., Cand. of Sciences (Philology), Department of Literature Institute of Philology and Intercultural Communication, Khakass State University n.a. by N.F. Katanov, (Abakan, Russia), E-mail: sipkina.nina@yandex.ru

“THE STAR BOYS” OF THE SPACE AGE: CREATIVITY OF R. I. ROZHDESTVENSKY IN 1960s. The author of the article studies topical problems in the modern literature science: the study of the history of the Russian literature of the second half of the twentieth century, in particular, the creativity of R. I. Rozhdestvensky. According to the author, the work of R. I. Rozhdestvensky in the studied period is a bright reflection of confrontation of democratically-minded writers of “younger” and “older” generations against Orthodox “old regime”. For the first time a scientific analysis of the poems “Yes, boys!”, “Born a man” is done, the researcher examines the controversy caused by these poems. The author argues that despite the opinion of critics of the sunset “star hour”, “idols” by their “bullying” in the media arts the “star generation” (R. Rozhdestvensky, Yevgeny Yevtushenko, Andrei Voznesensky, Akhmadulina, V. Aksenov, etc.) begin to gain global significance. In the scientific study the researcher examines the role of the poetic contribution of R. I. Rozhdestvensky in the development of the Russian poetry in the context of the literary struggle of the 1960s.

Key words: space age, literary process, “thaw” period, literary fight, creativity of 1960s.

Н.Я. Сипкина, канд. филол. наук, сотрудник ХГУ им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: sipkina.nina@yandex.ru

«ЗВЁЗДНЫЕ МАЛЬЧИКИ» КОСМИЧЕСКОЙ ЭРЫ: ТВОРЧЕСТВО Р.И. РОЖДЕСТВЕНСКОГО В КОНТЕКСТЕ ЛИТЕРАТУРНОЙ БОРЬБЫ 1960-Х гг.

Автором статьи раскрываются актуальные проблемы современной литературной науки: изучение истории русской литературы второй половины XX века, в частности, художественного наследия Р.И. Рождественского. По мнению автора, творчество поэта изучаемого периода представляет яркое отражение противостояния демократически настроенных писателей «младшего» и «старшего» поколения с ортодоксами «старого режима». Впервые подвергаются научному анализу стихотворения «Да, мальчики!», «Родился человек» и изучается полемика, вызванная этими стихотворениями. Автором статьи утверждается, что, вопреки мнению критиков о закате «звёздного часа» «кумиров», устроенной «травли» в СМИ, творчество «звёздного поколения» (Р. Рождественский, Е. Евтушенко, А. Вознесенский, Б. Ахмадулина, В. Аксёнов др.) начинает приобретать мировое значение. В научном исследовании рассматривается роль поэтического вклада Р.И. Рождественского в развитие отечественной поэзии в контексте литературной борьбы 1960-х гг.

Ключевые слова: космическая эра, литературный процесс, «оттепель», литературная борьба, творчество 1960-х гг.

Во второй половине XX века на планете Земля наступила космическая эра. Человеческий разум двадцатого столетия сделал огромный скачок: от изобретения первого летательного аппарата до космических кораблей. Эти выдающиеся события были отражены в отечественном литературном процессе второй половины XX века. Например, поэма «Пятнадцать до старта»

(1959) Р. Рождественского стала определённым «предвестником» первого космического полёта Ю. Гагарина. С этого времени начинается и старт «звёздного» поколения 1960-х гг. — «звёздных мальчиков», как их называли иронично критики-недоброжелатели, невольно предрекая «звёздный» путь Р. Рождественскому и его друзьям-товарищам по перу.

Публикации первых стихов (начало 1950-х гг.) Р.И. Рождественского вызвали у читателей взрыв интереса. А после того, как была опубликована его первая поэма «Моя любовь» (1955), он, как говорится, «проснулся знаменитым». Первая песня на стихи поэта «Моё окно» (1955) завоевала первое место в конкурсе на лучшую песню о Москве. Сборники стихов («Испытание», 1956; «Дрейфующий проспект», 1959) [1]. Роберта Рождественского, поступавших на прилавки книжных магазинов, раскупали мгновенно. Началась череда «звёздного» восхождения Р. Рождественского в поэтический космос.

В 1956 году, в возрасте 24-х лет, состоялся первый авторский вечер Р. Рождественского – в театре эстрады, «который помещался тогда на Маяковке (позже в этом здании обосновался театр «Современник»). Вёл вечер, представляя молодого поэта, Михаил Светлов. Начались вечера в Политехническом – сначала общие, а потом, «солёные». Всё в том же 1956 году вышел первый ежегодник альманаха поэзии «День поэзии», в котором были опубликованы 3 стихотворения Р. Рождественского («Речка Иня», «Ожидание», «Утро»), а спустя год состоялся первый поэтический вечер в Лужниках – самом крупном зале страны» [2, с. 56].

Так «сложились звёзды», что Р.И. Рождественский стал одним из активнейших организаторов «взлёта» поэзии во время «оттепели» (вт. пол. 1950-х – перв. пол. 1960-х гг.). Здесь уместно привести биографические факты из жизни поэта: «...женившись на однокурснице по Литературному институту Алле Киреевой, поэт стал жить на улице Воровского, в тесной квартирке, помешавшейся в подвале одного из флигелей Союза писателей СССР. Но важно не то, что СП был рядом, гораздо существеннее другое – под боком был ЦДЛ, точнее, его ресторан. И вот глубокоим вечером, когда ресторан закрывался, на единственное светящееся окошко сходились и М. Светлов, и Я. Смеляков, и А. Твардовский, и В. Луговской и М. Луконин, и Н. Хикмет, не говоря уже о друзьях-ровесниках – однокурсниках. Конечно, не все сразу, но иногда почти все. Маститым поэтам нравилось бывать у молодого коллеги, нравилось общаться там с поэтической молодёжью. Так что именно в этом подвале задумывались и обсуждались и альманах «День поэзии», и Лужники, и Политехнический, и многие славные начинания тех лет, всколыхнувшие страну» [2, с. 56 – 57].

Можно утверждать, что во второй половине 1950-х гг. в «коморке» Р. Рождественского, образовалось «поэтическое братство» демократически настроенных писателей. Старшие помогали младшим, младшие подпитывали старших энергией и бодростью. Вместе шутили и спорили, составляли «Дни поэзии», вместе выступали потом на ежегодных днях поэзии на площади Маяковского, вместе продавали свои книги читателям – была такая славная традиция: раз в год поэт вставал за книжный прилавок. Например, в 1956 г. Р. Рождественский продавал альманах «День поэзии», в котором печатались стихи современных поэтов, надписывая одновременно свой сборник стихов «Испытание» (1956)» [2, с. 56 – 57].

Друзья-поэты Р. Рождественский и Е. Евтушенко «не просто рано были приняты в Союз писателей СССР, они, благодаря помощи старших товарищей, играли в нём заметную роль. Так, Е. Евтушенко был секретарём комсомольской организации писателей, а Р. Рождественский в 1962 г., тридцати лет от роду, стал вторым секретарём Московской писательской организации «правой рукой С. Щипачёва, возглавлявшего её тогда» [2, с. 56 – 57].

В это время в литературном сообществе явственно обозначился конфликт поколений. «Но это не был тривиальный конфликт «отцов» и «детей». Это было столкновение двух разных социальных позиций: новое пришло на смену старому, а старое, принадлежащее вчерашнему дню, не желало сдавать позиции» [2, с. 57].

Примечательно, что «младшие» поэты (Р. Рождественский, Б. Ахмадулина, А. Вознесенский, Е. Евтушенко, Б. Окуджава и др.) обращались в своих стихах, главным образом, к сверстникам, отстаивая их интересы. «Мальчики», «ребята», «пареньки» переключались из стихотворения в стихотворение. Герои их наделялись романтическими чертами, всем им был свойственен бескорыстный энтузиазм, вера в прекрасное будущее, которое, как они были уверены, возводили собственными руками, а самое главное – неиссякающее чувство правоты» [2, с. 57].

Отрывок из поэмы «Моя любовь» Р. Рождественского по праву можно считать «гимном» молодого поколения, сыновей погибших и выживших солдат, одержавших победу в Великой Отечественной войне. Они приняли эстафету от своих отцов-по-

бедителей: «Вышли безумные паренки в мир, где тропы круты! Вышли учиться и побеждать» [3, с. 884].

Стихотворение «Нет, мальчики» (1962) Н. Грибачёва явилось ярким примером обозначившегося конфликта «нового» со «старым» в литературной среде 1960-х гг. В содержании данного стихотворения звучит неприятие небывалой популярности молодых поэтов, которая толкуется, как тщеславие «звёздных мальчиков»: «Порой мальчишки бродят на Руси, / Расхристанные, – господи, спаси! – / С одной наивной страстью – жаждой славы, / Скандальной, мимолетной – хоть какой» [4].

Поэт упрекает бывших «военных» «мальчишек», которым было по 10-12 лет во время Великой Отечественной войны, в том, что они не участвовали в военных действиях, не сидели в тюрьмах, не были в плену. Хотя Р. Рождественскому и его сверстникам тоже много досталось от тех военных лихолетий: холод, голод, бесконечные очереди за хлебом, гибель отцов, смерть близких. И, возможно, они также как и герои стихотворения Н. Грибачёва, просили помощи: «Их не тянули в прорыв переправы, / И «мессер» им не пел за упокой...! Они в атаках не пахали носом, / Не маялись по тюрьмам и в плену / ...А дети у вагонов задыхались: / «Дядь, хлеба дай!» / «Дядь, милый, помоги!» [4].

Поэтом в негативном свете воспринимается деятельность подросткового поколения. Ортодоксам от власти было не приемлемо современное искусство, дружеские отношения между странами. Для них «зарубеж» – «чуждый лагерь» врагов, с которыми нужно бороться. Сталинский «железный занавес» ещё оставался в сознании поколения 1920-1930-1940-х гг.: «И хоть борьба кипит на всех широтах / И гром лавины в мире не затих, / Черт знает, что малюют на полотнах, / Черт знает, что натаскивают в стих...» [4].

Лирический герой Н. Грибачёва угрожает и проклинает молодых поэтов, которые вдохнув «глоток» свободы, пытались его донести до своих слушателей, жаждущих кусочек правды, собираясь на площадях и стадионах, слушая «вестников» свободы: «Нога скользит, язык болтает свободу, / Но есть тот страшный миг на рубеже, / Где сделал шаг – и ты уже безроден, И не под красным знаменем уже...» [4].

Поэтов-кумиров молодёжи автор стихотворения считает шутами: «Не с тем вставали в орудейном рыке / И шли на стройки, ватники надев, / Чтоб стали вы / паяцами на рынке / И гитаристами для томных дев» [4].

Для Н. Грибачёва война не закончена, найден ещё один «объект» для борьбы, на этот раз в лице «молодого поколения»: «Не изменяя мысли и слову / И, если надо, жертвуя собой, / Во всех краях, / на всех широтах снова / Мы / и за вас / ведем сегодня бой, / Чтоб вас теченьем книзу не сносило, / Чтоб вас могла любить и понимать / Она сама – / Советская Россия... Святая ваша Родина и мать!» [4].

В финальных словах стихотворения «Святая ваша Родина и мать!» автор неожиданно вырывается из контекста неуклонного следования советской морали, открывая своё истинное лицо православного человека, у которого не смогли «выбить» святость. Это строчка – отголосок фольклорной поэзии. Слова «Святая наша Родина» созвучно выражению «Святая Русь». В. Жуковский так объяснял выражение «Святая Русь»: «В выражении Святая Русь – отзывается наша особенная история; это имя Россия ведёт от Крещатика (место, где в 988 г. Владимир Великий окрестил своих домочадцев, принял православие, произошло Крещение Киевской Руси); но своё глубокое значение оно приобрело со времён раздробления на уделы, когда при великом княжестве было множество малых, от него зависимых, и когда это всё соединялось в одно, не в Россию, а в Русь, где у всех была одна отчизна, одна вера, один язык, одни воспоминания и предания; вот отчего и в самых кровавых междоусобицах, когда ещё не было России, когда удельные князья беспрестанно дрались между собой за её области, для всех была одна, живая, нераздельная Святая Русь» [5].

В содержании стихотворения также можно найти и библейские образы: «Расхристанные, – господи, спаси!», «Черт знает».

Стихотворение Н. Грибачёва «Нет, мальчики» стала определённым сигналом к открытой атаке на творчество «младшего» поколения, которых заставляли покаяться, отречься от своих убеждений. Так, «17 декабря 1962 года Н. С. Хрущёв посетил художественную выставку на манеже и дал бой абстракционистам. 26 декабря проработка была продолжена на Идеологическом совещании в ЦК КПСС с участием молодых писателей, художников,

композиторов. С покаянными речами на совещании выступили некоторые молодые авторы» [2, с. 70].

И, наконец, 7-8 марта 1963 года в Москве, в Свердловском зале Кремля, состоялась историческая «Встреча руководителей партии и правительства с деятелями литературы и искусства». «Звёздный» поэт – Р. Рождественский выступил на этой встрече со своим стихотворением «Да, мальчики», которое явилось прямым откликом на стихотворение «Нет, мальчики» Н. Грибачёва. В поэтическом ответе Р. Рождественский отстаивает позиции своего поколения. На первый взгляд это – стихотворение-покаяние. От имени своих сверстников поэт винится перед старшим поколением, за то, что они не успели поучаствовать в войне, не совершили подвиги, не отдали свою жизнь во имя Победы: *«Мы – виноваты / Виноваты очень: / Не мы / с десантом / падали во мгу. / И в ту – / войной затоптанную / осень – / мы были не на фронте, / а в тылу. / На стук ночной / не вздрагивали боязно. / Не видели / ни плена, / ни тюрьмы! / Мы виноваты, / что родились поздно. / Прощенья просим: / Виноваты мы»* [3, с. 31].

Всему свой срок. Дети выросли, пришло их время продолжить эстафету «дерзостных» деяний: *«Но вот уже / и наши судьбы / начаты. / Шаг первый сделан, / сказаны слова. / Мы начаты / то накрепко, / то начерно. / Как песни, / как апрельская трава. / Мы входим в жизнь...»* [3, с. 31].

Р. Рождественский обращается непосредственно к автору стихотворения «Нет, мальчики», с удивлением перечисляя, недовольства, претензии в адрес послевоенного поколения, высказанные в поэтическом вызове на спор: *«И вдруг я слышу разговор о том, / что вот, мол, подрастает поколение. / Некстати: непонятное / Не то: / И некто – / суетливо и запальчиво, – / непостижимо злобой / увлечен, / уже кричит, / в лицо нам / тыча пальцем: / «Нет, мальчики!»»* [3, с. 31-32].

Р. Рождественский неистово защищает своё «звёздное поколение», спорит с лирическим героем Н. Грибачёва: *«Нам снисхождения не надо! / О чем? / И я оглядываю их: / строителей, / поэтов, / космонавтов – / великолепных мальчиков моих. / Не нам брюзжать, / Не нам копить обиды: / И все ж – / так / во имя / всей земли: / «Да, мальчики!» / Которые с орбиты / космической / в герои / снизошли!»* [3, с. 31-32].

По праву духовного выразителя своего поколения поэт призывает сверстников к активной деятельности на благо Родины, отстаивать свои убеждения: *«Да, мальчики! / Работайте, мечтайте. / И ошибайтесь, – / Дьявол вас возьми! / Да, мальчики, / выходим в путь негладкий! / Боритесь / с ложью! / Стойте на своём! / Ведь вы не ошибётесь / в самом главном. / В том флаге, под которым мы живем!»* [3, с. 33].

Откровенное стихотворение Р. Рождественского вызвало бурю оваций у молодых интеллектуалов страны, и такую же волну ненависти у неприемлемых нового веяния. Главным вдохновителем «оттепели», поддержал недовольных. В своей речи Н.С. Хрущёв, в частности, сказал: «Здесь выступал поэт Р. Рождественский, он полемизировал со стихотворением Н. Грибачёва «Нет, мальчики!...» В выступлении т. Рождественского сквозила мысль о том, будто бы только группа молодых литераторов выражает настроение всей нашей молодёжи, что они являются наставниками молодёжи. Это совсем не так. Наша советская молодёжь воспитана партией. Она идёт за партией, видит в ней своего воспитателя и вождя. Молодому поэту Р. Рождественскому я хотел бы поставить в пример поэта-солдата, у которого меткий глаз и который точно, без промаха бьёт по идейным врагам, поэта-коммуниста Н. Грибачёва... Мне хотелось бы посоветовать молодым литераторам дорожить доверием масс, не искать дешёвой сенсации, не подлаживаться к настроениям и вкусам обывателей» [6, с. 3].

Это был разгром целого поколения молодых писателей. «К тому же Хрущёв после XX и XXII съездов КПСС был для сверстников Р. Рождественского символом происходивших в обществе перемен, и они ему безгранично верили. Но, с другой стороны, лидер СССР лишь ещё больше поднял в глазах читателей авторитете тех, кто подвергался хуле. После выступления Н.С. Хрущёва на «Встрече руководителей партии и правительства с деятелями литературы и искусства», в печати началась кампания развенчивания, продолжавшаяся не один год, на гонимых поэтов и прозаиков. Так, стихи Р. Рождественского обличались в статьях В. Бушина, А. Прокофьева, С. Наровчатова, В. Котова, А. Корнейчука, Е. Долматовского (поддержавшего первые стихотворные опыты старшеклассника Рождественского)» [2, с. 71].

Рьяность стали проявлять и покаявшиеся сверстники молодых писателей. Например, В. Фирсов в статье «Держать порохов сухим!», опубликованной в «Литературной России», используя лексику из стихотворения «Нет, мальчики» Н. Грибачёва и из выступлений Н.С. Хрущёва, писал: «... Бог знает, откуда, кажется с лёгкой руки Е. Евтушенко, в поэзии появились «мальчики», которые по утверждению некоторых поэтов, более правы, чем их отцы. Наметился некий тип «мальчика», танцующего рок-н-ролл, поклонника джаза и худших творений Пикассо, но готового – опять же слов тех же немногих поэтов! – умереть за Советскую власть. Лично я глубоко в этом сомневаюсь... Я глубоко убеждён, что эти «мальчики» напрочь лишены чувства национальной советской гордости... и пусть помнят наши враги: какие бы рок-н-роллы с абстрактной мазнёй они нам ни подсовывали, наш идеологический порох мы, советские литераторы, будем держать сухим!» [7, с. 3].

Эстафету нападков подхватил и Союз Писателей СССР: «В конце марта 1963 года в большом зале ЦДЛ состоялся пленум СП, на котором в адрес молодых поэтов наиболее резкие выступления принадлежали областному главе правительства Н. Грибачёву, а также А. Прокофьеву, А. Софронову, С. Михалкову и В. Фирсову» [2, с. 71].

Но вопреки неблагоприятным обстоятельствам «звёздный» путь Р. Рождественского продолжался. Так, в 1966 г. Роберт Рождественский был участником фестиваля современной поэзии «Стружские вечера поэзии», одного из крупнейших в Европе, учреждённого в 1962 году в память о родившемся в Струге основоположнике македонской поэзии Константине Миладинове, а в 1966 году преобразованного из национального в международный, тогда же была учреждена и награда фестиваля – премия «Золотой венец» (макед. *Златен венец*). Р. Рождественский стал первым её лауреатом (среди лауреатов премии были Уистана Хью Оден, Пабло Неруда, Иосиф Бродский, Булат Окуджава, Махмуд Дарвиш и другие). В заметке «Золотой венец советскому поэту» А. Романенко, опубликованной в журнале «Юность» (№ 12, 1966 г.) так описывается данное событие: «... в небольшом живописном городе Струга, лежащем в том месте, где река Чёрный Дрин вытекает из голубого Охридского озера, состоялось открытие фестиваля «Стружские вечера поэзии». Вечером 27 августа на мосту через Чёрный Дрин, живописно декорированном рыбацкими сетями, собрались все участники фестиваля. Оба берега Чёрного Дрина заполнили слушатели – их было тысяч десять. Это был подлинный праздник для жителей городов Струга, Охрид и ближайших рыбацких сёл. Школьники, крестьяне, рыбаки и рабочие, туристы из разных стран, гости фестиваля из Белграда, Загреба, Люблины... Стихи читали Ацо Шолов, Роберт Рождественский, Збигнев Беньковский, Вероника Порамбаку, Тоне Павчек, Оскар Даничо, Драгутин Тадиянович, читали поэты Македонии и Чехословакии, Сербии и Турции, Польши и Италии, Азербайджана и Венгрии, Словакии и Болгарии, Черногории и Румынии. «Вечер европейской поэзии превратился в международный митинг дружбы», – писал корреспондент газеты «Политика». А на другой день жюри сообщило об итогах конкурса. Первую премию – Золотой венец и эмблему фестиваля «Стружские вечера поэзии», которые в этом году присуждались впервые, а также премию – получил советский поэт Роберт Рождественский, за стихотворение «Родился человек». Вторая премия была присуждена македонцу Милану Терзовскому и третьей – трагически погибшему в дни фестиваля черногорскому поэту Блажо Шчапановичу» [8, с. 101].

«Звёздное» стихотворение «Родился человек» было опубликовано позже в сборнике стихов «Всерьёз» (1970). Стихотворение – философское рассуждение о жизненном пути человека, который начинается с младенческого возраста. Рождение маленького ребёнка для Р. Рождественского имеет вселенское значение: *«Дерево, / упадите ниц! / Гром непослушный, / поперхнись!»* [3, с. 341].

В этом стихотворении поэтом много раз используется слово «нищий», которое выполняет функцию рефрена данного поэтического произведения. «Этимология слова «нищий» уходит своими корнями в древние обычаи. Русское слово «нищий» соотносится с древнеиндийским *nīstyaś*, что значит «чужой», «нездешний» и в целом аналогично понятию «ряженный». Л. Н. Виноградова считает, что «по-видимому, можно разделить мнение ряда специалистов о том, что есть основания (в том числе и языковые свидетельства) предполагать, что нищие (и ряженные) воспринимались как заместители умерших, а щедрое их одаривание – как отголосок поминальных жертвоприноше-

ний» [9]. Маленький ребёнок, «божественное создание», чужое и нездешнее в этом мире. Он духовно беден, поэтому задача родителей сделать малыша духовно богатым, раскрыть ему все грани мира, чтобы он уверенным шагом устремился к свершению своего земного предназначения. Несмотря на поднимаемую серьёзную тему, тон стихотворения шуточный, с элементами доброй иронии: «Родился человек./ Он — / нищ./ Подайте нищему пока / вкус маминого молока / и комнату без сквозняка / подайте нищему./ Вот он глядит из-под ресниц. / На мир глядит из-под ресниц./ Заплакал человек./ Он — / нищ./ Подайте нищему. / Подайте / самый первый шаг./ И колыбельную в ушах. / Про трёх забавных медвежат / прочтите нищему...» [3, с. 341].

Цель родителей — проводить достойно своего ребёнка в мир людей, дав ему азы нравственного и духовного воспитания, объяснить, «что такое хорошо» и «что такое плохо»: «Пусть он узнает / свет и тьму./ Привыкнет к бегу своему./ Подайте / азбуку ему. / Подайте нищему./ Пусть он / поверит в доброту. / Проверит, / как встречать беду. / Неумоверному труду / учите нищего» [3, с. 341].

Особенностью данного стихотворения является контрастное изображение человеческого благосостояния: человек одновременно и нищ и богат: «Взрослеет человек./ Он — / нищ. / А вы / от полюсов / до Нищ./ всю землю / без границ/ подайте нищему» [3, с. 341].

Финал стихотворения имеет парадоксальный характер, основанный на противоречии автора самому себе, ранее высказанным мыслям. Когда человек обретает любовь, это признак того, что он становится «родным», «здешним», «земным», значит, не «нищим». Заключительные строчки стихотворения заставляют включить мыслительную деятельность у читателя. Это вспышка философской мысли, которая раскрывает глубину мышления поэта, на первый взгляд в таком шуточно-лёгком стихотворении: «Но пусть он сам найдёт / любовь. / Не надо / подавать любовь./ Лишь нищим / подают любовь./ А он — / не нищий!» [3, с. 342].

Во второй половине 1960-х гг. «оттепель» заканчивалась. В общественной ситуации страны начали «крепчать морозы». Шуточные «пожелания» из стихотворения «Странный февраль» (1956) Р. Рождественского начали сбываться: «Что ж это ты, февраль, / шутки вздумал шутить? Пожалуйста, это брось, — / прими посольдней, вид, — / лужи-то хоть / заморозь... / крутани снегом... / снежною безизной / озимь в полях укрой... / не притворяйся маем!» [3, с. 37]. А. Мальгин в своём очерке замечает: «антисталинская кампания худо-бедно, но всё же продолжалась, тело вождя (И.В. Сталина) вынесли из Мавзолея, потрясённый читатель прочёл злключения Ивана Денисовича Шухова (центральный персонаж рассказа А.И. Солженицына «Один день Ивана Денисовича»). И одновременно — наносился удар по молодому поколению, лидировавшему в общественном обновлении, причём удар наносился совершенно сталинскими, ждановскими методами политических «проработок»! Бушевали критики и коллеги-поэты, в газете «Труд» появилась гневная статья, «написанная» рабочим Челябинского трубопрокатного завода, Героем Социалистического Труда. Позднее Р. Рождественского довелось выступать на этом заводе, и незадачливый герой после

выступления извинился перед ним, поскольку, как и следовало ожидать, к написанию статьи не имел равным счётом никакого отношения» [2, с. 71].

Разносной критике подверглась «Поэма о разных точках зрения» Р. Рождественского, опубликованная в журнале «Юность» (1967). А. Мальгин в своём очерке приводит курьёзный случай из истории опубликования «Поэмы о разных точках зрения»: «Рукопись долго ходила по разным редакциям — её боялись, а потому не брали. Наконец взяла «Юность». И вот, зная, что повезли поэму в Главлит, автор сидел в редакции и, волнуясь, ждал результатов. Наконец приезжает ответственный секретарь и объявляет поэту, что замечаний в общем нет, но одну поправку всё же категорически требуют: в двестишести «Никто не знает, куда непонятные ушли поезда...» — надо снять слово «непонятные». Цензор решил, что имеются в виду поезда с заключёнными. Случай для того времени характерный. Кто более «антисоветчик»: разглядевший «крамолу» ответственный работник или не помышляющий о ней автор?» [2, с. 73 — 74].

Особо досталось небольшой главе «Экскурс» из «Поэмы о разных точках зрения», в которой звучит историческая версификация Р. Рождественского «о том, как русичи позвали на правление варягов (причём рассказывается с явной иронией, поскольку автору поэмы легенда представляется фантастичной: «Варяги, ау-у-у! Придите и правьте. Мы очень понятливы. Необычайно проворны!»), затем показано, что с помощью этой легенды можно оправдать любое иноземное вторжение («Эгей, супермены! Советчики! Форды! Проныры! Варяги! Валяйте!! А ну, налетай, джентльмены удачи! Любители лёгкой наживы. Спешите!»). В заключение главы приводится противоположная точка зрения, авторская: «Шеренги завезших высочеств, проезжих величеств, — валитесь! Земля наша людьми знаменита, в которых — надежда, в которых — спасенье... Люби эту землю!» [3, с. 939 — 941].

Критик А. Ланчиков, с ног на голову перевернув содержание поэмы, утверждал: «А я вот краснею... за своего современника, который собственное непонимание исторических процессов прячет за рифмование цитат из школьного учебника. Незнание истории не столь уже безобидно. Оно привело к призыву «варягов» [10].

В 1968 году в издательстве «Молодая гвардия» вышел сборник стихов «Сын Веры» Р. Рождественского с рекордным количеством экземпляров — 90 000, который сразу же стал библиографической редкостью, и явился творческим итогом поэта рубежа 1960-х гг.

Таким образом, вторая половина 1960-х годов «прославилась» началом «брежневского застоя». Правительство взяло курс на прерывание демократических веяний. Но Р. Рождественский не сдавал своих позиций и убеждений. Поэт находился в гуще литературных событий, борьбы, осуществляя своё предназначение — лидера поэтического направления «новой» поэзии. Он оставался кумиром послевоенного поколения: его выступления продолжали вызывать ажиотаж, собирая тысячи зрителей, поклонников его творчества в родном отечестве и за рубежом.

Библиографический список

1. Рождественский Р.И. *Испытание. Стихи и поэмы*. Москва, 1956; *Дрейфующий проспект. Стихи*. Москва, 1959.
2. Мальгин А.В. *Роберт Рождественский. Очерк творчества*. Москва, 1990.
3. Рождественский Р.И. *Собрание стихотворений, песен и поэм в одном томе*. Москва, 2014.
4. Грибачёв Н. *Нет, мальчики*. Available at: <http://stihotvorenia.ucoz.ru/grbachev/NETMalchki.htm>.
5. Жуковский В. Available at: http://yandex.ru/yandsearch?lr=1095&text=%D1%81%D0%B2%D1%8F%D1%82%D0%B0%D1%8F+%D1%80%D1%83%D1%81%D1%8C&csq=2157%2C7537%2C11%2C12%2C1%2C0%2C0&suggest_reqid=63233315113893154101846.
6. Хрущёв Н.С. Высокая идейность и художественное мастерство — великая сила советской литературы и искусства: речь на встрече руководителей партии и правительства с деятелями литературы и искусства 8 марта 1963 г. *Правда*, 1963; 10 марта.
7. Фирсов В. Держать порох сухим *Литературная Россия*. 1963; 33.
8. Романенко А. Золотой венец советскому поэту. *Юность*. 1966; 12.
9. Виноградова Л.Н. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%CD%E8%F9%E8%E5>
10. Ланчиков А. О творчестве Р. Рождественского. *Огонёк*. 1967; 4.

References

1. Rozhdestvenskij R.I. *Ispytanie. Stihy i po`emy*. Moskva, 1956; *Drejfuyuschij prospekt. Stihy*. Moskva, 1959.
2. Mal'gin A.V. *Robert Rozhdestvenskij. Ocherk tvorchestva*. Moskva, 1990.
3. Rozhdestvenskij R.I. *Sobranie stihotvorenij, pesen i po`em v odnom tome*. Moskva, 2014.
4. Gribachev N. *Net, mal'chiki*. Available at: <http://stihotvorenia.ucoz.ru/grbachev/NETMalchki.htm>.
5. Zhukovskij V. Available at: http://yandex.ru/yandsearch?lr=1095&text=%D1%81%D0%B2%D1%8F%D1%82%D0%B0%D1%8F+%D1%80%D1%83%D1%81%D1%8C&csq=2157%2C7537%2C11%2C12%2C1%2C0%2C0&suggest_reqid=63233315113893154101846.
6. Hruschev N.S. *Vysokaya idejnost' i hudozhestvennoe masterstvo — velikaya sila sovetskoy literatury i iskusstva: rech' na vstreche rukovoditelej partii i pravitel'stva s deyatel'nyami literatury i iskusstva 8 marta 1963 g.* *Pravda*; 1963; 10 marta.
7. Firsov V. *Derzhat' poroh suhim Literaturnaya Rossiya*. 1963; 33.

8. Romanenko A. Zolotoj venec sovetskemu po`etu. *Yunost'*. 1966; 12.
9. Vinogradova L.N. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%CD%E8%F9%E8%E5>
10. Lanschikov A. O tvorchestve R. Rozhdestvenskogo. *Ogonek*. 1967; 4.

Статья поступила в редакцию 23.05.15

УДК 398

Soyan A.M., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: soyan-a@mail.ru
Ondar Sh.V., 3rd year student, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: ondar_sh55@mail.ru

THE IMAGE OF TANA-KHEREL IN HEROIC LEGEND M.KENIN-LOPSAN "TANA-KHEREL" (COMPARATIVE ASPECT). The article analyzes the image of the hero of the epic M. Kenin-Lopsan "Tana-Kherel". The authors substantiate the idea that the work was inspired by the heroic tales. Therefore, the aim of this work is to consider the image of Tana-Kherel in comparison with the image of the eponymous character in the Tuvan epic. The authors noted that the work of M. Kenin-Lopsan, since it is copyrighted differs from the tales created by the people, a kind of language, full of different trails. The paper reveals a hyperbole that characterizes mighty power of the hero and his horse. The analysis highlights the distinctive and similar qualities of the two Tana-Kherel. Thus, the authors came to the following conclusions. The main character of the Tuvian heroic epic "Tana-Kherel" have both positive and negative qualities. The main character M. Kenin-Lopsan is a hero. Similarities in both characters include: giant height, extraordinary strength, courage.

Key words: epic, Tuvians, heroic legend, image, hero.

А.М. Соян, канд. филол. наук, ст. преп., ТувГУ, г. Кызыл, E-mail: soyan-a@mail.ru
Ш.В. Ондар, студент 3 курса ТувГУ, г. Кызыл, E-mail: ondar_sh55@mail.ru

ОБРАЗ ТАНАА-ХЕРЕЛА В ГЕРОИЧЕСКОМ СКАЗАНИИ М.КЕНИН-ЛОПСАНА «ТАНАА-ХЕРЕЛ» (В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ)

В статье проанализирован образ главного героя эпоса М. Кенин-Лопсана «Танаа-Херел». Обосновывается идея о том, что произведение написано по мотивам героического сказания. Следовательно, целью работы является рассмотрение образа Танаа-Херела в сопоставлении с образом одноименного персонажа в тувинском эпосе. Авторы отметили о том, что произведение М. Кенин-Лопсана, поскольку оно является авторским, отличается от сказания, созданного народом, своеобразным языком, наполненным разными тропами. Особенно выделены гиперболы, характеризующие могучую силу героя и его коня. В ходе анализа подчеркнуты отличительные и схожие качества двух Танаа-Херелов. Таким образом, авторы пришли к следующим выводам. У главного героя тувинского героического эпоса «Танаа-Херел» наблюдаются и положительные, и отрицательные качества. А главный персонаж М. Кенин-Лопсана является исключительно положительным. Общие черты у обоих героев – гигантский рост, необычайная сила, храбрость.

Ключевые слова: эпос, тувинцы, героическое сказание, образ, герой.

В тувинской литературе и науке оставил свой неизгладимый след Народный писатель Тувы, этнограф, историк, шаман, обладатель почетного звания «Живое сокровище шаманизма» Монгуш Борахович Кенин-Лопсан, который до сих пор творит и радует читателей новыми произведениями. 10 апреля 2015 года ему исполнилось 90 лет.

Хранитель ценностей тувинского народа искусно умел внедрять элементы народного творчества в свою работу. Его произведения, написанные в духе фольклора, занимают особое место в тувинской литературе.

Целью данной статьи является анализ художественного образа Танаа-Херела, главного героя эпоса М. Кенин-Лопсана «Танаа-Херел», в сопоставлении с образом одноименного персонажа героического сказания «Танаа-Херел».

Произведение писателя положительно оценено доктором филологических наук, профессором Ш.Ч. Сатом. В статье «Новая жизнь сказания» он подчеркнул о том, устное народное творчество послужило основным источником возникновения и развития тувинской литературы: «Богат и красочен тувинский фольклор. Особое место в нем занимает героический эпос – богатые сказания, например, «Кезер-Мерген», «Арзылан-Мерген», «Мого Шаган-Толай», «Алдай-Буучу» и другие.

У многих народов фольклор в условиях отсутствия письменной традиции выполнял функции художественной литературы, театра и других форм искусства, выражал общественное сознание и историю.

Тувинские писатели и поэты, как и литераторы других народов, черпают из фольклора мотивы и богатые художественно-образные возможности. Примером тому явилось создание Монгушем Кенин-Лопсаном поэтического сказания «Танаа-Херел» (в буквальном переводе «Перламутровый луч») [1, с. 106].

Таким образом, произведение мастера слова написано по мотивам героического эпоса.

Творение писателя вышло отдельной книгой в 1986 году, а в 2007 году переиздавалось. Сначала жанр «Танаа-Херела» был определен как сказка в стихах, но позже установили, что отно-

сится к героическому эпосу. На русский язык его перевел поэт, фольклорист Илья Фояков.

Произведение М. Кенин-Лопсана «Танаа-Херел» в некотором плане перекликается с тувинским героическим сказанием, но все же отличается от него своеобразным художественным языком, композицией, изобилием событий, сюжетной линией, персонажами и стилем автора.

Оно написано создателем не только для маленького читателя, неся в себе глубокий смысл и проповедуя добро, но и для взрослых, поскольку главный герой Танаа-Херел завоевал и взрослую аудиторию своим мужеством, жертвенностью, отвагой, честностью, особым мировоззрением, отношением к жизни, справедливостью и простотой, понятной каждому.

Л.В. Гребневым тувинские героические сказания подразделены на три группы. «Танаа-Херел» относится к первой группе, «в которых герой совершает подвиги в борьбе за невесту» [2, с. 23].

Сюжет авторского сказания разворачивается в давние времена. Главный герой Танаа-Херел отправляется в путешествие за дангынной Балчын-Эге. На его пути встают преграды и трудности, с которыми он героически справляется и побеждает всех своих врагов. Совершая подвиги, он добивается своей цели и в конце, по правилам жанра, живет долго и счастливо.

Образ Танаа-Херела воплощает в себе все нравственные ценности, идеологию мира и добра. Монгуш Кенин-Лопсан, сам являясь носителем ценностей тувинского народа, создал персонаж, который является воплощением эстетического идеала. Для усиления воздействия на читателя образ главного героя оттеняется наличием в сказании отрицательного героя в лице отца прекрасной невесты Танаа-Херела Бал-Бал-Малчын-Эге хаана.

Танаа-Херел сначала предстает перед читателями в возрасте трех лет. Автор наделил его качествами богатыря, способного обуздать сильного коня. Через образ своего коня Даш-Хурена продолжает раскрываться образ главного героя в детские годы. Его конь наделен могучей силой, об этом свидетельствуют многочисленные гиперболы. Под его копытами многовековые могу-

чие горы превращаются в песок, пустынные земли вдруг покрываются реками, которые выходят из мест, где ступали его копыта, Даш-Хурен обладает разрушительной силой и соответственно тот, кто его подчинит своей узде, обладает неограниченной физической силой.

Как только брошенный на шею Даш-Хурена аркан затягивается, конь пытается сбросить седока и носится, разрушая все на своем пути в течение 90 дней. Но Танаа-Херел все же обуздает его, покорив своей настойчивостью, выносливостью, мужеством и стойкостью, бережливостью к жизни живого существа, уважительным отношением. Поэтому главный герой становится не только хозяином коня, но и его другом. Таким образом, наблюдается схожая основная сюжетная линия в обоих эпосах.

Наречение именем является неотрывной частью сказаний. В тувинском героическом эпосе имена главному герою и его коню придумывает Шаң-Хаан: *Эринниг чүве эннежил болбас, эргектиг чүве атчып болбас, түмөн кижиниң дүрүзүн баскан, дүндүгүр кызыл шырайлыг, муң кижиниң дүрүзүн баскан муңугур кызыл шырайлыг, Даш-Хүрең аъттыг Танаа-Херел* (ТХ 112). Данные эпитеты подчеркивают о том, что с Танаа-Херелом никто не сравнится, он обладает нечеловеческой, необыкновенной силой, хмурое красное лицо свидетельствует о его твердом характере.

В сказании М.Кенин-Лопсана честь называть именем главного персонажа и его коня отдается страннику-старiku с белоснежною бородой. Он, подумав, говорит: «*Чаактыгга чаргызын алыспас, чарынныгын алдынга дүшпес, тайып ушпас, меге-шыырак Танаа-Херел деп аттыг болзун. Булуттуг дээрниң адаа-биле, будуктуг ыяштың кыры-биле талык ужар чалгынын куш дег, Даш-Хүрең аът деп аттыг болзун!*» 'Пусть твой сын, твой мальш-пострел вырастет крепко, могуч и зовется Танаа-Херел – Перламутровый, значит, луч, А конька его, скакуна, Даш-Хурен – нарекаю я: «Карий Камень» (К-Л ТХ 14)'.

В произведении писателя портрет Танаа-Херела нарисован эпитетами и сравнениями более детально, чем в тувинском эпосе: *Хөнү сынныг, маадыр түрлүг, хөрээ делгем күдер болган. Кончуг чараш кежегелиг, хомус ышкаш өткүт үннүг, аяк ышкаш карактарлыг, аттыг чараш күдер болган* (К-Л ТХ 26) 'Строен, прям, глядит молодцом, с добрым, мужественным лицом. Над губой кудрявится ус, голос – будто поет хомус, как две чаши – глаза его, равных в мире нет никого'.

В одноименных произведениях многократно подчеркивается мощь главных героев с помощью гипербола. Утварь, одежда, боевые снаряжения, принадлежащие им, огромных размеров. Приведем примеры: *Хаан киж иргээзинге чарты чазын чөлөп каарга, каажырадыр дагжай бергеш, чайлыңайны берген иргин* (К-Л ТХ 42) 'Прислонил он свой бедный лук к стенке войлочного дворца – и дворец пошатнулся вдруг, и зашлись у людей сердца'. *Чашпан созунун өг кырына салып каарга, чыжырт диген. Чындыш дигеш, хамык ынаа сынар часкан чүвең иргин* (К-Л ТХ 42) 'Тоших стрел положил запас он на крышу юрты-дворца – и

прогнулась крыша тотчас, и прогнулась крыша дворца, чуть не трескал её каркас – и зашлись у людей сердца'.

В эпосе М. Кенин-Лопсана в диалогах между Танаа-Херелом и остальными персонажами раскрывается его характер, отношение к другим людям. Тем, кто был с ним справедлив, он отвечает тем же. И вероломному врагу отвечает так же. По древней традиции предков, поверженному врагу он дает шанс на выбор – либо стать братьями, либо врагами. Из этого можно сделать вывод о том, что Танаа-Херел рассудителен, мудр, чтит народные обычаи, держится честных правил и не идет против совести. В уста главного героя Монгуш Кенин-Лопсан вложил образцы народной мудрости – пословицы. Во время состязаний он повергает своих врагов, не уступив им ни в силовых состязаниях, ни в состязаниях, требующих работу ума, и триумфально возвращается домой с победой.

В разговоре с родной сестренкой Ангыр-Чечен проявляются его мягкость, братская любовь и забота. В диалоге с дангыной Балчын-Эге Танаа-Херел преобразуется. Он становится не только сильным и твердым воином, но и ласковым, нежным, любящим людей и их дружбу, готовым ради любимой на все подвиги. И когда встает выбор между дангыной и другом, наблюдаются его душевные муки, что делает его образ более реалистичным и правдоподобным. После разлуки с Даш-Хуреном он тоскует, а при встрече с другом плачет, не скрывая слез.

Мы согласны с утверждением Ш.Ч. Сата о том, что: «Поэтическое сказание «Танаа-Херел» – несомненный творческий успех автора. Поэту удалось показать сильный дух героя, простых людей и их дружбу, сохранить фольклорный стиль изложения, красоту и колоритность языка» [1, с. 107].

«Среди жанров тувинского фольклора героический эпос занимает особое место. Произведения этого рода принадлежат к главнейшим художественным творениям тувинского народа. В них нашли отражение многие важнейшие стороны исторической жизни, социальных и семейно-бытовых отношений, психического склада тувинцев» [3, с. 10].

Анализируя образ Танаа-Херела в произведении М.Кенин-Лопсана, мы пришли к следующим выводам.

В тувинском героическом сказании «Танаа-Херел», по нашему мнению, образ одноименного главного героя является противоречивым. У него есть и положительные, и отрицательные качества. Например, он уничтожает аал Шулбус-Хаана, когда тот, следуя древней традиции, приглашает путешественника в свою юрту выпить горячего чая. Танаа-Херел трижды ломает ключицы посланцу, трижды посланными Шулбус-Хааном, а потом является в его аал и уничтожает всё. Затем он хвастается своим «подвигом» перед друзьями.

В авторской версии героического сказания в образе Танаа-Херела таких противоречий нет. М.Кенин-Лопсан нарисовал его абсолютно положительным героем, наделенным всеми духовными ценностями. Таким образом, образ Танаа-Херела является символом мужества, добра и эстетических ценностей тувинского народа.

Библиографический список

1. Сат Ш.Ч. Новая жизнь сказания. *Кенин-Лопсан М.Б. Танаа-Херел*. Кызыл, 2007: 106-107.
2. Гребнев Л.В. *Тувинский героический эпос*. Москва, 1960.
3. Орус-оол С.М. Тувинские героические сказания. *Тувинские героические сказания*. Новосибирск: Наука, 1997; Т. 12: 10 – 38.

References

1. Sat Sh.Ch. Novaya zhizn' skazaniya. *Kenin-Lopsan M.B. Tanaa-Herel*. Kyzyl, 2007: 106-107.
2. Grebnev L.V. *Tuvinskij geroicheskij epос*. Moskva, 1960.
3. Orus-ool S.M. Tuvinskie geroicheskie skazaniya. *Tuvinskie geroicheskie skazaniya*. Novosibirsk: Nauka, 1997; T. 12: 10 – 38.

Статья поступила в редакцию 09.06.15

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

ABOUT THE LITERAL AND FIGURATIVE MEANINGS OF THE WORD СТАЛКЕР. In this paper with the help of the example of a Russian neologism *сталкер*, we will try to find out how the fact of creation of an individual word by an author affects the fate of contextual neologisms in the Russian language. *Сталкер* is the most famous word, created by Strugatsky brothers. Notable, before the release of the film directed by Tarkovsky the word *сталкер* was translated into foreign languages. For example, in the German translation of "Roadside Picnic" (1975), it was translated as *Schatzgraber* 'a treasure hunter'. Despite the fact that at the present time, the word *stalker* is known to everybody, an attempt to work out a definition of this word encounters some difficulties, when we analyze

dictionaries of modern Russian language contained this neologism. In the case of the neologism *сталкер* we can see how a fixed figurative meaning of the word can lead to the displacement and oblivion of its core seme. Portable meanings of the word *сталкер* closely relate to specific contexts (fantastic work, computer games, so on). The uniqueness of the contexts, in which this word is used, doesn't let its possible literary meaning develop.

Key words: *literal meanings, figurative meanings, author's neologism.*

Р.Е. Тельпов, канд. филол. наук, доц. каф. общего и русского языкознания Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. Москва, E-mail: roman-telpov@yandex.ru

О ПРЯМОМ И ПЕРЕНОСНОМ ЗНАЧЕНИЯХ СЛОВА СТАЛКЕР

В нашей статье, на примере авторского неологизма *сталкер* мы попытаемся проследить, как факт индивидуального словотворчества автора влияет на судьбу контекстуального новообразования в языке. *Сталкер* – самое известное из созданных братьями Стругацкими слов. Широкое распространение и непереводаемость ни на какие другие языки слово *сталкер* получило в 1980-м году после выхода в мировой прокат одноименного фильма Андрея Тарковского. Характерно, что до выхода фильма Тарковского в мировой прокат слово *сталкер* переводилось на иностранные языки. В частности, в немецком переводе «Пикника на обочине», осуществленном в 1975 году, оно переводилось как *Schatzgraber* 'кладоискатель'. Несмотря на то, что в настоящее время слово *сталкер* известно всем, попытка создать дефиницию данного слова встречает определённые затруднения, которые можно обнаружить, если проанализировать содержащие этот неологизм словари современного русского языка. В случае с неологизмом *сталкер* мы можем наблюдать, как закрепление за словом его переносного значения может вести к вытеснению и забвению его основного значения. Переносные значения слова *сталкер* тесно связаны со специфическими контекстами (фантастические произведения, компьютерные игры и т.д.). Необычность контекстов, в которых употребляется это слово, препятствует формированию у данного неологизма прямого значения.

Ключевые слова: *прямое значение, переносное значение, авторский неологизм*

В статье рассматривается слово *сталкер*, употребление данного слова в текстах современных СМИ; дефиниции, которыми данное слово наделяется в современных толковых словарях, а также особенности формирования у слова *сталкер* прямого и переносного значений. Слово *сталкер* интересно для нас как пример контекстуального лексического новообразования, пришедшего в язык из текстов научной фантастики и ставшего номинацией для реалии, находящейся за пределами хронотопа научно-фантастических произведений. *Сталкер* – слово, созданное отечественными писателями-фантастами А.Н. и Б.Н. Стругацкими способом транслитерации на основе английского *stalker*, образованного от глагола *to stalk* 'подкрадываться', 'преследовать', 'выслеживать', 'скрытно продвигаться', 'скрытно продвигаться', 'шествовать', 'распространяться, распознаться' (см. [1, с. 529]). В «Большом англо-русском словаре» под редакцией И.Р. Гальперина даются следующие дефиниции слова *stalker*:

1) 'охотник', 'ловчий' (в данном значении *stalker* соответствует слову *траппер*, существующему в русском языке на положении экзотизма. В своих воспоминаниях Б.Н. Стругацкий пишет, что первоначально в своей повести «Пикник на обочине» они хотели использовать именно слово *траппер*, но потом изменили свое решение (см. подробнее [2, с. 206]);

2) 'рыболовная сеть', 'перемет' (здесь необходимо отметить, что слово *сталкер* часто употребляется в качестве номинаций социальной номенклатуры, в том числе и в качестве номинаций для различных предметов рыболовного и охотничьего снаряжения – см. ниже).

К названным выше значениям можно добавить ещё одно, бытующее преимущественно в англоязычной среде: 'лицо, одержимое патологической тягой к преследованию' (см. [3: р. 1490]; [4: р. 848]) – с относительно недавнего времени слово *сталкер* в данном значении встречается на страницах российских прессы (ср.: *Самая популярная персона у западных сталкеров – Мадонна* (А. Мелевская, Е. Лаптева. Осень. Маньяки начали охоту за звездами // Комсомольская правда, 2005.09.13); *От рук сталкера погиб Джон Леннон* (там же) и т.д.).

Необходимо отметить, что предметом нашего анализа в данной статье будет слово *сталкер*, соотносимое в русском языке только с первой из рассмотренных нами выше дефиниций.

Свой образованный способом транслитерации неологизм А.Н. и Б.Н. Стругацкие сделали названием для фантастической реалии, присутствующей в их повести «Пикник на обочине», вышедшей в 1972 году в журнале «Аврора». Это одна из самых популярных повестей А.Н. и Б.Н. Стругацких и одно из наиболее переводимых на иностранные языки произведений данных авторов, но надо заметить, что слово *сталкер* вошло в русский язык благодаря не столько самой повести «Пикник на обочине», сколько снятому по мотивам данной повести фильму А.А. Тарковского «Сталкер». Косвенным подтверждением этому факту служит то, что до 1980 года, т.е. до выхода фильма А.А. Тарковского в мировой прокат, в переводах на иностранные языки повести «Пикник на обочине» могли переводиться и слово *сталкер*. Так, в пере-

воде на немецкий язык рассматриваемой нами повести, выполненном в 1975 году, слово *сталкер* переводится как *Schatzgraber* 'кладоискатель' (подробнее об истории слова *сталкер* см. [5]).

В словарях русского языка, в которых содержится слово *сталкер*, отражены следующие его значения:

1) первопроходец, первооткрыватель (обычно в опасных для жизни местах);

2) тот, кто рискует жизнью, подвергает ее большой опасности ради достижения какой-либо цели (см. [6, с. 546]; [7, с. 1259]).

Контексты, иллюстрирующие употребление слова в данных значениях, в рассмотренных нами словарях отсутствуют. Путем обращения к контекстам, в которых употребляется слово *сталкер*, зафиксированным в Национальном корпусе русского языка, попытаемся выявить, насколько дефиниция данного слова, помещенная в толковых словарях, соответствует реальному употреблению слова *сталкер* в русском языке. Мы не будем анализировать употребления данного слова в качестве номинации для фантастической реалии (в этом качестве слово *сталкер* присутствует, например, в многочисленных фантастических романах, продолжающих темы и сюжеты, затронутые в повести А.Н. и Б.Н. Стругацких, компьютерных играх и т. д.).

Посредством обращения к Национальному корпусу русского языка (см. [8]) нами было проанализировано 277 употреблений слова *сталкер*, 215 из которых являются употреблениями в качестве имен собственных. Особое место среди подобных употреблений занимает название фильма А.А. Тарковского, с декорациями к которому постоянно сравниваются различные заброшенные участки, что находит свое отражение в следующих контекстах: *Для непосвященного подземная лаборатория похожа на зону из кинофильма «Сталкер»: всюду непонятные железяки* (П. Варфоломеев. Вечный двигатель в подвале // Труд – 7, 2004.06.05); *Пустынные улицы, дома с содранными крышами, поваленные заборы и рекламные щиты, выкорчеванные ураганом деревья. Здесь вполне можно снимать ремейк «Сталкера»*. (Е. Умеренков. В Новом Орлеане тошно жить // Комсомольская правда, 2005.09.11); *Комплекс достоин сравнения разве что с декорациями к «Сталкеру» Тарковского* (С. Володин. Михал Саньч, дорогой! // Труд-7, 2006.05.03). Приведем другие употребления слова *сталкер* в качестве имени собственного: Международный кинофестиваль «Сталкер», выступавшая в 80-х поп-группа «Сталкер», арт-агентство «Сталкер», компьютерная игра и серия фантастических боевиков С.Т.А.Л.К.Е.Р., рыболовные снасти «Сталкер», марка джипа «Сталкер», травматический пистолет «Сталкер», информационно-профилактическая программа зависимости от психологически активных веществ «Сталкер», строительная компания «Сталкер», поставщик металлопродукции «Сталкер», занимающаяся сервисным обслуживанием технологического оборудования компания «Сталкер», фотоклуб «Сталкер», хоккейная команда «Сталкер», ООО «Сталкер-консалтинг» (установить род деятельности нам не удалось) и т.д. Здесь уместно вспомнить слова Г.О. Винокура о том, что названия продуктов социального потребления у нас

«сплошь заумные»: «В самом деле, многие ли обратят внимание, что, например, названия наших кинематографов – сплошь заумные. “Уран”, “Фантомас”, “Арс”, “Колизей”, “Унион” и т. д. и т. д. – все эти слова, понятные разве лишь филологу, да и то лишь тогда, когда он не обыватель. Социальной значимостью эти слова, казалось бы, не обладают никакой. Не лучше обстоит дело и с названиями других предметов социального потребления. Возьмем папиросы “Ява”, “Ира”, “Зефир”, “Капэ”, даже “Посольские” (здесь реальное значение слова совершенно выветрилось) – все это, в свою очередь, слова абсолютно бессмысленные, заумные» [9, с. 21]. На наш взгляд, о заумности слова *сталкер*, служащего столь продуктивным источником для образования названий различных торговых марок, мы говорить не можем, но некоторая таинственность и загадочность значения рассматриваемого нами слова является одним из основополагающих факторов, обуславливающих его употребление в подобном качестве.

Для нас более интересно употребление данного слова не в качестве номинаций различных торговых марок, а в значении, которое можно назвать прямым и которое раскрывается в следующих контекстах: *Чтобы погулять по городу мертвых, любители экстрима выкладывают сталкерам, обещающим пикник на обочине зараженного кладбища и охоту на «светящихся» кабанов, по 400 долларов.* (М. Корец. Не надо зарабатывать на Чернобыле // Труд-7, 2007.04.26); *В наряде у сталкера все расплано до мелочей: где конкретно будут производиться работы, точная продолжительность смены, что можно брать руками* (С. Прокопчук. Люди из ядерного пекла // Труд-7, 2006.01.21).

Можно сказать, что в современных СМИ большинство контекстов, в которых слово *сталкер* употребляется не в качестве названий торговых марок или фильма А.А. Тарковского, всегда связано с местами, обладающими совершенно определенными особенностями ландшафта: во-первых, в этих местах всегда присутствуют различные созданные человеком объекты, как правило, промышленного назначения и построенные в XX веке; во-вторых, данные места всегда заброшены. Проанализировав подобные контексты, можно прийти к выводу, что более соотносимы с реальностью не значения, приводимые в толковых словарях русского языка, а значения, присутствующие в информационном ресурсе, пополняемом на добровольной основе – Викисловаре. В данном информационном ресурсе слово *сталкер* толкуется следующим образом: «человек, обладающий знанием территорий и сооружений, по каким-либо причинам являющихся малоизвестными или запретными» (см. [10]). Поскольку, на наш взгляд, контексты, в которых употребляется в современных СМИ слово *сталкер*, наводят на мысль не только о пассивном знании, но и о постоянном активном использовании этого знания в качестве хобби или средства заработка, позволим себе предложить иное определение слова *сталкер*: «человек, хорошо ориентирующийся в заброшенных территориях, как правило, промышленного назначения, периодически посещающий подобные места сам и сопровождающий в эти места других людей».

Вместе с тем, необходимо отметить, что выведенное нами значение пока еще не воспринимается в полной мере как прямое, на что указывают кавычки, периодически сопровождающие слово *сталкер* в подобном значении в текстах современных СМИ: *Когда-то вся территория была ограждена колючей проволокой, но сейчас ее практически нигде нет. Этим занимаются как раз шумоголовые «сталкеры». Я много раз видел мо-*

лодых людей с 18-ти до 25 лет, одетых как в игре: камуфляж, солдатские вещмешки за плечами. (А. Никитина. Современная Припятя привлекает туристов-экстремалов и диких животных // Комсомольская правда, 2011.04.26); *Отныне за попытку вывоза из Чернобыльской зоны чего-либо или даже кого-либо «сталкеры» рискуют лишиться не только вывозимых сокровищ, но и средств передвижения, с помощью которых велась «охота»* (Правительство Украины против «чернобыльских мародеров» // Новый регион 2, 2007.01.17).

Что касается тех дефиниций, которые утвердились в рассмотренных нами словарях, – «первопроходец, первооткрыватель (обычно в опасных для жизни местах)»; «тот, кто рискует жизнью, подвергает ее большой опасности ради достижения какой-либо цели», – то данным дефинициям больше соответствуют контексты, в которых слово *сталкер* употребляется в значениях «искатель приключений» и «авантюрист». Употребление интересующего нас слова в подобных значениях мы можем проиллюстрировать следующими примерами:

А до удачного похода Шпергазе-младшего купил Мими у кого-то из полуснакомых сталкеров, тоже шаставших в колыбель революции, на последние деньги галстук и восстановитель для волос, чем прямо-таки потряс Ванду-старшую. (Н. Галкина. Вилла Рено // «Нева», 2003); *Двух океанных сталкеров своей индивидуальной выгоды все же удалось убраться с завода с немалым ущербом для коллектива.* (Р. Панферов. Не было бы счастья, да банкротство помогло // «Весть» (Калуга), 2002.02.14).

В значениях «искатель приключений» и «авантюрист» слово *сталкер*, на наш взгляд, соответствует тому определению, которое привели по отношению к данному слову сами А.Н. и Б.Н. Стругацкие в своей повести «Пикник на обочине»:

Вы вероятно имеете в виду сталкеров? Так у нас в Хармонте называют отчаянных парней, которые на свой страх и риск проникают в Зону и тащат оттуда все, что им удалось найти [11, с. 10].

Таким образом, разработанная нами дефиниция слова *сталкер* («человек, хорошо ориентирующийся в заброшенных территориях, как правило, промышленного назначения, периодически посещающий подобные места сам и сопровождающий в эти места других людей»), которую можно рассматривать в качестве его прямого значения в современном русском языке, может быть дополнена переносными значениями («искатель приключений», «авантюрист»). Первое из рассмотренных нами значений восходит к фильму А.А. Тарковского, другое значение сложилось на основе образа из повести А.Н. и Б.Н. Стругацких. Первое значение больше характеризует человека по роду деятельности, второе – скорее по чертам характера. Оба данных значения продолжают отчетливо соотноситься с породившими их контекстами, что, по мнению Е. Куриловича, является фактором, противоречащим формированию прямого значения у слова: «...самое важное, главное значение, которое не определяется контекстом, в то время как остальные (частные) значения к семантическим элементам главного значения прибавляют еще и элемент контекста» [12, с. 246].

Таким образом, необычность контекстов, посредством которых слово *сталкер* вошло в русский язык и с которыми оно продолжает сохранять ассоциативную связь, препятствует формированию прямого значения у рассматриваемого нами слова.

Библиографический список

1. *Большой англо-русский словарь*: в 2-х томах. Около 160 000 слов. Под общим руководством И.Р. Гальперина. Москва: Русский язык, 1977; Т. 2.
2. Стругацкий Б.Н. *Комментарии к пройденному*. Санкт-Петербург: Амфора, 2003.
3. *Oxford Advanced Learners's Dictionary of Current English*. 7th edition. Oxford University Press, 2005.
4. *Cambridge 2000 – Cambridge. Dictionary of Amerikan Englisch*: second edition – Cambridge University Press, 2000.
5. Тельнов Р.Е. Новообразование *сталкер* в русском языке. *Вопросы языка и литературы в современных исследованиях*: материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие» IX Кирилло-Мефодиевских чтений. Москва-Ярославль – Ремдер, 2008.
6. Булыко Н.А. *Словарь новых слов*. Москва: Мартин, 2011.
7. *Большой толковый словарь русского языка*. Под редакцией С.А. Кузнецова. Санкт-Петербург: Норинт, 2000.
8. *Национальный корпус русского языка*. Available at: <http://www.ruscorpora.ru/>
9. Винокур Г.О. Футуристы – строители языка. *Филологические исследования. Лингвистика и поэтика*. Москва: Наука, 1990.
10. *Викисловарь*. Available at: <https://ru.wiktionary.org/wiki>
11. Стругацкий А.Н., Стругацкий Б.Н. *Пикник на обочине. Пикник на обочине. Отель «У погибшего альпиниста». Улитка на склоне*. Москва: ООО «Издательство АСТ»; Санкт-Петербург: Terra Fantastica, 2003.
12. Курилович Е. Заметки о значении слова. *Очерки по лингвистике*: сборник статей. Москва: Издательство иностранной литературы, 1962.

References

1. *Bol'shoj anglo-russkij slovar'*: v 2-h tomah. Okolo 160 000 slov. Pod obschim rukovodstvom I.R. Gal'perina. Moskva: Russkij yazyk, 1977; T. 2.
2. Strugackij B.N. *Kommentarii k proidennomu*. Sankt-Peterburg: Amfora, 2003.
3. *Oxford Advanced Learners's Dictionary of Current English*. 7th edition. Oxford University Press, 2005.
4. *Cambridge 2000 – Cambridge. Dictionary of Amerikan English*: second edition – Cambridge University Press, 2000.
5. Tel'pov R.E. *Novoobrazovanie stalker v russkom yazyke. Voprosy yazyka i literatury v sovremennyh issledovaniyah*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Slavyanskaya kul'tura: istoki, tradicii, vzaimodejstvie» IX Kirillo-Mefodievskih chtenij. Moskva-Yaroslavl' – Remder, 2008.
6. Bul'ko N.A. *Slovar' novyh slov*. Moskva: Martin, 2011.
7. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciej S.A. Kuznecova. Sankt-Peterburg: Norint, 2000.
8. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: <http://www.ruscorpora.ru/>
9. Vinokur G.O. *Futuristy – stroiteli yazyka. Filologicheskie issledovaniya. Lingvistika i po'etika*. Moskva: Nauka, 1990.
10. *Vikislovar'*. Available at: <https://ru.wiktionary.org/wiki/%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BB%D0%BA%D0%B5%D1%80>
11. Strugackij A.N., Strugackij B.N. *Piknik na obochine. Piknik na obochine. Otel' «U pogibshego al'pinista». Ulitka na sklone*. Moskva: OOO «Izdatel'stvo AST»; Sankt-Peterburg: Terra Fantastica, 2003.
12. Kurilovich E. *Zametki o znachenii slova. Ocherki po lingvistike: sbornik statej*. Moskva: Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1962.

Статья поступила в редакцию 26.05.15

УДК 81.42

Terentyeva Ye. B., postgraduate, German Philology Department, Volgograd State University (Volgograd, Russia),
E-mail: helenterentyeva@gmail.com

HYPERTEXT SPACE STRUCTURAL AND COMPOSITIONAL ORGANIZATION OF ENGLISH AND RUSSIAN RESTAURANTS WEBSITES: COMPARATIVE ASPECT. The article describes a restaurant website hypertext space as a special way to organize and store information. The author characterizes the requirements for structural and compositional organization of website hypertext space of British and Russian national cuisine restaurants, and shows that the restaurant websites hypertext space is a unity of interrelated parts: presentational, descriptive, informative, and interactive. Comparative analysis made it possible to establish that the whole English-language and Russian-language restaurants websites of national cuisine demonstrate the coincidence of hypertext space structural and compositional organization. The article explains that English-language restaurants websites have a detailed (up to 25 web-pages) informative and interactive part; the presentational part can be quite laconic. Russian-language restaurants websites have the most marked presentational part (up to 27 web-pages), with a relatively small informative and interactive part.

Key words: hypertext, Internet communication, restaurant discourse, hypertext space

Е.Б. Терентьева, аспирант каф. немецкой филологии Волгоградского государственного университета, г. Волгоград,
E-mail: helenterentyeva@gmail.com

СТРУКТУРНО-КОМПОЗИЦИОННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ГИПЕРТЕКСТОВОГО ПРОСТРАНСТВА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И РУССКОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-САЙТОВ РЕСТОРАНОВ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

В статье гипертекстовое пространство интернет-сайта ресторана рассматривается как особый способ организации и хранения информации. Автором охарактеризованы требования к структурно-композиционной организации гипертекстового пространства интернет-сайтов британских и русских ресторанов национальной кухни, показано, что гипертекстовое пространство сайта ресторана представляет собой единство взаимосвязанных частей: презентационной, описательно-информативной и информативно-интерактивной. Сопоставительный анализ позволил установить, что в целом англоязычные и русскоязычные сайты ресторанов национальной кухни демонстрируют совпадение структурно-композиционной организации гипертекстового пространства. Вместе с тем англоязычные сайты ресторанов отличаются развернутой (до 25 веб-страниц) информативно-интерактивной частью, при этом презентационная часть может быть достаточно лаконичной. Русскоязычные сайты ресторанов отличаются наиболее выраженной презентационной частью, организованной в среднем до 27 веб-страниц, при сравнительно небольшой по объему информативно-интерактивной части.

Ключевые слова: гипертекст, интернет-коммуникация, ресторанный дискурс, гипертекстовое пространство

Возрастающая роль гипертекста в современной коммуникации делают его предметом активного изучения [1; 2; 3; 4; 5]. Вместе с тем, как известно, понятие гипертекста не является новым в научной литературе. Гипертекст трактуется как философский, культурологический, эстетический, семиотический, лингвистический феномен, как некий свертхтекст, созданный человечеством на протяжении всей истории его развития. В отличие от классического понимания гипертекста современная лингвистика все чаще трактует его как совокупность всех текстов, представленных в сети Интернет.

Таким образом, как отмечает Т.Н. Колокольцева, «очевиден достаточно четкий водораздел между двумя ипостасями данного феномена: гипертекста, рассматриваемого в рамках традиционной коммуникации и по отношению к различным массивам обычных текстов (на бумажных и других неэлектронных носителях) и гипертекста в сети Интернет (электронного гипертекста)» [6, с. 89]. Интернет-коммуникация все чаще рассматривается как объединение различных дискурсивных практик, в ряду которых ресторанный дискурс представляет собой специфическое коммуникативно-информационное пространство [7], организованное в том числе и в форме гипертекста [8].

В дефинициях электронного гипертекста основными являются следующие признаки: политекстовость, структурированность, вариативность, возможность внутритекстовых и междискуссовых переходов, интерактивность, динамичность, мультимедийность, поликодовость [9; 10].

Сайт ресторана отвечает всем перечисленным признакам, что позволяет рассматривать его пространство как гипертекстовое, под которым понимается особый способ организации и хранения информации [11], предполагающий мультимедийность, поликодовость, наличие системы гиперссылок. Типичный сайт ресторана представляет собой гипертекст до 45 веб-страниц, связанных гиперссылками.

Целью анализа, результаты которого представляются в данной статье, является установление особенностей структурно-композиционной организации англоязычных и русскоязычных сайтов ресторанов. В качестве объекта исследования выступают сайты ресторанов национальной (британской и русской) кухни, предметом – их структурно-композиционная организация.

Материалом для исследования послужили интернет-сайты наиболее известных лондонских и московских ресторанов, ориентированных на традиционное национальное меню: *Rules*,

Cheneston's Restaurant, The St. JOHN, Dinner, The Wolseley, Corrigan's, The Gilbert Scot, Старая башня, Годунов, Гусятничкофф, Ярв, Омутёвая бочка, Сударь, Князь Голицын и др. Обращение к сайтам ресторанов национальной кухни объясняется тем, что традиционная кухня, особенно представленная ресторанным меню, переживает определенный подъём, которому способствует глобальный туризм, повышающий спрос на национальный пищевой дискурс [12].

Как показали наши наблюдения, гипертекстовое пространство сайтов ресторанов организовано в соответствии со следующими требованиями: 1) сайт должен создавать у потенциального клиента положительный эмоциональный настрой и ощущение психологического комфорта, обладать визуальной привлекательностью, вызывать желание посетить ресторан; 2) сайт должен быть удобен для бронирования столиков он-лайн; поддерживать возможность обратной связи с клиентами; 3) сайт должен быть максимально информативным, содержать сведения о расположении заведения, среднем счете, особенностях меню, винной карты, наличии специализированных залов для проведения частных и деловых мероприятий, дополнительных услугах, акциях и т.д.; 4) сайт должен реализовывать оптимизирующую стратегию, стимулирующую активность адресата – потенциального клиента.

Отвечая перечисленным выше требованиям, гипертекстовое пространство сайта ресторана содержит следующие взаимосвязанные части: 1) *презентационную часть*, включающую фактуальную и оценочную информацию, которая способствует созданию у клиента положительного эмоционального настроения и положительного имиджа ресторана; 2) *описательно-информативную часть*, включающую фактуальную информацию об особенностях заведения со значительной долей оценочной информации, направленной на создание и поддержание положительного настроения клиента и стимулирования его к выполнению желаемого действия; 3) *информативно-интерактивную часть* с инструктивной информацией о том, как можно воспользоваться ресурсами сайта.

Презентационная часть состоит, как правило, из следующих структурных элементов:

- логотип;
- название;
- навигационная панель в верхней части страницы, включающая основные гиперссылки (о ресторане, меню, галерея, контакты, бронирование столика);
- превью и/или слайд-шоу интерьера, в том числе 3D-панорама, виртуальные экскурсии;
- презентационный текст.

Описательно-информативная часть представлена преимущественно фактуальной информацией, характеризующей особенности заведения. Основными структурными элементами этой части являются:

- корпус текста;
- опция бронирования с указанием свободной даты, времени, предпочитаемого зала, столика.

Информативно-интерактивная часть содержит следующие структурные элементы:

- фидбэк (книга отзывов, голосование, отзывы в социальных сетях);
- контакты;
- дополнительные опции и специальная информация (навигация, карта сайта, копирайт, кнопки социальных сетей и др.) в нижней фиксированной части страницы.

Презентационная часть гипертекстового пространства сайта наряду с вербальными включает разнообразные невер-

бальные компоненты, которые соответствуют концепции заведения и оформляются с помощью оригинальных графических и цветовых решений. Важное место в презентационной части занимает название ресторана, которое может быть представлено отдельно или в составе заголовков, подразделяющихся по семантическому признаку на: 1) *заголовки-номинативы*, представляющие название ресторана, например: *The Wolseley; Годунов; Князь Голицын; Добрыня* 2) *заголовки-слоганы*, включающие название ресторана и краткие выражения, характеризующие эмоционально-экспрессивной окраской, например: *Cheneston's Restaurant. Delectable Dining; Rules London's Oldest Restaurant; The Gilbert Scott. Great British dining and imaginative imbibing in a stunning setting from team Marcus Wareing; Легендарный ресторан «Ярв». Возрождение традиций; Гусятничкофф. Ресторан русской кухни; Омутёвая бочка. Ресторан Сибирской кухни; Годунов: сохранение исконно русских традиций; Русский ресторан Добрыня. Оформлен в традициях русского зодчества; Старая башня. Ресторан русской кухни в центре Москвы*; 3) *заголовки-призывы*, выражающие в краткой форме основную идею адресанта – предложить потенциальному клиенту приятное времяпрепровождение в заведении, например: «*St. JOHN – Welcome to St. JOHN! Welcome to The Gilbert Scott.*»

Презентационная часть организована гиперссылками и может состоять до 27 веб-страниц. Необходимо отметить, что сайты ресторанов русской кухни отличаются более развернутой по сравнению с сайтами ресторанов британской кухни презентационная часть.

Описательно-информативная часть представлена преимущественно фактуальной информацией, включающей ряд тематических разделов, наличие и последовательность которых может варьироваться: местоположение, меню, заказ столиков, средний счет, контакты, услуги, специальные предложения, наличие своего магазина, предлагающего товары с символикой ресторана (только для сайтов британской кухни). Структурные элементы данной части имеют, как правило, несколько информационных окон. Каждый такой элемент выделяется рубрикой текста, графическим оформлением, заголовком и подзаголовком.

Информативно-интерактивная часть включает различные формы обратной связи, контакты, сведения о вакансиях, иногда дублирует опцию бронирования, содержит инструктивную информацию о том, как можно воспользоваться предложениями ресторана, что стимулирует потенциальных клиентов к выполнению определенных действий, запрограммированных адресантом сайта, и формирует у них желание откликнуться на приглашение, оставить отзыв. Информативно-интерактивная часть сайтов ресторанов русской кухни может быть лаконичной либо отсутствовать.

Подводя некоторые итоги, можно сказать, что в целом англоязычные и русскоязычные сайты ресторанов национальной кухни демонстрируют совпадение структурно-композиционной организации гипертекстового пространства. Вместе с тем англоязычные сайты ресторанов отличаются развернутой (до 25 веб-страниц) информативно-интерактивной частью, реализующая основной перлокутивный эффект, при этом презентационная часть может быть достаточно лаконичной. Русскоязычные сайты ресторанов отличаются наиболее развернутой презентационной частью, выполняющей функцию коммуникативно-прагматического воздействия на адресата и организованной в среднем до 27 веб-страниц, при сравнительно небольшой по объему информативно-интерактивной части.

Библиографический список

1. Беляева Н.В. *Гипертекст как когнитивно-коммуникативная единица: экспериментальное исследование*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Тверь, 2010.
2. Ильина И.А. *Проблема изучения и восприятия гипертекста в мультимедийной среде Интернет*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2009.
3. Ключкова Е.С. *Лингвопрагматические особенности электронного гипертекста на немецком языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Самара, 2009.
4. Тупикова, А.М. Некоторые особенности структуры гипертекста немецкоязычной рекламы товаров для детей. *Вестник КемГУ*. 2013; 2 (54); Т. 2.
5. Чижикова С.Н. *Функциональные особенности лингвистических и паралингвистических феноменов в коммуникативном пространстве гипертекста (на материале гипертекстов по изобразительному искусству)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Ставрополь, 2012.
6. Колокольцева Т.Н. *Интертекстуальность и гипертекстуальность в интернет-коммуникации. Интертекстуальность и фигуры интертекста в дискурсах разных типов*: коллективная монография. Под редакцией Т.Н. Колокольцевой, В.П. Москвина. Москва: Флинта: Наука, 2014.

7. Шамне Н.Л., Карякин А.В. Речевая агрессия как нарушение экологичности политического дискурса. *Вестник ВолГУ. Сер. 2. Языкознание*. 2011; 1 (13).
8. Шамне Н.Л., Лиховидова Е.П. Современные интернет-технологии в социально-культурной сфере / Н.Л. Шамне, Е.П. Лиховидова. *На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы современной филологии: межвузовский сборник статей*. Киров: Изд-во ВятГТУ, 2012: 109 – 115.
9. Дедова О.В. Лингвистическая концепция гипертекста: основные понятия и терминологическая парадигма. *Вестник Московского ун-та. Сер. 9. Филология*. 2001; 4.
10. Масалова М.В. *Гипертекстуальность как имманентная текстовая характеристика*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Ульяновск, 2003.
11. Лиховидова Е.П. *Авторские стратегии построения гипертекстового пространства англоязычных интернет-сайтов отелей*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2011.
12. Ильин И.В. *Потребление как дискурс: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Интерсоцис, 2008.

References

1. Belyaeva N.V. *Gipertekst kak kognitivno-kommunikativnaya edinica: 'eksperimental'noe issledovanie*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Tver', 2010.
2. Il'ina I.A. *Problema izucheniya i vospriyatiya giperteksta v mul'timedijnoj srede Internet*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2009.
3. Klochko E.S. *Lingvopragmaticheskie osobennosti 'elektronnogo giperteksta na nemeckom yazyke*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Samara, 2009.
4. Tupikova, A.M. Nekotorye osobennosti struktury giperteksta nemeckoyazychnoj reklamy tovarov dlya detej. *Vestnik KemGU*. 2013; 2 (54); T. 2.
5. Chizhikova S.N. *Funkcional'nye osobennosti lingvisticheskikh i paralingvisticheskikh fenomenov v kommunikativnom prostranstve giperteksta (na materiale gipertekstov po izobrazitel'nomu iskusstvu)*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Stavropol', 2012.
6. Kolokol'ceva T.N. *Intertekstual'nost' i gipertekstual'nost' v internet-kommunikatsii. Intertekstual'nost' i figury interteksta v diskursah raznykh tipov: kollektivnaya monografiya*. Pod redakciej T.N. Kolokol'cevoj, V.P. Moskvina. Moskva: Flinta: Nauka, 2014.
7. Shamne N.L., Karyakin A.V. Rechevaya agressiya kak narushenie 'ekologichnosti politicheskogo diskursa. *Vestnik VolGU. Ser. 2. Yazykoznanie*. 2011; 1 (13).
8. Shamne N.L., Lihovidova E.P. Sovremennye internet-tehnologii v social'no-kul'turnoj sfere / N.L. Shamne, E.P. Lihovidova. *Na pereesechenii yazykov i kul'tur. Aktual'nye voprosy sovremennoj filologii: mezhdvuzovskij sbornik statej*. Kirov: Izd-vo VyatGTU, 2012: 109 – 115.
9. Dedova O.V. *Lingvisticheskaya koncepciya giperteksta: osnovnye ponyatiya i terminologicheskaya paradihma*. *Vestnik Moskovskogo un-ta. Ser. 9. Filologiya*. 2001; 4.
10. Masalova M.V. *Gipertekstual'nost' kak immanentnaya tekstovaya harakteristika*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Ul'yanovsk, 2003.
11. Lihovidova E.P. *Avtorskie strategii postroeniya gipertekstovogo prostranstva angloyazychnykh internet-sajtov otelej*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd, 2011.
12. Il'in I.V. *Potreblenie kak diskurs: uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: Intersocis, 2008.

Статья поступила в редакцию 28.04.15

УДК 821. 161. 1. 09

Tereshkina D.B., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (branch in Veliky Novgorod, Russia), E-mail: terdb@mail.ru

A MAN FACINNG DEATH: MINEYNY CODE OF A. SOLZHENITSYN'S NOVEL "RAKOVYIY CORPUS". This article discusses the story by A. Solzhenitsyn "Rakoviy corpus" from the point of view of how "a mineynny code" is reflected in it. The code include such constants as humility, the similarity of neighbor and the imminence of death. Although not expressed explicitly, mineynny code of the novel is manifested at all levels of text: characters, themes, motifs and leitmotifs, as well as a general idea. The story of cancer patients turns into a kind of "chetya-mineya", in which the story of each person becomes a narrative of his pain and the preparation for death. In the understanding of the end of the life, the person comes to a reassessment of all past values and life. The category of similarity of neighbor, forgiveness, faith, mercy shall be taken by characters of the story are not in the form of Christian precepts, but in the form of pained and necessary eternal Verity of human existence.

Key words: mineynny code, humility, life, likeness, death, precept.

Д.Б. Терешкина, канд. филол. наук, доц. Российской академии народного хозяйства и государственной службы, г. Великий Новгород, E-mail: terdb@mail.ru

ЧЕЛОВЕК ПЕРЕД ЛИЦОМ СМЕРТИ: МИНЕЙНЫЙ КОД ПОВЕСТИ А. СОЛЖЕНИЦЫНА «РАКОВЫЙ КОРПУС»

В статье рассматривается повесть А. Солженицына «Раковый корпус» с точки зрения отражения в ней минейного кода с такими его константами, как смирение, подобие ближнему и предстояние смерти. Не будучи выраженным эксплицитно, минейный код повести явлен на всех уровнях текста: в героях, темах, мотивах и лейтмотивах, а также общей идее. Рассказ о больном раком превращается в своеобразную «четыо-минею», в которой история о каждом человеке становится повествованием о его мучениях и подготовке к смерти. В осмыслении конца жизненного пути человек приходит к переоценке всех прошлых ценностей и своей жизни. Категории любви к ближнему, прощения, веры, милосердия принимаются героями повести не в виде готовых христианских заповедей, а в форме выстраданной и необходимой истины человеческого существования.

Ключевые слова: минейный код, смирение, жизнь, подобие, смерть, заповедь.

Повесть «Раковый корпус» А. Солженицын писал в 1963 – 1967 гг. по личным впечатлениям от болезни и пребывания в больнице в 1955 г. В основу многих персонажей легли реальные люди, пациенты и врачи, с которыми писателю довелось встретиться во время тяжелейшего испытания заболевания раком, исцеления и возвращения к полноценной жизни. Сумев победить болезнь, А. Солженицын представил в повести историю своей победы и опыт других людей, находившихся рядом с ним в схожих обстоятельствах.

Рассказ о предстоянии смерти людей, собранных в одном корпусе и объединённых диагнозом, оказался, вопреки читательскому ожиданию, пронзительно жизнеутверждающим (при отсутствии отрицания смерти) и, вероятно, вопреки изначальному замыслу автора, глубоко религиозным по сути (хотя религиозность и составляет периферию интересов героев повести, в том числе главных – Павла Николаевича Русанова и Олега Костоедова, – и напрямую не прописывается автором). Та составляющая внутренней жизни человека, помещённого в чрезвычайные

обстоятельства, которая вынуждена отвечать на вопросы о теле и духе, неизбежно оказывалась сопряженной с христианскими идеалами, о которых на протяжении уже нескольких поколений люди старались забыть и которые оказались актуализированными в момент, когда новая, антирелигиозная, идеология оказывалась бессильной. При этом в повести нет ни одного упоминания ни о христианстве, ни о религии и вере вообще. Есть в повести любимые А. Солженицыным герои-праведники (безотказная и полная любви к людям санитарка Елизавета Анатольевна, бывшая политзаключенная, которую, как «свою», Костоготов призвал сразу; мученик Сибгатов, покорно благодарящий людей за сочувствие и помощь к нему, умирающему; сам Костоготов, уходящий в жизнь из ракового корпуса как нищий и благодарный жизни путник). В качестве эксплицитно представленной главной христианской заповеди – заповеди любви – выступает спор об этой нравственной категории, изложенной Л.Н. Толстым в сказке «Чем люди живы», которую читает один из пациентов. Эту же заповедь, в другом контексте и с другим значением, бойко излагает больному Дёме девушка Ася, ещё не знающая своего будущего, которой через несколько дней, согласно поставленному диагнозу, удалят грудь, после чего заповедь любви для неё станет значить, судя по всему, совсем иное. Лишённые утешительного слова веры, которое всегда звучало в русских лазаретах и богадельнях из уст исповедующих и причащающих священников, насельники тринадцатого (ракового) корпуса судорожно ищут это слово в себе (и не находят, ибо бессилён человек в одиночку перед лицом смерти), во врачах, в близких и в тех, кто рядом, даже если они оказываются неприятными поначалу, как это было в случае с Павлом Николаевичем Русановым.

Далекая от религиозного дискурса в его явном присутствии в тексте (показательным примером могут стать слова Шулубина, спорящего с Олегом Костоедовым о «христианском социализме»: «Христианский» – это слишком запрошено <...> именно для России <...> один только верный социализм есть: нравственный!» [1, с. 356]), повесть содержит мощный христианский интертекст, в котором одним из ведущих становится минейный код.

Лишённая идеи призрачной веры во всеобщее равенство, которая была полностью дискредитирована советской властью, в то же время далёкая от наивных представлений о возможности среди людей на земле безусловной любви, соборности и общности, повесть полна той христианской философии, которая была выстрадана самой жизнью и которая, на наш взгляд, отражает минейный код интертекста Священного Предания в русской словесности.

Этот код связан с концептуальным для русской культуры текстом «Четых-Миней» – житий, расположенных по дням года, датам памятей святых. Агиографические традиции в литературе, более очевидные и яркие, хорошо изучены. Минейный код представляет собой менее выраженный, но оттого не менее важный комплекс констант интертекстуального присутствия Предания русской церкви в словесности Нового времени. Этот код содержит в себе признаки, сопряжённые с агиографическим интертекстом, а также те, которые свойственны интертексту гипертекста, который представляют «Четы-Минеи». Маркеры присутствия минейного кода различны в разных текстах. В повести «Раковый корпус» актуализированы наиболее важные из них.

Категория «смирение», одна из основополагающих в минейном коде и явленная как абсолютное, полное и радостноеприятие человеком воли Божьей, в «Раковом корпусе» представлена в крайней ситуации, когда человек встречается с недугом, воспринимаемым как приговор. Рак для каждого становится явлением смерти, независимо от того, какой будет исход принятых мер по борьбе за существование (который всегда неизвестен). К этой «игре в рулетку» со смертью не готов встретиться ни один из героев повести. Первые минуты, часы и дни после объявления страшного диагноза они ведут себя одинаково: испытывают величайшее потрясение, ужас, не веря до последнего в правильность вердикта врачей (неслучайно первая глава называется «Вообще не рак»). Человеку в состоянии аффекта отказывает даже здравый смысл: «Конечно, Русанов всегда знал, что поскольку все люди смертны, когда-нибудь должен сдать дела и он. Но – когда-нибудь, но не сейчас же! К о г д а – н и б у д ь не страшно умереть – страшно умереть вот сейчас» (202). На поверку же оказывается, что здравый смысл во всём, что касается смерти, сводится лишь к одной простой истине: все люди смертны. Но этой «простонародной» истине Русанов противопоставлял свои привычные правила и законы, с помощью которых он всегда жил и которые спасали его во всех просчитываемых

ситуациях. Со смертью просчитать оказалось невозможным – и только потому, что Русанов, не причитая себя к «другим», т.е. народу, лишился народной традиции быть готовым к смерти в любую минуту. Привычка не думать о смерти обернулась величайшим потрясением в момент осознания приближения смерти. «Белая равнодушная смерть <...> подходила к нему осторожно, не шумя, в шлёпанцах, – а Русанов, застигнутый этой подкрадкой смерти, не только бороться с нею не мог, а вообще ничего о ней не мог ни подумать, ни решить, ни высказать. Она пришла незаконно, и не было правила, не было инструкции, которая защищала бы Павла Николаевича. И жалко ему было себя» (202).

Примечательно, что все страхи людей обращены не собственно туда, за черту смерти (чего, казалось бы, и надо было бояться), а в эту жизнь, земную, которую они не хотят покидать из-за естественной сильнейшей привызанности к ней, какова бы эта жизнь ни была: благополучной и приятной, как у Русанова, или полной страданий и лишений, как у Костоготова. Главное и самое безысходное чувство при осознании своей участи – не ожидание предстоящих (и уже существующих) страданий, не представление своего конца и размышление о судьбе там, куда никто не заглядывал и во что не все из пациентов тринадцатого корпуса верят, а одиночество. Болезнь-приговор становится стеной, которая полностью, навсегда и бесповоротно отделяет приговорённого от других, даже если эти другие (близкие, как у Русанова, или просто все живущие люди, как у одинокого Костоготова) продолжают быть рядом, заботиться и делать всё возможное, в том числе врачи, постепенно делающиеся в глазах больных из палачей чуть ли не в проводников Божьей воли и судьбы.

Смирение с собственной участью приходит к героям мучительно, постепенно, и вызвано оно лишь тем, что человек не может жить долго в состоянии шока. Павел Николаевич, поначалу ошарашенный убожеством ракового корпуса и его пациентов, не сумевший подключить все свои связи для быстрее перевода в другую клинику («не меньше болезни унетало теперь Павла Николаевича то, что приходилось ложиться в эту клинику на общих основаниях» (3)), постепенно примиряется и со своей койкой, и с шумом, разговорами вокруг, и с соседями по палате, с удивлением обнаружив, что даже внешне они не омерзительны («у остальных вовсе не было заметно снаружи никакой опухоли, никакого безобразия, они выглядели как здоровые люди» (14)) и что сам он, не будучи лучше других, «в несколько часов <...> потерял всё положение своё, заслуги, планы на будущее – и стал семьёю десятками килограммов тёплого белого тела, не знающего своего завтра» (11).

Именно смирением объясняется желание человека жить даже тогда, когда эта жизнь становится страданием. Так смиряется тихий татарин Сибгатов, у которого рак разъедает крестец, превращающийся в кисель, отчего Сибгатов не может перевертываться и только по ночам, стесняясь смрада от своей спины, сидит в тазике, справляя нужду. «Но даже и за эту убогую жизнь, где ничего не содержалось, кроме лечебных процедур, свары санитарок, казённой еды да игры в домино, – даже за эту жизнь с зияющей спиной на каждом обходе светились благодарностью его изболелые глаза» (363 – 364). Смиряется – но по-другому – Костоготов, решающий уйти из ракового корпуса, чтобы последние отведённые ему месяцы прожить на родине полноценным (хотя бы отчасти) человеком, отказавшись от гормонального лечения, которое превратило бы его в бесполое существо. «Получить жизнь с пищеварением, дыханием, мускульной и мозговой деятельностью – и всё. Стать ходячей схемой. Такая цена – не слишком ли заломлена? Не насмешка ли она? Платить ли?» (243). Расставаясь с жизнью, герой понимает, что жизнь, за которую так цепляются больные, не сводится к телу как сумме больных или здоровых органов. Это понимает и Дёма, мужественно принимающий по сути умирающее «по частям» – даже оно становится приемлемым для стойкого духом человека. Лишенный ноги и, как это знают врачи, с риском распространения метастаз в пах и далее, строит он свои нехитрые планы на будущее, смиренно принимая мысль о нищенской инвалидной пенсии, на которую ему придётся жить («на хлеб будет, на сахар нет»), надеясь закончить университет и работать, где сможет («Мужчина, все обдумал Дёма. Топила, топила ему опухоль жизнь, а он вырливал на своё» (318)). Величайшим смирением объясняется титанический труд врачей, день ото дня сдвигая позиции в борьбе с раком и при этом не отступающих, счастьем считающих хотя бы малую победу над болезнью и смертью. Ощущая в случае поражения профессиональное бессилие

от «несовершенства методов» и испытывая сердцем «жалость, самую обыкновенную жалость», врачи до последнего боролись, как верные присяге солдаты: «Слишком долгая изнурительная борьба велась за этот один человеческий крестец, чтоб уступить теперь простому разумному рассуждению, чтоб отказаться даже от простого повторения ходов с ничтожной надеждой, что ошибётся всё-таки смерть, а не врач» (50). И говорили убеждённо больным, сами проникаясь верой в свои убеждения: «И ещё обязательное условие: переносить лечение не только с верой, но и с радостью! С радостью! Вот только тогда вы вылечитесь!» (68). Приоритет Духа над материей яснее всего осознавали те, кто с этой материей каждый день имел дело.

Смирение, т.е. способность быть «с миром», неизбежно ведёт к актуализации ещё одного нравственного закона – любви к ближнему. Эта константа человеческого общежития явлена в повести не как готовая христианская заповедь, а как выстраданная человеческими мучениями осознанная необходимость. Пришедший в палату с чувством брезгливого отчуждения от всех, там уже находившихся («Он чувствовал, что и вся комната сейчас смотрит на него, но ему не хотелось ответно оглядывать этих случайных людей и даже здороваться с ними» (9)), Русанов был вынужден принять их – сначала как тяжёлую повинность на время («Уже не выбрать было приятного, успокаивающего, на что смотреть, а надо было смотреть на восемь пришибленных существ, теперь ему как бы равных» (10)), а затем как признание права жить другим. Приятие другого происходит у Русанова, как и у многих больных в раковом корпусе, не по осознанному религиозному закону, а из-за бессилия отвоевать у смерти хотя бы одного себя: «Но теперь вместо того, чтобы ужаснуться, в какой вертеп он здесь попал, среди кого лежал, Русанов поддавался заливающему безразличию: пусть Костоглотов; пусть Федерату; пусть Сибгатов. Пусть они все вылечатся, пусть живут – только б и Павлу Николаевичу остаться в живых» (213)). Хорошо устроившись в благоволящей им жизни, «Русановы любили народ – свой великий народ, и служили этому народу, и готовы были жизнь отдать за народ. Но с годами они всё больше терпеть не могли – населения. Этого строптивого, вечно уклоняющегося, упирающегося да ещё чего-то требующего себе населения» (160). А теперь пришлось принять это «население» в его многовариантности судеб и болезней, ибо таким же одним из них был сам Павел Николаевич.

Приятие ближнего давалось нелегко не только Русанову. Через отчуждение и откровенную враждебность к собратьям по несчастью пришлось пройти всем – и Вадиму, и Костоглотову, и прочим, за исключением тихого Сибгатова и юного Дёмы, – и всё же не достичь любви и взаимопонимания со всеми, да и не стремиться к этому. Стоя на пороге смерти и острее всего осознавая одиночество, обречённые понимали, что они уже находятся на той прямой, на которой у каждого свой путь. Конец един для всех, но у каждого своя дорога к этому концу. В этом, пожалуй, наиболее отчётливо проявляется минейный код повести. Не общность, не соборность, не единая радость любви и приятия (что было бы актуально в других условиях и с другими героями), а индивидуальное и осознанное движение к единому исходу рядом с теми, кто подобен тебе. Этот принцип подобия (или, в агиографии, *imitatio*) в минейном коде приобретает особое звучание. Равно как в житии святой, уподобившийся своему небесному образцу, в одиночестве среди людей и лишь в соединении с Богом стремится к Царствию Небесному, так и простой смертный хотя бы часть своего пути, в страданиях и внутреннем осмыслении разъединения духа и тела, должен пройти свой индивидуальный крестный путь.

Идея эта, не представленная в повести эксплицитно, реализуется в доступных героям средствах. В речи Вадима, подбадривающего Дёму перед операцией по ампутации ноги («– Ну что ж, не ты первый. Выносят другие – и ты вынесешь. – В этом, как во всём, он был справедлив и ровен: он и себе утешения не просил и не потерпел бы. Во всяком утешении уже было что-то мягкое, религиозное» (245)). В сокрушённом слове повествователя, обратившего свой взор на умирающего больного, мимо которого, сунув ему кислородную подушку для последних вздохов, пробегают Костоглотов с медсестрой Зоей, спеша насладиться последними утехами плотского удовольствия («Может быть, именно сегодня он умирал – брат Олега, ближний Олега, покинутый, голодный на сочувствие. Может быть, подсев к его кровати и проведя здесь ночь, Олег облегчил бы чем-нибудь его последние часы» (201-202)). В неожиданном прозрении Русанова, который в неизвестном ему больном увидел подобие самому себе («Один русский парень лежал, занимая целую скамейку, в расстёгнутом,

до полу свешенном пальто, сам истощавший, а с животом опухшим и непрерывно кричал от боли. И эти его вопли оглушили Павла Николаевича и так задели, будто парень кричал не о себе, а о нём» (4)). В надежде Костоглотова найти после ухода из больницы кого-нибудь, кто будет с ним рядом хотя бы самое короткое время («Появляется взрывом один человек в жизни другого» (424)). Наконец, в осознании Русановым полной бесполезности связей, знакомств, положения перед лицом смерти, а, значит, надежды, что остаётся только одно – внимание к нему просто как к человеку, имеющему право на помощь и сострадание. Внимание к ближнему.

Именно эту мысль так горячо отстаивает в споре с Костоглотовым неприметный поначалу Шулубин, сам, через унижения и сделки с совестью, пришедший к пониманию истинно важного. «Так вот что такое нравственный социализм: не к счастью устроить людей, потому что это тоже идол рынка – «счастье»! – а ко взаимному расположению. Счастлив и зверь, грызущий добычу, а взаимно расположены могут быть только люди! И это – высшее, что доступно людям!» (357). И, словно подтверждая эти слова, кричит перед ужином смуглявый Прошка: «Вечерю несут, хлопцы!». Убогий больничный ужин, состоящий из манной бабки с жёлтым соусом в изъеденной алюминиевой посуде, становится совместной трапезой, случайно-пророчески названной Прошкой вечерей. Предстояние смерти было не только одному из них на этой вечере. Оно было для всех.

Индивидуальная встреча со смертью становится главным тематическим лейтмотивом минейного кода повести. Осмысление жизни в предстоянии смерти проходит каждый герой. Костоглотов с жаром говорит о необходимости обучения привычке думать о смерти «хотя бы иногда. Это полезно. А то ведь, что мы всю жизнь твердим человеку? – ты член коллектива! ты член коллектива! Но это – пока он жив. А когда придёт час умирать – мы отпустим его из коллектива. Член-то он член, а умирать ему одному. А опухоль сядет на него одного, не на весь коллектив. Вот вы! – грубо совал он палец в сторону Русанова. – Ну-ка скажите, чего вы сейчас больше всего боитесь на свете? Умереть!! А о чём больше всего боитесь говорить? О смерти!» (116). О полном, безысходном одиночестве постоянно думает Русанов («Но вся дружная образцовая семья Русановых, вся их налаженная жизнь, безупречная квартира – всё это за несколько дней отделилось от него и оказалось по ту сторону опухоли. Они живут и будут жить, как бы ни кончилось с отцом <...> всё это осталось по ту сторону опухоли. А по эту – Павел Николаевич Русанов. Один» (15-16)).

Безнадёжно одиноким оказывается всегда деятельный Вадим, более всего сокрушавшийся о том, что за свою двадцатилетнюю жизнь он не успел сделать всё полезное, что он задумал осуществить для людей («И одиночество Вадима пульсировало, трепыхалось не оттого, что не было близ него мамы или Гали, никто не навещал, а оттого, что не знали ни окружающие, ни лечащие, ни держащие в руках спасение, насколько было ему важнее выжить, чем всем другим!» (309)). Узнав о раковом приговоре, Вадим решил за последние отведённые ему месяцы успеть сделать важное открытие в проблеме залегания полиметаллических руд – и отступил, обессиленный, превратившийся в «иконного отрока», перед которым, в отчаянии от собственного бессилия, стояла врач Вера Гангарт, не сумевшая утешить его, «человека интеллекта», который должен был найти формулу, как жить по соседству со смертью. «Смерть как внезапный и новый фактор своей жизни он должен был проанализировать. И, сделав анализ, заметил, что, кажется, уже начинает привыкать к ней, а то даже и усваивать» (206-207). Принявший мысль о смерти рассудочно («кому-то надо умирать и молодым. Зато умерший молодым остается в памяти людей навсегда молодым. Зато вспыхнувший перед смертью остается сиять вечно» (207)), Вадим приходит к парадоксальному для себя открытию: «таланту легче понять и принять смерть, чем бездарности. <...> Бездарности обязательно подавая долгую жизнь. <...> Так, купив свою раннюю смерть, он надеялся умереть успокоенным» (207). Это был честный и, главное, свой путь к смерти.

Свой путь к смерти прошёл и Павел Николаевич Русанов. Привыкший вершить судьбы других, в своём отравленном лекарством сне герой видит Верховный Суд, через который ему приходится пройти как через испытание. Не допускавший в своей благополучной жизни мысли о Страшном Суде, Русанов проходит «репетицию» – и только благодаря страданиям начинает думать о смерти и жизни по-иному. Русанов в повести не умирает.

Примечательно, что не умирают почти все другие. «Лучевые» и «операционные», безнадежные и выпиываемые «с улушением» или «без улушения», т.е. отпушенные домоу умирать, – все они остаются «живыми» не только потому, что волею автора их смерть выведена за пределы повествования. Главное – потому, что, мысленно перейдя границу смерти и приняв её, эти люди победили саму смерть. Признание смерти как части жизни делает её принадлежностью этой жизни. Такова народная мудрость, лишённая видимого христианского контекста, которую, пережив на собственной шкуре, «прозаически» разъясняет Олег Костоготов медсестре Зое: «<...> человек может переступить черту смерти, ещё когда тело его не умерло. Ещё что-то там в тебе кровообращается или пищеварится – а ты уже, психологически, прошёл всю подготовку к смерти. И пережил саму смерть. Все, что видишь вокруг, видишь уже как бы из гроба, бесстрастно. Хотя ты не причислял себя к христианам и даже иногда напротив, а тут вдруг замечаешь, что ты-таки уже простил всем обижавшим тебя и не имеешь зла к гнавшим тебя. Тебе уже просто всё и все безразлично, ничего не порываешься исправить, ничего не жал. Я бы даже сказал: очень равновесное состояние, естественное» (28). Но, отрицая христианский подтекст своего открытия, Костоготов интуитивно вовлекает себя в него, отнюдь не случайно вспомнив евангельские слова о гнавших и обижавших и добившись от Кадмина ответа на вопрос о происхождении поговорки «Мягкое слово кость ломит». Николай Иванович Кадмин, один из четы Кадминых, таких же ссыльных, как сам Костоготов, и единственных близких его

друзей, рассказал ему в письме о рукописной повести XV в. о Китоврасе, читающейся в Толковой Палее. Китоврас (Кентавр), ломавший всё на своем пути, пощадил убогий дом умолившей его вдовы, при этом пострадал сам, сломав ребро. «И вот размышлял теперь Олег: этот Китоврас и эти писцы Пятнадцатого века – насколько ж они люди были, а мы перед ними – волки. Кто это теперь даст ребро себе сломать в ответ на мягкое слово?...» (334). И, оставивший когда-то умирать в одиночестве тяжело больного, чтобы насладиться остатками жизни, Олег Костоготов принимает последний вздох Шулубина Алексея Филиппыча, на смертном одре повторявшего: «Весь не умру <...> Не весь умру». «И тут дошло до Олега, что не бредил Шулубин, и даже узнал его, и напоминал о последнем разговоре перед операцией. Тогда он сказал: «А иногда я так ясно чувствую: что во мне – это не всё я. Что-то уж очень есть неистребимое, высокое очень! Какой-то осколок Мирового Духа. Вы так не чувствуете?»» (389).

Чувствовал Олег Костоготов, как никто другой, что «во мне не всё – я» – единственное, что даёт основания не только примириться со смертью на земле, но и надеяться на жизнь человека там, где смерти нет в принципе. «Со святыми упокой, Христе, Души раб Твоих, идеже несть болезнь, ни печаль, ни воздыхание, но жизнь бесконечная» [2]. Минейный код существует как закон, на действие которого человек, не ведая того, уповает в самые важные моменты жизни. И прежде всего – перед лицом смерти, которая становится мерилем действия этого кода в пути к ней каждого из живущих и надеющихся на жизнь вечную.

Библиографический список

1. Солженицын А.И. *Раковый корпус*. Москва: Современник, 1991. (Текст цитируется по этому изданию. Ссылка на страницы указывается в тексте в круглых скобках).
2. *Последование заупокойной литии*, Кондак, глас 8.

References

1. Solzhenitsyn A.I. *Rakovyj korpus*. Moskva: Sovremennik, 1991. (Tekst citiruetsya po `etomu izdaniyu. Ssylka na stranicy ukazyvayutsya v tekste v kruglyh skobkah).
2. *Posledovanie zaupokojnoj litii*, Kondak, glas 8.

Статья поступила в редакцию 21.04.15

УДК 821. 161. 1. 09

Tereshkina D.B., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (branch in Veliky Novgorod, Russia), E-mail: terdb@mail.ru

“CHETYI-MINEY” IN THE DRAMA OF A. K. TOLSTOY “THE DEATH OF IVAN THE TERRIBLE”. Chetyi-Miney», the annual range of hagiographic texts, is a conceptual phenomenon in Russian literature. The tradition of the text in the literature of the New time is not specifically studied. However, it is wide and varied, from direct quotes to allusions, details, images and symbols of the text. The article analyzes the direct reference to the “Chetyi-Miney” by A. K. Tolstoy. The monk-hermit mentions examples of a true Holy life, described in the lives of saints. He is intended to Ivan the Terrible for repentance, but forgiveness of sins is not available for him: his sins are too strong before God and men. The tsar-despot dies in sin, just as he kept throughout his life. Anti-life becomes the key to eternal damnation, a source of torment. The author shows that this truth is served by A. K. Tolstoy not in the form of ready-made formulas, but it is postulated as a law of human life by artistic means.

Key words: Chetyi-Miney, a sample of life, tyranny, sin, retribution, artistic detail.

Д.Б. Терешкина, канд. филол. наук, доц. Российской академии народного хозяйства и государственной службы, г. Великий Новгород, E-mail: terdb@mail.ru

“ЧЕТЫИ-МИНЕИ” В ДРАМЕ А.К. ТОЛСТОГО “СМЕРТЬ ИОАННА ГРОЗНОГО”

«Четыи-Минеи», годовой круг агиографических текстов, является концептуальным явлением в русской словесности. Традиция памятника в литературе Нового времени специально не изучалась; при этом она является широкой и многообразной – от прямых цитат до аллюзий, деталей, образов и символов минейного текста. В статье анализируется прямая отсылка А.К. Толстого к «Четым-Минеям». Образцы истинно святой жизни, описанные в круге житий святых, упоминает монах-отшельник. Он призван к Ивану Грозному для покаяния, однако прощение грехов оказывается царю не доступным: слишком сильны его грехи перед Богом и людьми. Царь-тиран умирает во грехе – так же, как он вел всю свою жизнь. Анти-житие становится залогом вечного проклятия, источником мучений. Автор статьи показывает, что эта истина подается А.К. Толстым не в виде готовой формулы, а художественными средствами постулируется как закон человеческой жизни.

Ключевые слова: Четыи-Минеи, образец жизни, тирания, грех, воздаяние, художественная деталь.

«Четыи-Минеи» упоминаются А.К. Толстым в драме «Смерть Иоанна Грозного» как деталь художественного текста, однако деталь эта является очень значимой.

В драме «Смерть Иоанна Грозного» упоминание Четых-Миней находится в одном из ключевых эпизодов: разговоре Ивана IV с монахом-затворником перед смертью царя, которая была

предсказана самодержцу в Кириллов день (18 марта). По приказу Ивана Грозного схимник, проживший в затворе много лет и не знавший обо всем, что произошло за это время в мире, приведен к царю, который хочет получить от монаха совет, как спасти царство, теснимое со всех сторон внешними врагами и раздраемое внутренними противоречиями. Разговор Иоанна с отшельником начинается примечательно: царь расточает подвижнику похвалы, втайне надеясь на единственно верный совет в гнетущий его предсмертный час:

И о а н н (сядаясь)

Я много слышал о тебе. Ты долго
Затворником живешь. В глубокой келье
Свой слух и зренье суеи мирской
Ты заградил. Таким мужам, как ты,
Господь дарит чудесное прозрение
И их устами истину гласит. [1, с. 361]

Однако отшельник кратким смиренным ответом словно отсекает и листовые речи царя, и всякие его надежды на спасительные слова:

С х и м н и к

Так, сын мой; есть в Минеях-Четиих
Тому примеры; но до тех мужей
Мне далеко. [1, с. 361]

Затворник одним обращением к авторитетному тексту прямо указывает царю на то, что ни один смертный не может быть прорицателем Божьей истины – даже такой подвижник, как этот безымянный отшельник. Каким тогда контрастом выступает жизнь самого царя, который в разговоре со схимником, не знаящим положения дел, перечисляет всех, кто пал его жертвой! По сути, весь диалог Ивана Грозного с отшельником сводится к воспроизведению царского синодика, который Иван Грозный не задолго до прихода монаха пополнял с Годуновыми новыми записями, решая перед смертью: «Ни одного из тех, / Которых я казнил за их измены, / Я не оставляю без поминовенья». Итог разговора Ивана Грозного со схимником оказался для царя неутешительным:

С х и м н и к

Тогда – у Бога помощи проси!
И о а н н

И никакого наставленья боле
Ты мне не дашь?

С х и м н и к

Царь, прикажи меня

Отвесь обратно в келию мою.

И о а н н (вставая)

Святой отец, молился за меня!

С х и м н и к

Всемиловитый Бог да ниспошлет

Мир совести твоей!

И о а н н (провождает схимника и, отворив дверь, говорит)

Святого старца

Отвесь опять в его обитель! [1, с. 366-367]

Полное одиночество, в котором остался Иван Грозный, лишило царя не только утешителей в смертный час, но даже сострадателей: исповедь и покаяние царя не могут принять его приближенные, которым самодержец внушил животный страх. И даже молитва к Богу, по пути которой шли все святые и уподабляющиеся им простые смертные, недоступна царю: сам о себе Иван Грозный говорит как о злодее – подобно классицистическому герою трагедии А.П. Сумарокова «Дмитрий Самозванец», главным злом которого были невероятные жестокость и тирания. «Гордыня, самовластье правителя и неизбежность Божьего возмездия – ведущая тема трагедии А.К. Толстого» [2]. В драме А.К. Толстого, однако, сильна романтическая традиция осмысления истории, а потому тема судьбы, ее безграничной власти над человеком, его знамений проходит через всю драму. Иван Грозный видит комету – и расценивает ее как вестницу своей гибели. Схимник напоминает царю предзнаменование, свершившееся в день рождения будущего самодержца: разразившаяся в этот день гроза словно предвещала и прозвание царя, и величие славы его, которая и впрямь оказалась непревзойденна. Однако эта же гроза, которая сопровождала царя в последний день его жизни и разрушила его терем (ту его часть, где был убит отцом царевич Иван), словно подводила страшный итог жизни правителя, не оправдавшего предзнаменований и «прогневившего» небеса. Царь призывает волхвов, желая узнать свое будущее, и они предсказывают ему скорую смерть, за что подвергают-

ся заточению, а позже приговариваются к казни. Переключаясь с сказанием о вестном Олеге, несомненно, очевидна, однако А.К. Толстой уходит от уже прописанной гениальным Пушкиным темы судьбы и ее возмездия всемогущему князю за неверие и желание оказаться выше предначертанного. В драме «Смерть Иоанна Грозного» сильна именно минейная традиция, о которой словно вскользь упоминается в словах схимника. На эту традицию указывает еще несколько деталей и мотивов драмы.

Иван Грозный имеет царственное имя, данное ему в честь деда, отца Василия III. Однако по рождению его прямое имя – Тит, ибо святым покровителем Ивана Грозного по дате рождения (25 августа), был апостол «из семидесяти» Тит, чье имя толковалось как «почтенный». В драме А.К. Толстого к этому имени нет прямой отсылки, однако указание на день рождения царя есть, а учитывая многожды повторенную дату смерти царя – 18 марта, – дата рождения Ивана Грозного, несомненно, имела в виду – следовательно, поминался и небесный покровитель царя, чье житие, путь от язычника к христианину, толковавшему «Символ веры», позабыл Иван Грозный, «почтенным» не ставший даже перед смертью. Впрочем, и свое царское имя тиран «истребил» буквально «на корню»: по отношению к самому себе Иоанн был полной противоположностью значению имени, которое носил (Иоанн – «Бог помиловал») и отрицанием пути «апостола любви» Иоанна; по отношению к родному сыну его Иоанну он стал убийцей – и истребил не только «семя свое», но и продолжение своего пути и своего имени (о чем сам Иоанн Грозный сокрушается, понимая, что слабовольный Феодор не может стать таким правителем государства, каким мог быть сын Иоанн).

Еще одним минейным сочетанием имени и даты стал Кириллов день. Именно его как день смерти царю возвещают волхвы. 18 марта церковью празднуется память Кирилла, архиепископа Иерусалимского (IV в.), «пастыря доброго», кротко и незлобиво управлявшего епархией 35 лет, последовательно проводившего в жизнь православное учение. «Кириллов день» становится проклятием для Иоанна Грозного, забывшего православное учение и так и не подготовившегося к смерти, несмотря на ухищрения и всю свою царскую власть. Святой Кирилл словно стал напоминанием царю о его мимолетном желании уйти в монастырь тезоименитого Кириллу святого – Кирилла Белозерского, чтобы в уединении оплакивать свои грехи, встать на житийный путь. Тезоименитство святых стало указанием на Божественную закономерность и возмездие тогда, когда менее всего грешник был готов к нему.

Примечательно, что о своей смерти, при осознании всех своих грехов, царь помышляет именно в минейной традиции: упокоиться так и тогда, как этого удостоивались только почитаемые святые. Насмехаясь над предсказанием волхвов, Иван Грозный пророчествует:

...Солнце уж заходит,

А я теперь бодрей, чем утром был,

И проживу довольно лет, чтоб царство

Устроить вновь! В мой смертный час, когда

Митрополит у моего одра

Молиться будет со святым синклитом,

Я им скажу: «Не плачьте, я утешен,

Бо легкую примет сын державу

Из рук моих!» Так отойду я к Богу! [1, с. 388]

Лжепророчество Иоанна полностью опровергается внезапной для него смертью к вечеру того же Кириллина дня. Царь так и не успел причаститься, уверовав в свою неуязвимость и победу над судьбой. Иван Грозный умирает как зверь, затравленный, жестокий, на всех облившийся, не готовый к встрече с Господом. Конец властелина судеб только подтвердил мысль, выраженную в эпиграфе к драме – словах из книги пророка Даниила: «Рече царь: «Нестя ли сей Вавилон великий, его же аз соградах в дом царства, в державе крепости моея, в честь славы моея!» Еще слову сушу во устех царя, глас с небесе бысть: «Тебе глаголется, Навуходоносоре царю: царство твое преиде от тебе, и от человек отженут тя, и со зверьми дивными житие твое!»» (Дан.IV: 27). И чтение Книги пророка Даниила, и драма А.К. Толстого «Смерть Иоанна Грозного» говорят о ничтожности власти земного царя перед властью Царя Небесного и о необходимости смирения перед волей Господней. Только в этом случае жизнь человека приближается к житию и вписывается в общий минейный круг, по которому почившие не поминаются, как в синодике Ивана Грозного, а почитаются, как в Четых-Минеях, за богоугодные дела.

Библиографический список.

1. Толстой А.К. *Против течения: Поэзия. Драматургия. Проза*. Составление, предисловие и комментарии О.Е. Майоровой. Москва: Слово, 2001.
2. Драматическая трилогия А.К. Толстого. *История русской литературы XIX века*. А.П. Ауэр, Н.Л. Вершинина, Л.А. Капитанова и др. Часть III (1870–1890). Available at: http://istlit.ru/txt/ruslit19_3/58.htm

References

1. Tolstoj A.K. *Protiv techeniya: Po`eziya. Dramaturgiya. Proza*. Sostavlenie, predislovie i kommentarii O.E. Majorovoj. Moskva: Slovo, 2001.
2. Dramaticheskaya trilogiya A.K. Tolstogo. *Istoriya russkoj literatury XIX veka*. A.P. Au`er, N.L. Verшинina, L.A. Kapitanova i dr. Chast' III (1870–1890). Available at: http://istlit.ru/txt/ruslit19_3/58.htm

Статья поступила в редакцию 28.04.15

УДК 81-114.4

Ostanina M.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Germanic Philology and Methods of Teaching Foreign Languages, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai State University, Russia), E-mail: maria-ostanina@yandex.ru

THE CONTENTS OF ENTRIES IN ALTAI-RUSSIAN TRANSLATION DICTIONARY. The research describes a model of an Altai-Russian translation dictionary. The researcher names 18 aspects of a word meaning to be included in dictionary entries that have been worked out on the basis of practice-oriented approach (such as word stress, plural forms of nouns and some adjectives, form-building of verbs with conjugation affixes, participle forms, style and dialect reference, set phrases with a word, etc.). According to this approach, a dictionary plays two important functions: it is composed for purposes of users, who learn Altai as a foreign language; it can be used for self-education. The author suggests division of Altai postpositions into two types: "proper" postpositions that require nouns in nominative, dative, accusative and terminal cases, and postpositional words that form *izafat* combinations with nouns in genitive. The paper also mentions some issues on adnouns, indefinite accusative forms in Altai.

Key words: dictionary entry, Altai language, pedagogical lexicography, irregular Altai affixation, translation dictionary, postpositions, *izafat*, adnouns in Turkic languages, plural forms of adjectives in Altai, countables and uncountables in Altai.

М. А. Останина, канд. филол. наук, доц. каф. германской филологии и МПИЯ, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: maria-ostanina@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ СЛОВАРНОЙ СТАТЬИ В АЛТАЙСКО-РУССКОМ ПЕРЕВОДНОМ СЛОВАРЕ

В статье описывается модель алтайско-русского переводного словаря. Называются 18 компонентов содержания словарной статьи (ударение в слове, формы множественного числа, некоторые формы спряжения глагола, формы причастия и деепричастия, устойчивые сочетания, т.п.), разработанных на принципах практико-ориентированного подхода в составлении словаря. В рамках этого подхода словарь должен отвечать двум задачам: служить средством обучения языку как иностранному; подходить для самообучения. Автор затрагивает вопрос деления послелогов на два типа: послелого, образующие сочетания с существительными в именительном, дательном, винительном и исходном падежах, и послеложные слова, сочетающиеся с существительными в родительном падеже (*изафет* 3 типа). Кратко обсуждаются вопросы субстантивации прилагательных и функции форм определенного и неопределенного винительного падежа.

Ключевые слова: словарная статья, алтайский язык, педагогическая лексикография, исключения в словоизменении в алтайском языке, переводной словарь, послелого, *изафет*, субстантивные прилагательные в тюркских языках, формы множественного числа у прилагательных в алтайском языке.

Предполагаемая модель алтайско-русского словаря строится на принципах педагогической лексикографии. Суть этого направления описана в работе профессора И. Бурханова (Польша), согласно которому словарь выполняет две важные функции: 1) он ориентирован на обучение языку как иностранному (*learner-oriented dictionary-making*); 2) он используется с целью самообучения (*self-instruction*) [7, с. 130]. Далее в статье мы представим материал, который показывает специфику содержания в нем словарных статей в рамках практико-ориентированного подхода, и опишем требования, которым должен отвечать словарь, призванный познакомить пользователей с языковым материалом изучаемого неродного языка.

Концепция обучающего словаря в современном мире очень актуальна. Современный переводной словарь во многих случаях становится пособием для самообучения неродному языку. Одним из главных требований перед словарями у современного читателя, на наш взгляд, является практическая направленность таких изданий и особый подход к подаче информации, которая не ограничивается узкими рамками некой специализации (например, только орфография, семантика или словообразование). Важным компонентом содержания переводного словаря становится не только значение слова, но прагматические, стилистические особенности семантики слова, выявляемые в результате функционирования слова в речи, а также правила синтаксического построения предложения и многие грамматические нюансы, необходимые для понимания и овладения речью на неродном языке. Как видно, практико-ориентированный подход к составлению словаря во многом обусловлен сегодняшним временем.

Исходя из предъявляемых обществом требований к справочным изданиям, словарям и базам данных, мы считаем, что при описании лексемы в проектируемом алтайско-русском переводном словаре необходимо, чтобы словарная статья затрагивала следующие аспекты:

- (1) заглавие статьи (лексема);
- (2) ударение в слове;
- (3) указание на омонимию слов, если имеется;
- (4) стиль;
- (5) диалект;
- (6) грамматические словоформы, отображающие принцип гармонии гласных и согласных фонем: релятивный аффикс и аффикс формы множественного числа для существительных, форма деепричастия на *=ыл*, причастия на *=ар* и сказуемого в настоящем времени в 3 лице ед. ч. на *=ат*;
- (7) формы, составляющие исключение в парадигме склонения или спряжения слова;
- (8) неполные словоизменительные парадигмы слов;
- (9) часть речи лексемы;
- (10) показатель, определяющий существительное как исчисляемое или неисчисляемое;
- (11) значения лексико-семантических вариантов;
- (12) семантические валентности; падежи при согласовании и управлении зависимым словом;
- (13) грамматические конструкции, в которой используется лексема;
- (14) помета на ограниченный контекст употребления лексико-семантического варианта или лексемы;

(15) примеры употребления лексико-семантических вариантов с переводом на русский язык (словосочетания, предложения);

(16) устойчивые сочетания, фразеологизмы, выражения, вынесенные за пределы описания значения;

(17) примеры употребления устойчивых сочетаний, фразеологизмов, выражений с переводом на русский язык (предложения);

(18) отсылка на словарные статьи близких по значению лексических единиц.

Шесть из предложенных восемнадцати аспектов словарной статьи связаны с фиксацией грамматического значения у лексемы. Перевод примеров на русский язык обусловлен установкой на обучение алтайскому языку носителей русского языка.

В начале словарных статей, посвященных именам существительным, глаголам, а также некоторым прилагательным, дается информация об их словоформах, например:

1) аффиксы множественного числа:

- сущ. *ороон* 'страна': *ороон=дор*;

- прил. *ороондогы* 'имеющий отношение к стране': *ороон=дор=догы*;

- прил. *балалу* 'с ребенком': *бал=дар=лу*;

2) притяжательные аффиксы:

- сущ. *ороон* 'страна': *ороон=ы*;

- прил. *бойынын* 'личный': *бой=ым=нын*, *бой=ын=нын*, *бой=ыс=тын*, *бой=ыгар=дын*, *бой=лор=ы=нын*;

3) глагольные аффиксы:

- гл. *оройты* 'опаздывать': *оройты=п*, *оройты=ыр*, *оройты=й=т*.

Важность указания на определенный фонетический вариант релятивного аффикса для существительного связана с тем, что в алтайском языке наблюдаются исключения (хотя и редкие), когда к корневой морфеме при образовании формы с релятивным аффиксом прибавляется не аффикс *=ы* и *=и*², а аффикс *=ди* и его алломорфы: *эрин* 'губа': *эр=ди* и *эрин=и*; *орын* 'кровать': *ор=ды*³; *тыш* 'внешняя сторона': *тыш=ты*.

При образовании форм множественного числа исключений в алтайском языке немного, но и они должны фиксироваться в словаре:

бала бала=зы, бал=дар, род. п. бала=нын, бал=дар=дын сущ. ребенок, дитя.

При словоизменении в алтайском корне возможна нулевая огласовка. Например, в последнем слоге корня при прибавлении аффиксов корень слова *айыл* 'дом' имеет две возможные формы: полную (*айыл=дын* эззи 'хозяин дома') и краткую (*айл=ында* 'дома'). Словарь должен фиксировать все подобные изменения корня в лексемах.

В парных словах релятивный аффикс используется, как правило, у второго компонента (*ада-энем* 'мои родители', *ар-жөджөзи* 'его имущество'), однако есть исключения, которые должен регистрировать словарь. Так, в речи возможны формы с притяжательным аффиксом после обоих корней сложносоставного слова: *аңы-кужы* 'их звери и птицы', *ижы-тожи* 'их работа'.

В алтайском языке существительные делятся на два класса имен: исчисляемые и неисчисляемые. В словаре существительные отмечают соответствующими пометами – символ [C] (от англ. *countable* 'исчисляемое') служить маркером имен исчисляемых, а [U] (от англ. *uncountable* 'неисчисляемое') – служит маркером неисчисляемых существительных. В структуре словарной статьи один лексико-семантический вариант может отмечаться как «исчисляемое сущ.», а другое – как «неисчисляемое сущ.». Такое свойство отмечается у собирательных имен, названий веществ, абстрактных понятий и некоторые другие категории существительных. В примерах, приведенных ниже, мы показываем то, как можно отмечать признак «исчисляемое» / «неисчисляемое» в словарной статье, когда у лексико-семантических вариантов одной лексемы этот признак непостоянен:

айыл айл=ы, айыл=дар сущ. [C,U] 1) [C] аил, юрта; национальное жилище; 2) [C] дом (сооружение); 3) [U] дом (место проживания);

суу =зы, =лар сущ. [C,U] 1) [U] вода: *ичер суу* (питьевая вода); 2) [C] река;

чана =зы, =лар сущ. [C,U] 1) [C] лыжа: *Магазиндерде жүзүн-жүүр чаналар бар* (В магазинах есть много видов лыж); 2) [C] пара лыж: *эки чана* (две пары лыж); 3) [U] лыжи (вид спорта): *туу чана аайынча маргаандар* (соревнования по горным лыжам).

На наш взгляд, под влиянием конверсии как безморфемного способа словообразования в алтайском языке и развитой полисемии слова лексической системе алтайского языка не свойственны имена существительные, определяемые как *Pluralia Tantum* (ср. в русском *брюки, сливки, будни*, т.д.). Подтверждают сказанное и примеры использования заимствованных слов *Pluralia Tantum*, например, из русского. В алтайском языке могут использоваться либо формы единственного числа таких слов, либо разного рода сращения с аффиксами множественного числа⁴, но не обнаруживаются имен, использующихся только в форме множественного числа. Примеры:

Эртен каникул башталар (Завтра начинаются каникулы);

Яңы джынсы садып алгам (Я купил новые джинсы);

Үредүге кирерге келген уулчактардын майкалар, түжүп брааткан джынсы=лар, кулактарында наушниктер кийип алганын көрүп, тың кайкадым (Мне было удивительно видеть, как пришедшие на учебу парни были в майках, в спадавших джинсах и наушниках в ушах) («Алтайдын Чолмоны», №154, 19.08.2011).

То, какие формы множественного числа должны указываться для заимствованных слов *Pluralia Tantum* из русского языка, зависит от нормы, которую формируют официальные письменные и устные источники.

Один из вопросов, с которым мы сталкиваемся при разработке принципа построения словарной статьи, связан с функциональной стороной употребления прилагательного в алтайском языке в номинативной функции. В алтайской речи прилагательные часто используются как субстантивные образования, когда они являются определяемым в изафетной конструкции второго или третьего типа. В нескольких строках стихотворения П. Кедечинова мы находим примеры такого употребления прилагательных в изафете и второго и третьего типов: *Үйдежү жылузы, үчинин күймели / Ижимји тушташка берип тургандый. / Сүүштин жыргалы, сыймаштын изүзи / Ойто ло такып болор немедий* (П. К., с. 61). В этих строках сочетание *үйдежү жылу=зы* 'тепло расставания' – изафет второго типа, а *сыймаштын изүзи* букв. 'жар ласки' – изафет третьего типа. Необходимо помнить, что субстантивация не всех прилагательных является одинаково частым явлением в речи. Ряд прилагательных, используемых в речи в функции имен существительных с большей регулярностью, приобрели все признаки субстантивированных единиц: у них развивается лексическое значение, отличное от семантики прилагательного, форму которого они напоминают, но близкого по значению: прил. *жаан* 'большой' – сущ. *жааны* 'руководитель'; а также возможные формы множественного числа: прил. *арткан* 'оставшийся' – сущ. ед. ч. *артканы* 'тот, кто остался; то, что осталось', мн. ч. *арткандары*, например: *Бир ийт үрүп баштаган. Онон улам арткандары база үргиледи* (Одна собака начала лаять; из-за неё и остальные залаяли). В связи с этим подобные единицы, образованные от прилагательных с релятивным аффиксом *=ы* / *=и* правильно следует регистрировать в отдельной словарной статье. В таких случаях, по нашему мнению, в реестре статьи правильно указывать лексему с релятивным аффиксом, поскольку в функции имени существительного такие слова используются только с ним.

В корпусе алтайского языка, как в корпусе многих других тюркских языков, много парных слов. Иногда второй элемент этих сложносоставных слов самостоятельно как отдельная лексическая единица не используется. Вслед за авторами «Казах-

¹ Форма, используемая для образования изафета 3 типа, являющейся очень распространенной в речи на алтайском языке.

² Мы соглашаемся с точкой зрения Ф. А. Ганиева, рассматривающего состав татарских релятивных аффиксов, начинающихся с фонемы /с/, где, с точки зрения морфологии, -с- называется инфиксом [2, с. 17].

³ Но *орын* 'место': *орын=ы*.

⁴ Английское слово *jeans* было заимствовано русским языком вместе с окончанием множественного числа. Для обозначения брюк из джинсовой ткани слово *джинсы* используется только в форме мн. ч., в отличие от разг. *джинса* (джинсовая ткань), в корне которого также сохранилось окончание мн. ч. -з из английского. При заимствовании слова *джинсы* алтайским языком в падежной парадигме аффиксы прибавляются к основе *джинсы*, которая включает окончание мн. ч. из русского языка: им.п. *джинсы*, род.п. *джинсынын*, дат.п. *джинсыга*, опр. вин.п. *джинсыны*, неопр. вин.п. *джинсы=0*, тв.п. *джинсыла*, мест.п. *джинсыда*, исх.п. *джинсынан*. Поскольку в алтайском языке возможна форма мн. ч. *джинсылар*, то формально в этой словоформе можно выделить сразу три грамматических маркера мн. ч. из трех языков: *джин=с=ы=лар*.

ско-русского словаря» [4, с. 9] мы предлагаем такой элемент помещать в отдельный реестр с отсылкой на первый компонент. Вот как выглядит подобный пример реестровой строки, где *-жаа* – второй элемент парного слова *каа-жаа* со значением 'изредка':

-жаа парн. к **каа**.

Отдельное решение должно быть принято относительно семантического разграничения среди послелогов и разработка способа оформления их значений в словарной статье. Н. А. Баскаков на материале различных тюркских языков не выделяет в группе послелогов отдельных его подтипов и описывает весь класс этих служебных средств под общим названием "послелог" (например, см. [1, с. 74]). Деление класса послелогов на "правильные" (proper postpositions) и "неправильные" (improper postpositions / relational nouns) находим в грамматике М. Эрдала [7, с. 332]. Поскольку признаком различения этих двух типов послелогов является их способность / неспособность к формоизменению, то "настоящими" послелогом являются те, что употребляются в своей единственной форме: *кожо* 'вместе', *учун* 'из-за', *жетипре* 'до', *озо* 'перед'. Другой тип послелогов хотя и имеет на первый взгляд парадигму склонения, но с функциональной точки зрения каждая форма такого послелога утратила связь со значением существительного, от которого она когда-то образовалась. Это ясно прослеживается в следующем сравнении: послеложные образования *бажында* 'на', *бажына* 'к', *бажынан* 'с', *бажыла* 'по', формируют другой уровень парадигмы от имени *баш* 'голова', нежели существительные, образующие падежную парадигму от *баш* – род. п. *баштын*, дат. п. *башка*, вин. п. *башты*, тв. п. *башла*, мест. п. *башта*, исх. п. *баштан*). Наличие в языке двух парадигм – одной полной падежной, а другой неполной послеложной – результат переосмысления в национальном сознании значения слова *баш*, результат эволюции его значения и отдельного развития грамматического значения у каждой формы в отдельности. В нашей работе мы будем называть послелог, в которых имеется аффикс определенного падежа, *послеложными словами*. Мы полагаем, что они должны описываться в словаре отдельно, как собственно и истинные послелог.

Следует учесть, что структура статьи послелога и послеложного слова должна начинаться с указания падежа, в котором они связаны с именем существительным. В алтайском языке послелог управляют в основном именительным, дательным, винительным и исходным падежами. От послелогов послеложные слова отличаются не только тем, что их морфемный состав напоминает нам об имени, от которого они образовались. Как и послелог, они занимают место после существительного и образуют словосочетание, значение которого указывает на определенное положение в пространстве или на протекание события в некоем временном отрезке. Существительное перед ними всегда оформлено морфемой родительного падежа, а вместе зависимое слово и слово-послелог образуют *послеложное изафетное словосочетание*. Исключениями являются формы сочетаний, в которых связь с зависимым словом образуется путем примыкания. Это такие конструкции типа *түн ортозында* 'среди ночи', *агаш ортозынан* 'из леса направлении'. Их семантика и особенности морфологического оформления требуют дальнейшего изучения.

Нижеприведенные примеры словарных статей послелога *озо* и послеложного слова *кийинде* отражают структуру описания их значения в словаре:

озо послелог [сущ. в исх. п. + **озо**] временное значение перед чем-либо, до чего-либо: *Санг башказы – конкурстан озо ло кийинде тенгери айас болгон* (Интересно, что перед конкурсом и после него небо было ясное); **V=ар=дан +:** *үредүзүн божод=ор=дон бир жыл озо* (за один год до окончания учебы);

кийинде также **кийининде** послел. сл. [сущ. в род. п. + **кийинде**] 1) пространственное значение за кем-либо, чем-либо; сзади, позади кого-либо, чего-либо: *агаштын кийинде* (за деревом); 2) временное значение после чего-либо; после того, как: *иштин кийинде* (после работы); *кар жааган кийинде* (после того, как выпадет снег).

На наш взгляд, обстоятельственные обороты, образованные от послелогов, также правильно регистрировать отдельно:

гран ары жанында нар. за границей: *Эмди онын билези гран ары жанында жатып жат* (Теперь его семья живет за границей);

гран ары жанынан нар. из-за границы: *Бу экспонаттар гран ары жанынан келген* (Эти экспонаты приехали из-за границы).

Для описания значения частиц в словарной статье, как нам кажется, требуется специальный метаязык описания, разработка которого должна стать объектом отдельного исследования. В алтайском языке частицы могут служить средством передачи грамматических значений, что непременно должно найти отражение в содержании словарной статьи. Как пример такого подхода к объяснению значения частиц, мы приведем словарные статьи для частиц *да* и *та*:

да де, та, те част. 1) [сущ./числ. + **де**] усиливает значение слова: *Бис орооннын көп талаларында да болгон!* (Мы побывали во многих уголках страны!); 2) [числ./мест. + **да**] [отрицательное предложение] усиливает значение местоимения или числительного: *Бир де агаш өспөгөн* (Ни одно дерево не выросло); 3) [**да** + **V=за, (je)**] хоть, пускай; даже если: *Сергей жакшы спортчы да болзо, же ого эмдигенче ле көп иштөөр керек* (Хоть Сергей и хороший спортсмен, но ему ещё много надо работать); *Чынын да айтса, ол бүтпес* (Даже если сказать правду, он не поверит);

та част. 1) [только с *вопр. мест.*] в утвердительном предложении выражает то, что говорящий не имеет ответа на скрытый вопрос: *Жүрүмнүн учуры та кайда да мында* (Смысл жизни где-то здесь); 2) означает вопрос, который говорящий задает самому себе (рассуждение вслух): *Венера та кем болуп иштеген?* (Кем же работала Венера?); 3) маркирует риторический вопрос: *Жүрүмнүн учуры та кайда?* (В чем же смысл жизни?); 4) служит формой ответа на вопрос с *част.* **та**, на который собеседник не ждет ответа; говорящий не знает как ответить на вопрос: *Та нени эдерис?* – *Та-а.* (Даже не знаю, что будем делать. – Я тоже не знаю); *Та канча акчаны берет?* – *Та ла та.* (Сколько же денег дадут? – Даже не знаю).

Ценный материал в любом словаре, ориентированном на обучение, составляют примеры употребления лексических единиц во фразах. При изучении языков с богатой системой падежных формантов особую категорию примеров образуют сочетания, отражающие правила употребления падежей с существительными. Определенную сложность у обучающихся алтайскому языку составляет оформление связи между предикатом и прямым дополнением, маркером которой является либо нулевой аффикс неопределенного винительного падежа, либо аффикс *=ды* определенного винительного падежа (о двояком понимании аффиксации винительного падежа см. [7, с. 362-366; 5; 6]). В помощь различения функций винительного падежа в алтайском языке примеры употребления дополнения со сказуемым лучше давать в контексте, который позволяет уловить идею обобщенности, неопределенности объекта (1) или его конкретности, определенности (2):

(1) дополнение в неопр. вин. п.: *жуилек жуу-* 'собрать ягоду', *жыт ал-* 'нюхать', *бала тап-* 'родить ребенка', *телефон сок-* 'звонить по телефону', *кош апар-* 'доставлять груз'; *сый бер-* 'дарить подарок', *удура сөс айт-* 'перечить', *Уулы да телефон толгобой жат* 'Сын совсем не звонит', т.п.;

(2) дополнение в опр. вин. п.: *бойын арба-* 'ругать самого себя', *олорло планды жөптө-* 'согласовывать с ними план', *шкафты тизирде жылдыр-* (передвигать с шумом шкаф), *жол-жорыктын жарым баазын төлө-* 'оплатить половину стоимости поездки', т.п.

Словарь должен регистрировать заимствования из других языков и образованные от этих заимствованных слов новые слова, если они встречаются в печатных источниках. Вот несколько примеров таких слов:

альбом =ы, =дор сущ. альбом: *билелик альбом* (семейный альбом);

видео =зы сущ. [U] видео, видеофильм; **дат. п. +:** *видео-ого сок-* (снимать на видео); *Бис бу байрам видео-го соктыбыс* (Мы сняли этот праздник на видео);

газоткүш газоткүж=и сущ. газопровод;

демографиялык прил. демографический.

Описание содержания словарной статьи в словаре, составленном по принципу педагогической лексикографии и в рамках практико-ориентированного подхода, показывает, что материал

словарной статьи не ограничивается описанием значения лексико-семантических вариантов лексемы. В словарной статье представлен и грамматический материал, помогающий определить

способы синтаксической связи и тип предложения. Примеры, сопровождающие значения лексем, знакомят читателя с речевой нормой.

Библиографический список

1. Баскаков Н.А. *Диалект кумандинцев (куманды-кижи)*: грамматический очерк, тексты, переводы, словарь. Москва: Наука, 1972.
2. Ганиев Ф.А. Аффикс или суффикс? *Тюркские языки: проблемы и исследования*. Сборник материалов международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Н.А. Баскакова. 15-18 июня 2005 г., Горно-Алтайск. Горно-Алтайск: Институт алтаистики им. С.С. Суразакова, 2006: 14 – 19.
3. Кедечинов П. *Жүрүмнүр шымырты*. Сборник стихов. Барнаул: Артика, 2012.
4. О построении словаря. *Казахско-русский словарь*: около 50 тыс. слов. Под редакцией член-корр. НАН РК Р.Г. Сыздыковой, проф. К.Ш. Хусаин. Алматы: Дайк-пресс, 2002: 8 – 10.
5. Останина М.А., Янкубаева А.С. К вопросу о винительном падеже на уроке алтайского языка *Проблемы интеграции образования и науки в условиях глобализации*. Материалы межд. научно-практической конференции. Академическое издание «Гео», Новосибирск, 2010; Ч. 2: 93 – 98.
6. Янкубаева А.С., Останина М.А. Выражение категории определенности / неопределенности средствами винительного падежа в алтайском языке. *Горный Алтай: проблемы билингвизма в поликультурном пространстве*: сборник научных статей. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2009: 88 – 93.
7. Erdal M. *A Grammar of Old Turkic*. Leiden; Brill, 2004.

References

1. Baskakov N.A. *Dialekt kumandincev (kumandy-kizhi)*: grammatischeskij ocherk, teksty, perevody, slovar'. Moskva: Nauka, 1972.
2. Ganiev F.A. Affiks ili suffiks? *Tyurkskie yazyki: problemy i issledovaniya*. Sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoj 100-letiyu so dnya rozhdeniya N.A. Baskakova. 15-18 iyunya 2005 g., Gorno-Altajsk. Gorno-Altajsk: Institut altaistiki im. S.S. Surazakova, 2006: 14 – 19.
3. Kedechinov P. *Jürümñür shymyrty*. Sbornik stihov. Barnaul: Artika, 2012.
4. O postroenii slovary. *Kazahsko-russkij slovar'*: okolo 50 tys. slov. Pod redakciej chlen-korr. NAN RK R.G. Syzdykovej, prof. K.Sh. Husain. Almaty: Dajk-press, 2002: 8 – 10.
5. Ostanina M.A., Yankubaeva A.S. K voprosu o vinitel'nom padezhe na uroke altajskogo yazyka *Problemy integracii obrazovaniya i nauki v usloviyah globalizacii*. Materialy mezhd. nauchno-prakticheskoy konferencii. Akademicheskoe izdanie «Geo», Novosibirsk, 2010; Ch. 2: 93 – 98.
6. Yankubaeva A.S., Ostanina M.A. Vyrashenie kategorii opredelennosti / neopredelennosti sredstvami vinitel'nogo padezha v altajskom yazyke. *Gornyj Altaj: problemy bilingvizma v polikul'turnom prostranstve*: sbornik nauchnyh statej. Gorno-Altajsk: RIO GAGU, 2009: 88 – 93.
7. Erdal M. *A Grammar of Old Turkic*. Leiden; Brill, 2004.

Статья поступила в редакцию 22.05.15

УДК 378

Vereshchagina L.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Russian Academy of Music n.a. Gnesins (Moscow, Russia),*
E-mail: lmveresagina@yandex.ru

ADJECTIVES AND ADVERBS WITH SEMANTICS OF QUALITY IN TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN STUDENTS AT THE INITIAL STAGE OF TRAINING. Taking the need of professional contacts the foreign student-musician with the teacher since the early days in Russian Conservatories, the author of the article (and educational complex "Russian language for musicians") insists on the necessity of correction the "State Standard of Competence in Russian as a Foreign Language" (elementary level) in the direction of increasing the specific weight of the materials in professional sphere of communication. The article describes the method of selection and organization adjectives and adverbs of quality, having a large proportion of the speech of the musicians. Specific examples are considered with the author's approach, which is used in the teaching process of foreign students on the basis of the Russian Academy of music named after Gnesins.

Key words: teaching Russian to foreigners, elementary level, professional sphere of communication, adjectives, adverbs, semantics of quality.

Л.М. Верещагина, *канд. пед. наук, проф., Российская академия музыки имени Гнесиных, г. Москва,*
E-mail: lmveresagina@yandex.ru

ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ И НАРЕЧИЯ С СЕМАНТИКОЙ КАЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНОГО КОМПЛЕКСА «РУССКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ МУЗЫКАНТОВ»)

Учитывая необходимость вступления в профессиональный контакт на русском языке иностранного учащегося-музыканта с педагогом по специальности с первых дней пребывания в музыкальном вузе, автор статьи (и учебного комплекса «Русский язык для музыкантов») настаивает на необходимости коррекции «Государственного стандарта по русскому языку» на элементарном уровне обучения и предлагает увеличить удельный вес материалов из профессиональной сферы общения. В статье этот подход демонстрируется с использованием примеров отбора и организации в учебном комплексе массива прилагательных и наречий качества, имеющих большой удельный вес в речи музыкантов.

Ключевые слова: обучение иностранцев русскому языку, элементарный уровень, профессиональная сфера общения, прилагательные, наречия, семантика.

Настоящая статья является продолжением статьи [1], в которой мы обосновали необходимость модификации ныне действующего «Государственного стандарта обучения» [2]. В условиях музыкальных вузов такая модификация настоятельно диктуется многолетним опытом преподавания. Этот опыт отложился в подготовленном нами учебном комплексе для музыкантов, который

ныне используется на Подготовительных отделениях РАМ им. Гнесиных и большинства российских консерваторий, в том числе Московской Государственной консерватории им. Чайковского.

Основной тезис статьи состоит в постулировании *приоритета* коммуникативных потребностей учащихся, обусловленных их специальностью. Соответственно мы предложили скорректиро-

вать объёмы рекомендуемого «Государственным стандартом» материала для трёх сфер общения, напрямую не связанных со специальностью, а именно: бытовой, социально-культурной и обще-учебной. Наряду с этим, в упомянутой статье мы попытались показать, насколько важно добавить к ним ещё одну, четвертую, сферу, а именно профессиональную. Разумно сократив учебный материал трёх сфер общения, подключением языкового материала, связанного со специальностью, мы намного повышаем мотивацию обучения. Роль мотивации, как известно, не может быть приуменьшена, поскольку она всегда ведёт к повышению эффективности учебного процесса. Такова в кратком изложении наша общая позиция.

Теперь рассмотрим, как можно путём расширения объёма (важных для специальности студентов) прилагательных и наречий, имеющих семантику качества, повысить практическую отдачу учебного процесса (при этом предлагаемое нами перераспределение учебного материала остаётся в рамках прежних учебных часов). Конечно, мы имеем в виду как лексический аспект «профессиональных» прилагательных и наречий, так и грамматический. Прилагательные и наречия качества имеют большой удельный вес в роли педагогов-музыкантов. Музыка, как любое искусство, построено на оценках, поэтому наряду с прямыми номинациями (*быстрый-о, медленный-о, высокий-о, низкий-о, громкий-о, тихий-о, долгий-о, короткий-о, широкий-узкий, сильный-слабый* и т.д.), а также в группы с одинаковыми способами образования сравнительной степени. Отдельно отрабатывается синтетическая форма сравнительной степени. Здесь группируются прилагательные (и наречия) сначала с суффиксом сравнительной степени – *ее*: *ровнее, смелее, свободнее, выразительнее, эмоциональнее, романтичнее, сдержаннее*, а затем с общим согласным основы и с суффиксом сравнительной степени – *е*. Здесь даётся группа прилагательных и наречий с чередованием *-к/-ч-* (*громче, ярче, мягче, нежнее, короче, легче*), *-з/-ж-* (*ближе, реже, ниже*), *-ст/-щ-* (*чаще, чище, толще*) и т.д. Вводится и способ образования сравнительной степени от прилагательных и наречий посредством другой основы (*хорошо – лучше, плохо – хуже, мало – меньше, много – больше* и т.д.). Затем учащиеся знакомятся с составной формой образования сравнительной степени посредством подключения наречий интенсивности признака: *чуть-чуть [быстрее], немного, намного, гораздо, значительно, слишком*. Для лучшего понимания лексического значения данных наречий и их активизации были предложены особые типы упражнений. Так, учитывая, что учащимся трудно осознать нюансы смысла при сравнении сложных понятий, характеризующих качество исполнения музыкального произведения, мы вводим упражнения, обучающие сравнению простейших вещей. Например, в нашем учебном комплексе

содержится диаграмма «Слова-помощники при образовании сравнительной степени прилагательных и наречий (*чуть-чуть, немного, намного, гораздо, значительно*)» [3, с. 213], которая наглядно показывает изменение степени какого-либо признака (от *чуть-чуть* до *гораздо, значительно*). Между прочим, здесь удобно протянуть нить от профессионального общения к бытовому. Так, поскольку студенты часто осуществляют покупки, им предлагается сравнить цены, например, на питьевые соки, используя наречия интенсивности признака, уже известные им из профессионального общения: *чуть-чуть, немного, намного, гораздо, значительно* [дороже / дешевле]. Такой же перенос из профессиональной сферы в бытовую практикуется по отношению к превосходной степени прилагательных (*самый [дорогой/дешевый; [не] вкусный, [не] приятный* и т.д.).

Приведём пример из нашей практики перехода от быта к профессии. Студентам предлагаются 5 фотографий птиц от колибри до голубя (знать породы студентам ни к чему, поэтому под каждой фотографией подписан её номер). В подписи указан также средний вес. Затем просим сравнить птиц по весу и по размеру (размер птиц определяется по фотографиям). После простых упражнений этого типа мы предлагаем тексты и послетекстовые упражнения, активизирующие наречия и прилагательные в сравнительной степени на сей раз в музыкальном контексте. Подобные навыки очень нужны нашим учащимся, поскольку посредством сравнений педагог на уроке по специальности формирует исполнительское мастерство. На сравнениях построено также изучение разных по размеру и звучанию струнных инструментов и т.д.

По указанной причине качественные прилагательные и наречия в трёх степенях сравнения далее постоянно присутствуют на страницах учебного комплекса, они вводятся в большей и меньшей степени во многие последующие тексты и упражнения. Промежуточные итоги усвоения данной лексико-грамматической темы можно наблюдать в нашем учебнике, например, в процессе совместного (с преподавателем) чтения юмористического рассказа «Прослушивание в Театре птиц» [3, с.292].

В процессе воображаемого прослушивания певчих птиц с целью отбора их в птичий оперный театр члены жюри (по тексту рассказа) детально комментируют голосовые данные, исполнительский талант и внешность конкурсантов-претендентов. Затем роли меняются: теперь сами учащиеся выступают в роли членов жюри и, используя в речи качественные прилагательные и наречия, комментируют выступления птиц-соискателей, а затем переходят и к людям – подробно описывают по той же схеме таланты любимого реального музыканта-исполнителя. Возможность дать подробную характеристику вокальных данных, репертуара и внешности исполнителя уже на элементарном этапе обучения, как правило, приносит учащимся большое удовлетворение и серьёзно мотивирует их к дальнейшей учёбе [4].

В качестве итога скажем, что (отчасти отступив от Госстандарта) мы сделали доминантой овладение русским языком в сфере профессионального общения. Поступив так, мы выиграли в мотивации студентов и эффективности обучения, а на практике ничего не потеряли и в трёх других сферах общения, рекомендуемых «Госстандартом».

Библиографический список

1. Верещагина Л.М. К вопросу о вынужденной модификации «Государственного стандарта по русскому языку как иностранному». *Из опыта использования учебного комплекса «Русский язык для музыкантов»*: сборник научных статей участников XIII МНПК 23-25 апреля 2014 года. Санкт-Петербург, 2014.
2. *Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень*. Под ред. Т.Е. Владимировой и др. Москва, Санкт-Петербург, 2001.
3. *Русский язык для музыкантов. Элементарный курс русского языка*: учебник. Под ред. Л.М. Верещагиной Москва, 2014
4. *Русский язык для музыкантов. Элементарный курс русского языка*: рабочая тетрадь. Под ред. Л.М. Верещагиной Москва, 2014.
5. Борисова Е.Н. Анализ практики педагогического обеспечения формирования профессионально ориентированных иноязычных компетенций студентов музыкальных специальностей. *Мир образования – образование в мире*. 2014; 3: 222.
6. 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.

References

1. Vereschagina L.M. K voprosu o vyzhdennoj modifikacii «Gosudarstvennogo standarta po russkomu yazyku kak inostrannomu». *Iz opyta ispol'zovaniya uchebnogo kompleksa «Russkij yazyk dlya muzykantov»*: sbornik nauchnyh statej uchastnikov XIII MNPk 23-25 aprelya 2014 goda. Sankt-Peterburg, 2014.
2. *Gosudarstvennyj standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. 'Elementarnyj uroven'.* Pod red. T.E. Vladimirovoj i dr. Moskva, Sankt-Peterburg, 2001.
3. *Russkij yazyk dlya muzykantov. 'Elementarnyj kurs russkogo yazyka*: uchebnik. Pod red. L.M. Vereschaginoj Moskva, 2014
4. *Russkij yazyk dlya muzykantov. 'Elementarnyj kurs russkogo yazyka*: rabochaya tetrad'. Pod red. L.M. Vereschaginoj Moskva, 2014.
5. Borisova E.N. Analiz praktiki pedagogicheskogo obespecheniya formirovaniya professional'no orientirovannyh inoyazychnyh kompetencij studentov muzykal'nyh special'nostej. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2014; 3: 222.

6. Borisova E.N. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii buduschih pedagogov-muzykantov v professional'nom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 4 (23): 135 – 139.

Статья поступила в редакцию 15.05.15

УДК 81'16:27475.5=134/2

Kruglikova E.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: elena.kruglikova@hotmail.com

Rostovtseva A.V., assisting teacher, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: annarvs@mail.ru

APPEALING STRATEGY IN SPANISH SERMONS. The paper explores the most evident communicative tactics within the appealing strategy in Spanish protestant sermons. We argue that the appealing strategy is realized in the sermon discourse through the use of contact making tactics, threat and warning tactics, tactics of promising and verbalized explicit appeal which are used in different combinations and perform a text forming function in a sermon. The language inventory of the appealing strategy representation is described at the lexical, grammatical and syntactical levels as well as the main pragmatic characteristics. The analysis makes two major contributions. First, it adds to our understanding of discourse practices in religious communication in general and in its central genre of sermon in particular. Second, the analysis illustrates the influence of national mentality on the communicative style of the preacher's speech behavior.

Key words: modern protestant Spanish sermon, appealing strategy, tactics, Spanish linguoculture.

Е.А. Кругликова, канд. филол. наук, доц. каф. лингвистики и межкультурной коммуникации Сибирского федерального университета, г. Красноярск, E-mail: elena.kruglikova@hotmail.com

А.В. Ростовцева, ассистент каф. лингвистики и межкультурной коммуникации Сибирского федерального университета, г. Красноярск, E-mail: annarvs@mail.ru

ПРИЗЫВАЮЩАЯ СТРАТЕГИЯ В ИСПАНСКОЙ ПРОТЕСТАНТСКОЙ ПРОПОВЕДИ

Статья посвящена описанию реализации призывающей стратегии в жанре современной протестантской проповеди. На основе анализа 50 текстов проповедей на испанском языке авторы приходят к выводу, что основными тактиками, эксплицирующими призывающую стратегию, являются контактоустанавливающая тактика, тактика угрозы и предупреждения, тактика обещания и тактика вербальной экспликации призыва. Данные коммуникативные тактики являются текстообразующими и реализуются в тексте проповеди в комбинации друг с другом. В статье значительное внимание уделяется описанию языковых особенностей продуцирования призывающей стратегии на лексическом, грамматическом и синтаксическом уровнях (характерное использование местоимений и «мы-форм», лексем со значением совместности, вопросно-ответных единств и повторов). Выделены такие прагматические характеристики как коммуникативные принципы сотрудничества в отношениях между адресатом и адресантом, акцентированность речи и перформативность высказываний проповедника при реализации призывающей стратегии, а также приводятся примеры культурно-специфических особенностей испанской протестантской проповеди.

Ключевые слова: современная протестантская проповедь, призывающая стратегия, коммуникативная тактика, испанская лингвокультура.

Целью данного исследования является выделение и описание основных коммуникативных тактик, используемых для экспликации призывающей стратегии в жанре современной протестантской проповеди на испанском языке.

В последние годы религиозная коммуникация становится объектом всестороннего изучения лингвистов, что обусловлено, во-первых, интердисциплинарным характером современных исследований и изучением жизни языка в действии, во-вторых, переориентированностью современного общества, значительными изменениями социальных отношений и активной позицией церкви. Возрастание роли религиозной сферы как социального института приводит к появлению «нового концептуального и культурного фона (своеобразная мода на религиозные исповедания)» [1, с. 360] и, как следствие, достаточно обширного актуального дискурсивного пространства религиозной коммуникации для изучения. Поскольку одним из центральных жанров религиозного дискурса является проповедь, её структурно-языковые и дискурсивно-прагматические особенности представляют несомненный интерес, так как значительно расширяют поле прагматико-лингвистических исследований, позволяют построить типологию, описать и систематизировать жанровые и коммуникативные характеристики этого вновь получившего распространение вида институционального общения.

Необходимо отметить, что, несмотря на то, что проповедь как жанр религиозной коммуникации имеет огромную историю, подавляющее количество работ по её изучению выполнено в русле теологии, философии, истории и риторики. Лингвистические исследования направлены на изучение поэтического и орфоэпического уровней (О.А. Прохвятилова), своеобразия лексики и грамматики проповеди (А.А. Моллаева, Е.И. Кислова), изучение особенностей проповеди как жанра религиозного языка (Т.В. Ицкович, И.А. Крылова, К.А. Кузьмина, Н.Ю. Ивойлова, М.Б. Расторгуева). Коммуникативной стороне проповеди

уделено значительно меньше внимания. Диалогичность, фактор двойного адресата, роль личности проповедника, коммуникативные стратегии – это те значимые факторы с точки зрения коммуникативной лингвистики, которые находят своё отражение в немногочисленных работах исследователей (Е.В. Бобырева, З.Г. Шабанова, В.А. Бурцев, А.Г. Салахова).

Не менее важным считаем тот факт, что современную ситуацию можно охарактеризовать как «полинациональную, поликонфессиональную, поликультурную и полиязычную» [1, с. 360], а количество работ, описывающих особенности религиозной коммуникации в различных социальных, конфессиональных и лингвокультурных сообществах и влияние национальной культуры на проповеднический дискурс, очень незначительно (А.Г. Салахова, Е.В. Крымская, С.В. Блудберг).

Материалом данного исследования послужили тексты 50 христианских протестантских проповедей таких испанских проповедников как Miguel Rosell Carrillo и Juan Emilio Perello, произнесённых ими во время богослужений, а затем опубликованные на страницах персональных сайтов и социальных сетей в виде аудио- и видеофайлов.

С лингвистической точки зрения проповедь представляет собой монолог, произносимый священнослужителем как в рамках богослужения, так и во время, не ограниченное временем церковной службы, монолог, содержащий поучения, наставления, разъяснения основ веры и т.п. с целью конкретного религиозно-мотивированного воздействия на адресата. В связи с этим, апеллятивная функция имеет первостепенное значение, поскольку любой жанровый образец религиозного дискурса предполагает обязательную апелляцию к воле и чувствам человека (проповедь), либо апелляцию к всемогуществу Бога (молитва), а основная задача проповедника – объяснить основные положения веры и побудить слушателей в соответствии с ними организовывать свою жизнь [2].

Призывающая стратегия реализуется в тех фрагментах дискурса проповеди, которые обращены к адресату и направлены на призыв к определённым действиям и поведению. В результате анализа материала можно утверждать, что призывающая стратегия – одна из наиболее значимых стратегий, употребляемых в проповедях, что объясняется тем, что одна из важнейших её целей – призвать ближних к вере и покаянию.

Призывающая стратегия реализуется при помощи различных тактик. Для того чтобы реализовать стратегию, призвать адресата (в данном случае это паства), необходимо осуществить контакт между адресатом и адресантом, привлечь внимание слушателей, сделать акцент на наиболее важных темах. С этой целью проповедники используют контактоустанавливающую тактику, которая на языковом уровне может реализовываться разными средствами.

В результате работы было определено, что в протестантских проповедях на испанском языке контактоустанавливающую тактику эксплицируют вопросительные предложения, вызывающие ответную реакцию слушателей, вербальную либо невербальную (кивок головой, например, в знак согласия), в которых используются местоимения второго лица единственного числа *tu*, несмотря на то, что проповедник обращается к массовому адресату. *¿Tu haces esto, verdad? ¿Qué te tienta?*. За подобного типа риторическими вопросами, указывающими на наличие греха каждого участника коммуникации (индивидуальная адресация), следует, как правило, призыв по избавлению от него. Использование в данном случае повествовательных предложений и формы множественного числа 2-го лица явно бы имело сниженный стилистический эффект и не способствовало бы быстрому контакту с адресатом.

Не менее часто используются вопросительные предложения с местоимения 1-го лица множественного числа *nosotros* и соответствующих глагольных форм: *¿Cómo nosotros vamos a conseguir nuestro primer mandato? ¿Por qué? ¿Sentimos la Eucaristía como alimento verdadero de Cristo? ¿Hemos sentido alguna vez la voz de Jesús en algún acontecimiento concreto? ¿Hemos vivido con alegría el reencuentro con la fe después de haber estado en crisis en algún instante o momento? ¿Cuándo estamos enfermos de ansiedad, tristeza, desencanto... recurrimos a Jesús como medicina de sanación?* Употребление личных и притяжательных местоимений множественного числа способствует идентификации адресата с адресантом, созданию так называемого «мы-дискурса»: *Nosotros somos el pueblo adquirido por Dios para ser sus manos, sus oídos y su voz en una tierra que necesita urgentemente redención, nueva vida y esperanza. Sabernos escogidos por Dios como su pueblo es comprendernos más allá de nuestras individualidades y de nuestras diferencias; a nuestras vidas, a nuestro pueblo y a nuestro común ministerio. Paz y amor, hermanos en nuestro Cristo Jesús Señor, siguiendo sus enseñanzas lo encontramos en un diálogo.* Семантика «мы-форм» исключает выражение иерархичности отношений участников и манифестирует симметричность позиций субъекта речи и её адресата. Необходимо отметить, что в испанском языке личные местоимения обычно опускаются, в проповедях же, наоборот, отмечено преднамеренное частое использование личного местоимения *nosotros* (Мы).

Помимо местоимений в проповедях на испанском языке используются существительные и прилагательные со значением совместности *comunidad, barrio, pueblo, familia, amistad, parejas, hermanos, hermanas, amigos, juntos, juntas, solidario*: *Dios quiere que construyamos otro mundo posible en el que todos y cada uno podemos vivir en paz, justicia y plenitud y reconstruir desde esa fe nuestros barrios, familias, comunidades, países de forma armónica y solidaria. Nosotros somos un pueblo.* Во всех проанализированных нами проповедях встречаются собирательные лексемы с компонентом совместности в сочетании с эмотивно заряженными прилагательными: *Queridos hermanos sacerdotes, querida comunidad de MM. carmelitas, queridos amigos y hermanos todos y muy especialmente querido Hermana Belén.* Подобные обращения проповедника к прихожанам создаёт атмосферу групповой идентичности, причастности участников коммуникации к обсуждаемой проблеме, сближает проповедника с прихожанами, что в результате способствует установлению контакта.

Как видно из примеров, обращения в проповедях имеют полифункциональный характер: номинация адресата речи сочетается с указанием на его социальный статус и выражением эмоционального отношения проповедника. *Hermanos y herman-*

as, mis queridos hermanos y hermanas, mis queridos amigos подчеркивают социальное равенство участников коммуникации и таким образом эксплицируют отсутствие иерархичной привилегированности субъекта речи над её адресатом, т.е. симметричные отношения «говорящий – слушающий».

Также контактоустанавливающая тактика реализуется при помощи вопросно-ответных единств. Они создают «двухагентную ситуацию» общения и являются прямым перенесением в монолог структур спонтанного диалога, благодаря чему адресат речи определяется как реальный, конкретный участник речевой коммуникации (опять же индивидуализация дискурса): *Podemos creer en Dios y en la ciencia? Absolutamente.* Проповедь является ярким примером монологического жанра религиозного дискурса, в котором адресат старается взаимодействовать с клиентами. Подобные средства диалогичности помогают установить контакт с верующими, пришедшими на проповедь, и реализовать отношения между адресатом и адресантом, т.е. священнослужителем и прихожанами.

Практически в каждой из проанализированных проповедей на испанском языке призывающая стратегия реализуется при помощи тактики угрозы и предупреждения. Проповедник предостерегает людей, иногда даже угрожает, что может случиться непоправимое, если они не будут следовать религиозным советам. Как правило, предметом плохой перспективы в испанской проповеди является разочарование, грусть, обман и стыд в жизни грешника (отрицательная перспектива). Тактика угрозы и предупреждения часто реализуется в одном фрагменте дискурса с тактикой обещания (положительная перспектива): *Si haces este como su objetivo, y la frescura, dinamismo, entusiasmo, el ennoblecimiento de todo en este mundo, y el doblado de todo ser contributiva de la misma, alegraran tus días. Si haces cualquier otra cosa como su objetivo, y que no vaya de su propósito más alto, y su vida, sin embargo tiene éxito, será triste y decepcionado, y su fin será la vergüenza.* Основными грамматическими средствами вербализации данной тактики являются условные предложения и употребление глаголов в форме будущего времени со значением предсказания. Тем не менее, формы настоящего времени в данной прагматической функции также использовались в трети проповедей от общего числа для создания эффекта реальности, акцентируя мысль, что результат положительной и отрицательной перспективы может быть на самом деле здесь и сейчас: *Si creemos en Cristo tenemos todo, aquí en la vida y, claro que, la vida eterna. Si creemos en Él tenemos fuerza para ser auténticos discípulos. Si creemos en Él somos transformados, somos cambiados.*

Вышеописанные тактики являются составляющими призывающей стратегии, которая в проповеди является текстообразующей и, как правило, предшествует непосредственной вербализации призыва к действию. Такие фрагменты дискурса мы выделили в отдельную тактику – тактику вербальной экспликации призывающей стратегии, – поскольку она обладает явными прагматическими особенностями: отличается категоричностью и назидательностью высказывания, несмотря на коммуникативный принцип сотрудничества и паритета, характеризуется высокой степенью акцентированности речи и перформативности. Важно отметить, что многочисленные императивные формы, которые используются для вербализации данной тактики, выражают одну из важнейших коммуникативных задач проповеди – нравственный призыв [3]: *¡Dad gracias al Señor porque es bueno, porque es eterna su misericordia, porque Él te dió todo! Dad gracias a él, bendecid su nombre o la vida será mal. Sin embargo vamos a tener fe, sin embargo vamos a alabar a Dios, sin embargo, demos gracias. Confíes en Él para tu futuro. Aclamad, justos, al Señor, que merece la alabanza de los buenos. Dad gracias al Señor con la cítara, tocad en su honor el arpa de diez cuerdas.*

Широкое использование повторов в качестве стилистического приёма способствует созданию ритма, помогающего лучше, легче и доходчивее воспринимать обращённую к пастве речь, а также создавать яркие образы рассматриваемой в проповеди проблемы. Многочисленные параллельные конструкции придают речи риторичность, торжественность и публицистичность: *A pesar de los pesares, del dolor, del fracaso de las tentaciones, de la soledad y de la agonía de Getsemaní, a pesar de la droga y el sida, de la guerra y de los atentados terroristas, de la crisis económica y del paro, confiamos en Ti, Señor.*

Иногда весь фрагмент дискурса выстроен на параллельных конструкциях, что создаёт ритм, привлекает внимание, выделяет главные мысли и придаёт речи эмоционально-воздействующий характер. Такой способ вербализации призывающей стратегии

характерен для заключительной части проповеди, как в следующем примере: *Que el Espíritu Santo derrame sobre el Papa, los obispos y sacerdotes el don de Sabiduría, para sepan anunciar en esta hora el mensaje siempre nuevo de Cristo. Oremos. Que el Espíritu Santo derrame sobre los dirigentes de todas las naciones el don de Piedad para que sean sus actuaciones siempre en favor de los más necesitados. Oremos. Que el Espíritu Santo derrame sobre los que están alejados el don del Temor de Dios, para que les sirva de guía a la hora de volver sus pasos hacia el Camino que lleva al Padre. Oremos. Que el Espíritu Santo derrame sobre los enfermos y los que sufren el don de Fortaleza para que este estímulo les lleve a superar con alegría sus dificultades. Oremos. Que el Espíritu Santo derrame sobre los que viven entre luchas y enfrentamientos el don de Entendimiento para que lleguen pronto a ellos la verdadera paz nacida del respeto mutuo. Oremos.*

Особое внимание хотелось бы обратить на использование в испанской протестантской проповеди призывов не только к покаянию, прощению и молитве, но и к таким действиям, которые отражают светский характер жизни паствы. В трети из проанализированных проповедей в перформативных речевых актах, составляющих призывающую стратегию, употребляются глаголы и глагольные сочетания, которые включают семантический компонент развлечения, наслаждения. Некоторые используемые свободные и фразеологические сочетания характерны только для разговорного регистра и отличаются высокой степенью экспрессивности: *divertirse* (развлекаться), *disfrutarse de la vida*, *aprovechar la vida* (наслаждаться жизнью), *aprovechar el tiempo al máximo* (наслаждаться временем по-максимуму), *descansar* (отдыхать), *pasarlo bomba*, *pasarlo de maravilla*, *pasarlo fenomenal* (отлично проводить время), а также их антонимы, например: *ser una plasta* (быть занудой). *¡Diviértete! Si puedes a lo sano, si no, de todas maneras diviértete. Si respetas a Dios, este mundo se enfoca como un jardín de placeres, con la finalidad de pasarlo bomba. La gente que ama a Dios y a todos, la vida se les pasa de maravilla. ¡Vamos a pasarlo fenomenal! Si encuentras una chica o un chico o con tus amigos, aprovecha el tiempo al máximo, vive, no seas una plasta, pero ten tiempo para rezar y dar gracias a Dios. Duerme, come, bebe y diviértete! (Отдыхай, ешь, пей и развлекайся). Vive y no deja a vivir (Живи и не переставай жить). Comamos y bebamos que mañana moriremos (Давайте есть и пить, ведь завтра умрём).*

Полагаем, что в таких экспрессивно-окрашенных призывах к радостной и беспечной жизни (потому что Бог хочет видеть нас

радостными и счастливыми) находит отражение особый опыт отношения к миру и способ эмоционально-смыслового освоения действительности, характерный для испанской лингвокультуры: «каранавальное» осмысление мира как особенность коллективной ментальности в противовес элитарному типу мышления, опирающемуся на систему определённых рациональных принципов в отношении к действительности и формирующих активную жизненную позицию [4]. Та значимость, которая отводится в испанской культуре празднику в широком смысле, объективируется в языке не только в современной разговорной испанской речи, но и в современной протестантской проповеди, которая может включать различные регистры общения между адресантом и адресатом, для реализации её основных функций.

Таким образом, в проповедническом дискурсе при реализации его основных стратегий мы можем наблюдать его социально-культурную маркированность, обусловленную как особенностями национально коммуникативного поведения, так и принадлежностью к определённой конфессиональной общности.

Палитра языковых средств, которые использует проповедник для реализации призывающей стратегии, очень богат, так как представлен на лексическом, грамматическом и синтаксическом уровнях, а экспрессивно-эмоциональные элементы, элементы «мы-дискурса» позволяют максимально убедительно выразить своё мнение.

Все вышеописанные тактики продуцирования призывающей стратегии в современной проповеди, как правило, реализуются в комбинации друг с другом и фактически являются текстообразующими. К контактоустанавливающей тактике проповедник прибегает в начале проповеди, все остальные тактики реализуются во второй части, либо в завершающем абзаце текста и явно обладают персуазивным потенциалом и убеждают аудиторию в необходимости следовать призывам проповедника.

Необходимо отметить, что выявленные нами тактики могут быть также обнаружены в проповедях, подготовленных и произнесённых на других языках, но их инструментарий, степень проявления экспрессивности, а также частотность и сочетаемость в одном тексте, вероятнее всего будут отражать культурно-специфические особенности национального коммуникативного стиля.

Все рассмотренные в работе особенности религиозного дискурса на примере реализации одной из коммуникативных стратегий в современной проповеди позволяют говорить о специфичности данного вида общения, обусловленного конфессиональными и лингвокультурными особенностями.

Библиографический список

1. Гадомский К.А. Русская теоллингвистика: история, основные направления исследований. *Стил.* 2010; 9: 357 – 373.
2. Бобырева Е.В. *Религиозный дискурс: ценности, жанры, стратегии (на материале православного вероучения)*. Диссертация ... доктора филологических наук. Волгоград, 2007.
3. Звездин Д.А. Православная проповедь как коммуникативный акт (на примере творчества архимандрита Иоанна Крестянкина). *Вестник Челябинского государственного университета.* 2011; 33 (248): 52 – 54.
4. Федосова О.В. *Лексико-прагматические особенности современного испанского обиходного дискурса в национально-культурном аспекте*. Волгоград, 2011.

References

1. Gadomskij K.A. Russkaya teolingvistika: istoriya, osnovnye napravleniya issledovanij. *Stil.* 2010; 9: 357 – 373.
2. Bobyreva E.V. *Religioznyj diskurs: cennosti, zhanry, strategii (na materiale pravoslavnogo veroucheniya)*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Volgograd, 2007.
3. Zvezdin D.A. Pravoslavnyaya propoved' kak kommunikativnyj akt (na primere tvorcestva arhimandrita Ioanna Krest'yankina). *Vestnik Chel'yabinskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2011; 33 (248): 52 – 54.
4. Fedosova O.V. *Leksiko-pragmaticheskie osobennosti sovremennogo ispanskogo obihodnogo diskursa v nacional'no-kul'turnom aspekte*. Volgograd, 2011.

Статья поступила в редакцию 10.06.15

УДК 821.161.1

Martazanova H.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ingush Literature and Folklore Department, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

PERSONAL AND CREATIVE LIFE OF OSMAN MURZABEKOV, A HUMANIST AND EDUCATOR. The article traces the life of O. Murzabekova, a writer and thinker, whose educational activity took place at the beginning of the 20th century. The author analyzes the most significant works of the writer, which conceptualized the problem of education and culture. The author comes to the conclusion that O. Murzabekov, understanding social and ethical challenges in the era of the first two decades of the twentieth century portrays, realistically pictures the lives of the highlanders, the features of their environment, people, who are part of the self-developing social, historical process. O. Murzabekov shows the emergence of self-consciousness of the Ingush people, the General trends of its historical development.

Key words: humanist, educator, genre nature, national identity, art and culture, and teacher.

Х.М. Мартазанова, канд. филол. наук, доц. каф. «Ингушская литература и фольклор», ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» г. Магас, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ЛИЧНАЯ И ТВОРЧЕСКАЯ СУДЬБА ГУМАНИСТА И ПРОСВЕТИТЕЛЯ ОСМАНА МУРЗАБЕКОВА

В статье прослеживается судьба О. Мурзабекова, писателя и мыслителя, просветительская деятельность которого приходится на начало 20 века. Анализируются наиболее значительные произведения писателя, где осмысливаются проблемы образования и культуры. На основе анализа произведений, автор приходит к выводу, что О. Мурзабеков, осмысливая социальные и морально-этические проблемы, характерные для эпохи первых двух десятилетий XX века, реалистично изображает картину жизни горцев, особенности окружающей их природы, людей, которые выступают частицей саморазвивающегося общественного, исторического процесса. О. Мурзабеков показывает становление самосознания ингушского народа, общих тенденций его исторического развития.

Ключевые слова: гуманист, просветитель, жанровая природа, национальное самосознание, художественная культура, педагог.

Ярким представителем северокавказской просветительской мысли начала XX столетия выступает Осман Темурович Мурзабеков (1889 – 1920). Гуманист и просветитель, он понимал свой гражданский долг как неукоснительное служение своему народу.

Родился Осман Темурович Мурзабеков в Джейрахском обществе 10 августа 1889 года. В 1922 году с отличием окончил Эриванскую учительскую семинарию. Свидетельством того, что он был целеустремленным, способным, дисциплинированным студентом, является документ, выданный ему по окончании учёбы, в котором по десяти предметам (из двенадцати) его знания оценены на «отлично», и только по двум – на «хорошо». «И эти две дисциплины – ручной труд и татарский язык» [1, с. 134].

После окончания семинарии О. Мурзабеков был направлен в качестве заведующего в Привольнинское сельское училище, но вскоре по решению руководства Народных училищ Терской области его переводят во Владикавказское русско-ингушское училище, которым руководит в течение двух лет, в 1913-1914 годах. С 1 октября 1914 года распоряжением за № 1643 от 26 сентября 1914 года его направляют в 5-е приходское училище, где он сначала работает учителем, а затем – директором. Благодаря своим незаурядным организаторским способностям и высокому педагогическому мастерству, за сравнительно короткий промежуток времени ему удалось вывести училище из разряда отстающих в одно из лучших учебных заведений города.

Осман Мурзабеков «...в награду за усиленные труды и успешное преподавание» [1, с. 134] с разрешения попечителя Кавказского учебного округа не раз удостоивался материального вознаграждения, и это несмотря на то, что сложившаяся в связи с Первой мировой войной социально-политическая ситуация в стране требовала сокращения денежных расходов на образование из государственного казначейства Российской империи. Кроме того, Распоряжением Дирекции народных училищ Терской области от 18 декабря 1913 года в «ознаменовании 300-летия царствования дома Романовых его награждают светло-бронзовой медалью с правом ношения на груди» [1, с. 134].

О.Т. Мурзабеков был человеком разносторонних способностей. В равной мере он хорошо разбирался в проблемах сельского хозяйства и вопросах искусства, любил и понимал музыку, в совершенстве знал несколько языков: кроме родного (ингушского) и русского, на котором писал свои произведения, владел французским и татарским языками. С 1911 года О. Мурзабеков активно публикует на страницах как местных (Владикавказских), так и центральных (Петербургских) и европейских (Парижских) периодических изданий произведения, характеризующиеся широтой тематического диапазона.

Творчество писателя-просветителя, представленное рассказами, очерками, статьями, фельетоном, представляет несомненный научный интерес, ибо «из всей плеяды ингушских просветителей XX века О. Мурзабеков одним из немногих пробует писать художественным языком».

По идейно-тематическому содержанию и общности проблематики произведения «Пробуждение», «Возрождение ингушей», «Эривань» О. Мурзабекова представляют собой единый цикл. Автор поднимает в них проблемы, социально-значимые для всего северокавказского региона, уделяя особое внимание вопросам образования, культурного развития народа, положению женщины в горской среде.

Так, очерк «Возрождение ингушей» О. Мурзабекова был впервые опубликован в журнале «Мусульманин» (№22-23 от 5

сентября 1911 года), издававшемся в Париже под редакцией Магомед-Бека Хаджетлаше.

Жанровая природа произведения «Возрождение ингушей» может быть определена как документальный очерк или стенографический отчёт. Автор с максимальной точностью пишет о том, как при большом скоплении народа проходило собрание в крепости Назрань, на котором решался вопрос о преобразовании 2-х классового училища в 4-х-классное городское с преподаванием иностранных языков: французского и немецкого.

В том же году в № 8 – 10 газеты «Мусульманин» печатается статья «Эривань», в которой О. Мурзабеков делится своими впечатлениями «о системе образования в развитой Армении» [2, с. 376], утверждая при этом мысль о необходимости брать пример у эриванцев, учиться у них, ибо только человек, вооруженный знаниями, может приносить практическую пользу своему народу. Интеллигенцию также должны занимать интересы общества, ибо её бездеятельность, нежелание «вмешиваться в дела общественного характера» приводит к тому, что «застывает всё, и всякая инициатива умирает, не успев проявиться» [3, с. 376].

По утверждению О. Мурзабекова, вопрос образования должен быть приоритетным для каждого народа, ибо является показателем его культурного и интеллектуального развития.

Думается, что и сегодня актуальна мысль автора о необходимости ориентировать воспитанников на получение практических навыков, чтобы, выйдя на самостоятельную дорогу жизни, они были «способными зарабатывать себе кусок хлеба, так как в противном случае им приходится начинать учиться у самой жизни, потому что современная школа им ничего не дала» [3, с. 377].

В новом своём произведении «Пробуждение», не поддающемуся жанровому определению, О. Мурзабеков обращается к высокой лексике, речь его образна, эмоциональна, патетична. Важную смысловую роль выполняют предложения, имеющие побудительный («Пусть веет над краем знамя просвещения»), и утвердительный характер («И могучий свет Кавказа к жизни разумной, идеальной жизни, от мрака к свету устремится!») [3, с. 378].

Суть содержания, по мысли писателя, в том, что пробуждение национального самосознания для ингушей – факт свершившийся: «школы там и сям прилипли к серым аулам ингушей, и мальчик, без дела бродивший по узким проходкам аула, с книгами в училище спешит. Кинжал он куда-то забросил» [3, с. 378]. Открывшийся для него совершенно новый, неведомый ранее мир знаний, заставил его забыть о прежних увлечениях, наполнив жизнь новым содержанием.

Надо отметить, что О. Мурзабеков, осмысливая социальные и морально-этические проблемы, характерные для эпохи первых двух десятилетий XX века «не только изображает картину объективного потока жизни, природы, но и людей, которые выступают частицей саморазвивающегося общественного, исторического процесса, выражением самосознания народа, общих тенденций его исторического развития» [4, с. 154].

Предметом вдумчивого художественного исследования писателя выступает семья горца-ингуша, проживающая в ауле, расположенном на склоне горы. Автор с большим сочувствием изображает быт, общую атмосферу жизни горской семьи, сосредоточив внимание на судьбе героини, символизирующей тяжелую долю многих женщин-горянок той далекой эпохи, отдалённой от нас во времени и пространстве. Прежде чем познакомить читателя с частной жизнью героев, О. Мурзабеков изображает мир природы, показывая тем самым, что природа, наряду с социальными условиями и окружающей

средой, играет определяющую роль в формировании мировоззрения, морально-этических и эстетических взглядов, психологических особенностей характера человека. Несколькими выразительными штрихами автор рисует зримые портреты героев, по которым можно чётко уловить их характер, психологию, взаимоотношения в семье.

Образная система строится на антитезе. Автор, на протяжении всего повествования, утверждает мысль о недопустимости

унижения человека, подавления его личного достоинства, в силу объективных социальных причин оказавшегося на грани моральной и физической смерти.

Таким образом, литературно-просветительская деятельность О. Мурзабекова была направлена на становление национального самосознания родного народа, развитие его духовной и культурной сферы – проблем, актуальных для горской действительности в начале XX века.

Библиографический список

1. Гудиева Л.Х.-У. *Начальный этап развития образовательного пространства Ингушетии (1865 – 1920 гг.)*. Ростов-на-Дону, 2005.
2. Мурзабеков О.Т. Эривань. *Мусульманин*. 1911; 8-10: 376 – 378.
3. Мурзабеков О.Т. Пробуждение. *В мире мусульманства*. 1911; 28.
4. Мартазанова Х.М. Литературно-просветительская деятельность Асланбека Базоркина. *Известия Ингушского научно-исследовательского института гуманитарных наук им. Ч. Ахриева*. 2013; 2: 150 – 159.

References

1. Gudieva L.H.-U. *Nachal'nyj etap razvitiya obrazovatel'nogo prostranstva Ingushetii (1865 – 1920 gg.)*. Rostov-na-Donu, 2005.
2. Murzabekov O.T. 'Erivan'. *Musul'manin*. 1911; 8-10: 376 – 378.
3. Murzabekov O.T. Probuzhdenie. *V mire musul'manstva*. 1911; 28.
4. Martazanova H.M. Literaturno-prosvetitel'skaya deyatel'nost' Aslanbeka Bazorkina. *Izvestiya Ingushskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta gumanitarnykh nauk im. Ch. Ahrieva*. 2013; 2: 150 – 159.

Статья поступила в редакцию 09.06.15

УДК 821.161.1

Uzdeyeva T.M., senior lecturer, Department of National and World History, Chechen State University, e-mail: uzlipat066@mail.ru

PLOT-COMPOSITE DUAL NARRATION IN THE NOVEL “WHAT IS TO BE DONE?” BY N.G. CHERNYSHEVSKY AND ITS STEREOSCOPIC OPTICS. The article discusses plot-composite structure of the novel “What is to be done?”. The analysis covered I, II, III, IV parts of the novel. The author identifies the ratio of romantic narrative with philosophical and journalistic narrator's digressions. The research finds event-adventurous illustration of the plot of the novel. The article concludes that the subject-compositional structure “stories about new people” is characterized by balance, a strict alignment of all the components. But it is also deep, meaningful compliance ideological concept of the novel. The principle plot-compositional double-structure storytelling, performing art-constructive function, has also its direct contents that only in it and only through it finds expression in the novel.

Key words: plot-composite structure, two-part, framed narrative, narrator, inversion, dramatic figure.

Т.М. Уздеева, доц. каф. отечественной и мировой литературы Чеченского государственного университета, E-mail: uzlipat066@mail.ru

СЮЖЕТНО-КОМПОЗИЦИОННАЯ ДВУСОСТАВНОСТЬ ПОВЕСТВОВАНИЯ В РОМАНЕ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО «ЧТО ДЕЛАТЬ?» И ЕГО СТЕРЕОСКОПИЧЕСКАЯ ОПТИКА

В статье рассматривается сюжетно-композиционная структура романа «Что делать?». Анализу подвергнуты I, II, III, IV части романа. Выявлено соотношение романтического повествования с философско-публицистическими отступлениями рассказчика. Выявлен событийно-авантюрный рисунок сюжета романа. В статье делается вывод о том, что сюжетно-композиционное строение «рассказов о новых людях» отличается уравновешенностью, строгой выверенностью всех составляющих компонентов. Но оно отличается также и глубинным, содержательным соответствием идеологической концепции романа. Принцип сюжетно-композиционной двусоставности повествования, выполняя художественно-конструктивную функцию, имеет также и непосредственное, собственное своё содержание, которое только в нем и только через него находит себе выражение в романе.

Ключевые слова: сюжетно-композиционная структура, двусоставность, обрaмлeнное повествование, рассказчик, инверсия, драматический рисунок.

Наличие в романе «Что делать?» Н.Г. Чернышевского особых персонажей – «автора» и «читателя» – приводит к тому, что текст романа отчетливо расчленяется на два образно-тематических слоя. Один из них – внутренний – есть собственно «роман», т.е. те «рассказы о новых людях», которые предлагает вниманию читателей «автор», тоже художественно конструируемый в рамках данного произведения, но находящийся вне рамок «романа» своих героев. В этом отношении он – внесюжетная фигура. Его комментарий, его позиция, его полемика с «проницательным читателем» создают второй – внешний – образно-тематический слой произведения, придающий всему роману композиционную завершенность. Таким образом, общая композиция романа «Что делать?» строится по очень несложной схеме «обрaмлeнного повествования», имеет форму «романа в романе». Однако образ рассказчика выделен в романе Чернышевского отнюдь не только традиционной и достаточно условной ролью – мотивировать жизненную достоверность «новых людей» и «рассказов» о них [1]. Эту роль рассказчик выполняет как бы между прочим. Рассказчик выступает, прежде всего, как «учитель» читателя, проповедник и

пропагандист определенной системы взглядов на жизнь, причем не на отдельные, пусть и важнейшие, стороны жизни, а на жизнь в ее целом – в ее онтологических основах, фундаментальных закономерностях, всемирно-исторических масштабах. Введение в текст романа фигуры «проницательного читателя» придает всей авторской проповеди диалогическую внутреннюю форму, которая вновь структурно замыкает публицистический контекст романа в границах художественного целого [2].

Принципиальная разомкнутость содержания и строгая структурная замкнутость формы романа своей гармонической уравновешенностью обуславливают возникновение в нем особой художественной атмосферы. Философские категории и моральные ценности обретают в контексте произведения некий личностный облик и разыгрывают на глазах у читателя – живого, реального читателя романа – мистерию о борьбе философского Разума, Истины, Добра и Любви против Корысти, Глупости, Лицемерия и Обмана. Голос Разума иногда прямо, вторгается в художественное действие романа, и тогда сами его герои становятся глашатаями Истины и Добра – в их самообъяснениях и самоанализах,

тогда образ Любви и Справедливости захватывает подсознание героини романа, чтобы, взяв её за руку, провести по ослепительно прекрасному миру неискаженной человечности – в её снах.

Романическое повествование в романе «Что делать?» строится так, что основные композиционные вехи сюжета сообщены читателю раньше, чем начинается разворачиваться само действие: сначала кульминация («Дурак», «Первое следствие дурацкого дела»), затем «развязка всей повести» («Предисловие»: «...дело кончится весело, с бокалами, песней...») [3, с. 13], а в первой фразе I главы – завязка (упоминание о «знакомстве» героини «с медицинским студентом Лопуховым» [3, с. 15]. Такая композиционная инверсия, как и всегда, преследует цель – перевести внимание читателя из сферы поверхностного интереса к внешнему ходу действия в сферу глубинного интереса к оценке его внутреннего смысла. Тематическое и композиционное соотношение глав гораздо сложнее и многозначнее, чем представляется на первый взгляд.

I глава – ввиду того что завязка действия романа сообщена читателю заранее – воспринимается как экспозиционная. Однако трудно увидеть, что в ней сжато и бегло развернут самостоятельный сюжет, т.е. такое действие, которое проходит последовательно стадии экспозиционной подготовки (в данном случае это рассказ о родителях Веры Павловны и обстоятельствах её воспитания), завязки (начало волокитства Сторешникова и, в особенности, сцена в театре и связанное с нею пари Сторешникова и Жана в присутствии Жули), многоступенчатого развития (план загородной прогулки и разговор Веры Павловны со Сторешниковым).

Таким образом, композиционное значение главы отчетливо раздваивается: в системе сюжетного действия романа она выступает как его экспозиция, в собственных же границах она несет самостоятельный сюжет.

В этих условиях сюжетный материал II главы выглядит как рассказ о развязке событий I главы, но, как и прежде, повествование здесь драматизировано и сюжетно замкнуто. Встреча и брак Лопухова и Верочки «развязывают» событийный узел экспозиции романа и в то же время «завязывают» действие романа в целом. Необходимо внимательнее всмотреться в характер того действия, которое здесь начинается. В начале I главы рассказчик указал на знакомство героев, как на начало романического действия. В программном рассуждении, открывающем II главу, он также подчеркнул особое, принципиальное значение факта *встречи* «порядочных людей» между собой [3, с. 46].

Можно констатировать не только разность скоростей движения действия по двум своим уровням, но и их принципиальную разнокачественность. Внутреннее движение неполно, неадекватно, несинхронно отражается во внешнем рисунке событий. Внешний рисунок событий лишь в своей глубинной сущности определяется внутренними предпосылками, в качестве которых выступают в романе мировоззренческие и этические принципы основных героев повествования. Но в своем полном виде, в своем реальном движении он в значительной мере определяется воздействием окружающего этих героев социально-бытового *уклада*.

Понимание этого позволяет определить ту подлинную сферу действия романа, которая одновременно и завуалирована, и подчеркнута стремительным циклизированным ходом внешних событий. Эта сфера – *духовное самочувствие человеческой личности, ее стремление к внешней и внутренней эмансипации в*

рамках современного общества, поиски ею путей и форм этой эмансипации.

Начиная с III главы, события романа перестают непосредственно определяться влиянием господствующих в окружающем обществе порядков, а ставятся в прямую зависимость от мировоззрения и норм поведения «новых людей». Но структурно-композиционный принцип построения романа в целом и каждой его главы в отдельности от этого не изменяется. И в III, и в IV, и в V главах романа мы опять видим ту же сюжетно-композиционную самостоятельность и замкнутость, которую наблюдали в двух первых главах.

Скорость движения событий, составляющих любовно-психологический сюжет III главы, авто-помпа по отношению к главному действию всего романа. Это последнее, развиваясь в сфере духовного самочувствия человеческой личности и ее стремления к эмансипации от гнета окружающей среды, идет своим ходом, более размеренным и неуклонным, не совпадающим с ускорениями и замедлениями во внешнем движении сюжета. Соотношение внутренних и внешних сюжетных моментов в III главе совершенно аналогично соотношению их в предшествующих главах. Деятельность Веры Павловны по созданию, укреплению и развитию мастерской общественно значительна, но, разворачиваясь в окружении «новых людей» и при их непосредственном участии, эта деятельность героини не вносит в ее жизнь личного драматизма – и потому важный, этапный момент в сфере внутреннего действия романа остается без «своего» сюжета. Зато следующий – интимный по характеру – этап становления личности героини получает сюжетную разработку.

IV глава вообще лишена «своего» драматического сюжета, и в этом отношении является своеобразной интерлюдией между предшествующей и последующей главами. Есть нечто искусственное в попытке противопоставить дело организации кооперативных мастерских социалистического толка как делу общему, делу «чужому» для таких «не орлов», как Вера Павловна, стремление героини приобрести медицинский диплом как дело личное, своеобразное её «не орлиной» натуре, её «образу жизни» [3, с. 261]. Но это противопоставление в романе есть, и оно существенно для его центральной идеи. Для смысла романа важно, что это – последняя тревога героини, завершающий этап становления ее личности. Человеку мало сбросить внешние оковы; затем ему, оказывается, мало помогать сбрасывать эти оковы тем людям, которым он в силах помочь это делать; ему нужно удовлетворить потребности сердца; теперь выясняется, что и этого еще недостаточно: не только вольная жизнь, деятельная жизнь – ему необходима жизнь, в которой дельность занятий сочеталась бы с неотвратимостью труда, невозможностью заниматься или не заниматься им по прихоти и произволу. Только такая жизнь приобретает для человека достоинство настоящей, полной, весомой, правильно идущей жизни.

Таким образом, сюжетно-композиционное строение «рассказов о новых людях» отличается уравновешенностью, строгой выверенностью всех составляющих компонентов. Но оно отличается также и глубинным, *содержательным* соответствием идеологической концепции романа. Принцип сюжетно-композиционной двусоставности повествования, выполняя художественно-конструктивную функцию, имеет также и непосредственное, собственное свое содержание, которое только в нем и только через него находит себе выражение в романе.

Библиографический список

1. Верховский Г.О. О романе «Что делать?» Ярославль, 1959.
2. Рейсер С.А. *Примечания к тексту романа «Что делать?»* Н.Г. Чернышевского. Ленинград, 1975.
3. Чернышевский Н.Г. «Что делать?» Полное собрание сочинений: в 10-ти томах. Санкт-Петербург, 1906; Т. 9: 1 – 317.

References

1. Verhovskij G.O. O romane «Chto delat'»? Yaroslavl', 1959.
2. Rejser S.A. *Primechaniya k tekstu romana «Chto delat'»? N.G. Chernyshevskogo* Leningrad, 1975.
3. Chernyshevskij N.G. «Chto delat'»? *Polnoe sobranie sochinenij*: v 10-ti tomah. Sankt-Peterburg', 1906; T. 9: 1 – 317.

Статья поступила в редакцию 27.05.15

УДК 81'1

Avvakumova E.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General and Russian Linguistics, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: evavvakumova@inbox.ru

A SLIP OF THE PEN IN WRITTEN SPEECH OF CHILDREN. The article analyses in a linguistic key such a phenomenon as a slip of the pen. To be precise, it deals with the linguistic reasons for the occurrence of such a thing in the written word on the basis of written papers of schoolchildren. The author presents a linguistic classification of slips of the pen. The article can help school teachers form their attitude to slips – a frequent fact in a written language. In schooling a slip of the pen is very often considered to be a mistake, that is why the schoolchild who has a slip in his work, as a result, has a lower mark. In this article it is shown that a slip of the pen and a mistake have different nature, so their assessment cannot be the same.

Key words: a slip of the pen, mistake, reasons for slips, kinds of slips, written speech of children.

Е.А. Аввакумова, канд. филол. наук, доц. каф. общего и русского языкознания ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: evavvakumova@inbox.ru

ОПИСКИ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ

В статье в лингвистическом ключе анализируется такое явление, как описки, то есть рассматриваются лингвистические причины возникновения данного объекта в письменной речи на материале письменных работ школьников. Кроме того, приводится лингвистическая классификация описок. Данная статья может помочь школьным учителям определиться в отношении к опискам, частотному явлению в письменной речи. В школьной практике очень часто описка приравнивается к ошибкам, и поэтому наличие описки в работе ученика ведет к снижению оценки. В данной статье показано, что у описки и ошибки абсолютно разная природа возникновения, следовательно, их оценивание не должно быть идентичным.

Ключевые слова: описка, ошибка, причины описки, виды описок, письменная речь детей.

«Как известно, невозможно получить полного представления ни о механизмах порождения речи, ни о системе языка без анализа тех ошибок, которые в норме совершают носители языка, то есть отрицательного материала. Анализ описок – сбоев в письме – может рассматриваться как один из возможных подходов к изучению организации языковой компетенции индивида, а также механизмов и уровней, участвующих в порождении письменной речи» [1, с. 36].

Описки в письменной речи встречаются так же часто, как и орфографические ошибки. Лингвистов интересуют причины возникновения описок, их классификация и возможности их предупреждения. С описками приходится работать не только лингвистам, но и корректорам, логопедам, психологам.

Большое количество описок у индивида говорит логопедам об отклонении: дислексии, дисграфии и других видах – и указывает на объект, с которым надо работать (фонологический слух, например). Характерные особенности данных описок необходимо знать и учителю, чтобы вовремя заметить отклонение и направить к специалисту.

В психологии существует распространенный термин – «описка по Фрейду» (так же, как и «оговорка по Фрейду»). Фрейд считает, что данные явления можно истолковать исходя из той ситуации, в которой они произошли, то есть объяснить жизненным опытом. Например, забывание того, что можно было бы знать, а именно: когда дело идет о хорошо знакомом – временное исчезновение из памяти собственных имён.

На наш взгляд, объяснение Фрейдом описки только причинами воспоминаний каких-либо ситуаций – несколько поверхностно.

Учёные, занимавшиеся описками, выделяют несколько аспектов в изучении данного объекта: коммуникативный, психологический, лингвистический.

Коммуникативный подход наблюдается в работах Н.Д. Голева, О.А. Киселёвой [2, 3, 4]. Его основные положения состоят в следующем: именно описка, а не орфографическая ошибка создаёт помехи в общении; описка может полностью изменить графический облик слова, описку при внимательном чтении сам пишущий замечает без всяких правил.

Психологический аспект представлен в работах Т.В. Ахутиной [5; 6]. Психологическими причинами описок называются кинестетика, моторика, зрение, слух. Всё это в значительной степени влияет на пишущего. Любой человек может допустить оговорку в устной и описку в письменной речи. В данном случае это непрогнозируемое действие, случайное, ошибочное.

Н.Л. Дич в своем исследовании «Описки в индивидуальной речевой деятельности» сделала попытку собрать и проанализировать систему описок одного носителя языка. «Материалом для анализа послужили описки, в результате которых нарушился графический облик слова, но его значение сохранялось» [1, с. 36].

Н.Л. Дич собранные описки проанализировала и разделила на пять типов: замены (59%); пропуски (22%); буквы из другого алфавита (9%); лишние буквы (7%); перестановки (4%).

Исследовательница делает вывод, что «ошибка в какой-то букве обусловлена либо фонетическим окружением звука, обозначаемого данной буквой, либо самими фонетическими свойствами данного звука» [1, с. 37].

Это, в свою очередь, опровергает мнение о том, что у описки нет закономерности в отличие от орфографической ошибки, которое высказала Л.Б. Парубченко [7, с. 2 – 4]. В работе Н.Л. Дич представлен лингвистический подход в описании описок.

Нами было проведено собственное исследование описок на материале письменных работ учащихся начальной школы (2 – 4 классы) и учащихся среднего звена (6 – 7 классы). Материал был предоставлен учительницей А.В. Нейверт, работающей в Дружбинской основной общеобразовательной школе Алтайского края. Количество наблюдающихся учащихся 25. Общее количество описок 171.

Письменные работы учащихся представляли собой классные и домашние работы, выполненные в рабочих тетрадях, а также диктанты, изложения и сочинения. Описки, обнаруженные в ученических работах, заносились в отдельную тетрадь, где обязательно указывалась индивидуальная принадлежность описки.

В результате анализа было выделено несколько видов описок. У одной и той же описки могут быть разные причины. Например, психологические: ребёнок устал, невнимателен, волнуется, думает о другом (по Фрейду). Эти причины требуют специального изучения, но не представляют предмет нашего исследования.

Нас интересуют лингвистические причины описок. При внимательном рассмотрении обнаружились интересные закономерности. Так, не встретилось ни одного случая, когда бы согласный заменился гласным и наоборот. При замене согласного другим согласным обнаружены следующие закономерности:

1. Замена по глухости/звонкости парных согласных (зобиратель – собиратель, педесует – беседует, друд – труд, тарже – также, провессор – профессор и др.).

В словах беседует (педесует), труд (друд) наблюдается замена в начале слова, а в словах профессор (провессор), также (тарже) – в середине слова.

Ребенок знает парные согласные по глухости/звонкости и при написании слова предполагает, что следует писать одну из двух букв. Возможно, по причине спешки, отвлеченного внимания либо еще какого-то фактора, ребёнок не сразу сообразил, какую из двух парных букв ему следует писать.

2. Замена по мягкости/твёрдости (царевич – царевич, четвертое – четвертое, зайча – зайца). Замена по мягкости/твёрдости встречается значительно реже, и у наблюдаемых детей выявилась следующая закономерность: заменяются только буквы **ч** и **ц**. Возможно, чь идет о неразличении аффрикат **ч** и **ц**. Четвертое – четвертое (употребление свистящей твердой аффрикаты **ц**). Предположим, что дети действительно не различают эти буквы в письменной речи, отсюда и допущенные описки в словах с имеющимися в них буквами **ч** и **ц**. Если обратить внимание детей на эти замены, они с легкостью ответят, что звук [ч'] является мягким, а [ц] – твердым, но при этом не смогут объяснить причину замены в указанных словах.

3. Аффриката (джинцы – джинсы, встретить – встречать). Здесь речь идет о фонемах **ч** и **ц**. В случае написания слова **джинсы** (джинцы) имеет место употребление аффрикаты **ц**, которая написана вместо **с**. Оба эти звука переднеязычные, зубные, схожи по звучанию. Аффриката – сложный звук, состоящий из двух [тс]. В устной речи часто произносятся **джинцы**. Возможно,

именно это и оказало характерное влияние на написание данного слова.

4. **Замена по способу образования** (издленил – изменил, опухки – опушки). Рассмотрим допущенную опisku в слове **опушки**. Произошла замена согласного на **х** (вместо **ш**).

[ш] – переднеязычный, небный.

[х] – заднеязычный.

Оба эти звука шумные, щелевые и глухие.

Аналогичный пример в слове **изменил** (издленил).

[м] – губно-губной.

[л] – переднеязычный, зубной.

Эти звуки сонорные, смычно-проходные и звонкие.

По способу образования звуки в данных примерах одинаковы, а по месту образования различны. Предположим, что описки допущены ввиду близкой расположенности данных звуков. Они обладают общими признаками, поэтому ребенок заменил одну букву другой.

5. **Влияние соседнего согласного** (вальдшнепы – вальдшнепы, тдиллер – триллер, выезжает – выезжает, подлещаше – подлещаше, домохозяйка – домохозяйка). Бывают случаи, когда при написании слова соседний согласный опять прописывается. Это может произойти в начале слова (тдиллер – триллер), в середине слова (выезжает – выезжает, подлещаше – подлещаше), в конце слова (вальдшнепы – вальдшнепы). Из-за спешки ребенок как бы забегает вперед, стремясь быстрее написать слово.

6. **Замена сонорных** (оранжелее – оранжерее). Как известно, к сонорным звукам относятся [м], [м'], [н], [н'], [л], [л'], [р], [р'], [й']. В ученических работах мы наблюдаем случай замены сонорного звука сонорным. Например, в слове **оранжерее** вместо второго **«р»** пишется **«л»**.

[р'] – дрожащий, звонкий, переднеязычный, небный.

[л'] – смычно-проходной, звонкий, переднеязычный, зубной.

Помимо того, что данные звуки сонорные, предположим, что на описку оказало влияние неразличение **р** и **л** с детских лет, когда ребенок не мог выговаривать звук **р**.

7. **Лексическая замена** (запах – запахах, кибишке – кибишке, возражение – возвращение). Часты случаи, когда ребенок допускает описку, имея в виду другое слово. В указанных нами словах действительно подразумевается другое слово. Дети пишут: **«запах», «кибишке», «возражение»**, а, возможно, имеют в виду слова **запах, кибишке, возвращение**.

8. **Каллиграфическая описка** (прилехный – прилежный). Данная описка наблюдается не только у детей младших классов, но и средних. Речь идет о буквах, схожих по написанию. Так, в слове **прилежный** буква **ж** схожа с буквой **х**, что привело к описке в слове **прилехный**.

Рассмотрим закономерности при замене гласного другим гласным:

1. **Гласные заднего ряда**. К ним относятся гласные [у] и [о]. В наблюдаемых словах замена происходит как **у** на **о**, так и **о** на **у**. Эти гласные губные. Различительные признаки этих гласных состоят в том, что [у] – гласный верхнего подъема, закрытый, [о] – гласный среднего подъема, открытый. Предположим, что описка вызвана общим признаком этих гласных.

Если привлечь данные онтолингвистики (лингвистики детской речи), то можно обнаружить, что в дословесный период ребенок не сразу может противопоставлять фонемы. Противопоставление по ряду формируется следующим образом: «Гласные переднего, еще не отделяемые друг от друга и как бы составляющие общую единицу [и/э], противопоставляются общей единице заднего ряда [у/о]. На этом этапе ребенок способен, например, отличить на слух **бэк** от **бок**, но не может разграни-

чить **бик** и **бэк** или **бок** и **бук**» [6, с.274]. Возможно, подобное неразличение фонем распространяется и в какой-то степени и в письменной речи.

2. **Гласные переднего ряда – [и], [э]**. Эти гласные негубные, но они принадлежат к разным подъемам:

[и] – верхнего подъема, закрытый.

[э] – среднего подъема, открытый.

В примере **противоречаше (противоричаше)** описка допущена в ударном гласном.

Данные результаты тоже можно сопоставить с данными онтолингвистики: «Последними формируются противопоставления гласных верхнего и среднего подъема, т.е. [э] способно противопоставляться [и], а [у] – [о]» [6, с.274].

3. **Гласные верхнего подъема – это гласные [и], [ы], [у]**. В словах **грибки (губки), выхожу (вихожу)**. Заметим, что эти буквы схожи по написанию (и/у, ы/и), в одной из них не достает одного элемента, чтобы получилась другая буква. Сделаем два предположения: 1) описка обусловлена употреблением гласных верхнего подъема; 2) причина описки заключается в недописанном элементе буквы.

4. **Влияние соседнего гласного** наблюдается в словах **богат – богот, всюду – всуду**. Здесь речь идет также об ударном гласном. Это случай, аналогичный влиянию соседнего согласного предыдущий или последующий гласный повлиял на описку в слове.

5. **Замена гласного под ударением**. В слове **двумя – двумя** имеет место фонема [а], а в слове **честолубие – честолубие** – фонема [у]. Описки в этих словах объясняются тем, что буквы дают один и тот же звук: «я», «а» – [а], «ю», «у» – [у].

Как видим, при замене гласных наблюдаются закономерности. Причем закономерности фонетического характера.

Рассмотрим пропуски букв и слогов. Имеют ли они свои закономерности?

- **пропуск гласных** (чудесный – чудснй, стекольщик – стекльщик, далеко – далко, некоторое – некторое);

- **пропуск согласных** (киргиза – кириза, времени – вреени);

- **пропуск мягкого знака** (малюсенький – малюсенкий, муравьи – мурави);

- **пропуск слога** (испытал – испыл, название – назвае).

При внимательном анализе данных описок фонетические причины можно увидеть только в двух случаях: пропуск гласных (особенно интересен случай пропуска гласного под ударением) и пропуск мягкого знака. Пропуск мягкого знака обусловлен скорее графической причиной: он не обозначает звука.

О причинах пропусков следует сказать в общих чертах: обусловлены они поспешностью написания текста. Никакие определенные фонетические процессы не объясняют этого явления. Пропускаются гласные, согласные, целые слоги. Эти пропуски в корне меняют графический облик слова, а возможно, и его лексическое значение. Предупреждение пропусков в словах – это, прежде всего, внимательность и сосредоточенность.

Несмотря на тот факт, что для каждого вида описок существуют свои определенные причины их возникновения, попытаемся сформулировать общие причины описок: артикуляционная близость звуков; подразумевается слово другой лексической группы; влияние соседнего звука; психологические причины, вызванные поспешностью или усталостью; каллиграфия письма.

Несомненно, описке надо отводить большее внимание в методике преподавания русского языка. Учителю не только должен знать, как оценивать описки, но и знать виды описок, для того чтобы вовремя обратиться к логопедам или, наоборот, не бить тревогу, когда это не нужно. Ведь описки допускают все, даже профессор и академики.

Библиографический список

1. Дич Н.Л. *Описки в индивидуальной речевой деятельности*. Онтолингвистика: современное состояние и перспективы развития. Санкт-Петербург, 2000.
2. Голев Н.Д. Неканоническая орфография современного русского языка (к постановке проблемы). *Известия Алтайского государственного университета*. Серия «История. Педагогика. Филология и журналистика. Философия». Барнаул, 1997.
3. Голев Н.Д. Ошибка или описка – что хуже? *Речевое общение: специализированный выпуск*. Под ред. А.П. Сковородникова. Красноярск, 2000; Вып. 3 (11).
4. Киселёва О.А. *Русская орфография в коммуникативном аспекте (экспериментальное исследование)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2002.
5. Ахутина Т.В. Трудности письма: от диагностики к коррекции / Т.В. Ахутина. *Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты*. Барнаул, 2004; Часть III.
6. Ахутина Т.В., Величенкова О.А., Иншакова О.Б. Дисграфия: нейропсихологический и психолого-педагогический анализ. *Человек пишущий и читающий: проблемы и наблюдения: материалы международной конференции*. Санкт-Петербург, 2004.
7. Парубченко Л.Б. *Ненормативное русское письмо*. Москва, 2003.

References

1. Dich N.L. *Opiski v individual'noj rechevoj deyatel'nosti*. Ontolingvistika: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya. Sankt-Peterburg, 2000.
2. Golev N.D. Nekanonicheskaya orfografiya sovremennogo russkogo yazyka (k postanovke problemy). *Izvestiya Altajskogo gosudarstvenno-go universiteta*. Seriya «Istoriya. Pedagogika. Filologiya i zhurnalistika. Filosofiya». Barnaul, 1997.
3. Golev N.D. Oshibka ili opiska – chto huzhe? *Rechevoe obschenie: specializirovannyj vypusk*. Pod red. A.P. Skovorodnikova. Krasnoyarsk, 2000; Vyp. 3 (11).
4. Kiseleva O.A. *Russkaya orfografiya v kommunikativnom aspekte* (eksperimental'noe issledovanie). Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 2002.
5. Ahutina T.V. Trudnosti pis'ma: ot diagnostiki k korrektsii / T.V. Ahutina. *Estestvennaya pis'mennaya russkaya rech': issledovatel'skij i obrazovatel'nyj aspekty*. Barnaul, 2004; Chast' III.
6. Ahutina T.V., Velichenkova O.A., Inshakova O.B. Disgrafiya: nejropsihologicheskij i psihologo-pedagogicheskij analiz. *Chelovek pishushchij i chitayushchij: problemy i nablyudeniya: materialy mezhdunarodnoj konferencii*. Sankt-Peterburg, 2004.
7. Parubchenko L.B. *Nenormativnoe russkoe pis'mo*. Moskva, 2003.

Статья поступила в редакцию 18.05.15

УДК 811.112.2'38+811.161.1'38

Kirillova Yu.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: julia_kirillowa@mail.ru

THE COGNITIVE AND FUNCTIONAL POTENTIAL OF METAPHOR IN THE PRESENT-DAY GERMAN AND RUSSIAN DISCOURSE OF ADVERTISING. The paper is devoted to the analysis and interpretation of verbal and visual metaphors in the modern German and Russian advertising discourse. The author describes the distinctive characteristics of advertising discourse and advertising text, some basic concepts and values in the German and Russian linguocultures. The paper further details the metaphor not only as a linguistic phenomenon but also as a cognitive and cultural one. Metaphoric constructions perform the cognitive function, reflect the underlying values of a culture, create a vivid image and emphasize the illocutionary effect of the advertising utterance. The paper focuses on the universal and cultural metaphors in the German and Russian advertising discourse. As a result of the analysis made it was also revealed that in this type of discourse usual and occasional metaphors as linguistic manifestations of the conceptual metaphors are used.

Key words: advertising discourse, conceptual metaphor, visual metaphor, language and culture.

Ю.Н. Кириллова, канд. филол. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,
E-mail: julia_kirillowa@mail.ru

ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОГНИТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕТАФОРЫ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ И РУССКОЯЗЫЧНОМ РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ

Статья посвящена комплексному анализу вербальной и визуальной метафоры, функционирующей в немецкоязычном и русскоязычном рекламном дискурсе. Особое внимание в работе уделяется описанию характерных особенностей рекламного дискурса, выявлению специфики рекламы как поликодового текста, рассмотрению метафоры как феномена языка, сознания и культуры. В статье описываются также функции метафоры в рекламном дискурсе, выявляются и систематизируются языковые репрезентанты концептуальных метафор в немецкоязычном и русскоязычном рекламном дискурсе. На основе сравнительно-сопоставительного анализа предпринимается попытка выявления универсальных и культурно-специфических метафор, функционирующих в данном типе дискурса, устанавливается частотность их употребления. В ходе исследования было установлено, что языковыми репрезентантами концептуальных метафор являются как узловые, так и окказиональные метафоры, при этом среди них доминируют метафоры второго типа.

Статья выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ и Германской службы академических обменов (проект № 11.9129.2014).

Ключевые слова: рекламный дискурс, концептуальная метафора, визуальная метафора, язык и культура.

В современном коммуникативном пространстве рекламный дискурс прочно занял свое место. На сегодняшний день это один из наиболее активно развивающихся типов дискурса, изучением которого занимаются представители различных отраслей научного знания, в т.ч. и лингвистики. Работы, посвященные определению статуса языка рекламы, изучению лингвистических особенностей рекламного текста, ключевых концептов и ценностей рекламного дискурса, его функционального аспекта, выполнялись на материале русского, немецкого, английского и др. языков [1; 2; 3; 4; 5]. В последнее время в области изучения рекламного дискурса особую актуальность приобретают контрастные исследования, позволяющие выявить национально-культурную специфику данного типа дискурса. Так сравнительно-сопоставительный анализ рекламных текстов осуществлялся на материале немецкого и арабского [6], немецкого и болгарского [7], немецкого и японского языков [8] и др. языков.

Рекламный дискурс представляет собой тип институционального дискурса, обусловленный спецификой рекламы как формы массовой коммуникации, имеющей определенную целевую установку – привлечения внимания к объекту рекламирования, формирования или поддержания интереса к нему и его продвижения на рынке. Реклама открыто или в завуалированной форме пропагандирует ценности, нормы поведения и определенный стиль жизни.

Дискретной единицей рекламного дискурса является рекламный текст, имеющий определенную специфику. Рекламный текст представляет собой сложное семиотическое целое, обладает поликодовым характером (то есть образуется при помощи семиотически разнородных средств вербального и невербального характера), тяготеет к структурной сжатости и имплицитности сообщаемой в нем информации, обладает повышенной экспрессивностью и оценочностью, передаваемой обширным арсеналом изобразительно-выразительных средств на разнообразных языковых уровнях. Одной из важнейших характеристик рекламного текста является образность, которая представляет собой широкий спектр изобразительно-выразительных языковых средств, с помощью которых передается информация о рекламируемом объекте.

В рекламе выделяют два типа образности – внешнюю и внутреннюю (глубинную) образность [9, с. 86]. Внешняя образность в рекламном тексте создается с помощью тропических средств (метафоры, метонимии, сравнения и т.д.), в образовании которых участвуют как вербальные, так и иконические средства. Глубинная образность является более сложным многомерным видом образного построения, суть которого заключается в создании оригинального рекламного образа, привлечении внимания потребителя к каким-то новым сторонам рекламируемого объекта, осмыслении которых определяется выбранным составителем

ракурсом подачи сообщения [9, с. 86]. В создании глубинной образности участвуют все элементы рекламного текста. Осмысленные образности рекламного сообщения предполагает установление потребителем логических, образно-эмоциональных связей между его вербальными и невербальными компонентами. Верная интерпретация и понимание смысла рекламного текста порой невозможны без привлечения воображения и чувства юмора. Одним из основных средств создания образности и выразительности в рекламном тексте является метафора, имеющая мощный эмоционально-экспрессивный потенциал. Как известно, главные конкурентные преимущества популярных среди потребителей торговых марок подаются именно метафорически.

В рамках когнитивной науки одним из приоритетных направлений является изучение взаимосвязи языка и сознания, сущности когнитивных процессов, роли языка в репрезентации когнитивных структур в освоенном виде [10, с. 8]. С когнитивной точки зрения метафора – это не только средство создания образности и выразительности, но и важнейшее средство концептуализации, позволяющее осмысливать одну область через призму другой. Концептуальная метафора, укоренившаяся в языке и культуре этноса, способна отражать его фундаментальные культурные ценности, нормы, эстетические идеалы, сообщать адресату в сжатой лаконичной форме, и вместе с тем достаточно убедительно необходимую информацию [11, с. 8].

Как справедливо отмечается в специальной литературе, «устоявшиеся бренды – «иконы» выигрывают уже не за счёт физических качеств продукта, а за счёт эмоций, получаемых потребителем», таким образом, «связать продукт с символом, вызывающим сильные эмоции, – лучший способ пробиться в память аудитории» [12, с. 121 – 123]. Так, марка сигарет Marlboro неизменно напоминает нам ковбоя, ключевую фигуру рекламной компании данного продукта, а шоколад Milka ассоциируется с изображением коровы сиреневого цвета, появляющейся на всех упаковках этой фирмы.

По результатам исследований был выявлен также ряд закономерностей, связанных с функционированием вербальной и визуальной метафоры в рекламе: при использовании метафорических единиц допустима гиперболизация, поскольку она понятна целевой аудитории; хорошая метафора не нуждается в вербальной части сообщения; метафоры требуют обработки, поэтому они должны быть просты для понимания; реклама, содержащая метафору, работает дольше и характеризуется большей эффективностью, даже если её долго не транслируют в эфире; метафоры доносят одновременно несколько посланий о рекламируемом объекте; метафорические единицы не доносят конкретных сообщений; метафоры теснее привязываются к торговой марке; хорошая метафора эффективна даже при небольшом бюджете [13].

Яркие, неожиданные образы, передаваемые как вербальными, так и иконическими компонентами, способны очень быстро пробиваться в память аудитории и всплывать в сознании потребителя неосознанно, тем самым обеспечивая эффективность рекламной коммуникации.

В ходе проведенного исследования нами были проанализированы русскоязычные и немецкоязычные рекламные тексты следующих категорий продуктов: пищевые продукты и напитки, табачные изделия, средства для ухода за собой, транспортные средства, а также страховые/финансовые услуги, поскольку именно для продвижения данных товаров и услуг на рынке расходуются наибольшее количество средств. Материалом исследования послужили 300 русскоязычных и 300 немецкоязычных рекламных текстов, содержащих вербальную и визуальную метафору, используемую для характеристики рекламируемых товаров и услуг, отобранных приемом сплошной и целенаправленной выборки из печатных периодических изданий, а также электронных средств массовой информации (2010 – 2015 гг.).

Наиболее продуктивными в реализации лингвокреативных целей в немецкоязычном и русскоязычном рекламном дискурсе, нацеленных на создание позитивной оценки объекта, являются антропоморфная, зооморфная, фитоморфная, артефактная, игровая и спортивная, а также метафоры с исходными понятийными сферами «Магия» и «Сказка», что позволяет говорить в целом об универсальности человеческого мышления / освоения действительности и как следствие универсальности механизмов метафоризации в анализируемых языках и культурах. Специфичным для русскоязычного рекламного дискурса является достаточно частотное использование военной (в частности, в рекламе парфюмерно-косметической продукции и лекарственных препаратов) и гастрономической метафоры (в рекламе финан-

совых учреждений). К культурно-специфическим можно отнести также медицинскую и музыкальную метафоры, функционирующие в немецкоязычном рекламном дискурсе в целях продвижения различных товаров и услуг, что оказалось нетипичным для русскоязычного рекламного дискурса.

Анализ фактического материала показал, что наибольшей частотностью употреблений в немецкоязычном рекламном дискурсе характеризуются игровая и спортивная (15%), зооморфная (14%), антропоморфная (12%), фитоморфная метафоры (10%), а также метафоры с исходными понятийными сферами «Магия» (12%) и «Сказка» (10%). Доминантными в русскоязычных рекламных текстах являются зооморфная (17%), игровая и спортивная метафоры (14%), антропоморфная метафора (12%), метафоры с исходными понятийными сферами «Магия» (13%) и «Сказка» (12%).

Вербализаторами концептуальных метафор являются конвенциональные и окказиональные метафоры, при этом существенно доминируют случаи оригинальной метафоризации, способствующие созданию креативных образов. Так, от общего количества выявленных метафор (600) 120 метафорических единиц в русскоязычном рекламном тексте (40%) и 110 в немецкоязычном рекламном тексте (36,6%) являются конвенциональными, а 180 метафорических единиц в русскоязычном рекламном тексте (60%) и 190 метафорических выражений (63,4%) в немецкой рекламе являются окказиональными.

Метафорические единицы, выявленные в ходе анализа фактического материала, представлены далее по категориям продуктов. Рассмотрим более подробно некоторые из них.

Как известно, в рекламной коммуникации довольно часто реализуется когнитивный и эмоциональный потенциал метафоры, позволяющий апеллировать к базовым ценностям той или иной лингвокультуры с целью создания сообщений манипулятивного характера. Например, в рекламном сообщении страховой компании Asstel содержится изображение мужчины, крепко держащего ребенка на руках, а также вербальный компонент: *Mein Lebenswerk. Abgesichert für nur 5 € / Monat.* В рекламе данной страховой компании эффективность ее действия разъясняется с опорой на традиционные для немецкоязычного рекламного дискурса ценностные доминанты – семья, дети, метафорически приравняемые к делу всей жизни человека, являющиеся смыслом его существования.

В основе вербального компонента рекламы немецкого банка Bayerische Landesbank – окказиональная метафора, «раскрывающаяся» в тексте и позволяющая провести аналогию между финансовой деятельностью банка и оркестром, славящимся великолепными инструментами, разнообразным репертуаром и виртуозными исполнителями: *Auf gut bayerisch: „Was wollen wir spielen? Wenn Sie einen Partner mit großem Repertoire suchen, der alle Investment- und Finanzierungsinstrumente virtuos beherrscht: Dann sind Sie bei uns richtig. Als eine der führenden deutschen Universalbanken bieten wir Ihnen das ganze Spektrum der Finanzdienstleistungen weltweit. Und das mit erstklassiger Besetzung“.* С целью оказания эффективного воздействия и создания целостного рекламного образа используется также визуальная метафора, изображающая трубача, одетого в национальную баварскую одежду (Рис. 1).



Рис.1

В рекламе немецкого банка Commerzbank используется сравнение двух важнейших религиозных праздников в Германии, Рождества и Пасхи, с новым пакетом услуг данного финансового учреждения, который по своей значимости для потенциального клиента не уступает этим событиям (*Wie Weihnachten und Ostern an einem Tag!*). Визуализация вербальной метафоры осуществляется за счет изображения символов данных праздников – рождественского деда, держащего в руках пасхальное яйцо.

Визуальная метафора участвует также в создании целостного рекламного образа служащих немецкого банка L-Bank. Авербальный компонент представлен изображением сотрудников банка в масках льва. Данная зооморфная метафора способна вызывать у потенциальных клиентов устойчивые положительные ассоциации, направленные на восприятие сотрудников банка как мужественных, отважных, сильных, храбрых, готовых пойти на риск подобно одному из сильнейших представителей семейства кошачьих. Визуальная информация дополняется также рекламным слоганом, позволяющим недвусмысленно понять идею рекламного сообщения: *Vielleicht liegt es an unserem Wappentier, dass wir ein bisschen mutiger sind als andere?* Следует обратить внимание также на тот факт, что на фотографии одна из сотрудниц данного финансового учреждения сняла маску и открыто улыбается своим потенциальным клиентам, что говорит также о человечности представителей этого банка (Рис.2).



Рис.2

Источником метафорической экспансии в данной сфере выступает также «Медицина», что нетипично для русскоязычного рекламного дискурса. В качестве примера приведём рекламу банка Sparkasse, содержащей вербальную и визуальную метафору. Вербальные слоганы рекламного сообщения представлены в форме вопроса и содержат языковые репрезентанты концептуальной метафоры «БАНКОВСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – это МЕДИЦИНА», а сотрудники финансового учреждения предстают в образе врачей, которые «ставят диагноз», «выписывают рецепты», проводят «профилактические работы»: *Ein Rezept für alle? Gleiche Behandlung für alle? Eine Prophylaxe für alle? Eine Diagnose für alle?* Ответ на вопрос, адресованный потенциальным потребителям, заранее известен: приоритетным принципом в работе сотрудников банка является индивидуальный подход к каждому клиенту. Вербальная информация сопровождается также визуализацией медицинской метафоры: на фотографии изображены медицинские препараты и инструменты.

Специфика функционирования метафоры в русскоязычном рекламном дискурсе определяется широким распространением, в частности, в сфере банковских услуг гастрономической и фитоморфной метафоры.

Частотное использование, например, гастрономической метафоры обусловлено релевантностью концепта «пища» как необходимого условия существования любой этнокультуры. Кроме этого, понятия данной сферы знакомы нам из практической деятельности, что позволяет доступно и просто донести смысл рекламного сообщения: *Мы знаем толк в банковской кухне* (Экспобанк); *Коктейль преимуществ* (Промсвязьбанк); *Аппетитные кредиты* (банк «Восточный экспресс»). Причем в качестве наиболее ярких экспрессивных языковых средств используются метафоры, актуализирующие приятные вкусовые ощущения: *Сладкие условия. Меняем Ваше представление о кредитных картах* (Банк Москвы); *Сладкие подарки. Сочные проценты* (Военно-промышленный банк).

В качестве примера использования гастрономической метафоры можно привести также серию рекламных образов, используемых для продвижения финансовых продуктов «Кредит Европа банка». Так, различные предоставляемые услуги банка связывались с национальными особенностями кухни европейских стран. Через образы известных национальных блюд той или иной страны можно прочувствовать особую атмосферу европейских стран, связанные с ними традиции и эмоциональную составляющую, что позволило сделать акцент на стабильности банка и создать запоминающиеся креативные образы рекламных продуктов. Так, автокредиты предлагались «по-немецки», кредиты наличными «в лучших традициях Голландии», а вклады оформлялись «по-швейцарски» (Рис.3, 4).



Рис.3



Рис.4

Фитоморфная метафора, используемая для рекламы банковских продуктов, позволяет провести аналогию между царством растений и денежными средствами потенциальных клиентов, которые уверенно «растут» при прочих благоприятных условиях. Метафорический образ, созданный языковыми средствами, дополняется также авербальным компонентом. Так, на фотографиях рекламных сообщений могут изображаться зеленые растения, выращенные из ростка, а также спелые аппетитные фрукты – показатели «урожайного» финансового года.

В качестве наиболее эффективного универсального средства воздействия на сознание и подсознание субъекта используются сенсорные метафоры, базирующиеся на особенностях такого когнитивного процесса, как ощущения. Наиболее продуктивными в рекламной коммуникации являются метафоры, актуализирующие вкусовые, обонятельные и осязательные ощущения, являющиеся важными для разных категорий людей вне зависимости от предпочитаемого канала информации и часто используемые для создания любого образа ввиду их универсального характера. На примере ряда немецкоязычных и русскоязычных рекламных слоганов известных табачных брендов можно проследить апелляцию к вкусовым ощущениям субъекта. Ср.: *Der Geschmack von Freiheit und Abenteuer* (Marlboro); *Geschmack einer neuen Generation* (Philip Morris Light American); *Вкус Испания. Fortuna*; *Winston. Вкус настоящей свободы*. Эффективным манипулятивным приёмом, актуализирующим разные каналы получения информации, является синестезия: *Harmonie von Duft und Geschmack* (MacCollins); *Сияние аромата*. (Vogue); *Мягкий вкус Parliament в непревзойденно легком исполнении...* (Parliament Extra Lights).

В целях успешной продажи табачной продукции в немецкой рекламе прибегают, например, к использованию метафорических единиц, образно актуализирующих концепт „Freundschaft“. Сигарета метафорически представляется неким другом, лучшим собеседником, о чем свидетельствуют следующие рекламные слоганы. Ср.: *Das Zeugnis der Freundschaft* (Sensoussi); *Ein Zug sagt mehr als tausend Worte* (Lucky Strike). В русскоязычном рекламном дискурсе также прибегают к олицетворению, но актуализируют при этом иные ассоциации и ценностные смыслы. Так табачные изделия метафорически наделяются свойствами одушевленного лица, имеющего свой неповторимый стиль и характер: *Яркая личность в тонком обличии* (Virginia Slims Superslims); *R1. Легкий характер*.

В немецкой и русской рекламе табачных изделий используется также концептуальная метафора ЖИЗНЬ – это ПУТЕШЕСТВИЕ.

СТВИЕ, позволяющая провести аналогию между вкусовыми ощущениями от потребления производимого товара и путешествием по миру, обещающим незабываемые приключения, новые впечатления. Вербализаторами данной метафорической модели выступают такие конвенциональные метафоры, как *die Welt, der Weg, das Abenteuer, das Erlebnis*, мир, путь, приключения, спутник. Ср.: *Der Duft der großen weiten Welt* (Peter Stuyvesant); *Kein Weg ist zu weit für eine Camel Filter* (Camel); *Das kreative Abenteuer* (Marlboro); *Der Geschmack. Das Erlebnis* (Camel); *Русский Стиль. Благородный спутник*; *Команда искателей приключений* (Marlboro). В убедительности данных рекламных сообщений не приходится сомневаться, они действительно функционируют и способствуют успешному продвижению товаров на рынке. Как известно, именно никотиновая зависимость является одной из причин смертельных заболеваний и преждевременной смертности в Европе.

В рекламе косметической продукции, широко используются метафорические единицы, создающие образ красивого и здорового внешнего вида человека, «сверкающего» подобно драгоценным камням. Ср.: *„Und gestyltes Haar fühlt sich glänzend.“* (Nivea Hair Care); *Красота – это сияние.* (Nivea). Косметические товары могут концептуально представляться как верные «помощники» в создании идеального образа любой женщины, обеспечивающие максимальный уход за кожей лица и тела и т.д. На языковом уровне данная концептуальная метафора репрезентируется такими номинациями, как *pflügen, schützen, erfrischen, Schutz, Pflege, защита, забота* и т.д. Ср.: *Hilfe für vielbeschäftigte Hände* (Atrix); *Schutz und Pflege Hand in Hand* (Atrix); *1-я уютная защита против сухости и стянутости кожи* (Garnier); *Тональный крем защищает и ухаживает за кожей* (Bourjois); *Нежная забота о Ваших руках* (Garnier).

В рекламе косметической продукции используется также метафорический образ противника (морщины, проблемная и сухая кожа, кариес, заболевания десен и т.д.), в борьбе с которым используется целый арсенал разнообразных средств (крем, лосьон, зубная паста и т.д.). Ср.: *Bekämpft Pickel und verfeinert das Hautbild* (Aok First Beauty); *Die Faltenblockade* (Frei AntiAge); *Заблокируйте 99% свободных радикалов. Борется с окислением. Против старения* (Lancome); *Секретное оружие молодости* (Artistry); *Активная концентрированная формула вооружена тремя запатентованными технологиями. Ваша кожа ... может направить всю свою энергию на защиту от атак ежедневного стресса и на восстановление* (Estee Lauder).

Таким образом, широко употребляющиеся в рекламном тексте метафорические выражения репрезентируют доминантные ценностные смыслы, нормы той или иной этнической общности. Совокупность значимых концептов, актуальных для рекламного дискурса, находит отражение во многом именно в метафорическом зеркале. Метафора, вербальная и визуальная (создаваемая средствами фотографии и графики), в наиболее выигрышной форме представляет информацию о функциональных преимуществах товаров и услуг. Оригинальные рекламные образы вызывают направленные ассоциации, нередко требуют смелого полета фантазии, игры воображения. Согласно результатам исследования можно сделать вывод о том, что процессы метафоризации в определенной степени универсальны, вместе с тем не вызывает сомнения и тот факт, что метафорические единицы могут нести культурнозначимые смыслы, связанные с жизнью определенного языкового коллектива. Следует также отметить, что в рекламе используются не только конвенциональные метафоры, но и окказиональные, описывающие базовые ценности бренда необычным способом.

Библиографический список

1. Кушнерук С.Л. *Сопоставительное исследование прецедентных имён в российской и американской рекламе*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Челябинск, 2006.
2. Моррис П., Уальдман Д. Национальная культура в рекламных метафорах: Франция, Германия, Италия, Нидерланды и США. *Реклама. Теория и практика*. 2012; 2: 102–123.
3. Цветкова Н.В. *Принцип иконичности и его реализация в поликодовом рекламном дискурсе: (на материале английского языка)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2012.
4. Cölfen H. *Werbeweltbilder im Wandel: eine linguistische Untersuchung deutscher Werbeanzeigen im Zeitvergleich (1960 – 1990)*. Frankfurt am Main: Lang, 1999.
5. Petri C. *Entstehung und Entwicklung kreativer Werbeideen: verbale und visuelle Assoziationen als Grundlage der Bildideenfindung für eine erlebnisbetonte Werbung*. Heidelberg: Physica-Verl., 1992.
6. Abdallah M. *Werbessprache im Deutschen und Arabischen und die kulturelle Problematik ihrer Übersetzung: eine linguistisch-interkulturelle kontrastive Studie*. Frankfurt am Main: Peter Lang Ed., 2013.
7. Todorova V. *Die Rolle der Sprache und des Bildes bei der Konstitution komplexer Texte: eine kontrastive Analyse der Anzeigenwerbung deutscher und bulgarischer Banken*. Osnabrück: Der Andere Verl., 2001.
8. Dallmann K. *Kultur und Werbung: eine theoretische und empirische Analyse zum Einfluß kultureller Dimensionen auf die Konzeption und Gestaltung von Werbung am Beispiel deutscher und japanischer Zeitschriftenwerbung*. Delmenhorst: Rieck, 1998.
9. Анисимова Е.Е. *Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов)*. Москва: Academia, 2003.
10. Нечаева Н.В. *Концепт ORDNUNG в немецкой языковой картине мира и его актуализация в институциональном типе дискурса*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2011.
11. Кириллова Ю.Н. *Спортивная концептуальная метафора в современном немецкоязычном дискурсе СМИ*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2011.
12. Назаров М.М., Папантиму М.А. *Визуальные образы в социальной и маркетинговой коммуникации*. Москва: Либроком, 2009.
13. Biel A., Lannon J. *Steel Bullet in a Velvet Glove? Harnessing "Visual Metaphor" in Brand Building*. Admap, 1993.

References

1. Kushneruk S.L. *Sopostavitel'noe issledovanie precedentnyh imen v rossijskoj i amerikanskoy reklame*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2006.
2. Morris P., Ual'dman D. Nacional'naya kul'tura v reklamnyh metaforah: Franciya, Germaniya, Italiya, Niderlandy i SShA. *Reklama. Teoriya i praktika*. 2012; 2: 102 -123.
3. Cvetkova N.V. *Princip ikonichnosti i ego realizaciya v polikodovom reklamnom diskurse: (na materiale anglijskogo yazyka)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 2012.
4. Cölfen H. *Werbeweltbilder im Wandel: eine linguistische Untersuchung deutscher Werbeanzeigen im Zeitvergleich (1960 – 1990)*. Frankfurt am Main: Lang, 1999.
5. Petri C. *Entstehung und Entwicklung kreativer Werbeideen: verbale und visuelle Assoziationen als Grundlage der Bildideenfindung für eine erlebnisbetonte Werbung*. Heidelberg: Physica-Verl., 1992.
6. Abdallah M. *Werbessprache im Deutschen und Arabischen und die kulturelle Problematik ihrer Übersetzung: eine linguistisch-interkulturelle kontrastive Studie*. Frankfurt am Main: Peter Lang Ed., 2013.
7. Todorova V. *Die Rolle der Sprache und des Bildes bei der Konstitution komplexer Texte: eine kontrastive Analyse der Anzeigenwerbung deutscher und bulgarischer Banken*. Osnabrück: Der Andere Verl., 2001.
8. Dallmann K. *Kultur und Werbung: eine theoretische und empirische Analyse zum Einfluß kultureller Dimensionen auf die Konzeption und Gestaltung von Werbung am Beispiel deutscher und japanischer Zeitschriftenwerbung*. Delmenhorst: Rieck, 1998.
9. Anisimova E.E. *Lingvistika teksta i mezhkul'turnaya kommunikaciya (na materiale kreoizovannyh tekstov)*. Moskva: Academia, 2003.
10. Nechaeva N.V. *Koncept ORDNUNG v nemecckoj yazykovoj kartine mira i ego aktualizaciya v institucional'nom tipe diskursa*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 2011.
11. Kirillova Yu.N. *Sportivnaya konceptual'naya metafora v sovremenom nemeckoyazychnom diskurse SMI*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 2011.
12. Nazarov M.M., Papantimu M.A. *Vizual'nye obrazy v social'noj i marketingovoj kommunikacii*. Moskva: Librokom, 2009.
13. Biel A., Lannon J. *Steel Bullet in a Velvet Glove? Harnessing "Visual Metaphor" in Brand Building*. Admap, 1993.

Статья поступила в редакцию 18.05.15

УДК 811.112.2'28

Smolia M.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: sms_79.79@mail.ru

SOCIOLINGUISTIC FACTORS AND TENDENCY OF BILINGUALISM. The article is focused on the sociolinguistic situation on the territory of Mikhailovsky language district. The speech behavior of the native speakers of the dialect is considered according to demographic characteristics and, first of all, the informants' age-characteristics. The informants are divided into three age groups: senior, middle-aged and junior. The analysis of the speech behavior of the native speakers of the dialect demonstrates that many sociolinguistic factors depend on the informants' age-characteristics. In the article the following factors are discussed: informants' age, secondary (language) school education, informants' marital status, conditions of dialect, standard German and the Russian language acquisition, as well as frequency and spheres of use of the German dialect. The bearers of the dialect belong to the senior group. They use the dialect when communicating with their parents, friends, in school, at work and other everyday situations. The other two tend to speak Russian due to the Russian language environment. The informants of all the age groups are bilingual.

Key words: sociolinguistic situation, demographic situation, demographic characteristics, age-group, island German dialect, ethnic environment, national self-determination, language competence.

М.С. Смоля, канд. филол. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,
E-mail: sms_79.79@mail.ru

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ И ТЕНДЕНЦИИ БИЛИНГВИЗМА

Статья посвящена изучению социалингвистической ситуации на территории михайловского языкового острова. Речевое поведение диалектоносителей рассматривается с точки зрения демографических параметров, прежде всего, возрастных характеристик информантов. Анализ социологических и собственно лингвистических данных позволяет выделить три возрастные группы: старшая, средняя и младшая. В прямой зависимости от возрастных характеристик информантов находятся школьное и языковое образование, характер браков, условия овладения островным немецким говором, литературным немецким языком и русским языком как языком окружения большинства, а также частота и сферы употребления островного немецкого говора. Носителями и хранителями островного немецкого говора п. Михайловка являются представители старшей возрастной группы. В языковом репертуаре информантов остальных возрастных групп преобладает русский язык. Представителей всех возрастных групп можно назвать билингвами с разным уровнем владения островным немецким говором и русским языком.

Ключевые слова: социалингвистическая ситуация, демографическая ситуация, демографические параметры, возрастная группа, островной немецкий говор, этническая среда, национальное самоопределение, языковая компетенция.

Изучение островных немецких говоров, представляющих собой уникальные образования, особенности которых обусловлены, прежде всего, оторванностью от исходной языковой системы определяет актуальность настоящей статьи. Актуальность продиктована также необходимостью новых исследований языковых островов вследствие кардинального изменения демографической ситуации. Собственно языковому исследованию островных немецких говоров предшествует изучение социалингвистической ситуации на территории островного немецкого говора, позволяющее изучить речевое поведение информантов с учётом различных демографических параметров (возраст, характер браков, образование, в том числе школьное, частота и сферы употребления островного немецкого говора, литературного немецкого языка, русского языка) [1, с. 7]. Данные социологического и лингвистического исследования одного языкового острова показывают, как протекала языковая ассимиляция этнических немцев на территории России со времен их переселения, начавшегося более 250 лет тому назад, и каким образом складывается языковая ситуация на современном этапе развития островных немецких говоров, сформировавшихся с одной стороны, в иноязычном окружении большинства, в отрыве от языка-основы, с другой стороны – в процессе длительного и постоянного смешения друг с другом. В этом уникальность и актуальность островных немецких говоров [2].

В данной статье представлены основные результаты социалингвистического исследования, проведенного на территории п. Михайловка Суевского района Алтайского края, который был основан в 1910 году преимущественно выходцами из Поволжья и Украины [3, с. 7].

Всего было опрошено 76 информантов. Среди них лица старшей возрастной группы (с 1934 по 1954 гг. р.) составили 34 человека¹. Самые старшие из представителей этого поколения (1934 – 1940 гг. р.) родились в «старых» довоенных колониях в Поволжье и на Украине. Все они росли в более или менее гомогенной этнической среде. Среди них нет информантов, которые посещали бы немецкую национальную общеобразовательную

школу, где преподавание всех предметов велось на литературном немецком языке. Родившиеся в 1933 году уже не смогли пойти в национальные школы, что положило начало разрыву письменной традиции [4, с. 5].

Остальные информанты старшей возрастной группы родились в Сибири (26 человек). Все они посещали русские общеобразовательные школы и изучали немецкий как иностранный язык. Восемь информантов старшего поколения вовсе не получили знаний немецкого языка в силу ряда причин. Ведущим фактором являлась начавшаяся в 60-е гг. XIX в. политика русификации, которая имела своим результатом закрытие немецких школ, запрет на использование немецкого языка [5, с. 8]. Представители рассматриваемой возрастной группы усваивали немецкий язык как родной в форме местного диалекта. Проживая в условиях компактного поселения, они имели возможность активно использовать немецкий диалект во всех сферах своей жизнедеятельности – дома в кругу семьи, среди знакомых, коллег по работе, в школе. Диалектоносители старшей возрастной группы прочно идентифицировали себя с немецкой нацией, сохраняя национальные традиции, быт и культуру исторической родины.

В старшей возрастной группе преобладают чистые в этническом отношении браки – 24 из 34, что создает возможность использования родного языка – островного немецкого говора – в семейном кругу. Остальные 10 – смешанные в этническом отношении браки: немецко-русские и немецко-украинские. В смешанных браках проявляются культурные различия и появляется языковая альтернатива: немецкий и/или русский язык в качестве средства общения в семье, среди знакомых, на работе, в школе.

Вторая возрастная группа включает лица немецкой национальности, родившиеся с 1955 по 1978 гг. Все представители средней возрастной группы (27 человек) родились в пределах исследуемого региона, обучались в русских школах, где изучали немецкий язык как иностранный. По-прежнему сохраняется возможность использовать немецкий диалект в кругу семьи, поскольку количество чистых в этническом отношении браков преобладает (13 из 27). Остальные информанты (14 человек)

¹ Высокий процент представителей старшей возрастной группы не случаен: при сборе материала мы сознательно ориентировались на эту возрастную группу, т. к. именно от нее ожидали наиболее высокого уровня языковой компетенции.

образовали смешанные в этническом отношении браки: немецко-русские и немецко-украинские.

Все представители *младшей возрастной группы* (15 человек) родились в п. Михайловка Суетского района Алтайского края. Они посещали только русские школы и изучали немецкий язык как иностранный, а русский – как родной. Увеличение смешанных в этническом отношении браков среди представителей младшей возрастной группы приводит к снижению необходимости и возможности общения на немецком диалекте даже в кругу семьи.

Представленное выше соотношение демографических параметров, относящихся к области «биографии респондентов» (Смирницкая, Баротов 1997: 27) и во многом определяющих их языковую компетенцию и языковое поведение – возраст, происхождение, школьное (языковое) образование, характер браков – отражены в таблице 1.

22,2% опрошенных (6 человек: две женщины и четверо мужчин) считают свои знания немецкого диалекта недостаточными и им удобнее пользоваться русским языком. 11,1% опрошенных диалектоносителей средней возрастной группы (3 человека (1971-1979 гг.): 1 женского и 2 мужского пола) отмечают, что они хорошо понимают сказанное на немецком диалекте, но им трудно излагать свои мысли на нем. 18,6% (5 человек (1975-1979 гг.): 3 женского и 2 мужского пола) понимают только общий смысл сказанного на немецком диалекте и отвечают только по-русски.

Половые различия не оказывают никакого заметного влияния на владение немецким говором и его употребление представителями младшей возрастной группы. Все они в большей степени владеют русским языком, нежели немецким диалектом. 26,7% опрошенных молодых людей (4 человека (до 1990 г.р.): 3 женского и 1 мужского пола) обладают диалектной компетенцией. 73,3% (11 человек: 7 женского и 4 мужского пола) владеют немецким

Таблица 1

Соотношение демографических параметров

Возрастные группы	Происхождение			Школьное образование (языковое)		Тип семьи (смешанный/несмешанный)		
	Пов. ¹	Укр. ²	Сиб. ³	ННШ ⁴	РШ ⁵	Н-Н ⁶	Н-Р ⁷	Др.
до1954 г.р. (34)	5	3	26	—	26	24	7	3
1955 – 1978 г.р. (27)	—	—	27	—	27	13	7	4
с 1979 г.р. (15)	—	—	15	—	15	5	3	—

Так, из 34 представителей старшей возрастной группы 23 человека (67,6%) – женщины и 6 человек (17,6%) – мужчины, свободно владеющие немецким диалектом и русским языком. 14,8% (5 респондентов: 2 – мужской пол и 3 – женский пол) считают свои знания островного немецкого говора недостаточными, делают (по собственной оценке) ошибки в речи и предпочитают общаться с друзьями, знакомыми, коллегами, а также в кругу семьи на русском языке. Количественные подсчеты подтверждают вывод о том, что хранителями диалекта являются, прежде всего, женщины.

Представители старшей возрастной группы, и мужчины, и женщины – билингвально. Гендерный аспект теряет свою значимость в группе представителей среднего возраста. Этому способствует высокая социальная активность женщин средней возрастной группы, возросший уровень образованности. Тем не менее, и мужчины, и женщины средней возрастной группы обладают достаточно высокой степенью диалектной компетенции. 48,1% представителей средней возрастной группы (13 человек) по собственной оценке свободно владеют немецким диалектом. Из них 29,6% женщин (8 человек) и 18,5% мужчин (5 человек).

диалектом в пассивной форме: хорошо понимают немецкий диалект, но им трудно говорить на нем (33,3% из 73,3% – (5 человек: 3 женского и 2 мужского пола)), понимают только общий смысл сказанного и отвечают по-русски, по собственному желанию немецкий диалект не употребляют (40% (6 человек: 4 женского и 2 мужского пола)).

Степень владения островным немецким говором диалектоносителями всех трех возрастных групп отражена в таблице 2.

Итоговые показатели таблицы 2 свидетельствуют о том, что женщины лучше владеют островным немецким говором (по собственной самооценке). В каждой возрастной группе наблюдается преобладание представителей женского пола, особенно это выражено в группе информантов старшего поколения. Совершенно очевидно, что роль диалекта как родного языка ослабевает, и возрастает значение русского языка.

На языковое поведение диалектоносителей влияет также уровень их образованности. В данном случае имеется в виду школьное (языковое) образование. Этот фактор напрямую связан с возрастными характеристиками информантов и обстоятельствами, при которых произошло овладение литературным

Таблица 2

Степень владения островным немецким говором

Как Вы оцениваете свои знания островного немецкого говора?	Возрастная группа					
	Старшая (34)		Средняя (27)		Младшая (14)	
	пол		пол		пол	
	муж.	жен.	муж.	жен.	муж.	жен.
Хорошо говорите	6	23	5	8	1	3
Считаете свои знания недостаточными	2	3	4	2	---	---
Хорошо понимаете, однако Вам трудно говорить на нем (Вы можете произнести на нем несколько обиходных слов)	---	---	2	1	2	3
Вы понимаете общий смысл сказанного	---	---	2	3	2	4
Не знаете языка	---	---	---	---	---	---
Итого (по группам):	8	26	13	14	5	10

¹ Пов. – Поволжье

² Укр. – Украина

³ Сиб. – Сибирь

⁴ ННШ – Немецкая национальная школа (преподавание немецкого языка как родного)

⁵ РШ – Русская школа (преподавание немецкого языка как иностранного)

⁶ Н-Н – немецко-немецкие браки

⁷ Н-Р – немецко-русские браки

немецким языком. Данные анкет респондентов могут быть сведены к следующей таблице:

Высокий уровень языковой компетенции представителей старшей возрастной группы объясняется тем, что овладение не-

Таблица 3

Условия овладения литературным немецким языком

Литературный немецкий язык изучали:	Возрастная группа					
	старшая		средняя		младшая	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
в школе как родной	—	—	—	—	—	—
в школе как иностранный	26	76,5	27	100	15	100
не изучали	8	23,5	—	—	—	—
Всего опрошено	34	100	27	100	15	100

Большие возможности для овладения литературным немецким языком имели представители среднего (100%) и младшего поколений (100%), чем старшего (76,5%). Соответственно, уровень языковой образованности информантов среднего и младшего возраста выше. В то время как степень владения литературным немецким языком повышается, степень владения островным немецким говором и его употребления уменьшается. Представители старшей возрастной группы, имея возможность общения в более или менее гомогенной среде, сохраняют свои этнические традиции, обычаи, культуру, а самое главное – национальный язык. Литературный немецкий язык используется для чтения библии и газет: среди самых «молодых» представителей старшей возрастной группы и среди представителей средней возрастной группы отмечается интерес к чтению библии на немецком языке. Основной сферой общения, где используется немецкий диалект, остается бытовая сфера. В то же время молодые люди даже в этой сфере не считают необходимым употреблять немецкий диалект.

Повышение степени владения литературным немецким языком связано не только с возросшим уровнем образованности, но и с возможностью посещения Германии и общения на литературном немецком языке с жителями этой страны и носителями литературного немецкого языка. Представители среднего и особенно младшего поколений более мобильны, по состоянию здоровья им легче покинуть пределы своей страны, поэтому для них контакты с Германией более расширены, чем для представителей старшего поколения. В связи с этим информанты средней и особенно младшей возрастных групп имеют более богатый опыт общения с носителями литературного немецкого языка, чем диалектоносители других возрастных групп. Этому способствует также наличие значительного количества международных программ, в том числе с Германией, по условиям которых молодые люди-студенты высших учебных заведений могут обучаться в университетах Германии от нескольких месяцев до нескольких лет. В таком случае постоянное общение на иностранном языке (на немецком языке) без сомнения способствует улучшению знаний этого иностранного языка и навыков общения на нем.

Представители всех трех возрастных групп овладевали немецким диалектом при различных обстоятельствах, как правило, в кругу семьи. При этом островной немецкий говор являлся «родным» языком обоих родителей, либо одного из них:

немецким диалектом проходило в семье с рождения. Диалектоносители средней возрастной группы имели возможность общения на немецком диалекте с рождения в кругу семьи с обоими родителями либо с одним из родителей, с бабушками и/или дедушками. Представители младшей возрастной группы практически лишены возможности изучать немецкий диалект – условия для его овладения не всегда имеют место в семье.

Овладение русским языком происходило в жизни диалектоносителей трех возрастных групп также при разных обстоятельствах. В жизни представителей среднего и особенно младшего поколений по сравнению с информантами старшей возрастной группы условия овладения русским языком, как и немецким диалектом, изменяются.

Все диалектоносители среднего и младшего поколений обучались в русских школах, где изучали русский язык как родной, поэтому уровень владения русским языком выше по сравнению с представителями старшей возрастной группы. Респонденты средней возрастной группы говорят по-русски и на островном немецком говоре (27). Однако 14 представителей средней возрастной группы предпочитают говорить по-русски: они считают свои знания немецкого диалекта недостаточными, делают ошибки (по собственной оценке), понимают информацию, но изъясняются на русском языке. В семье представители данной возрастной группы говорят, как правило, по-русски (14) или смешивая русский язык и немецкий диалект (21). Только на немецком диалекте они общаются с представителями старшей возрастной группы (13).

Представители младшей возрастной группы не выбирают самостоятельно для общения немецкий диалект. Последний активно употребляют в семье четверо респондентов. Остальные 11 говорят на немецком диалекте только с бабушками и дедушками. Для общения респонденты этой группы употребляют русский язык.

Представители старшей возрастной группы овладевали русским языком в большинстве случаев в процессе общения со сверстниками, а также в процессе трудовой деятельности или в школе. Респонденты среднего возраста овладевали русским языком в основном в детском саду или в школе. Для информантов младшей возрастной группы представляется возможным выделить три пути овладения русским языком: в детском саду и в семье параллельно с немецким диалектом или в семье как первый язык.

Таблица 4

Условия овладения немецким диалектом

Диалектом овладели:	Возрастная группа		
	Старшая (34)	Средняя (27)	Младшая (15)
в семье	34	15	5
как языком одного из родителей	—	5	3
при общении с бабушками и дедушками	—	7	7
Не изучали	—	—	—

В прямой зависимости от языковой компетенции диалектоносителей находится их языковое поведение. На основании опроса, проведенного на территории михайловского языкового острова относительно сфер и частоты употребления немецкого диалекта, представляется возможным предложить следующее обобщение:

для представителей младшей возрастной группы – практически сведены на нет.

Социолингвистическое анкетирование, проведенное на территории п. Михайловка Суевского района Алтайского края, позволяет сделать следующие выводы. Представителей указанных возрастных групп можно назвать билингвами с разным уровнем

Таблица 5

Частота употребления островного немецкого говора

Возрастные группы	В семье / в кругу знакомых						На рабочем месте
	Со старшими		Со сверстниками		С младшими		
	часто	редко	часто	редко	часто	редко	
Старшая (34)	—	—	29	5	13	21	—
Средняя (27)	13	14	5	22	3	5	—
Младшая (15)	4	12	—	—	—	—	—

Анализ данных опроса респондентов показал, что островной немецкий говор существует только на уровне внутрисемейного общения, используется, как правило, в группе представителей старшего и среднего поколений. Из 34 представителей старшей возрастной группы немецким диалектом в кругу семьи и знакомых (сверстников) часто пользуется 29 человек. Из 27 респондентов средней возрастной группы немецким языком в форме диалекта в процессе общения со старшим поколением в кругу семьи и знакомых пользуется часто 13 человек, со сверстниками – часто 5 человек. Из 15 представителей младшей возрастной группы островным немецким говором часто пользуется 4 человека в кругу семьи и знакомых старшего поколения и один – при общении со сверстниками. Согласно данным таблицы 6, ни один респондент всех трех возрастных групп не употребляет островной немецкий говор на рабочем месте.

Основной сферой общения на немецком диалекте остается семья. Снижение языковой компетенции диалектоносителей средней возрастной группы и употребление в кругу семьи чаще русского языка оказывают влияние на языковую компетенцию и, как результат, на языковое поведение представителей младшей возрастной группы. Часто нет возможности и необходимости использовать островной немецкий говор в процессе общения с родителями и сверстниками. Немецким диалектом предпочитают пользоваться представители старшей возрастной группы, у которых была необходимость применения немецкого диалекта во всех сферах их жизнедеятельности. Для последующих поколений диалектоносителей возможности овладения островным немецким говором и его применения резко ограничиваются, а

владения островным немецким говором и русским языком. Их речевое поведение характеризуется выбором того или иного языка. Основным отличием речевого поведения «самых взрослых» представителей старшей возрастной группы от остальных представителей этой и двух других возрастных групп является то, что немецкий язык в форме диалекта используется ими в качестве основного средства коммуникации в семье, среди друзей и знакомых.

Для большинства этнических немцев старшей возрастной группы и для представителей среднего поколения немецкий диалект еще остается формой общения в семейной сфере и в кругу друзей. А русский язык является альтернативным вариантом. Жители п. Михайловка, относящиеся к данным возрастным группам, используют при общении не только русский или немецкий язык, а русский и немецкий вместе. Решение в пользу того или иного языкового варианта зависит от собеседника, темы, места, окружения и даже просто случая.

Для представителей младшей возрастной группы немецкий диалект является языковым вариантом, не имеющим коммуникативной необходимости. Они – диалектоносители с ограниченной языковой компетенцией. Русский язык, усвоенный в семье как первый язык или параллельно с островным немецким говором, за время посещения детского сада, а затем школы, вытесняет немецкий диалект.

На языковой компетенции информантов младшей возрастной группы не могло не отразиться отсутствие таких условий языкового воспитания, которые способствовали бы не только прочному усвоению, но и постоянному применению родного языка.

Библиографический список

1. Москалюк Л. И. *Социолингвистические аспекты речевого поведения российских немцев в условиях билингвизма*. Барнаул: Издательство БГПУ, 2000.
2. Москалюк Л. И. Немецкие «языковые острова» в Алтайском крае. *Вопросы языкознания*. 2014; 3.
3. Смоля М. С. *Реализация грамматических категорий имени прилагательного в островном немецком говоре*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2011.
4. Маныкин В. А. *Социолингвистический аспект функционирования диалектов немцев Поволжья*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Саратов: СГУ, 1992.
5. Пузейкина Л. Н. *Языковые особенности «островного» песенного фольклора немецких колонистов в России (по материалам «Архива немецкой народной песни в Ленинграде» В. М. Жирмунского)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2008.

References

1. Moskaljuk L. I. *Sociolinguistic aspects of speech behavior of Russian Germans in conditions of bilingualism*. Barnaul: Izdatel'stvo BGPU, 2000.
2. Moskaljuk L. I. Nemeckie "yazykovye ostrova" v Altajskom krae. *Voprosy yazykoznanija*. 2014; 3.
3. Smolya M. S. *Realizaciya grammaticheskikh kategorij imeni prilagatel'nogo v ostrovnom nemeckom govore*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 2011.
4. Manykin V. A. *Sociolinguistic aspect of functioning of dialects of Germans of the Volga*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Saratov: SGU, 1992.
5. Puzejkina L. N. *Yazykovye osobennosti «ostrovnogo» pesennogo fol'klora nemeckikh kolonistov v Rossii (po materialam «Arhiva nemeckoj narodnoj pesni v Leningrade» V. M. Zhirmunskogo)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2008.

Статья поступила в редакцию 18.05.15

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

MEMORIES OF THE GREAT PATRIOTIC WAR: THE GENRE ASPECT. The article is devoted to the memories in genre aspect. Memories are characterized as genre of natural written speech. The article appertains to the investigations connected with the natural speech genres and the description of the written speech of the common native speaker of Russian who participated in Great Patriotic War. The main research objective is the detection and studying of the people's written culture texts, which reflect the people's historical and cultural memory. Flashback to the war is considered as the spontaneous natural speech genre which reflects the people's historical and cultural memory by means of the language, and which is defined as an amateurish and spontaneous one. Genre characters of memories describes the parameters communicative and semiotics model. The focus is on the consideration of such features as: communicative situation, the author, dictum and modus characteristic, graphic-spatial features. Communicative situation of memories has a number of features in terms of the functioning of this genre, the interaction of the communicants, capturing information. The material of the study is based on the memories of the Great Patriotic War – F.G. Dmitriev ("The Story of Our Family") and S.D. Kirkinsky ("The Remembrances of War").

Key words: memory, speech genre, natural written speech, parameters of communicative and semiotics model, author as a veteran of World War II, dictum and modus characteristic, graphic-spatial features, Great Patriotic War.

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

ВОСПОМИНАНИЯ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ: ЖАНРОВЫЙ АСПЕКТ

Статья посвящена рассмотрению воспоминаний о войне в жанровом аспекте. Жанровые признаки воспоминаний описываются по параметрам коммуникативно-семиотической модели. В центре внимания находится рассмотрение таких признаков как: коммуникативная ситуация, автор, диктумно-модусная характеристика, графико-пространственные особенности. Материалом исследования послужили воспоминания участников о Великой Отечественной войне Ф.Г. Дмитриева («История нашей семьи») и С.Д. Киркинского («Воспоминания о войне»).

Ключевые слова: воспоминания, речевой жанр, естественная письменная речь, фациенты коммуникативно-семиотической модели, автор – участник Великой Отечественной войны, диктумно-модусная характеристика, графико-пространственные особенности, Великая Отечественная война.

Настоящая статья вписана в круг исследований, связанных с изучением проблем письменной разновидности разговорной речевой деятельности и ее жанровой реализации. В центре нашего внимания находится письменный вариант «народной» речи, рассматриваемый как объект жанрово-лингвистического изучения. Лингвистические исследования последних лет характеризуются возросшим интересом к изучению категории повседневности. Повседневная жизнь человека рассматривается через «документы жизни, запечатленные в семейных архивах» [1, с. 4] или же архивах официальных организаций. Лингвистическому исследованию подвергаются тексты, характеризующиеся синкретизмом общего, типичного для определенного жанра, и нетрадиционное, добавленное в текст самим автором, зависящее от интенций, мотивов автора. Мы придерживаемся точки зрения, что в таких жанровых реализациях (неофициальных, «наивных») отражается жизнь рядового носителя языка, «наивного» автора, «жизнь языка/речи людей, для которых письмо как процесс, как род деятельности не является обязательным, профессионально значимым» [2, с. 261].

Задачей статьи является описание воспоминаний о Великой Отечественной войне в жанровом аспекте. Рассмотрение жанрообразующих признаков воспоминаний осуществляется на основе коммуникативно-семиотической модели, включающей 12 фациентов. В рамках предпринимаемого исследования считаем целесообразным остановиться на рассмотрении таких жанровых признаков воспоминаний о войне, как автор, диктумно-модусная характеристика, графико-пространственные особенности.

В жанроведческой системе естественной письменной речи воспоминания занимают определенное место, соответствуя основным характеристикам естественной письменной речи: а) письменное воплощение авторского замысла; б) отсутствие редакторской правки, в основе воспоминаний – живая разговорная речь, реализация равноуровневой речевой культуры автора при воспроизведении повседневной картины жизни, запечатленной в его сознании; в) признак спонтанности. Следует отметить, что спонтанность (самопроизвольность) «не должна быть абсолютизирована» [3, с. 15]. В каждом речевом жанре степень самопроизвольности будет специфична (ср. запись в книге отзывов и предложений и воспоминания, поздравительную открытку и граффити, письмо в редакцию и записку и др.).

Некоторые речевые жанры характеризуются определенной долей подготовленности текста, например, «поздравление», письмо в редакцию, объявление, девичий альбом и др. Это жан-

ры, занимающие промежуточное положение между естественной письменной речью и искусственной письменной речью, граничащие с официально-деловой, публицистической, художественной разновидностями речи. Некоторая степень подготовленности характерна и для воспоминаний о войне, в них признак спонтанности ослаблен, поскольку воспоминания могут обдумываться и создаваться в течение нескольких лет или десятилетий.

Воспоминания представляют собой «записки или рассказы о прошлом» – «что-то наблюдения, замечания, воспоминания и т.п., постепенно заносимые на бумагу»; «литературное произведение в форме дневника, воспоминаний» [4, с. 216]. Мемуары – это «1. записи людей о событиях прошлого, которые они наблюдали или в которых участвовали; 2. литературное произведение в форме личных воспоминаний о событиях прошлого» [5, с. 251]; это также «автобиографические записи; повествование о событиях и лицах прошлого, прямо или косвенно причастных к жизни автора, основанное на собственных впечатлениях и воспоминаниях» [16, с. 371]. Следовательно, к основным признакам воспоминаний (в том числе и воспоминаний о войне) относятся ретроспекция, личные, пропущенные через авторское «я», впечатления о событиях, встречах с людьми в прошлом, переживания и т.п.

Как жанровая разновидность естественной письменной речи воспоминания о Великой Отечественной войне вписаны в коммуникативную ситуацию, являющуюся одним из проявлений повседневной коммуникации. Материалом для исследования послужили воспоминания Ф.Г. Дмитриева и С.Д. Киркинского, ветеранов Великой Отечественной войны.

Воспоминания о Великой Отечественной войне Ф.Г. Дмитриева являются частью написанных им воспоминаний «История нашей семьи». Воспоминаниям о Великой Отечественной войне посвящена глава 3 «Призыв в армию и великая отечественная война» тетради № 2 (с. 84 – 192) и глава 1 «Продолжение периода войны с 1-й по 42 стр.» тетради № 4. «Воспоминания о войне» С.Д. Киркинского – это записи только о Великой Отечественной войне. Исследуемые воспоминания характеризуются достаточной логичностью в построении текста и расположении материала, наличием содержания, названий, заголовков каждой тетради, главы и т.д.

Воспоминания о Великой Отечественной войне представляют собой неотъемлемую часть историко-культурного, документального наследия общества. Эти тексты – особая ценность, это историческая память народа, это свидетельства человека,

прошедшего войну. Автор воспоминаний о Великой Отечественной войне – непосредственный участник войны, он фиксирует на выбранном субстрате (бумага, тетрадь) воспоминания о событиях, значимых для себя и для страны. Коммуникативный портрет автора воспоминаний характеризуется многокомпонентностью, из них доминантным является возрастной статус. К воспоминаниям, как правило, обращаются люди старшего возраста с социальным, профессиональным, семейным опытом, свидетели, участники значимых, трагичных событий, одним из которых является Великая Отечественная война. В воспоминаниях о войне соединяются субъективность и документальность. Оба компонента проявляются в замысле автора, в планировании структуры, содержании текста. Исследуемые воспоминания написаны обычными носителями языка различной социальной принадлежности, уровня культуры, грамотности, поэтому в процессе написания иногда не выдерживаются пунктуационно-орфографические нормы, соотношение литературного и разговорного решается в пользу разговорного языка. Рассмотрим жанровые характеристики автора.

По ситуативно-психологическому признаку, по типу коммуникации автор воспоминаний о Великой Отечественной войне обладает характеристикой **«закрытый тип автора»**, он спокоен, сосредоточивает внимание на реализации своей интенции. В исследуемых воспоминаниях представляется как **автор-биограф**, он репрезентирует себя в контексте реальных событий, связанных с Великой Отечественной войной. Одной из существенных характеристик текста является упоминание авторами дат, этапов жизни.

1941. Когда началась война, я сдавал экзамены на 1 курс.

Гороховецкие лагеря. 7 февраля 1942 г. я прибыл из 55 запасного артполка со станции Сурок (25 км от Йошкар-Олы) в Гороховецкие лагеря (С.Д. Киркинский).

В конце марта 1940 года пришел приказ штабу 58го с. корпуса из Наркомата обороны переехать из СибВО в среднеазиатский ВО в город Ашхабад со штабом и своими батальонами, саперными и связи <...> 16 августа 42 года дивизия была передана в 33ю армию, и ей была поставлена задача овладеть ст. Мятлево и наступать дальше в направлении на пос. Темкино – Климов завод за рекой «Варя» (Ф.Г. Дмитриев).

С точки зрения количества авторов, в рассматриваемых воспоминаниях о Великой Отечественной войне представлен **многоавтор**, его «я» занимает всё пространство текста, хотя автором воспоминаний могут быть и несколько лиц.

Рассматривая авторские характеристики в оппозиции «автор-документалист / автор креативного типа», мы отмечаем, что авторы воспоминаний различаются степенью креативности. Согласно этой характеристике, авторами воспоминаний могут быть люди документального типа, для которых характерна документальная, фактологическая фиксация информации, точное описание событий, людей. Это авторы, следующие стандарту, стремящиеся к объективности, что обусловлено связью с объективной действительностью; для них характерно точное, техническое мышление. С.Д. Киркинский и Ф.Г. Дмитриев характеризуются как авторы документального типа. Однако по параметру креативности С.Д. Киркинский представляется более креативным. Стремясь к точности, фактологичности, автор воспоминаний о войне проявляет себя как **«документалист»**. Характерной жанровой чертой исследуемых текстов является наличие дат, цифр, воспоминания насыщены топонимами, антропонимами, именами реальных людей, с которыми автора сводила судьба на фронте, в межличностном общении. Топонимы, даты создают локально-временное пространство.

Прибыл в лагерь, врач Матренина, осмотрев меня потребовала от командования предоставить мне месячный отпуск, и я был отправлен в Ашхабад к себе домой <...> Между тем международная обстановка накалялась. Гитлер оккупировал всю западную и северную Европу, вел авиационную войну с Англией, оккупировав Грецию и восточную часть Европы до границ СССР. Все дело велось к войне с СССР (Ф.Г. Дмитриев).

Когда полк прибыл в марте 1942 г. на фронт, подавляющее большинство красноармейцев и командиров еще в боях не были <...> Ночью с 14 на 15 марта в Б. Кипино пришел новый пехотный полк, я помню его номер: 1318 (С.Д. Киркинский).

Анализируя автора воспоминаний о Великой Отечественной войне по параметру эмоциональный / безэмоциональный, отметим, что эмоционально-оценочные средства в анализируемых текстах не являются показательными, однако используются авторами.

После торжественного собрания, был дан концерт артистов московской эстрады... После неудачных боев под Оржей, дивизию отвели на отдых пополнение Западного Рудня в Белорусских сосновых лесах. В конце января и начале февраля 1944 года дивизия вела тяжелые бои западнее гор Новосокольники, за города Идрица, Пустошка... (Ф.Г. Дмитриев)

Весна, всё размокло, активных действий не было (может быть я ошибаюсь). Везде зеленела травка, такие песчаные сопочки с кустами. В полукилометре от нас на горке расположилась зенитная батарея, а немцы регулярно налетали... Еще нам было хорошо, у нас были «студебеккеры», две ведущих оси (или три???), а многие части вообще бедствовали (С.Д. Киркинский).

В целом, Ф.Г. Дмитриев и С.Д. Киркинский характеризуются как **авторы безэмоционального типа**.

Автор воспоминаний, предполагая объем будущего текста, осознанно выбирает субстрат. С.Д. Киркинский выбирает тетрадь, Ф.Г. Дмитриев – четыре тетради разного объема.

Личностно-авторское начало эксплицируется в анализируемых воспоминаниях о Великой Отечественной войне различными языково-стилистическими средствами.

Связи с тем, что я раньше в армии не служил было решено для освоения мною военного дела и устава решили меня поставить временно политруком 3й роты, чтобы набраться опыта военной службы (Ф.Г. Дмитриев).

Я пошел в военкомат (куда уже ходил не раз, беспокоясь, что меня не мобилизуют), отдельно стоящий одноэтажный домик, там на дверях висит замок и объявление, что военкомат работает в школе по такому-то адресу. Я иду в школу (С.Д. Киркинский)

В представленных примерах автор-субъект маркирован местоимением «я», от его имени ведется изложение содержания воспоминаний. Маркерами могут также выступать личные формы глагола; водные конструкции и др. Кроме того, авторское «я» сосредотачивается на фиксации наиболее значимых событий.

Впечатление от первого боя (15 марта). Я совершенно не помню стрельбы нашей артиллерии. Помню, что мы проводили полевую работу, так какая-то батарея поменяла огневую позицию, и в это время появился немецкий юнкерс, даже кажется два, и начали бомбить (С.Д. Киркинский)

Доминантной жанрообразующей характеристикой автора воспоминаний о войне является **эксплицированность**, а также участие в Великой Отечественной войне.

Немаловажными факторами при рассмотрении жанровых характеристик воспоминаний о Великой Отечественной войне являются графико-пространственный параметр и диктумно-модусное содержание. Диктумно-модусное содержание различно в разных жанрах естественной письменной речи. В семантическое пространство воспоминаний о Великой Отечественной войне включены события исторического, социокультурного, семейно-бытового, личного характера. В воспоминаниях о Великой Отечественной войне содержится информация о военных действиях, о событиях личной, общественной, иногда душевной жизни в период Великой Отечественной войны.

В середине января 1944 года начались бои в районе станции Идрица Псковской области... Этими боями дивизия как и вся армия сдерживала войска противника в этом р-не недавняя ему перебивать их на другие участки фронта... Если бы я не задержался с выездом нашей политотдельной машиной на несколько минут, выехал бы впереди штабных машин я бы вместе со всем составом п/отдела первым подорвался на минах следую их путем указанным на моей карте... Так я избежал еще одну свою смерть (Ф.Г. Дмитриев).

Воспоминания о войне характеризуются хронологически последовательным описанием событий, фактов действительности. Всё, что «отпечаталось» в сознании, отбирается автором по степени значимости в жизни самого автора, а также в соотносении описываемых событий с жизнью народа, страны.

С точки зрения графико-пространственной характеристики, жанры естественной письменной речи рассматриваются по параметру креолизованности / некреолизованности (креолизованность является одной из типичных жанровых черт естественных жанровых разновидностей). Разнообразные паралингвистические средства используются авторами для акцентуации внимания адресата, являются показателями эмоций, чувств, выражениями психологического состояния пишущего.

Воспоминания как жанр естественной письменной речи по существу не креолизованы, однако, в анализируемых воспо-

нениях о Великой Отечественной войне присутствуют отдельные черты креолизации: подчеркивания, зачеркивания, шрифтовое выделение, подчеркивание существенных, главных мыслей, выделение восклицательных, вопросительных знаков, рисунки, чертежи и т.п. Согласно точке зрения Е.Е. Анисимовой, системе паралингвистических средств текста составляют «графическая сегментация текста и его расположение на бумаге, длина строки, пробелы, шрифт, цвет, курсив, разрядка, втяжка, подчёркивание и отчёркивающие линейки, типографические знаки, графические символы, средства иконоического языка (рисунок, фотография, карикатура, таблица, чертеж, схема и др.), ширина полей, формат бумаги и другие средства, набор которых не является жестко фиксированными, может варьироваться в зависимости от характера конкретного текста» [7, с. 7].

Исследуемые воспоминания о войне зафиксированы в тетради (тетрадах). Текст структурируется автором на разделы,

главы, параграфы. В текстах воспоминаний С.Д. Киркинского и Ф.Г. Дмитриева есть оглавление (например, у Ф.Г. Дмитриева «История нашей семьи. Тетрадь № 4» 1. *Продолжение периода войны*; у С.Д. Киркинского – *Содержание: 1941*). Содержательная сторона текста воспоминаний о войне сегментирована, каждый сегмент номинирован (например, «Война с Японией и демобилизация из армии»; «Случай. Случай 1» и т.д.) и постранично обозначен. В каждой главе соблюдается деление текста на абзацы.

Дополнительные паралингвистические средства обогащают информацию основной части воспоминаний о войне. Они представляют ценность и для самого автора и в то же время расширяют социально-исторический фон. Так, С.Д. Киркинский текст подкрепляет разъясняющими рисунками, схемами, картами и др.

Таким образом, воспоминания о войне обладают жанровыми характеристиками, позволяющими вписать данный жанр в жанровое пространство естественной письменной речи.

Библиографический список

1. Козлова Н.Н., Сандомирская И.И. «Я так хочу назвать кино». «Наивное письмо»: опыт лингвосociологического чтения. Москва, 1996.
2. Дмитриева Е.Ф. Частно-официальное письмо-просьба как жанровая разновидность и форма реализации естественной письменной речи. *Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты*. Барнаул: Издательство АлтГУ, 2002; Ч.1: 261 – 272.
3. Лебедева Н.Б., Зырянова Е.Г., Плксина Н.Ю., Тюкаева Н.И. *Жанры естественной письменной речи: студенческое граффити, маргинальные страницы тетрадей, частная записка*. Москва: КРАСАНД, 2011.
4. *Словарь русского языка: в 4 томах* (МАС). Под ред. А.П. Евгеньевой. Москва: Русский язык, 1981; Т.1.
5. *Словарь русского языка: в 4 томах* (МАС). Под ред. А.П. Евгеньевой. Москва: Русский язык, 1981; Т.2.
6. *Современный словарь иностранных слов*. Москва: Русский язык, 1993.
7. Анисимова Е.Е. *Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов)*. Москва, 2003.

References

1. Kozlova N.N., Sandomirskaya I.I. «Ya tak hochu nazvat' kino». «Naivnoe pis'mo»: opyt lingvosociologicheskogo chteniya. Moskva, 1996.
2. Dmitrieva E.F. Chastno-oficial'noe pis'mo-pros'ba kak zhanrovaya raznovidnost' i forma realizacii estestvennoj pis'mennoj rechi. *Estestvennaya pis'mennaya russkaya rech': issledovatel'skij i obrazovatel'nyj aspekty*. Barnaul: Izdatel'stvo AltGU, 2002; Ch.1: 261 – 272.
3. Lebedeva N.B., Zyryanova E.G., Plaksina N.Yu., Tyukaeva N.I. *Zhanry estestvennoj pis'mennoj rechi: studencheskoe graffiti, marginal'nye stranicy tetradey, chastnaya zapiska*. Moskva: KRASAND, 2011.
4. *Slovar' russkogo yazyka: v 4 tomah* (MAS). Pod red. A.P. Evgen'evoy. Moskva: Russkij yazyk, 1981; T.1.
5. *Slovar' russkogo yazyka: v 4 tomah* (MAS). Pod red. A.P. Evgen'evoy. Moskva: Russkij yazyk, 1981; T.2.
6. *Sovremennyy slovar' inostrannyh slov*. Moskva: Russkij yazyk, 1993.
7. Anisimova E.E. *Lingvistika teksta i mezhkul'turnaya kommunikaciya (na materiale kreolizovannyh tekstov)*. Moskva, 2003.

Статья поступила в редакцию 18.05.15

УДК 821.161.1

Khalifaeva G.A., postgraduate, Department of Dagestan Languages, DGU (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

LEXICAL-STYLISTIC FEATURES OF THE EPIC “SERVILE”. The article discusses the linguistic features of the Lezgin national heroic epos. Epic speech marked by the richness of lexical means conducive to the realization of phenomena such as expressiveness, imagery, brightly manifested and grammatical level of language. Lexical particular feature of the language of the epic are characterized by a relatively stable content of native vocabulary and insignificant interwoven loanwords. Common idioms, proverbs, sayings colorfully illustrate the imagery of people's thoughts. We came to the conclusion that the role of the thematic groups of words and above-the-words formations as lexical units various. The language of the epic “Servile” are characterized by an abundance of colloquial words, specific techniques of repetition, which provide an effect of expression.

Key words: epic speech, language of an epic, language style, artistic techniques, metaphor, comparison.

Г.А. Халифаева, соискатель каф. дагестанских языков ДГУ, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭПОСА «ШАРВИЛИ»

В статье рассматриваются языковые особенности лезгинского народного героического эпоса. Эпическая речь отмечена богатством лексических средств, способствующих реализации таких явлений, как экспрессивность, образность, ярко проявляющимися и на грамматическом уровне языка. Лексические особенности языка эпоса характеризуются относительно устойчивым содержанием исконной лексики и незначительными вpletениями заимствованных слов. Встречающиеся фразеологизмы, пословицы, поговорки красочно иллюстрируют образность мысли народа. Мы пришли к выводу, что роль тематических групп слов и сверхсловных образований как единиц лексического уровня различна. Язык эпоса «Шарвили» характеризуется обилием просторечных слов, специфических приемов повтора, который придает речи особую выразительность.

Ключевые слова: эпическая речь, язык эпоса, языковой стиль, художественные приемы, метафора, сравнение.

У каждого народа есть свои святые символы, которые отличают его от других народов. Такие символы связаны с родной землей, с языком, духовным и материальным наследием народа, именами его славных сынов. У лезгинского народа имеется свой национальный героический эпос, в котором описываются подвиги героя Шарвили. Первые записи о богатыре Шарвили были сделаны еще в 20-40 гг. XX в. Однако планомерная работа над материалами эпоса началась в 1956 г. в высокогорном

лезгинском селении Стур, расположенной в Азербайджане. В этом селе проживал 83-летний старик Алисман, который помнил и сказывал стихами предание о том, как Шарвили ударом меча прорубил перевал между вершинами гор Базар-Дюзи и Лезе-даг. Героический эпос «Шарвили» издан в полном объеме на двух языках: на лезгинском и русском лишь в 2008 г. Эпос «Шарвили» привлекает внимание своими художественными достоинствами. В центре повествования постоянно находится герой сказания.

Все его действия изображаются в строгой временной последовательности. Особое внимание уделяется самым ответственным моментам жизни героя. Отсюда острота конфликта, предельная напряжённость повествования. Этот настрой явственно передается и в поэтике произведения. Как цельный фольклорный памятник эпос сложился из отдельных песен и легенд о борьбе народа против своих врагов. Трудно определить временные рамки описываемых в них событий. Но некоторые детали позволяют предположить, что речь идёт о раннем средневековье – периоде арабо-хазарских войн, происходивших на территории Кавказской Албании. Наблюдаются и наслоения более древних времен, о чем свидетельствуют многочисленные языческие обряды, архаичные обычаи, сохранившиеся в быту лезгин.

Лексические особенности языка эпоса «Шарвили» характеризуются относительно устойчивым содержанием исконной лексики и незначительными вpletениями заимствованных слов. Встречающиеся фразеологизмы, пословицы, поговорки красочно иллюстрируют образность мысли народа: *Ви балк1андин кьимет са рипе цуьк1я*. «Цена моему коню – один рипе (мера сыпучих тел, равная 28 кг зерна) проса», *Са черекдал вун девлетлу жедач*. «Имея один черек, (мера длины) богатым не станешь» и т.д.

Изучение словарного состава эпоса позволяет выявить самые разнообразие слоёв лексики, в первую очередь, архаизмы, историзмы и т.д. В тексте эпоса можно выделить различные тематические группы лексики. Выделим наиболее интересные для нас тематические группы лексики: 1. Общеупотребительная лексика: *хуьр* «село», *мани* «песня», *туртур* «перепелка», *кьвед* «куропатка». 2. Диалектная лексика: *т1ая* «что», *даш* «отец», *канда* «хотеть». 3. Историзмы: *зар-зиба* «шелковая нить, вышитая золотом», *кьамха* «шнурок», *гьебе* «сумка на плечо», *меке-ра* «ярмарка», *первердигар* «Бог». 4. Архаизмы: *куьрпе* «детище», *дехме* «дом», *тунпуз* «круглый», *сагьиб* «собеседник», *менсеб* «происхождение». 5. Исконно-лезгинские слова: *килигун* «смотреть», *чирхчир* «знакомый», *лацу* «белый». 6. Слова, заимствованные из других языков: *гьукумат* «государство», *милиам* «нежный» и т.д.

Главный герой эпоса последователен в своих духовных ориентирах: он постоянно предан народу и родине. Шарвили представляется неустанным и бескомпромиссным борцом со злом, всегда выступающий на стороне добра:

<i>Чи элперихь авайди</i>	«Наш народ владеет честно
<i>Сад намус я, садни гьахь.</i>	Справедливостью и честью,
<i>Ада вичин залан тур</i>	Не поднимет над главой
<i>Хкаждайди туш нагьахь.</i>	Понапрасну меч святой».

Каждая глава эпоса (всего их 20) является завершённым художественным произведением, а все они вместе объединены одной сюжетной линией. Идеино-художественная завершенность произведения, несомненно, объясняется тем, что оно веками обрабатывалось лучшими народными мастерами.

По своему происхождению «Шарвили» относится к категории классических эпосов, поскольку тесно связан с процессом консолидации народа в ранний период его политической истории. А.А. Агаев писал, что «Шарвили» – не просто эпос, а звонкий гимн и гордая песнь о народном заступнике и защитнике. И эта идея очень созвучна нашим современным реалиям и потребностям всех народов России, которые живут одним Отечеством, одной Родиной [1].

Лексические особенности языка эпоса характеризуются относительно устойчивым содержанием исконной лексики и незначительными вpletениями заимствованных слов. Встречающиеся фразеологизмы, пословицы, поговорки красочно иллюстрируют образность мысли народа, вместе с тем объединяя их в общее духовное богатство лезгинских народов. Имеющиеся диалектизмы придают живость повествованию и подчеркивают уникальность версии. К отличительным грамматическим признакам можно отнести использование древних форм имен существительных и глаголов, стилистический прием неоднократного (чаще трехкратного) повторения описания события для сосредоточения внимания на каком-либо эпизоде и др. Эпитеты, сравнения, гиперболизация являются необходимыми атрибутами эпического стиля и находят самое широкое применение в изучаемом нами эпосе.

<i>Ахла абур хьфена</i>	«А потом они в восторге
<i>Таза кьацу векьерай,</i>	По прямой, как меч, дороге

<i>Шарвилиди кутунвай</i>	Зашагали, похвалив
<i>Дагьдин шегьре рекьерай.</i>	Задумчиво Шарвили...». [2]

Именно эти и другие особенности эпического произведения обуславливают актуальность данной статьи. Жанровая специфика эпических произведений очень ярко проявляется в их поэтическом, языковом стиле, в используемых ими всевозможных образных выражениях – тропах. Эпическая речь отмечена богатством лексических средств, способствующих реализации таких явлений, как экспрессивность, эмоциональность, образность, которые ярко проявляются и на грамматическом уровне языка. Народный эпос, передаваясь из поколения в поколение в устной форме, вобрал в себя значительную часть разговорной речи, в основе которой лежит нейтральная лексика. Эти слова и выражения определяют особенность лексики разговорной речи. В организации текста эпоса «Шарвили» особую роль играют рифмы – созвучия определённых рядов ритмических групп. Они создаются путем повтора определенных единиц речи. Повтор в тексте выступает как структурно-семантический элемент и осуществляется во всех языковых уровнях: фонетическом, интонационном, лексическом, морфологическом и синтаксическом. Повтор на фонетическом уровне осуществляется за счет повторяющихся фонем, звукокомплексов:

<i>Элпер, элпер, кьарагъа,</i>	«Люди за мечи схватились,
<i>Вахт я душман чукурдай!</i>	Смело в битву устремились.
<i>Хизри Мелик табийна,</i>	Помогают Шарвили
<i>Бахтунин экв куьк1уьрдай!</i>	Гнать врагов с родной земли...»

Лексика эпоса «Шарвили» чрезвычайно богата и выразительна. В ней широко представлены как общеупотребительные слова, окрашенная лексика.

На лексическом уровне повтор осуществляется за счёт последовательного дублирования одного и того же слова, на морфологическом – за счёт деривационного повтора (повтора однокорневых слов, повтора определенных аффиксов), на синтаксическом – за счёт повтора однотипных предложений. В парных словах, так называемых словах-близнецах, повтор определенных звуков придает ритмичность, живость и красочность, оттенок непринужденности разговора. В тексте эпоса «Шарвили» выразительность звука достигает предела. Особенно велика роль созвучий в конце строк – рифм. Слово как основная единица языка в эпосе «Шарвили», как и в любом другом тексте, является базовым, центральным, ключевым знаком и выступает в качестве главного выразителя народной культуры. При помощи слов в тексте моделируются реальный и ирреальный миры, формируется особая картина мира, слова являются символами национальной культуры и служат для показа сложнейшего мира эмоций, мыслей и чувств, эстетических и этических ценностей народа. Лексический уровень текста как коммуникативно-ориентированный и концептуально обусловленный системно-структурное образование лексических элементов в общей макроструктуре текста непосредственно связан с его предметно-логическим, тематическим, эмоциональным и образным уровнями. В нём представлена богатая лексика, относящаяся к разным тематическим группам. Наиболее значимы в плане текстообразования ключевые единицы самого текста эпоса, в первую очередь, ономастическая лексика. Многие слова, представленные в тексте эпоса, не простые наименования предметов, явлений или их признаков, а в них заключается смысл, зависящий от речевого окружения и контекста. Метафора понимается не только как украшение речи, а как способ мышления и как когнитивный механизм коммуникативных процессов, механизм получения выводного знания и рассматривается как основная ментальная операция, как способ познания, категоризации, концептуализации, оценки и объяснения мира. Образ, лежащий в основе метафоры, открывает доступ к основам миропонимания и концептуализации мира.

К метафоре в самом широком смысле слова относятся и фразеологизмы – дискурсивные идиомы. Всякий фразеологизм, – с точки зрения В.А. Масловой, – это текст, т.е. хранитель культурной информации [3]

Таким образом, роль тематических групп слов и сверхсловных образований как единиц лексического уровня различна. Язык эпоса «Шарвили» характеризуется обилием просторечных слов, специфических приёмов повтора, которые придают речи особую выразительность.

Библиографический список

1. Агаев А.Г. *К вопросу о теории народности: Закономерности соц. развития народностей в СССР*. Махачкала, 1965.
2. Шарвили. *Лезгинский народный героический эпос*. Махачкала, 2008.
3. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва: Академия, 2001.

References

1. Agaev A.G. *K voprosu o teorii narodnosti: Zakonomernosti soc. razvitiya narodnostej v SSSR*. Mahachkala, 1965.
2. Sharvili. *Lezginskij narodnyj heroicheskij 'epos*. Mahachkala, 2008.
3. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva: Akademiya, 2001.

Статья поступила в редакцию 26.05.15

УДК 81'233

Khuramshina A.R., postgraduate, Bashkir State Pedagogical University. M. Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: kafedra_bmp@mail.ru

SPECIFICS OF THE SPEECH ACT OF THE COMPLIMENT IN THE BASHKIR LINGUISTIC VIEW OF THE WORLD. The research studies compliments and methods how to increase their efficiency to present to a person, and how to present compliments to a person in a pleasant way. They can be done to the person of any sex and at any age, because everyone wants to hear something good about himself. The ability to speak honest and sincere compliments will help in social and personal life and in business. In addition, the article studies compliments of the Bashkir language, their national specifics in the Bashkir linguistic view of the world. Speech norms and rules of communication of people with each other are considered in this article. The situations, in which you should avoid compliments, are described. They may cause aggression, especially is they comment an image of a Bashkir woman. Features of Bashkir mentality are described in detail.

Key words: speech etiquette, compliments, Bashkir language, culture, mentality, language norms.

А.Р. Хурамшина, аспирант Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: kafedra_bmp@mail.ru

СПЕЦИФИКА РЕЧЕВОГО АКТА КОМПЛИМЕНТА В БАШКИРСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Статья посвящена комплиментам, а именно тому, как повысить их эффективность и наиболее приятно преподнести человеку, их можно делать человеку любого пола и в любом возрасте, ведь каждому приятно слышать о себе что-то хорошее. Умение говорить честные и искренние комплименты поможет в социальной и личной жизни, а также в бизнесе. Также статья посвящена изучению комплиментов башкирского языка, их национальной специфики в башкирской языковой картине мира. Предлагаются речевые нормы и правила общения людей друг с другом. Подробно рассматриваются ситуации, в которых стоит избегать комплиментов, почему возникает агрессия и даются комментарии к образу башкирки, выявляются особенности менталитета.

Ключевые слова: речевой этикет, комплименты, башкирский язык, культура, менталитет, речевые нормы.

На сегодняшний день, когда человечество стоит на пороге новых открытий, возникает нехватка и непонимание межличностных взаимоотношений. На наш взгляд, это актуальная проблема, из которой необходимо найти решения. Одним из благоприятных и самых эффективных решений в данном вопросе является жанр речевого этикета – комплимент.

Исследуя башкирскую лингвокультурологию следует обратить внимание на высказывание академика М.В. Зайнуллина: «Важнейшей проблемой современной теории языка является исследование проблемы «Язык, культура и общество». В 2007 году в Москве состоялась Международная конференция, посвященная данной проблеме. В своем приветственном письме конференции директор РАН Юрий Сергеевич Осипов подчеркнул, что сегодня, когда процесс глобализации достиг невиданных ранее масштабов, перед содружеством ученых гуманитариев как никогда остро стоит задача изучения оптимального соотношения национальных особенностей, культурных традиций и формирование более тесных связей между народами» [1, с. 131].

В Республике Башкортостан ведется огромная работа по разработке и внедрению в обучение лингвокультурологической концепции. Профессор Л.Г. Саяхова утверждает, что в триаде исходных понятий лингвокультурологической концепции обучения русскому языку: человек, язык, культура – центральное место занимает понятие человек. Человек является одновременно языковой и культураносной личностью: язык и культура встречаются и взаимодействуют в человеке. Центральным, системообразующим понятием лингвокультурологической концепции обучения языкам является понятие «языковая личность», формирование которой провозглашается в качестве основной цели лингвокультурологической концепции обучения русскому языку [2, с. 100].

Одним из первых исследователей башкирской лингвокультурологии является профессор Л.Х. Самситова. Она вносит огромный вклад в развитие башкирской лингвокультурологии. В ее исследованиях отражены понятия «культурно окрашенная лексика», «национально-культурная семантика», «националь-

но-культурный компонент», «национальный образ мира». Также ею проведен опыт теоретического обоснования и разработки лингвокультурологической концепции обучения башкирскому языку, ее учебно-методическое обеспечение (учебники, словари, спецкурсы). Профессор Л.Х. Самситова полагает, что лингвокультурологическое направление, в основе которого лежит идея взаимосвязанного изучения языка и культуры, является одним из перспективных направлений модернизации школьного курса башкирского языка как государственного и родного и других родных языков и методики их преподавания. Языковое образование нацелено на приобщение учащихся к национальной культуре через обучение родному языку, который играет важнейшую роль не только в формировании сознания растущего человека, но и его вживания в культуру. Обучение языку через культуру сегодня представляется составной частью предмета «башкирский язык», цель преподавания которого научить школьников пользоваться башкирским языком как средством общения, средством познания мира и себя в этом мире» [3, с. 4].

Исследование комплимента проводилось в различных аспектах: культурологическом (Васнева, 1990), психологическом (Карнеги, 1990; Шейнов, 2004), лингводидактическом (Акишина, 1986), лингвокультурном (Морозова, Двинянова, 1999), коммуникативно-стилистическом (Шаталова, 2009), с прагматической стороны (Иссерс, 1999).

Комплимент является частью речевого этикета и обладает национальной и гендерной спецификой [4, с. 60]. Однако работ, анализирующих специфику комплимента в башкирской языковой картине мира, практически нет. Именно поэтому данное исследование является актуальным.

Прежде чем приступить к исследованию специфики комплимента будет уместно затронуть тему особенностей менталитета башкир. Главной чертой башкирского менталитета является скромность. Она как жизненная философия отразилась в сущности существования народа – в устройстве быта, в отношении к труду и к материальным благам. Щедрость башкир есть также

отражение их свободы, так как она включает в себя и власть над вещами, способность легко отдавать их. Материальные ценности не очень привлекали башкир, они никогда открыто не стремились к росту благосостояния, к внешним успехам, поэтому они склонны больше размышлять над философскими вопросами своего бытия. Их мысль направлена на собственный внутренний мир, чем на мир внешних объектов. Безмятежность и беспечность башкира – это форма ничем не омраченного состояния духа и ничем не ограниченной свободы [5, с. 82].

При проведении исследования было установлено, что в башкирском общении частотна негативная реакция на комплимент. Негативная реакция может возникнуть у адресата как по вине говорящего, так и из-за некоторых особенностей собственного характера, например, скромности, застенчивости. Одной из ошибок говорящего, которая является причиной негативной реакции, является употребление комплимента, содержащего иронию, насмешку, издевку:

– *Әһин матурайып киткәнһең, әллә теш куйзырзыңмы?*

– *Аһ-аһ, бисура, мысҡыл иткән була!*

Негативную реакцию может вызвать и комплимент, содержащий отрицательное сравнение:

– *Үзең төпәшәк бәндә булһаң да, оҫта бейейһең!*

Неуверенность адресата в искренности говорящего также служит причиной неадекватной реакции на комплимент:

– *Һеҙҙең күлдәгеһеҙ бәтә күлдәктәрҙән дә матурырыҡ...*

Бик ныҡ килеһә!

– *Юх, алдашмағыҙ!..Бып оҫһоз күлдәк, нисек инде ул иң матур булһын.*

Адресат может начать оспаривать комплимент, руководствуясь представлением о скромности. Следующей причиной является неуместность комплимента в конкретной ситуации. И, наконец, антипатия адресата к говорящему также ведёт к негативной реакции.

Мы пришли к выводу, что говорящий может снизить вероятность негативной реакции адресата на комплимент, избегая употребления чересчур явных комплиментов, комплиментов, содержащих иронию, насмешку, издевку, отрицательное сравнение.

Исследуя специфику речевого акта комплимента, следует обратиться к любовной лирике, поскольку именно это чувство порождает похвалу. Как правило адресатом многочисленных комплиментов в башкирском языке является представительница прекрасного пола, реже – мужчины. Адресантом же является мужчина.

Мы пришли к выводу, что центральной фигурой для комплиментов является женщина. Особенно важно рассмотреть менталитет башкирок, для того чтобы понять суть высказанных комплиментов. Наиболее полно национальный образ женщины башкир раскрывает З.Н. Рахматуллина в своем диссертационном исследовании: «Башкирская женщина пользовалась большой свободой, хотя бытует устоявшееся представление о приниженном положении всех женщин Востока. В массе своей браки башкир были моногамными, и именно в таких семьях отношения между полами строились на равноправии и на равных обязательствах.

Башкирка – это девушка-джигит, амазонка степей, которая скакала на лошади и стреляла из лука не хуже любого мужчи-

ны. Она самостоятельна в суждениях и поступках, в некоторой степени эмансипирована. Башкирка была другом и помощницей в суровой жизни кочевника-скотовода, ни перед кем не закрывала лица, нередко сама являлась инициатором развода, более половины башкирок дореволюционного времени знали грамоту. Пожилая женщина пользовалась всеобщим уважением, во многих случаях её голос был решающим» [5, с. 86].

Следуя, вышеуказанным выводам отчетливо представляем женщину сильную, поэтому следующий комплимент, выраженный качественными прилагательными **«кара», «зифа»**, подчеркивает статность и мужественность женщины, а тавтология **«кашың кара, кашың кара»** усиливает эмоциональную экспрессию говорящего:

Кашың кара, кашың кара,

Кашың күз теймәһен.

Кашың кара, буйың зифа –

Һине кемдәр һөймәһен [6, с. 95].

Главной особенностью комплиментов в башкирской лингвокультуре является в употреблении уникальных сравнений, сравнительных оборотов, к примеру следующий поэтический комплимент уподобляет девушку с ангелом **«фәрештәнән яралған»**:

Кашың кара каралған,

Һөрмәләре таралған.

Һинең кеүек булһа булыр,

Фәрештәнән яралған [6, с. 75].

Для мужчин в башкирской культуре женщина являлась не только объектом любви, но и в то же время товарищем, другом, опорой, поскольку следуя вышеприведенному мнению, у башкирок очень развито чувство справедливости, из которого вытекает прямолинейность характера, резкое разграничение правды и неправды. Вообще, картина мира поделена только на две части: добро и зло, где не существует промежуточных оттенков. Все их душевные черты возводятся до абсолютного предела, башкиры умеют любить и умеют ненавидеть, поэтому они редко прощают друг другу неудачную шутку или остроты в свой адрес, тем более измену и предательство. Следующий пример отчетливо выражает уважительное отношение мужчины к девушке:

Кояш нурына окшаған

Һин дуһымдың кәрпеге.

Мең матурға алмаштырмам

Кәрпегеңдең бөртөгөн [6, с. 87].

Наиболее ярко встречаются в башкирском языке комплименты, выраженные риторическим вопросом, которые подчеркивают несравненную красоту башкирочки:

Кульяулығың ал икән,

Яльпакысың һары икән.

Һинең кеүек зифа буйлы

Быд донъяла бар микән? [6, с. 112]

Таким образом, специфика речевого акта комплимента заключается в ментальном наполнении, употреблении авторских сравнений, а также мы выяснили, что стиль мышления и поведения современного башкира мало отличается от манер его предков. Он так же свободолобив, гостеприимен, щедр, храбр и искренен, хотя прагматичная цивилизация внесла ощутимые изменения в этнические традиции в сфере социальных отношений.

Библиографический список

1. Зайнуллин М.В. Актуальные проблемы современной башкирской лингвистической науки. *Проблемы востоковедения*. 2009; 1 (43): 131 – 135.
2. Саяхова Л.Г. *Методология и методическая система формирования лингвокультурологической компетенции тюркоязычных учащихся на уроках русского языка*: монография. Уфа: РИЦ БашГУ, 2010.
3. Самситова Л.Х. *Лингвокультурологическая концепция обучения башкирскому языку и родным языкам в образовательных учреждениях Республики Башкортостан*. Уфа, 2010.
4. Попова З.Д., Стернин И.А. *Язык и национальная картина мира*. Воронеж, 2002.
5. Рахматуллина З.Н. Особенности формирования и основные черты менталитета башкирского народа. Диссертация ... кандидата философских наук. Уфа, 2001.
6. *Башкирское народное творчество*. Книга вторая. Уфа: Книжное издательство Башкортостан, 1977.

References

1. Zajnulin M.V. Aktual'nye problemy sovremennoj bashkirskoj lingvisticheskoy nauki. *Problemy vostokovedeniya*. 2009; 1 (43): 131 – 135.
2. Sayahova L.G. *Metodologiya i metodicheskaya sistema formirovaniya lingvokul'turologicheskoy kompetencii tyurkoyazychnyh uchastchihsya na urokah russkogo yazyka*: monografiya. Ufa: RIC BashGU, 2010.
3. Samsitova L.H. *Lingvokul'turologicheskaya koncepciya obucheniya bashkirskomu yazyku i rodnym yazykam v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah Respubliki Bashkortostan*. Ufa, 2010.

4. Popova Z.D., Sternin I.A. *Yazyk i nacional'naya kartina mira*. Voronezh, 2002.
5. Rahmatullina Z.N. *Osobennosti formirovaniya i osnovnye cherty mentaliteta bashkirskogo naroda*. Dissertatsiya ... kandidata filosofskih nauk. Ufa, 2001.
6. *Bashkirskoe narodnoe tvorchestvo*. Kniga vtoraya. Ufa: Knizhnoe izdatel'stvo Bashkortostan, 1977.

Статья поступила в редакцию 20.05.15

УДК 81:39=112, 2=161.1

Shimko E.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Michurinsk State Agricultural University (Michurinsk, Russia),
E-mail: Shimko_Elena@inbox.ru

ETHNOLINGUISTIC COMPONENT OF IDIOMS WITH KEY LEXEMES DIE MUTTER AND MOTHER WITHIN A COMPARATIVE ASPECT. Article is devoted to studying of phraseological units with attraction of ethnolinguistic methods of the analysis of semantic values within comparative aspect. The method of continuous selection outlined structure of the German and Russian idioms representing the family relations on the female line. The idiom which contain key lexemes as "die Mutter" in the structure and "mother" are among such idioms. This concept of research of lexicological and phraseological semantics of idioms allows revealing the general and specific opportunities of expression of national cultures in language consciousness of the German and Russian languages; to compare correlation of components of phraseological units to the categories of culture and mentality peculiar to carriers of different languages.

Key words: ethnolinguistics, idioms, German and Russian languages, comparative studying, lexemes of "die Mutter" and "mother", world picture, common and peculiar features, national and cultural specifics.

Е.А. Шимко, канд. филол. наук, доц. Мичуринского государственного аграрного университета, г. Мичуринск,
E-mail: Shimko_Elena@inbox.ru

ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИДИОМ С КЛЮЧЕВЫМИ ЛЕКСЕМАМИ «DIE MUTTER» И «МАТЬ» В РАМКАХ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АСПЕКТА

Статья посвящена изучению фразеологических единиц с привлечением этнолингвистических методов анализа семантических значений в рамках сопоставительного аспекта. Методом сплошной выборки был очерчен состав немецких и русских идиом, представляющих семейные отношения по женской линии. К числу таких идиом относятся идиомы, которые в своем составе содержат ключевые лексемы, как «die Mutter» и «мать». Данная концепция исследования лексико-фразеологической семантики идиом позволяет выявить общие и специфические возможности выражения национальных культур в языковом сознании немецкого и русского языков; сравнить соотносительность компонентов фразеологических единиц с категориями культуры и менталитета, свойственными носителям разных языков.

Ключевые слова: этнолингвистика, идиомы, немецкий и русский языки, сопоставительное изучение, лексемы «die Mutter» и «мать», картина мира, общие и специфические черты, национально-культурная специфика.

Особое значение проблема взаимосвязи языка и культуры приобрела в настоящее время, когда отношения людей, принадлежащих к различным культурам, развиваются особенно интенсивно. Межъязыковые контакты ставят задачу исследования языка параллельно с культурно-национальной спецификой. За последнее время были сделаны многочисленные попытки выявления и исследования фактов отражения в языке культурной специфики народа [1; 2; 3; 4; 5].

Особенно ярко культурно-национальные особенности окружающей действительности проявляются во фразеологии. Общеизвестным представляется тот факт, что фразеологический фонд языка является носителем и источником культурно-национальной информации. По наблюдениям ученых культурно-национальную семантику следует искать в словах, фразеологизмах и афоризмах, при этом именно во фразеологическом фонде национальная самобытность языка получает яркое и непосредственное проявление [6, с. 301]. Это объясняется тем, что фразеологизмы представляют собой раздельно оформленные языковые единицы, компоненты которых характеризуются полным или частичным семантическим преобразованием. Возникшая в результате этого новая семантическая структура в значительно большей степени зависит от экстралингвистических факторов, чем семантика отдельного слова, следовательно, во фразеологии наиболее полно и ярко отражается своеобразие жизни быта того или иного народа [7, с. 12]. В основе экстралингвистических источников лежат изменения в реальном мире, ведущие к фразеологизации переменных сочетаний, связанных с актуальными в определенный исторический период явлениями из различных областей человеческой деятельности [8, с. 106 – 110]. Фразеологизмы возникают в национальных языках на основе образного представления действительности, которая отображает производственный, духовный, исторический и обиходно-практический «опыты» языкового сообщества, представляющие собой разные сферы национальной культуры [9, с. 248]. А.Ф. Артемова называет фразеологизмы лингвокультурологическими единицами, то

есть «единицами, в которых отражено мировоззрение того или иного лингвокультурного сообщества» [10, с. 79].

При исследовании фразеологического фонда языка в контексте культуры В.Н. Телия выделяет три круга вопросов:

1) Первый из них связан с определением фразеологического состава как наиболее самобытной в культурно-языковом плане части его номинативного запаса. Это предполагает выявление во фразеологизмах различных экстралингвистических предпосылок, соотносимых с предметной областью культуры, с одной стороны, а с другой – выявление внутриязыковых средств и способов, характерных для того или иного языкового сообщества.

2) Второй круг вопросов касается уточнения соответствий и различий в методах и результатах изучения и описания культурной семантики фразеологизмов.

3) Третий круг вопросов охватывает проблемы, связанные с выделением общей для языка и культуры методологической платформы, на базе которой разрабатываются методы изучения фразеологических единиц, выступающих в функции межпоколенно воспроизводимых знаков «языка» культуры и участвующих в трансляции ментальности народа – носителя языка [11, с. 13 – 14].

Каждое из этих направлений вносит существенный вклад в исследование материала фразеологии в контексте культуры. При этом данные направления решают задачи выявления собственно культурологических аспектов формирования и функционирования фразеологизмов, выдвигая на первый план проблему взаимодействия фразеологического состава языка и культуры. Этнолингвистическое направление оперирует более широким контекстом – избирательностью образного мировидения того или иного народа, которая проявляется и в различиях отбора образных оснований фразеологизмов, что и рассматривается как косвенное подтверждение их связи и окультуренным мировосприятием.

Таким образом, этнолингвистический аспект исследования предполагает выявление общих и специфических возможностей

выражения национальных культур во фразеологической картине мира.

В связи с этим представляется целесообразным рассмотреть некоторые проблемы этнолингвистического изучения фразеологии в рамках сопоставительного аспекта. В решении этого комплекса вопросов мы и усматриваем перспективы получения новых сведений при изучении фразеологии в контексте культуры.

Обратимся к сопоставительной характеристике набора образов, которыми располагают современные немецкие и русские идиомы, содержащие в своем составе ключевые лексемы «die Mutter» и «мать», с позиций этнолингвистики с целью описания общих и дифференциальных признаков.

Рассмотрим немецкие и русские идиомы с ключевыми лексемами «die Mutter» и «мать».

Во фразеологических единицах обоих языков прослеживается значение «продолжательница рода». Способность женщины дать продолжение рода испокон веков ценится во всех культурах. В русском языке примером могут служить фразеологизмы: «*быть на сносях*» в значении «будущая мать». В немецкой картине мира в качестве определения женщины-продолжательницы рода выступают сочетания: «*in gesegneten Umständen sein*», «*die werdende Mutter*». Чтобы уберечь будущую мать и ребенка от невзгод и опасности, в народе сопоставляемых культур старались не говорить открыто о том, что женщина беременна, а использовали для этого эвфемизмы. При этом в немецком языке состояние беременности было связано с большой радостью, таинством. Примером такого состояния могут служить следующие идиомы: «*Mutterfreunden entgegensehen*», «*Mutterfreunden genießen*».

В немецких и русских идиомах в одинаковой степени прославляются и ценятся материнская любовь, материнская доброта и сердечность: «*das Mutterherz*» и «*сердце матери*», «*die Mutterliebe*» и «*материнская забота*».

Рассмотрим идиомы «*das Mutterherz*» и «*сердце матери*» и выясним общее и отличительное в этимологии и современных значениях. Для этого сопоставим слова-компоненты «*das Herz*» и «*сердце*». Лексема «*das Herz*» имеет общегерманское происхождение, родственна средненеверхненемецкому *herz[e]*, древневерхненемецкому *herza*, готскому *hairtō*, английскому *heart*, шведскому *hjärta* и восходит к индоевропейскому корню **kérda*- «сердце». Учитывая этот корень, схожие значения можно наблюдать и в других индоевропейских языках: латинском *cor*, родительный падеж *cordis* «сердце», греческом *kardia* «сердце», русском *serdce* «сердце». В этимологии выделяется сема «место, где находится чувства», отсюда образовались выражения «принимать близко к сердцу», «выбросить из сердца» и прилагательные *herzlich* «сердечный, искренний», *herzlos* «бездушный, бессердечный». Однако слово «*das Herz*» со временем приобрело несколько значений, а именно: 1) «мужество, решительность»; 2) «ободрять, приводить в восторг»; 3) «лучший, самый дорогой»; 4) «человеческий орган»; 5) «фигура в форме сердца». В немецком языке слово «*das Herz*» имеет многочисленный словарный состав, например: прилагательное *herzhaft* употребляется в значении «порядочный, сильный, содержащий»; глагол *beherzigen* – «принимать всерьез, соблюдать». В переносном смысле лексема «*das Herz*» обозначает «лучший, самый дорогой» [12, с. 336; 13, с. 839-840].

Что касается этимологии лексемы «*сердце*», то можно отметить присутствие схожих лексем в таких родственных языках, как: украинский *серце*, белорусский *серце*, древнерусский *сърдце*, старославянский *СРЪДЪЦЕ*, болгарский *сърдце*, словенский *srcê*, чешский *srdec*, польский, нижнелужицкий *serce*. Праславянский **srъdъko* содержит уменьшительный суффикс -*ko*-. Древнее корневое имя сохраняется в старославянском *МИЛОСРЪДЪ*, древнепольском *miłosirdy* «милосердный». Первоначальная основа **srъdъ* родственна литовскому *širdis* «сердце», латинскому *sirds* «сердце, мужество, гнев», древнепрусскому *seurt* «сердце», греческому *хῆρ*, армянскому *sirt*, готскому *hártō* «сердце», латинскому *cor*, родительный падеж *cordis*, древнеирландскому *sríde*, хеттскому *kard* «сердце» [14, с. 606]. Этимология слов «*das Herz*» и «*сердце*» показывает их сходство, которое проявляется в значении, а именно: «место средоточия чувств».

Анализируя современную семантику слова «*сердце*», мы замечаем такие значения, как «центральный орган кровообращения»; в переносном смысле «часть тела как символ средоточия чувств, переживаний, настроений человека»; «представитель любви, воли, страсти, нравственного, духовного начала противоположного умственному»; «средоточие сильной страсти, преимущественно гнева». Следовательно, сопоставляя современные

значения слов «*das Herz*» и «*сердце*», наблюдаем сходство в семантике, а именно: «часть тела как символ средоточия чувств, переживаний человека». Однако в данных лексемах проявляется и специфика: в немецком языке – это значение «*das Herz*» – «мужество, решительность, рассудительность», а в русском языке – «*сердце*» как «внутреннее чувство противоположное разуму», «сосредоточие гнева».

Несмотря на некоторые отличия, мы уверенно можем говорить о тождестве значений идиом «*das Mutterherz*» и «*сердце матери*», которое проявляется и в этимологии, и современной семантике ключевых лексем и слов-компонентов.

Хотелось бы подчеркнуть этнические особенности идиом «*das Mutterherz*» и «*сердце матери*». В связи с этим представляется целесообразным дать этнолингвистический комментарий. Этнический принцип поведения в немецкой семье исключает возможность безнравственных поступков, зла и несправедливостей. Поэтому немцам присуща выдержка и холодная рассудительность, способность терпеть тяжести. Немцы руководствуются правилом, которое определяет форму моральных поступков: «Поступай так, чтобы максима твоей воли всегда могла иметь также и силу принципа всеобщего законодательства» [15, с. 499]. Таким образом, человек должен поступать нравственно, рассудительно согласно общепринятым нормам морали, когда возводит в закон своих поступков долг перед человеком и человечеством.

Основы русского характера поведения основываются на человеческом духе, чувстве, контексте отношений человека с Богом и объясняются следующим образом: «В условиях суровой и своенравной природы...невозможность рассчитать наперед, заранее сообразить план действий и прямо идти к намеченной цели заметно отразилась на складе ума великоросса, на манере его мышления, то есть на менталитете. Житейские неровности и случайности приучили его больше обсуждать пройденный путь, чем соображать дальнейший, больше оглядываться назад, чем заглядывать вперед. В борьбе с неожиданными метелями и оттепелями, непредвиденными морозами и слякотью он стал больше осматривателен, чем предусмотрителен, выучился больше замечать следствия, чем ставить цели, воспитал в себе умение подводить итоги, составлять сметы...Природа и судьба вели великоросса так, что приучили его выходить на прямую дорогу окольными путями. Великоросс мыслит и действует, как ходит» [16, с. 312].

Итак, во фразеологических картинах мира сопоставляемых языков отразились черты менталитета, а именно: для немецкой общности характерны рассудительность, выдержка, то есть преобладание разумного начала, для русской среды – чувственное, душевное начало.

Проанализируем следующую пару идиом «*die Mutterliebe*» и «*материнская забота*», отражающих в исследуемых языках материнскую любовь. Сравним слова-компоненты «*die Liebe*» и «*забота*». Лексема «*die Liebe*» – общегерманского происхождения: средненеверхненемецкий *liebe*, древневерхненемецкий *liuō* образована от основы *lieb*. Сравните: средненеверхненемецкий *lier*, древневерхненемецкий *liob*, готский *liufs*, английский *life*, шведский *ljuu*. Слово «*die Liebe*» имеет родственные лексемы в других индоевропейских языках с общим корнем **leubh* «любить, желать»: русский *ljubo* «любимый, приветливый», *ljubit* «любить», латинский *liebere* «желать, быть любезным», *libido* «страсть». В немецком языке этот корень в дальнейшем стал относиться к глаголам *loben*, *erlauben*, *glauben*, в которых наблюдалось общегерманское чередование гласных. Однако субстантивированное прилагательное *Lieb* «любовь, наслаждение, радость» приобрело дополнительное значение «любовник» [12, с. 485].

Слово «*die Liebe*» в современном немецком языке интерпретируется как: «чувство к близким людям»; «душевное приятие людей, связанное желанием быть вместе»; «эмоциональное отношение к делу, к идее»; «любимый человек»; «быть любезным, дружелюбным» [13, с. 1120].

Касаясь лексемы «*забота*», можно отметить древнерусскую основу *забота* и присутствие схожих лексем в таких родственных языках, как: украинский *забота*, древнерусские диалекты *зобаться* «заботиться, хлопотать», *зоблеться* «беспокоиться», *зоблиться* «заботиться». Наблюдается чередование с сербохорватским *zobati*, *zoblъem* «есть зерно», словенским *zobati*, *zoblъem* «клевать, есть, пожирать», потому что *забота* *гложет*, *ест* человека [17, с. 71]. Лексема «*забота*» может обозначать «беспокойство»; «мысль или деятельность, направленные к благополучию»; «внимание, попечение, уход»; «старания» [18, с. 677]. Психологический словарь определяет лексему «*забота*» как термин, обо-

значающий обеспечение матерью потребностей зависимого от нее ребенка, а также организацию и регуляцию влияний, оказываемых на него со стороны внешнего мира. Отражает естественные способности, умение опекать и сохранять в постоянстве качества достаточно хорошей матери. Благодаря заботе ребенок испытывает чувство всемогущества, которое является одним из важнейших признаков здорового развития. Оно обеспечивает ощущение достаточной безопасности и без соответствующей заботы не формируется [19]. Отсюда следует, что лексемы «*die Liebe*» и «*забота*» семантически различны.

Таким образом, учитывая этимологию и современные значения ключевых лексем и слов-компонентов «*die Liebe*» и «*забота*», хотелось бы сделать вывод о том, что идиомы «*die Mutterliebe*» и «*материнская забота*» можно считать частично тождественными. Ключевые лексемы «*die Mutter*» и «*мать*» эксплицируют символ материнства, а слова-компоненты подчеркивают, что в немецком языке мать проявляет чувство любви в равной мере как к детям, так и к другим близким родственникам. Это объясняется тем, что в западном обществе рационализация и индустриализация, технический прогресс освободили женщину от рутинной работы по дому, привели к высвобождению огромного количества свободного времени современной женщины. Материнские обязанности перекладываются на других людей или на специальные службы. Для немецкой культуры свойственно либеральное воспитание детей. При этом главную воспитательную роль в семье исполняет отец, тогда как в русском национальном сознании эта роль принадлежит матери. Для русского носителя в системе ценностей ребенка ключевой фигурой является мать, которая выступает как символ чистоты. Она любит, защищает, воспитывает, опекает детей до конца своей жизни.

В обоих языках всегда положительно оценивается образ матери, вызывающий ассоциации с заботой и вниманием: «*wie eine Mutter sein*» и «*относиться по-матерински*».

Но зачастую фразеологические единицы с компонентами «*die Mutter*» и «*мать*» указывают на несамостоятельность, инфантильность характеризуемого лица: «*an Mutters Schürze hängen*» и «*держаться за мамину юбку*». Выясним, являются ли слова «*die Schürze*» и «*юбка*» этимологически родственными или они обладают только сходным значением.

Лексема «*Schurz*» в немецком языке называла нижнюю юбку, которую носили как платок: средневерхненемецкий *schurz* «набедренная повязка из кожи». В XV веке она стала обозначать короткие предметы одежды. Существительное *Schurz*, родственное прилагательному *schurz* (сравните средневерхненемецкий *schurz*, древневерхненемецкий *scurz* «усеченный, короткий») было заимствовано из латинского *curtus* и вытеснило из употребления слово *kurz*. Женская форма «*die Schürze*» появилась в средневерхненемецком языке около XVII века, но в средненижненемецком *schörte* имела значение «набедренная повязка, фартук», в нидерландском *schoort* «фартук», в древнеисландском *skyrta* и английском *shirt* обозначала «рубашка». Слово пришло в немецкий язык с основным значением «усечение» и отражало индоевропейский корень **sker* – «резать» [12, с. 743].

В современном немецком языке лексема «*die Schürze*» обозначает «одежду, закрывающую переднюю часть туловища и закрывающуюся на талии и шее» [13, с. 1562].

Лексема «*юбка*» наряду с юпа «плохой крестьянский тулуп, мешкообразная летняя одежда лопарей». Форма на -п- образовалась уже в XVI веке, на -б- появилась только в XVIII веке. Заимствована из польского *juza*, *juba* «куртка, женская кофточка», средневерхненемецкого *jorpe*, *jurre*, которые восходят через старофранцузское *jure* к итальянскому *giurra* «безрукавка», арабскому *jubba* «нижнее платье из хлопчатобумажной ткани» [20, с. 525].

В современном русском языке под лексемой «*юбка*» понимается «часть женской одежды, от талии к низу» [21, с. 1444].

Таким образом, этимологически слова «*die Schürze*» и «*юбка*» не являются родственными. Однако их сближает значение «предмет женской одежды», которое просматривается в этимологии обоих языков, и в современных значениях.

Исходя из семантического анализа ключевых лексем и слов-компонентов, можно предположить, что идиомы «*an Mutters Schürze hängen*» и «*держаться за мамину юбку*» являются тождественными. Следует отметить, что компоненты «*die Schürze*» и «*юбка*» соотносятся с костюмным кодом культуры. В немецкой культуре он представлен лексемой «*die Schürze*», а в русской культуре – словом «*юбка*». При этом идиомы в обоих языках восходят к древнейшей форме осознания мира – анимистиче-

ской. В основе создания образа фразеологизмов лежит аналогия «вещь – человек». Фразеологические единицы основаны на древних архетипических оппозициях «мужчина – женщина», «власть–подчинение» и на связанных с ними противопоставлениях «хорошее – плохое», «правильное – неправильное».

В основе идиом лежат метафоры – уподобление взрослому мужчине маленькому ребенку. Кроме того, в создании образа идиом участвует метонимия, основанная на замене подлинного объекта другим, неразрывно связанным в сознании с представлением о первом: подол, юбка употребляются вместо слова женщина на основании связи «вещь – тот, кто ее носит».

В сопоставляемых картинах мира лежит целый комплекс представлений о мужских и женских качествах, о мужском и женском поведении. В традиционном понимании обеих культур эталонными качествами настоящего мужчины являются смелость, мужественность, сила, решительность, благородство. Мужчина в доме – хозяин, глава семьи. С древних времен отношения между мужчиной и женщиной представляли собой иерархически упорядоченную систему, в которой один повелевает, другой повинует. От мужчины традиционно ожидалось первое, от женщины – второе. При изменении ролей резко отрицательное отношение складывается главным образом по отношению к мужчине. Любое сравнение мужчины с женщиной считается для него унижением. Мужчине предписывается право распоряжаться женщиной, быть покровителем и вождем, право женщины – в дар за свою любовь получить мужественного и сильного покровителя. Следовательно, компонент «*держаться за*» осмысливается как «следовать за кем-либо, быть ведомым и управляемым». Мужчина, который держится за подол/юбку, не пользуется уважением, вызывает презрительное отношение, особенно среди других мужчин, поскольку он лишен необходимой твердости, силы воли, не хочет или не может нести ответственность как за других, так и за самого себя.

Сниженная оценка мужчины подчеркивается тем, что мужчина слушается не просто женщину, а человека с «неадекватным» (в силу своих несколько иных, не таких, как у него самого – у мужчины – умственных возможностей) восприятием действительности. Скептическое отношение к умственным способностям женщины подразумевается в употреблении компонентов «*die Mutters*» и «*мамину*».

В создании образа фразеологизмов участвует также представление о мужчине как о малом ребенке, о последствиях излишней опеки над ним. Чрезмерная зависимость от матери делает мужчину неспособным к собственному выбору, к принятию самостоятельных решений. Инстинкт держаться за подол материнской юбки, который в детстве является установкой на самосохранение (то есть спасает от падений, от страха потеряться, отстать от матери) с годами превращается в пассивную жизненную позицию, в принцип «куда сказали, туда иду, что сказали, то и делаю». Компонент «*держаться за*» в немецком и русском языках символически осмысливается и как страх перед чем-либо – человек находится в состоянии испуга и беспокойства, тревоги за что-либо, поэтому ему необходимо ощущать, чувствовать, что он не один, что с ним кто-то рядом. Мужчина, «держась за подол матери, за мамину юбку», воспринимается как слабый и нерешительный человек, который испытывает страх перед жизнью, перед возможными последствиями совершенного (совершенного) действия, он боится исход принятого им решения [22, с. 175 – 176].

Таким образом, на основании вышеизложенного можно предположить, что идиомы «*an Mutters Schürze hängen*» и «*держаться за мамину юбку*» имеют общее значение – «быть в зависимости от матери».

Отметим, что во многих фразеологических единицах в немецком и русском языках лексемы «*die Mutter*» и «*мать*» отождествляются с природой, с землей: «*die Mutter Erde*», «*bei Mutter Grün schlafen*»; «*мать – сыра земля*».

Следует проанализировать семантику слов – компонентов «*die Erde*» и «*земля*» с целью выделения общего и специфичного в семном составе и понять, почему данные лексемы входят в состав идиом, номинирующих признак материнства в обоих сопоставляемых языках.

Общегерманское существительное «*die Erde*» (сравните: средневерхненемецкий *erde*, древневерхненемецкий *erda*, готский *airþa*, английский *earth*, шведский *jord*) родственен словам других индоевропейских языков с основой **er[ʰ-, -ʰ-]* «земля», например: греческий *gē* «земля», древнеисландский *jörð* «мечель». В древневерхненемецком лексема его «земля» имела

этот же корень. Слово обозначало прежде всего «землю как материю», затем как «почву». Слово «земля» противопоставлялось лексеме «небо», рассматривалось как «материк, населенный людьми» и служило названием нашей планеты [12, с. 184]. Отсюда мы можем утверждать, что ранние значения лексемы «*die Erde*» указывают на семный оттенок «почва», «земля как противоположность небу». В универсальном словаре Дудена слово «*die Erde*» обладает следующими значениями: «разрушенные горные породы, состоящие из органических веществ и минералов»; «мелкозернистая смесь, которая образует часть поверхности Земли и способствует развитию почв»; «твердые почвы»; «грунтовое покрытие»; «земной шар»; «название планеты солнечной системы» [13, с. 530]. В современных значениях тоже наблюдается сема «почва».

Обратимся к этимологическому анализу слова «земля», выясним историю данной лексемы, ее современные значения, и как оно связано с лексемой «*die Erde*». Слово «земля» восходит к старославянскому слову ЗЕМЛѢ и родственно лексемам в славянских языках: украинский земля, белорусский зямля, болгарский земя, сербохорватский зѐмља, словенский zémlja, чешский země, словацкий zem, польский ziemia, верхнелужицкий, нижнелужицкий zemja, литовский žėmė «земля», латышский zeme, древнепрусский semte, авестийский, древнеперсидский zamt «земля», греческий γῆραι «на земле», χαμηλός «низкий», латинский humus «почва», фригийский ζεμλέω «мать-земля» [17, с. 93]. Следовательно, лексема «земля», учитывая этимологию, указывает на уподобление «земли – матери». В словаре Д.Н. Ушакова лексема «земля» определяется как «планета»; в переносном значении «земля противопоставлена небу»; «суша»; «почва»; «твердая поверхность, по которой мы ходим»; «страна, государство»; «территория, состоящая в чьем-либо владении»; «название различных красок» [23, с. 1095]. Отсюда мы можем утверждать, что и в этимологии, и в современных значениях слова «земля» преобладает значение «почва».

Сопоставляя немецкую лексему «*die Erde*» и русскую лексему «земля», можно отметить наличие общих признаков. Сходство в обоих языках присутствует в значениях, связанных с семами «название планеты», «твердая поверхность», «почва», «страна», в переносном смысле «земля как противоположность небу».

Однако в русском языке, в отличие от немецкого, специфика слова «земля» проявляется в наличии значения «мать-земля».

Итак, ключевые лексемы «*die Mutter*» и «мать» в идиомах «*die Mutter Erde*» и «мать – сыра земля» употребляются метафорически и имплицитно содержат сравнение с материнской заботой и лаской.

Во фразеологической картине мира сопоставляемых языков нашло отражение представление о земле как источнике жизни всего живого, в том числе и человека. Отсюда древнее уважительное название ее «матерью». Земля воспринималась в сопоставляемых культурах как родительница всех людей и каждого человека в отдельности.

Важным элементом русской идиомы является эпитет «сыра», указывающий на связь стихий земли и воды, представляющих собой необходимое условие для жизнедеятельности. У русских широко были распространены запреты плевать на землю, несвоевременно производить на ней полевые работы.

В традиционном сознании русских земля наделялась женским началом, а плодоносящая земля соотносилась с беременной женщиной. Не случайно и день именин земли – Духов день – считался «бабьим праздником». Об этом соотношении свидетельствует также древний обычай, согласно которому семена в землю бросал, как правило, мужчина и делал это в обнаженном виде. Поэтому посев символизировал собой соитие мужского и женского начал.

С верой в силу земли были связаны важные для крестьянина традиционные обряды: опахивание, которое предпринималось в случаях повального мора скота. Во время этого обряда сохой взрывали землю вокруг всей деревни, при этом пласты земли должны были падать в сторону от селения, чтобы преградить болезням и смерти доступ к нему. Верили, что при опахивании поднимается и выходит сила земли, которая может устроить смерть.

Земля воспринималась как чистая стихия и наделялась очистительной силой. Так, например, перед полевыми работами было принято совершать молитву, а перед сложением крестного знамения обязательно мыли руки. Поэтому, если в поле не было воды, каждый сначала обтирал руки о землю, а затем молился. Таким образом, обтирание о землю заменяло обмывание водой.

К земле относились не только как к чистой и очищающей, но и как к святой. Святостью земли в народе объясняется то, что она не держит в себе ничего нечистого. Чтобы не осквернить землю, в случаях смертельной опасности, надевали чистое белье; то же касается и традиционного обычая специального приготовления одежды «на смерть». Погребальная одежда, по народным представлениям, должна быть обязательно новой и, соответственно, чистой.

Такое отношение к земле обусловило широко распространенное обращение к ней не только в ритуалах, но и в сложных житейских ситуациях: если сын публично оскорблял мать, то был прощен ею и всем миром только тогда, когда при односельчанах давал клятву, глядя на небо, и, трижды перекрестившись, целовал землю.

Особое отношение всегда было к родной земле, то есть той, где родился человек. Уезжая на долгий срок из дома или переселяясь в новые края, крестьяне обязательно брали с собой родную землю. Нередко ее зашивали в ладанку вместе с ладаном носили на груди рядом с нательным крестом в качестве оберега от болезней.

Во время похорон на чужой стороне для родственников умершего было большой отрадой, если они имели возможность бросить в могилу горсть земли с родины.

Почитание земли существовало и после принятия христианства. В народном сознании культ Матери – сырой земли стал соотноситься с почитанием Богородицы. Среди православных крестьян было распространено представление о том, что у человека есть три матери: первая – Пресвятая Богородица, которая родила Спаса всего мира, вторая мать – Земля, от которой все созданы и в которую все вернутся после смерти, а третья мать – та, что в утробе носила и родила. Поэтому в народной среде сформировалось отрицательное отношение к матерной ругани, которая считалась оскорблением как женщины, так и Земли, и Богоматери. До сих пор в народной традиции существует представление о том, что при матерной брани Божья Мать падает и бьется о землю [24].

Таким образом, учитывая этнолингвистическое описание идиом «*die Mutter Erde*» и «мать – сыра земля», можно предположить наличие одинакового семантического признака «материнское лоно». Специфичным является то, что в русской идиоме «мать – сыра земля» для номинации материнства употребляется метафоризированная лексема «сыра», которая означает «тучная, обильная, жирная», а также «оплодотворенная дождем» [25, с. 422]. Это придает выражению дополнительные значения «земля как женское божество», «мать растений и животных».

Как в немецком, так и в русском языках можно наблюдать идиомы, демонстрирующие образ матери как источник душевной теплоты: «*mit der Muttermilch einsaugen*» и «*впитывать в себя с молоком мамину*». Можно ли считать их эквивалентными? Следует вначале сделать этимологический экскурс слов-компонентов «*die Milch*» и «молоко» данных фразеологических единиц.

Немецкое существительное «*die Milch*» имеет общегерманское происхождение: средневерхненемецкий *milch*, древневерхненемецкий *miluh*, готский *miluks*, английский *milk*, шведский *mjölk* и восходит к глаголу *melken* «давать молоко». В переносном смысле слово «*die Milch*» в немецком языке означало «сок различных видов растений», «семя рыб» [12, с. 526]. Из этимологии становится ясно, что лексема «*die Milch*» уже первоначально обладала семой «давать молоко». В универсальном словаре Дудена слово «*die Milch*» обладает значениями: «белая сладкая жидкость из вымени, которую дала корова, коза, овца и другие домашние животные для питья»; «молочный сок определенных растений»; «молока»; «косметический препарат из молочной жидкости»; «питательная смесь, которая образуется в груди для кормления детенышей» [13, с. 1188].

Далее выясним, что покажет этимология слова «молоко» в русском языке. Лексема «молоко» имеет праславянскую основу **melko*, **molkyta* и встречалась в таких славянских языках как украинский молоко, белорусский молоко, старославянский МЛѢКО, болгарский мляко, сербохорватский млијэко, млеко, словенский mleko, чешский mléko, словенский mlieko, польский mleko, кашубский mlóuko, верхнелужицкий, нижнелужицкий mloko. Родственно литовскому *malaks* «глоток», латышскому *māls, mālka* «питье (залпом)», латинскому *mulceb*, -ere «мазать, гладить» или греческому *μῆλχιον* [17, с. 646].

Исходя из этого, мы видим, что этимологически лексемы «*die Milch*» и «молоко» не являются родственными. В слове «*die*

Milch» изначально была заложена сема «давать молоко». В русском слове «молоко» прослеживается значение «пить молоко».

В современном русском языке «молоко» обозначает «питательную жидкость в грудях и вымени матерей, у молочных млекопитающих животных и у людей для кормления детенышей» [26, с. 552]. Здесь необходимо отметить явное сходство в современном значении лексем «*die Milch*» и «молоко» как «питательная жидкость в груди матери для кормления ребенка». Отсюда следует, что лексемы «*die Milch*» и «молоко», учитывая современные значения («жидкость в груди матери»), все-таки имеют то общее, что получает ребенок от матери. Итак, слова-компоненты «*die Milch*» и «молоко» можно назвать эквивалентными, так как нами в результате сопоставления были выявлены сходные семантические признаки в номинации грудное молоко.

Сходство идиом «*mit der Muttermilch einsaugen*» и «впихивать в себя с молоком матери» прослеживается и в этнокультурном аспекте.

Образы сопоставляемых идиом восходят к древнейшему представлению о питании как о естественном усвоении организмом человека чего-либо, как о способе выращивания всего живого, к архетипическому противопоставлению «души» и «тела», к библейским представлениям о пище духовной и пищи физической.

Компоненты «*einsaugen*» и «впихивать» соотносятся с совокупностью собственно человеческого и соматического кодов культуры и обозначают «процесс глубинного восприятия чего-либо»: слово «*einsaugen*» в универсальном словаре Дудена имеет значение «воспитывать» [13, с. 488]. В русском языке лексема «впихивать» означает «воспринять, усвоить» [23, с. 387]. Совокупность компонентов «*Muttermilch*» и «молоко матери» соотносятся с соматическими, природными и гастрономическими кодами, компоненты «*die Mutter*» и «мать» – с антропным кодом культуры.

В основании образа фразеологизмов лежит метафорическое уподобление духовного воспитания вскармливанию грудных младенцев молоком. Фразеологические единицы включают в свой состав предлоги «mit» и «с», которые означают «при помощи, посредством чего-либо, каким-либо образом», в целом выполняют роль эталона: он является измерением усвоения кем-либо морально-нравственных принципов, взглядов, а также служит мерой естественности, органичности какого-либо действия, уподобленного вскармливанию ребенка в младенчестве. Дополнительное символическое значение правильности, позитивности усвоенных взглядов, принципов вносят ключевые лексемы «*die Mutter*» и «мать», символизирующие неиссякаемый источник добра, любви.

В немецкой фразеологической картине мира номинация матери связана с неполной семьей, а именно как мать, воспитывающая одна ребенка: «*alleinstehende Mutter*». В русском языке данная номинация не нашла отражения. Поскольку в немецком обществе девушки, равно как и парни, уже с 15-16 лет начинают вести самостоятельную жизнь, находят работу, снимают жилье и, вообще, больше не спрашивают у родителей, как и что им делать. Родители, в свою очередь, не вмешиваются в их жизнь. Жизнь в свое удовольствие – вот девиз современных немецких девушек. Они учатся, знакомятся, встречаются, путешествуют, и практически никто из них не задумывается о создании семьи лет до тридцати пяти. Женщина заявляет о себе как о равноправном с мужчиной члене общества. Она стремится показать изменение её роли и социального статуса в обществе. Все больше женщин выбирают карьеру, как важное составляющее своей жизни. Около 70% женщин в

Германии работают, хотя совмещать карьеру и воспитывать детей дошкольного возраста довольно сложно. Система детских садов, начальная школа рассчитаны на то, что мама ребенка после часу дня находится дома. В детские сады дети принимаются с двух, а чаще с трех лет и остаются обычно до обеда или до четырех часов дня. Занятия в начальной школе также заканчиваются до обеда. Соответственно, кто-то должен забрать ребенка, накормить и присмотреть за ним дома. Это плохо сочетается с восьмичасовым рабочим днем. Поэтому всё чаще ориентированные на карьеру женщины решаются на детей в довольно позднем возрасте. Создание семьи начинается обязательно с гражданского брака, в котором они живут по несколько лет, прежде чем решаются расписаться и создавать семейный очаг, с детьми и всеми вытекающими отсюда последствиями. При этом разрушается традиционный образ семьи. Прежде всего, в образе женщины теряют свою неразрывную связь понятия женщина «мать». В немецкой культуре образ женщины ассоциируется с сексом, а красота становится её содержанием. Как правило, подобные браки не приносят положительного результата: либо люди расходятся, либо женщина становится матерью-одиночкой. Подобная категория женщин в Германии очень сильно защищена социально. В случае, если женщина разводится, алименты на ребенка у бывшего супруга высчитываются из зарплаты работодателем и даже не доходят до самого алиментщика, то есть возможности их не заплатить практически нет. Если алиментов не хватает или женщина является матерью-одиночкой, то от государства она получает оплату аренды квартиры и коммунальных услуг, и приличную сумму денег на проживание [27].

В немецких идиомах говорится о существующей преемственности между матерью и детьми, например: «*jemand ist die ganze Mutter*». Следовательно, мы наблюдаем тенденцию преемственности поколений, образ кровного родства матери и детей.

Однако в немецких и русских фразеологических единицах отразилось мнение о невозможности найти замену матери: «*mutterseelenallein*», «родную мать никем не заменить». В сопоставляемых культурах заботливое отношение любящей матери к детям и уважительное отношение к ней являются тем эталоном, с которым сравниваются взаимоотношения между людьми, а разные события и обстоятельства жизни людей сопоставляются с тем временем, когда они находились под опекой матери, под ее защитой, окруженные заботой.

Кроме этого, в идиомах сопоставляемых языков присутствует семантика «удивление»: «*Ich werde Mutter!*», «*Das macht der Mutter kein Kind!*»; «мать Пречистая».

В немецких идиомах можно отметить дополнительное значение лексемы «*die Mutter*» – «старший фельдфебель»: «*die Mutter der Kompani*». Сказанное представим в виде схемы.

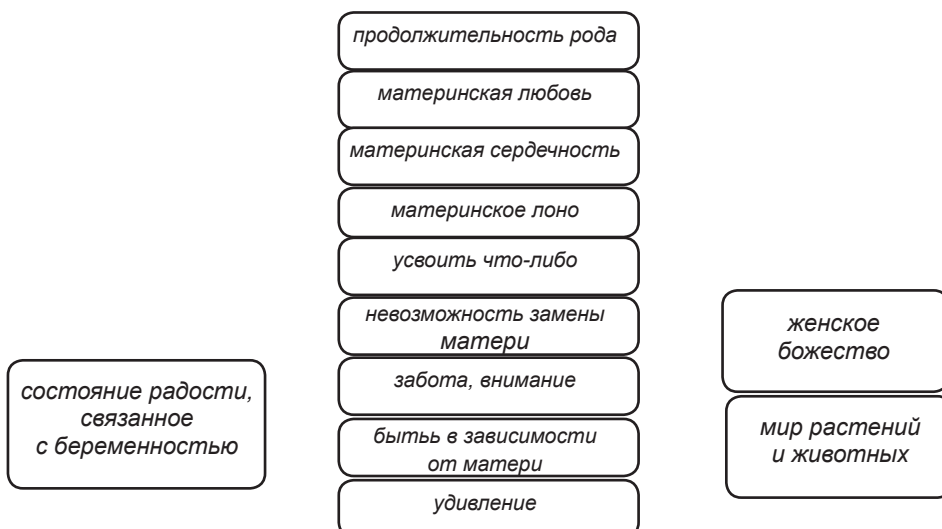
Схема № 2

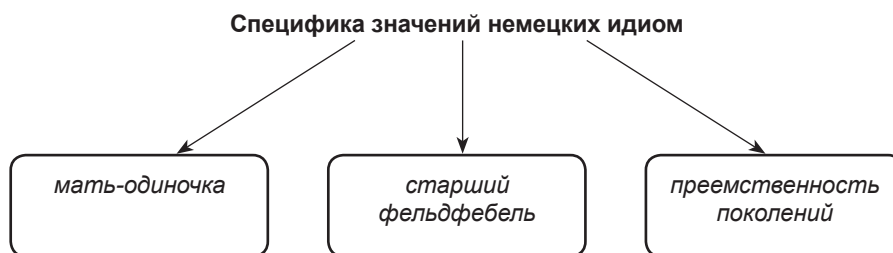
Сходство и различие значений немецких и русских идиом

Немецкий язык

Мать

Русский язык





В русском языке идиомы с ключевой лексемой «мать» представлены по-другому. Они содержат обозначение каких-либо эмоций, страха: «*мать Божия*» – восклицание, выражающее изумление, восхищение, испуг; «*мать Пресвятая*» – восклицание, выражающее страх, испуг; «*мать честная*» – восклицание, выражающее избыток чувств: изумления, радости, испуга в результате восприятия чего-либо неожиданного; «*мамочка моя родная*» – выражение восторга, изумления, испуга [28, с. 239].

Однако в русском языке существует фразеологизм, вызывающий интерес – «*показать кузькину мать*». Прокомментируем эту идиому с этнолингвистических позиций. Данное выражение используется в русском языке в качестве шутливо-иронической угрозы в чей-либо адрес. Издавна существует много версий появления этой фразы. Кузька – вредитель хлебных злаков, пластинчатоусый жук – *Anisoplia austriaca*, чьи личинки живут в почве, где дважды зимуют. Показать эту личинку (то есть кузькину мать) можно, лишь глубоко разрыв землю. Отсюда кузькина мать – старинное и очень образное крестьянское выражение.

Существуют и другие предположения о происхождении этой идиомы. Данное понятие происходит от имени Кузьма, которое в ряде русских поговорок вызывает ассоциации со злым, мстительным и драчливым субъектом. По другой версии, Кузька – это наименование плетки как орудия домашнего наказания, которую жених клал в сапог в день свадьбы «на Кузьминки» как символ су-

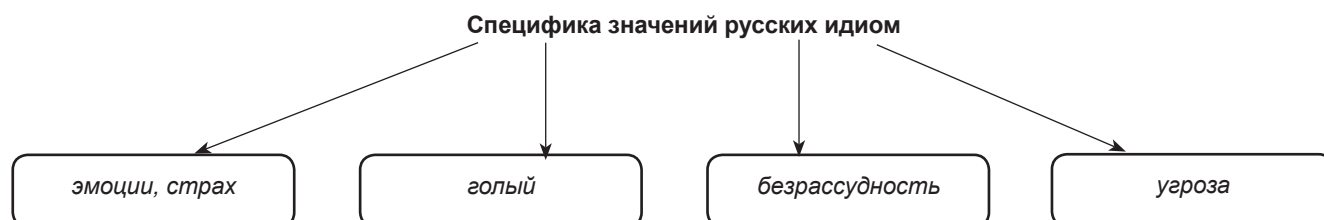
сто за печью. Но как считалось, если она покажется кому-либо из проживающих в избе, то непременно напугает [25, с. 190].

С номинацией матери в русском языке связана номинация безрассудности: «*в детстве мамка его ушибла его*». Данное выражение появилось в произведении Н.В. Гоголя «Ревизор» и использовалось для характеристики судебного заседателя: «Он говорит, что в детстве мамка его ушибла, и с тех пор от него отдают немного водкою» [25, с. 190]. Представляется, что образ фразеологизма тесно связан с библейскими словами о пути истинном: «Вразумлю тебя, наставлю тебя на путь, по которому тебе идти; буду руководить тебя, око Мое над тобою. Наставь юношу при начале пути его: он не уклонится от него, когда состареет. Поспеш и направи сердце мое начатии с разумом и кончати делами благими» [22, с. 684].

Образ фразеологизма создается метафорой, уподобляющей заболевание человека, выражающееся в неспособности здраво мыслить, рассуждать. При этом лексема «мамка» символизирует основу, на которой зиждется само существование человека, его нормальная жизнедеятельность.

Во фразеологической картине русского языка лексема «мать» выступает в значении «голый», «обнаженный»: «*в чем мать родила*» – 1) нагишом, безо всякой одежды; 2) без денег, состояния, имущества [25, с. 190]. Сказанное представим в виде схемы.

Схема № 3



пружеской власти. Святые Косма и Дамиан считались в русской культуре покровителями свадеб. Возможна также контаминация слов кузька «плеть» и сквернословий, непристойных песен, допускаемых на свадьбах перед обрядом брачной постели. Невеста – символ матери-земли. Сочетавшись браком в Кузьминки, она становится матерью. Поэтому выражение «кузькина мать» как каламбур по своей бранной эмоциональности соединено в сознании со словами, семантизирующими появление новой жизни. Есть версия, по которой Кузьмой называли проказливого и бестолкового домового. А его невидимке – матушке отводили ме-

Таким образом, концепция этнолингвистического подхода в рамках сопоставительного аспекта позволяет рассмотреть этноспецифические черты идиом, представленных ключевыми лексемами «*die Mutter*» и «мать»; выявить специфику национального менталитета, проявляющуюся через культурные коды; определить во фразеологизмах экстралингвистические предпосылки и языковые средства, которые придают идиомам способность к культурной референции и тем самым – к отображению в их знаковой форме черт культуры, характерных для того или иного языкового сообщества.

Библиографический список

1. Кузнецов А.М. Национально-культурное своеобразие слова. *Сборник обзоров «Язык и культура»*. Москва, 1987.
2. Солодуб Ю.П. *Русская фразеология как объект сопоставительного структурно-типологического исследования (на материале фразеологизмов со значением оценки лица): методические разработки к спецкурсу для студентов, изучающих русский язык как иностранный*. Москва, 1985.
3. Толстой Н.И. *О предмете этнолингвистики и её роли в изучении языка и этноса*. Москва, 1983.
4. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва, 1996.
5. Назарян А.Г. *История развития французской фразеологии: учебное пособие для институтов и факультетов иностранных языков*. Москва: Высшая школа, 1981.
6. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Лингвострановедческая теория слова*. Москва: Русский язык, 1980.
7. Вернер А.В. *Семантическая и коммуникативно-функциональная характеристика фразеологических единиц с культурным компонентом значения*. Москва, 1998.
8. Бабкин А.М. *Русская фразеология, ее развитие и источники*. Ленинград, 1970.
9. Добрыднева Е.А. *Стилистическая дифференциация фразеологизмов в культурно-национальном аспекте. Доклады VI международной конференции «Семантика языковых единиц»*. Москва, 1998.

10. Артемова А.Ф. Культурно-национальная специфика английских фразеологических единиц и ее сохранение при переводе. *Университетские чтения*. Пятигорск: ПГЛУ, 2002.
11. Телия В.Н. *Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры*. Москва: Языки русской культуры, 1999.
12. Duden C. *Etymology: Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache*. Mannheim, Zürich, 2007.
13. Duden C. *Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim, Zürich, 2011.
14. Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка*. Москва: Астрель, 2004; Т. 3.
15. Кант И. *Сочинения*: в 6 томах. Москва, 1965; Т. 4; Ч. 1.
16. Ключевский В.О. *Курс русской истории*. Москва: Мысль, 1987; Т. 1.
17. Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка*. Москва: Астрель, 2004; Т. 2.
18. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва: Мир и Образование, 2007.
19. *Забота*. Available at: <http://Oim.ru/content/chto-takoe-zabota>
20. Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка*. Москва: Астрель, 2004; Т. 4.
21. Ушаков Д.И. *Толковый словарь русского языка*. Москва: ТЕРРА, 1996; Т. 4.
22. Телия В.Н. *Большой фразеологический словарь русского языка*. Москва: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2010.
23. Ушаков Д.И. *Толковый словарь русского языка*. Москва: ТЕРРА, 1996; Т. 1.
24. *Мать – сыра земля*. Available at: <http://mifologiya.com>
25. Бирих А.К. *Русская фразеология. Историко-этимологический словарь*. Москва: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007.
26. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Москва, 2001; Т.2.
27. *Как живут женщины в Германии*. Available at: <http://indate.ru/kak-zhivut-zhenshhiny-v-germanii>
28. Молотков А.И. *Фразеологический словарь русского языка*. Москва: Русский язык, 1986.

References

1. Kuznecov A.M. Nacional'no-kul'turnoe svoeobrazie slova. *Sbornik obzorov «Yazyk i kul'tura»*. Moskva, 1987.
2. Solodub Yu.P. *Russkaya frazeologiya kak ob'ekt sopostavitel'nogo strukturno-tipologicheskogo issledovaniya (na materiale frazeologizmov so znacheniem ocenki lica): metodicheskie razrabotki k speckursu dlya studentov, izuchayuschih russkij yazyk kak inostrannyj*. Moskva, 1985.
3. Tolstoj N.I. O predmete `etnolingvistiki i ee roli v izuchenii yazyka i `etnosa. Moskva, 1983.
4. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokulturologicheskij aspekty*. Moskva, 1996.
5. Nazaryan A.G. *Istoriya razvitiya francuzskoj frazeologii: uchebnoe posobie dlya institutov i fakul'tetov inostrannyh yazykov*. Moskva: Vysshaya shkola, 1981.
6. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Lingvostranovedcheskaya teoriya slova*. Moskva: Russkij yazyk, 1980.
7. Verner A.V. *Semanticheskaya i kommunikativno-funkcional'naya harakteristika frazeologicheskikh edinic s kul'turnym komponentom znacheniya*. Moskva, 1998.
8. Babkin A.M. *Russkaya frazeologiya, ee razvitiye i istochniki*. Leningrad, 1970.
9. Dobrydneva E.A. Stilisticheskaya differenciatsiya frazeologizmov v kul'turno-nacional'nom aspekte. *Doklady VI mezhdunarodnoj konferencii «Semantika yazykovykh edinic»*. Moskva, 1998.
10. Artemova A.F. Kul'turno-nacional'naya specifika anglijskikh frazeologicheskikh edinic i ee sohranenie pri perevode. *Universitetskie chteniya*. Pyatigorsk: PGLU, 2002.
11. Teliya V.N. *Pervoocherednye zadachi i metodologicheskie problemy issledovaniya frazeologicheskogo sostava yazyka v kontekste kul'tury*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999.
12. Duden C. *Etymology: Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache*. Mannheim, Zürich, 2007.
13. Duden C. *Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim, Zürich, 2011.
14. Fasmer M. *Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Astrel', 2004; Т. 3.
15. Kant I. *Sochineniya*: v 6 tomah. Moskva, 1965; Т. 4; Ch. 1.
16. Klyuchevskij V.O. *Kurs russkoj istorii*. Moskva: Mysl', 1987; Т. 1.
17. Fasmer M. *Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Astrel', 2004; Т. 2.
18. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Mir i Obrazovanie, 2007.
19. *Zabota*. Available at: <http://Oim.ru/content/chto-takoe-zabota>
20. Fasmer M. *Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Astrel', 2004; Т. 4.
21. Ushakov D.I. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Moskva: TERRA, 1996; Т. 4.
22. Teliya V.N. *Bol'shoj frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: AST-PRESS KNIGA, 2010.
23. Ushakov D.I. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Moskva: TERRA, 1996; Т. 1.
24. *Mat' – syra zemlya*. Available at: <http://mifologiya.com>
25. Birihi A.K. *Russkaya frazeologiya. Istoriko-etimologicheskij slovar'*. Moskva: Astrel': AST: Hranitel', 2007.
26. Dal' V.I. *Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*. Moskva, 2001; Т.2.
27. *Kak zhivut zhenschiny v Germanii*. Available at: <http://indate.ru/kak-zhivut-zhenshhiny-v-germanii>
28. Molotkov A.I. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1986.

Статья поступила в редакцию 05.05.15

УДК 811.512.153

Chugunekova A.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Senior Fellow, Institute of Humanities Research and Sayano-Altay Turkology, Katanov Khakas State University (Abakan, Russia), E-mail: Chugunekowa@yandex.ru

VERBALIZATION OF SPACE IN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD (THE CASE OF PROVERBS IN THE KHAKASS LANGUAGE). Recently linguists have shown great interest in the means of verbalization of the space category, analyze verbal units with spatial semantics: verbs, spatial adjectives, adverbs, prepositions. This article examines the ways of verbalization of this category on the material of Khakass proverbs. Specific examples give their unique characteristics of the implementation of this category in the consciousness of Khakass native speakers, the mechanisms and means of representation of national and cultural notions of space are considered. The author carries out an analysis of the semantic structure of proverbs that express spatial relations. The choice of the subject under consideration is determined by the important role of proverbs and sayings with spatial semantics and their great meaning in the Khakass language.

Key words: space, language picture of the world, cultural linguistics, paremia, national features, Khakass language.

А.Н. Чугункова, канд. фил. наук, доц., в. н. с. Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: Chugunekowa@yandex.ru

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КАТЕГОРИИ ПРОСТРАНСТВА В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА ПРИМЕРЕ ПАРЕМИЙ ХАКАССКОГО ЯЗЫКА)*

В последнее время исследователи-лингвисты проявляют большой интерес к средствам вербализации категории пространства, анализируют вербальные единицы, обладающие пространственной семантикой: глаголы, пространственные прилагательные, наречия, предлоги. В данной статье анализируются способы вербализации данной категории на материале паремий хакасского языка. На конкретных примерах показаны особенности реализации данной категории в сознании носителей хакасского языка и культуры, рассмотрены механизмы и средства репрезентации национально-культурного представления о пространстве, дан анализ семантической структуры паремий, выражающих пространственные отношения. Выбор предмета статьи обусловлен важной ролью, принадлежащей паремическим изречениям пространственной семантики в хакасском языке, их большой смысловой нагрузкой.

Ключевые слова: пространство, языковая картина мира, лингвокультурология, паремия, национальная специфика, хакасский язык.

В культуре любого народа можно найти как элементы, присущие только данной общности людей, так и общечеловеческие, универсальные характеристики. Каждая национально-языковая общность, создавая собственную языковую картину мира, воспринимает и отражает окружающий мир под влиянием своих сложившихся культурно-национальных установок, традиций и опыта [1, с. 1].

Проблема связи языка и культуры привлекала и привлекает внимание учёных [1; 2; 3; 4]. Изучение языковой картины мира не теряет своей актуальности для специалистов различных областей знания, поскольку даёт возможность понять механизм мышления того или иного лингвокультурного сообщества [1, с. 1].

Обширное поле для деятельности в этом направлении представляет собой изучение отражения в различных языках и культурах категории пространства.

«Пространство – это состояние или свойство всего, что простирается, распространяется, занимает место; само место это: простор, даль, ширь и глубь, место по трем измерениям своим» [5, с. 514].

Вслед за М.В. Макаровой отмечаем, что «разрабатываемый нами подход к изучению национально-культурной специфики восприятия пространства и отражения её в языке лежит в сфере лингвокультурологии» [1, с. 1], в частности нас интересует, какими языковыми средствами выражены пространственные отношения в хакасском языке.

Национальная специфика может выражаться на всех уровнях языка: лексическом, морфологическом, синтаксическом, фонетическом. По мнению М.В. Макаровой, наиболее ярко она проявляется в строевых единицах языка, то есть в тех единицах, которые непосредственно отражают внеязыковую действительность и имеют образно-символическую основу. К числу таких единиц языка относятся слова, фразеологизмы, языковые афоризмы, крылатые выражения и паремии. Широкие возможности в этом плане предоставляют паремии – языковые единицы, отражающие при помощи ограниченного числа средств особенности национального менталитета, специфику мировосприятия носителя языка. По паремическим формам можно восстановить существенные моменты географической, геополитической, хозяйственной, социальной, политической, религиозной, культурной реальности любого народа. И чем богаче история нации, тем ярче и содержательнее паремический корпус языка [2, с. 145].

В данной статье мы предпримем попытку показать национально-культурную специфику вербализации пространства в хакасской языковой картине мира. Материалом для исследования послужили хакасские паремии, извлечённые из «Хакасско-русского словаря» [6], сборника хакасских пословиц и поговорок «Мудрое слово» [7] и «Так сказали мудрецы» [8].

Пословицы и поговорки, являясь неотъемлемым атрибутом народного фольклора, и в свою очередь, атрибутом культуры народов, несут в себе отражение жизни той нации, которой они принадлежат, это образ мыслей и характер народа [11].

Из большого количества хакасских пословиц мы будем анализировать те, которые затрагивают интересующую нас категорию – пространство.

Следует отметить, что осмысление человеком его жизненного пространства занимает особое место в языковой картине мира. Этот концепт связан с этническими связями человека и представлениями о «своем» и «чужом» пространстве, т.е. для данного концепта характерно выражение дифференцированного восприятия пространственного положения объектов [9, с. 131].

В ряде паремий хакасского языка явно прослеживается потребность в своей земле, которая называется его Родиной. Испокон веков хакасы придавали особенное значение пространству, которое принадлежало им. Это не только жилище и село, это земля, на которой родились они и, конечно, их предки.

Обострённое чувство патриотизма к родной земле породило пословицы, поговорки, загадки, которые нередко можно услышать и сегодня. На родной земле человеку жить гораздо легче, чем на чужбине. Все, что окружает человека на родной земле или дома, делает его жизнь проще и безопасней [10, с. 228]. Например: *Чабыс таа полза, таам пар, / Тайыс таа полза, суум пар.* – 'У каждого своя родина (букв. хоть и низкая, но своя гора у меня есть, хоть и неглубокая, но своя река у меня есть' [6, с. 516]; *Суглыг кизи сууна айланчаң, / Иблг кизи ибге айланчаң.* – 'Человек, имеющий воду, возвращается в свою воду, / Человек, имеющий свой дом, возвращается в свой дом' [8, с. 80]; *Чурттыг кизи чуртына айланчаң.* – 'Имеющий [свою] родину возвращается на [свою] родину' [6, с. 1006]. Ср.: алт. яз. *Киж болзо, сёктү болор, / Оскөн-чыккак јерлү болор.* – 'Если человек, то должен иметь род, / Должен иметь землю, где родился и вырос' [10, с. 229].

Отношение человека к родине уточняют концептуальные признаки, выраженные в пословицах прилагательными: *күстіг 'сильный', тадылыг 'сладкий', татхынныг 'вкусный'*, которые приобретают метафорические значения. Например: *Пос чиринде пуға даа күстіг.* – 'От земли родимой вдалеке загрустишь и о дурном быке (букв. на своей земле и бык сильный)'; *Пос чиринде суг даа татхынныг.* – 'На своей земле и вода вкусная'.

Ср. с пословицами алтайского языка: *Төрл јери тәжәктән јымжак, / Оскөн јери өтпөктән тату.* – 'Родная земля постели мягче, / Земля, где вырос, лепешки слаще'. Родная земля – это леса и богатые пастбища: *Одынду јер јонго туза, / Одуру јер малга туза.* – 'Земля с дровами народу полезна, / Земля с пастбищами скотине полезна' [10, с. 229].

Концепт *төрөөн чир* 'родная земля' тесно связан с концептом *иб* 'дом, жилище', *тадар иб* 'юрта', *чурт* 'жилище, постройка, усадьба', *тура* 'дом', который является важнейшим элементом пространства человека. Дом метафорически ассоциируется с гнездом, а сам человек – с птицей.

Например: *Уялыг хус уязынзар тартынчаң, / Чурттыг кизи ибінзер айланчаң.* – 'Птица в свое гнездо возвращается, / Человек домой возвращается' [8, с. 80]. Ср. в других тюркских языках (алтайский и тувинский): алт. *Кандый ла уш бойы уялу, / Кажы-зыла бойы кожонду.* – 'У всякой птицы есть гнездо, / У каждого своя песня'; алт. *Кийик уялу, / Киж – тунүктү.* – 'Зверь с гнездом, человек – с дымоходом' тув. *Куш уялыг, / Киж курттуг.* – 'У птицы – гнездо, / У человека – родина' [10, с. 229].

Ценность родной земли, родного дома осознается тогда, когда он вдали от нее [10, с. 229]. Одним из ярких примеров служит следующая пословица: хак. *Іченің ибі истіг, лабаның ибі паарсах.* – 'Дом матери уютен, дом отца – ласков (для замужней молодой женщины)' [6, с. 113].

Ср. в других тюркских языках: алт. *Ан түбекте «турлуум» деер, / Киж түбекте «јуртым» деер.* – 'Зверь в беде о своем стойбище думает, / Человек в беде о своем доме думает'; шор. *Черлиг киж чоксар, / Суглуг киж суксар.* – 'Человек, имеющий землю затоскует, / Человек, имеющий реку, жажду испытает' [10, с. 229].

В хакасских поговорках и загадках обыгрываются также различные проявления концепции почетное место в доме. Таковым у хакасов считается место в помещении, наиболее удаленное от

* Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта РГНФ (проект № 15-04-00058)

двери (*төр* 'передний угол (место против входа в помещение), почётное место (в доме)'). Например, *поговорка: İzik işker, төр кидер* (букв.: дверь на востоке, передний угол на западе, т.е. дверь – перед тобой, а передний угол – за твоей спиной); *загадка: Төрлөдөйүн төрт оолгы төр чаап тур* (стол). – 'Четыре сына Төрлөдөй украшают передний угол' (стол).

Следует отметить, что гость в доме занимал почетное место, его нужно было проводить до границ личной территории, эти традиции у хакасов сохраняются по сегодняшний день. Например, *Төрзөр иртиңер*. – 'Проходите' (*приглашение гостю пройти*) [6, с. 663].

В культурной семантике жилища хакасов *порог* и *дверь* занимают важное место. По нашим данным данная пространственная позиция носит в основном отрицательный характер. В доме хакасов пространство близ двери считается наименее почетным. Проанализировав выявленные нами пословицы, поговорки и поверья, мы пришли к выводу, что с дверью и порогом у хакасов связано большое количество суеверий, которые тоже сохраняются в настоящее время. Обратимся к примерам: *İzikte турба, төрзөр ирт* 'Не стой на пороге, проходи вперед (букв.: проходи на почётное место)'; *Иркинде турбаңаң*. – 'Нельзя стоять на пороге'; *Иркин азыра изенеспечең*. – 'Через порог не здороваются'; *Иркин азыра чоохтаспачаң*. – 'Через порог не разговаривают' и др.

Широко представлены в хакасской загадке и находят своё живописное отражение жилища (*тадар* иб 'юрта', *тура* 'дом' – А.Ч.) и различные предметы домашнего обихода. Эти загадки, как отмечает М.А. Унгвицкая, связаны с представлениями об особенностях кочевого быта хакасов в дореволюционный период. В качестве жилища упоминается чаще всего юрта [12, с. 268].

Например: *Тугейи музик, істі хуртың* (Тадар иб). – 'Макушка с отверстием, а внутренность с червями' (Юрта); *Син іди пар, мин іди парим, Хан пілектө тоғазарбы* – 'Ты так иди, а я так пойду, на Хан пілектө встретимся' (Юрта).

Внутреннее устройство юрты, убранство её также получают своё отражение в загадке: *Хызыл киик чатхан чирде Хырых*

чылға от өспөөн. – 'Где красная косуля лежала, Там до сорока лет трава не росла' (Очаг).

Загадка *«Алтынзарых ах хустар учучча»* – «На север белые птицы летят» – становится понятной, если мы вспомним, что внутренность юрты делилась на две стороны: южную – «мужскую» и северную – «женскую». На северной стороне располагалась домашняя утварь, вся посуда, которая расставлялась по полкам.

Наряду с отражением кочевого образа жизни, хакасская загадка рисует и оседлый образ, к которому хакасы переходили с XVII в. под влиянием русских переселенцев. В хакасском языке есть загадки о доме, которые строили по русскому образцу (тура). Например: *Төрт харындас пір чирде тоғынча* (Тура пули). – 'Четыре брата в одном месте работают' (Углы дома) [12, с. 269].

Практически во всех культурах мира вода является основным источником жизни и чистоты. Места туркских поселений обязательно располагались вблизи питьевой воды. Например: *Хайда суг, анда чурт*. – 'Где вода, там жизнь' [6, с. 1005] и др.

Культура пользования пространством также была особенной касательно такой известной традиции хакасов как гостеприимство, но по правилам этикета хакасов в гостях старались долго не задерживаться. Об этом хорошо сказано в пословицах. Например: *Тосхан чирде тоғыс хонмачаң*. – 'Где наелся, там (в том месте) не гостят девять дней' [6, с. 970]; *Одырган чирде он хонмачаң*. – 'Там, где сел не ночуют десять ночей' [6: 295]; *Парған чирде айбынмачаң*. – 'В том месте, куда приехал, долго не задерживаются' [8, с. 35].

Проведенный нами лингвокультурологический анализ показал, что категория пространства в хакасском языке непосредственно связана с оппозицией «свой-чужой». Эта связь является закономерной, так как реализует особенности восприятия языковой картины мира хакасским народом, в сознании которого находится отражение «родная земля». «Свое» пространство verbalizuetся при помощи лексем *пос чирі* 'своя земля, родина', *төрөөн чир* 'родная земля, родина', *чурттың кизи* / *ибліг кизи* 'имеющий жилище, имеющий свой дом', *суғлығ кизи* 'имеющий свою реку, воду'.

Библиографический список

1. Макарова М.В. Вербализация пространства в русской и немецкой лингвокультурах. *Вестник Волгоградского государственного университета*. 2009; Серия 2: Языкознание.
2. Пивоварова О.П. Вербализация категории пространства в семантическом и лингвокультурологическом аспектах (на материале лексем и фразеологизмов русского языка с пространственным значением). Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Челябинск, 2005.
3. Замалетдинова Г.Ф. Реалии как отражение самобытности татар (на примере паремий). *Филология и культура. Philology and Culture*. 2014; 4.
4. Зиангирова Э.М. Лексическая представленность лингвокультурологического поля «дом/усадыба» в текстах художественных произведений. *Филология и культура. Philology and Culture*. 2014; 4.
5. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 4-х томах. 1882.
6. *Хакасско-русский словарь. Хакас-орыс сөздігі*. Новосибирск, 2006.
7. Курбижекова У.Н. *Мудрое слово. Сборник хакасских народных пословиц, поговорок и загадок*. Абакан, 1968.
8. Курбижекова У.Н. *Так сказали мудрецы. Хакасские пословицы и поговорки*. Абакан, 1968.
9. Осыка М.В. Способы вербализации концепта «пространство» (на материале русской и французской топонимической фразеологии). *Вестник ИГЛУ. Иркутск*, 2009: 3.
10. Ойноткинова Н.Р. *Алтайские пословицы и поговорки: поэтика и прагматика жанров*. Новосибирск, 2012.
11. Тарасова Н.А. Пословицы и поговорки как отражение национальных особенностей восприятия мира русскими и американцами/англичанами. *Материалы VI Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум»* Available at: <http://www.scienceforum.ru/2014/767/6035>
12. Унгвицкая М.А., Майногашева В.Е. *Хакасское народное поэтическое творчество*. Абакан, 1972.

References

1. Makarova M.V. Verbalizaciya prostranstva v russkoj i nemeckoj lingvokul'turah. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universitetata*. 2009; Seriya 2: Yazykoznanie.
2. Pivovarova O.P. Verbalizaciya kategorii prostranstva v semanticheskom i lingvokul'turologicheskom aspektah (na materiale leksem i frazeologizmov russkogo yazyka s prostranstvennym znacheniem). Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2005.
3. Zamaletdinova G.F. Realii kak otrazhenie samobytnosti tatar (na primere paremij). *Filologiya i kul'tura. Philology and Culture*. 2014; 4.
4. Ziangirova E.M. Leksicheskaya predstavlennost' lingvokul'turologicheskogo polya «dom/usad'ba» v tekstah hudozhestvennyh proizvedenij. *Filologiya i kul'tura. Philology and Culture*. 2014; 4.
5. Dal' V.I. *Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*: v 4-h tomah. 1882.
6. *Hakassko-russkiy slovar. Hakas-orys söstik*. Novosibirsk, 2006.
7. Kurbizhekova U.N. *Mudroe slovo. Sbornik hakasskih narodnyh poslovic, pogovorok i zagadok*. Abakan, 1968.
8. Kurbizhekova U.N. *Tak skazali mudrecy. Hakasskie posloviцы i pogovorki*. Abakan, 1968.
9. Osyka M.V. *Sposoby verbalizacii koncepta «prostranstvo» (na materiale russkoj i francuzskoj toponimicheskoy frazeologii)*. Vestnik IGLU. Irkutsk, 2009: 3.
10. Ojnotkinova N.R. *Altajskie posloviцы i pogovorki: po'etika i pragmatika zhanrov*. Novosibirsk, 2012.
11. Tarasova N.A. Posloviцы i pogovorki kak otrazhenie nacional'nyh osobennostej vospriyatija mira russkimi i amerikancami/anglichanami. *Materialy VI Mezhdunarodnoj studencheskoj `elektronnoj nauchnoj konferencii «Studencheskij nauchny forum»* Available at: <http://www.scienceforum.ru/2014/767/6035>
12. Ungvickaya M.A., Majnogasheva V.E. *Hakasское народное po'eticheskoe tvorchestvo*. Abakan, 1972.

Статья поступила в редакцию 13.05.15

УДК 81

Shestakova I.V., Cand. of Sciences (Cultural Studies), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia),
E-mail: irinaaltkino@rambler.ru

THE ROLE OF SONGS IN SHUKSHIN'S MOVIE "THE RED SNOWBALL TREE". The article is devoted to a role of songs in the movie "The Red Snowball Tree", representing Shukshin's concept of national values. The author's attention is focused on the analysis of the musical leitmotifs that formed by folk and original songs. Songs are highly significant both in terms of the increased emotional resonance and combining the themes of work. Forms of development of folk song tradition are presented in the article, it is specially noted in the features of folklore and cinema languages interaction, their significance is assessed. The author concluded, that interpretation of the text of the songs helps to the comprehension of the inner soul work of the heroes and contributes to the disclosure of the ideological content of the work.

Key words: village, music leitmotifs, literary work, interpretation, folk and author's songs.

И.В. Шестакова, канд. культурологии, доц. АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: irinaaltkino@rambler.ru

О РОЛИ ПЕСЕН В ФИЛЬМЕ В.М. ШУКШИНА «КАЛИНА КРАСНАЯ»

В статье, посвящённой исследованию роли песен в фильме «Калина красная», представлена шукшинская концепция национальных ценностей. Внимание автора сосредоточено на анализе музыкальных лейтмотивов, которые образуют как народные, так и авторские песни. Песни приобретают значение как с точки зрения усиления эмоционального резонанса произведения, так и объединения его тем. Представлены формы освоения народной песенной традиции, подчеркнуты особенности взаимодействия языка фольклора и языка кино, даётся оценка их значимости. Автор приходит к выводу, что интерпретация текста песен способствует постижению внутренней душевной работы героев, раскрытию идейного содержания картин.

Ключевые слова: деревня, музыкальные лейтмотивы, литературное произведение, интерпретация, народные и авторские песни.

Музыкальная система кинолент В.М. Шукшина отличается необыкновенно строгой, точно выверенной и согласованной на всех уровнях архитектоникой, каждый элемент которой семантически насыщен. Песня в его фильмах не только озвучивает тему героя, но нередко сосредоточивает в себе основные концепты картины. Центральные темы его кинолент ведут традиционные фольклорные народные песни. Став необходимым компонентом того мира, где живут герои, они раскрывают идейное содержание картин, смысл и значение изображаемых характеров.

Как известно, В.М. Шукшин не заказывал специально песни для своих фильмов, выбирая для них известные старинные или бытующие в народе, независимо от экрана и эстрады. В этом он был принципиален, отделяя истинно народную культуру от её имитации и суррогатов. В статье «Монолог на лестнице» режиссёр замечает: «Кстати, никак не могу понять, что значит: русская народная песня в обработке... Кто кого «обрабатывает»? Зачем? Или вот ещё: современная русская народная песня! Подчеркнуто – народная. Современная. И – «Полюшко колхозное, мил на тракторе, а я на мотоцикле за ним...». Бросьте вы! Обыкновенная плохая стилизация» [1, с. 31].

Кинолента «Калина красная» [2] также чрезвычайно насыщена разными песнями, что привлекает особое внимание исследователей. Литературоведы и искусствоведы глубоко исследовали и интерпретировали мифопоэтику образов песни, обрядовую символику цветов и ягод калины, проекцию содержания песни и её символов на сюжетную линию главных героев. Более обстоятельно описан один из ведущих мотивов, связанный с «песенным» названием фильма. В статьях Л.А. Астафьевой, Н.М. Зоркой, Я.П. Изотовой и многих других представлена история создания самой песни «Калина красная» и её трансформации в народную, что стало причиной казуса в процессе использования её мелодии в фильме. Дело в том, что В.М. Шукшин отказался от использования песни «Калина красная» (народные слова в обработке Е. Синецына) в своей картине, поскольку это потребовало бы лишних затрат на кинокартину из-за принадлежности авторских прав композитору Я.А. Френкелю.

По мнению Дж. Гивенса, песня «Калина красная» вместе с другими популярными в народе песнями ориентирует стилистику картины на жанр мелодрамы, задача которой «дать зрителю эмоционально восполняющий опыт» или «образец и повод для фантазийного воплощения реального, но затаенного внутреннего хаоса» [3, с. 140].

Песни в творчестве В.М. Шукшина приобретают значение как с точки зрения усиления эмоционального резонанса произведения, так и объединения его тем. Именно поэтому музыкальный ряд фильма необходимо рассматривать не столько с точки зрения эмоционально-шокового воздействия на зрителя, сколько с точки зрения раскрытия психологически сложного характера героя, его трудного внутреннего выбора средствами, доступными для самой широкой аудитории.

В «Калине красной», как и в прежних его картинах, центральные темы вели традиционные фольклорные песни. Так, в картине «Ваш сын и брат» гости, собравшиеся в доме Байкаловых, поют хором песню «Отец мой был природный пахарь...». Как пишет С.М. Козлова, «композиционным центром рассказа является сельский праздник, а в нём – песня «Отец мой был природный пахарь...». Содержание песни («Уби-ил красавицу сестру-у», «Гори-ит, горит село родное») проецируется на финал рассказа: «...> сестра, «убитая» поступком брата. И далее – в «затекстовое» пространство: последствия разоблачения обмана Степки для матери, для отца...» [4, с. 366]. Такие далекие ассоциации едва ли могли быть восприняты с экрана. Кроме того, эта любимая Шукшиным песня уже почти забыта в народе. Возможно, поэтому режиссёр в картине заменил её другой, более распространенной народной песней «Глухой, неведомой тайгой» («Глухой, неведомой тайгой, / сибирской дальней стороной / бежал бродяга с Сахалина / звериной узкою тропой...»). Режиссёр вспоминал, что и эту песню в деревне стали забывать, поэтому важно было её возродить в памяти зрителей, показать мелодическую красоту, выявить проникновенный и актуальный смысл.

В фильме музыкальные лейтмотивы образуют как народные, так и авторские песни. Песни «Вечерний звон» (вольном переложении ирландского поэта Т. Мура русским поэтом И.И. Козловым) и «Письмо матери» на стихи С.А. Есенина, по верному наблюдению Дж. Гивенса, создают тематическую раму фильма. Однако содержание темы – «возвращение Егора и предательство им своей матери» – исследователь необоснованно сужает: «Вечерний звон» и «Письмо матери» – это начало и конец трудного духовного пути, пройденного героем. В отличие от задушевно-трогательного пения солиста и задумчиво-серьёзного внимания эзков, сидящих в тюремном зале, Егора явно не трогают думы о том, «чтоб скорее от тоски мятежной / воротиться в низенький наш дом» [5, с. 204]. И нужно было ему пройти ещё раз по кругу дорогой вора, убедиться, что на этой дороге ни воли, ни праздника, ни жизни нет, нужно было встретить любящую женщину, почувствовать вкус трудового хлеба, увидеть покинутую мать, чтобы в его душе полно и сильно отозвалась песня юного арестанта. Чёрно-белая хроника исполнения «Письма матери» выступает как образ, возникающий в сознании героя, и как образ открывшейся ему истины.

В середине картины во время застолья исполняется народная песня на стихи Н.А. Некрасова «Школьник» [6, с. 156]. Застольное хоровое двухголосое пение, почти обязательное в фильмах В.М. Шукшина, выполняет функцию трансляции национальной народно-обрядовой культуры как фактора социализации людей, их родового единения, духовного общения. Отмирание этой традиции, замену её техническими носителями песенной культуры, лишившими народ своего голоса и, значит, со-гласия и мира, В.М. Шукшин глубоко переживал, чем обусловлено настоящее включение им в свои киноленты продолжительных

для экранного времени застольных эпизодов. Застолье по поводу прибытия Егора было событием чрезвычайным, означавшим, что чужака с тёмным прошлым готовы принять в круг родных и знакомых. По обычаю, гости запевают русскую народную песню «Сама садик я сажала, /сама буду поливать» с явным намёком на героиню этого дня – Любу, взявшую на себя бремя ответственности за своего «жениха». Но общего согласного пения не получилось, ни Егор, ни Люба не вступают в хор. И тогда вдруг солирует захмелевший гость, поющий об «архангельском мужике» и о любви к родной Руси:

<i>Ну, пошел же, ради бога!</i>	<i>По своей и божьей воле</i>
<i>Небо, ельник да песок, —</i>	<i>Стал разумен и велик.</i>
<i>Невесёлая дорога...</i>	<i>Там уж поприще широко,</i>
<i>Эй, садись ко мне, дружок!</i>	<i>Знай работой да не трусь.</i>
<i>Скоро сам узнаешь в школе,</i>	<i>Вот за что тебя глубоко</i>
<i>Как архангельский мужик</i>	<i>Я люблю, родная Русь!</i>

В «Печках-лавочках» в сцене проводов Ивана на курорт девица заводит цыганский романс: «Ты сидела и мечтала / У раскрытого окна, / И вся в ободранных лохмотьях / К тебе цыганка подошла. / Подошла и просит руку: / Дай мне руку погадать, / Всё, что было, всё что будет / Я сумею предсказать! / А у тебя на сердце больно, / Ты любишь парня одного, / Ты хочешь стать его женою, / Но тебе не суждено». Но её тут же обрывают: «Давайте, нашу...». В «Калине красной» гости тоже за столом неодобрительно посматривают на непрошенного солиста, но не мешают ему допеть до конца. Исполнитель некрасовского «Школьника» А.П. Саранцев как будто бы выступает в роли учителя, наставляющего на истинный путь вставшего перед выбором ученика. Навязчивую назидательность снимает вид напившегося гостя, поющего как бы для себя, не глядя на Егора, но повествование о Михаиле Ломоносове – русском человеке, поднявшемся из народных низов глухой окраины России до высот науки и искусства, апеллирует к Егору, одарённому и умному человеку, утверждая его в способности проделать такой же путь. Кроме того, сходство судеб М.В. Ломоносова и В.М. Шукшина создаёт эффект отстранения от своего героя актёра и автора, выступающего в качестве убедительного примера для него. Некрасовские строки об «архангельском мужике», который «по своей и божьей воле / стал разумен и велик», для В.М. Шукшина были значимы: «Не просто так живут люди, не только едят, пьют, умирают, но есть в них душа, которая требует большего. Сама иногда не знает – чего, но только мучается, если нет у неё лада с миром и жизнью» [7, с. 116].

Мелодию тюремного романса «Постой, паровоз, не стучите колёса!» режиссёр выбрал в качестве «сквозной» музыкальной воровской темы. Блатная мелодия возникает в момент появления Егора в воровском притоне. Рассказ Губошлёпа о своей первой встрече с деревенским мальчиком, поделившимся с ним своим горем, а в ответ получившим судьбоносную кличку, прямо соотносится со словами известной песни: «Мальчонка назвал себя жуликом и вором / И жизнь его вечная тюрьма» (вариант «вечная игра»).

Контрастным лейтмотивом – семейного лада, любви Ивана и Нюры – становится «Вальс», написанный композитором П.В. Чекаловым, а его мелодия становится зовом к иной судьбе. Сопровождаемый лирической мелодией, Егор впервые задумывается о бессмысленности своей жизни. В музыку вальса вплетается голос Любы, озвучивающий слова письма к Егору о радости тишины и покоя и затем напевающей лирическую песню «Сорвала я цветок полевой / Приколола на кофточку белую...» (музыка Б.А. Мокроусова, слова С.В. Смирнова); вальсовая мелодия вновь нарастает, аккомпанируя ответному монологу Егора. Эти два лейтмотива постоянно соперничают.

Душевная эволюция героя находит выражение в его собственных отношениях с песней. В клубном эпизоде, где Егор оказался невольным зрителем смотра сельской художественной самодеятельности, режиссёр использует героя в функции модератора собственной позиции. Он даёт большой фрагмент эстрадного театрализованного исполнения русской хороводной песни «А я по лугу, / по лугу гуляла». Ироническое отношение Шукшина к подобного рода «стилизациям» русских народных песен окрашено здесь ещё и горечью: старинный девичий хоровод ведут пожилые женщины, сохранившие в памяти следы народной песенной культуры. Слова этой песни раскрывают трагический смысл происходящего на сцене, где одетые в пышные сарафаны и кокошники старушки старательно поют:

<i>Подай, мати, косаря,</i>	<i>Я рубить буду,</i>
<i>Подай, мати, косаря,</i>	<i>Рубить буду комара,</i>
<i>Я рубить буду,</i>	<i>Рубить буду комара.</i>
<i>Покатилась, покатилась,</i>	<i>Что за новые,</i>
<i>Покатилась голова,</i>	<i>Что за новы ворота,</i>
<i>Покатилась голова.</i>	<i>Что за новы ворота.</i>

Егор с интересом смотрит на яркое песенное действо, но как только хор на сцене затягивает новую песню на слова П.К. Аедоницкого «Русские края», которую, якобы, народ сложил, Егор заговаривает с председателем о своих делах, мешая зрителям, и покидает зал.

Выражением совершившегося в душе Егора нравственного переворота после разрыва с бывшим поделником по воровскому ремеслу становится его желание петь. Утешая Любу, испуганную явлением посланника уголовного мира, он предлагает ей вместе спеть и напевает пару строк из песни «Калина красная». Люба, не в силах преодолеть чувство страха и тревоги за Егора, отмахнулась: «Ой, да я знаю её», – невольно подтверждая слова песни «Я у залёточки характер вызнала», но не в том смысле, как это в ней поется, а в прямом отношении к ситуации: в его поступке, дерзком вызове криминальному миру, в его заботе о ней и о матери до конца раскрылся для неё характер Егора. Сам же он изливает высвободившуюся из тенет страшного прошлого душу и свою новую тревогу о будущем в пении романса «Ах, зачем эта ночь так была хороша» (автор стихов Н. фон Риттер, автор музыки Н.Р. Бакалейников), слова которого предвещают трагическую разлуку с любимой: «Так к чему ж мне страдать, / Дня чего же мне жить, / Коль её злой судьбой / Не дано мне любить».

Глубоко и напряжённо драматизм внутренней душевной работы Егора раскрывается в финале. В сцене последней работы Егора на пашне её аналогом в высоком поэтическом модуле выступает песня на стихи С.А. Есенина «Письмо матери», начальные строки которой оспаривают неспетый, стыдливо скрытый текст тюремного романса «Постой, паровоз, не стучите колёса!». Вопреки самопрезентации героя («Не жди меня, мама, хорошего сына. / Твой сын не такой, как был вчера. / Меня засосала опасная трясина / И жизнь моя – вечная игра») лирический герой С.А. Есенина поёт: «Я по-прежнему такой же нежный / И мечтаю только лишь о том, / Чтоб скорее от тоски мятежной / Вернуться в низенький наш дом» [5, с. 204]. В проекции на образ героя Шукшина истина этой самохарактеристики подтверждена последней его заботой как нежного сына и мужа о родных ему женщинах – матери и Любе.

По мнению Дж. Гивенса, музыкальная песенная структура фильма «помогает с помощью звука создать визуальное и тематическое противостояние между городом и деревней. <...> Деревню музыкально определяют литературные и народные стилизации, а также русские народные песни, которые деревенская самодеятельность исполняет в облагороженном, просоветском изложении. Эти песни идеализируют деревню и указывают на её привилегированный статус как священное пространство» [3, с. 142]. Подобная традиционная трактовка произведений Шукшина справедлива лишь отчасти. Как мы отметили, основной конфликт «Калины красной» как психологической драмы локализуется не в социальном пространстве, а во внутреннем мире героя. Социальная же маркировка города и деревни осуществляется в фильме посредством шумовых кластеров. Птичье пение, лай собак, мычание коров, крик петуха, звук гармошки, наигрывающей «Коробочку», создают образ деревни, тогда как шум моторов автомашин, катера, их звуковые сигналы, магнитофонная музыка – реальный образ города. Эти и другие шумовые образы ориентируют героя на его извилистом пути. Если городок встречает Егора шумом и музыкой только что прошедшего Первомайского праздника, то улица села Ясное оглушает его тишиной, в которой слышно, как стрекочут кузнечики и где-то в отдалении играет гармошка. Тихий разговор на веранде «Чайной», куда доносится птичье пение, становится моментом истины.

Таким образом, песенный репертуар фильма, с одной стороны, отражает исторические трансформации, происходившие в 1970-е годы в народной массовой культуре, с другой стороны, формирует тематические лейтмотивы картины, участвуя в раскрытии характера и судьбы главных героев. Музыкальная пластика фильма служит, прежде всего, средством материализации внутреннего мира главного героя. Мелодическим лейтмотивом низкого модуса (вариации блатной песни «Постой, паровоз, не стучите колёса...») приходит на смену высокий модус – медленный «Вальс» П.В. Чекалова. Как и в других кинолентах В.М. Шук-

шина, важную роль в развитии действия «Калины красной» играют проекции песенных сюжетов («Вечерний звон», «Школьник», «Ах, зачем эта ночь...», «Письмо матери», «Калина красная»),

выявляющие массовые, архитепические основания драматических коллизий: возвращение блудного сына, путь из низов в люди, любовь и разлука и другие.

Библиографический список

1. Шукшин В.М. Публицистика. Статьи. Интервью. *Собрание сочинений*: в 8 томах Барнаул, 2009; Т. 8.
2. *Калина красная* [Видеозапись]: художественный фильм. Автор сценария и режиссёр В. Шукшин; киностудия «Мосфильм», 1973. Москва: Крупный план, 2008.
3. Givens J. Prodigal son: *Vasili Shukshin in Soviet Russian culture*. USA: Northwestern University Press, 2000.
4. Козлова С.М. Степка. *Шукшинская энциклопедия*. Барнаул, 2011.
5. Есенин С.А. Стихотворения. *Собрание сочинений*: в 6 томах. Москва: Художественная литература, 1977; Т. 1.
6. Некрасов Н.А. Стихотворения. *Собрание сочинений*: в 7 томах. Москва: Книговек, 2010; Т. 2.
7. Лордкипанидзе Н. Шукшин снимает «Калину красную». *Искусство кино*. 1974; 10.

References

1. Shukshin V.M. Publicistika. Stat'i. Interv'yu. *Sobranie sochinenij*: v 8 tomah Barnaul, 2009; T. 8. http://www.fitsgerald.ru/critics-rus/ignatov_kinotekst.html
2. *Kalina krasnaya* [Videozapis']: hudozhestvennyj fil'm. Avtor scenariya i rezhisser V. Shukshin; kinostudiya «Mosfil'm», 1973. Moskva: Krupnyj plan, 2008.
3. Givens J. Prodigal son: *Vasili Shukshin in Soviet Russian culture*. USA: Northwestern University Press, 2000.
4. Kozlova S.M. Stepka. *Shukshinskaya `enciklopediya*. Barnaul, 2011.
5. Esenin S.A. Stihotvoreniya. *Sobranie sochinenij*: v 6 tomah. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1977; T. 1.
6. Nekrasov N.A. Stihotvoreniya. *Sobranie sochinenij*: v 7 tomah. Moskva: Knigovek, 2010; T. 2.
7. Lordkipanidze N. Shukshin snimaet «Kalinu krasnuu». *Iskusstvo kino*. 1974; 10.

Статья поступила в редакцию 06.06.15

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	3	Г.Т. Кадырова ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИКО- АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА СРЕДСТВАМИ ИМИТАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ	42	М.С. Фабриков К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	81
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ		В.Н. Карташова ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	46	Р.С. Хатаева АНАЛИЗ ПОДХОДОВ РАЗРАБОТКИ И СПЕЦИФИКИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ СИСТЕМ УПРАВЛЕНИЯ В ВУЗАХ РОССИИ	84
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ		Е.А. Конопко, С.А. Худоввердова ОБЗОР СИСТЕМ ОТКРЫТЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВУЗЕ	47	А.Х. Чалаева ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДИРЕКТОРА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ И ТРЕБОВАНИЯ К ЕГО П РОФЕССИОНАЛЬНЫМ КОМПЕТЕНЦИЯМ	86
Х.С. Абдулаева, Т.Г. Везиров РОЛЬ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПРОФИЛЬ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»)	5	С.А. Косцова ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	50	Т.С. Чернышова НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТА МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ	88
Б.Ш. Алиева МАТЕРИНСКИЙ ЯЗЫК КАК ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	6	Л.А. Кожемякина БАЗОВЫЕ ЕВРАЗИЙСКИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЕВРАЗИЙСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА	52	В.А. Беловолов, В.А. Шадрин МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА К ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	90
Л.Б. Абдуллина, А.Л. Фатыхова О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ	9	В.Е. Кульчицкий ПРОФИЛАКТИКА СКОЛИОЗА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ	56	В.К. Агагаимова, С.С.-Г. Гасанова, Ф.А. Кабардиева АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	92
Н.В. Авдеева ОБЩИЕ ПРАВИЛА ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ МОЛОДЕЖИ В КРИМИНОГЕННЫХ СИТУАЦИЯХ	12	Н.А. Кулибеков СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	58	М.А. Антонова, Т.Ю. Китаевская СПЕЦИФИКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОФОРМЛЕНИЯ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	95
Н.М. Белянкова ДИАЛОГ КУЛЬТУР ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	14	Р.Д. Кулибекова ГЕОИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ	60	Н.А. Астафьева ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ФИНСКИХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (НА МАТЕРИАЛЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ СУТОЧНОГО ЦИКЛА)	97
Г.М. Алиева ТЕХНОЛОГИЯ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	17	А.Н. Магомедова ЭКОЛОГО-БИОЭТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ И ПРОТИВОРЕЧИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	61	Ю.Н. Попова, Ж.В. Богатырева, А.В. Опошнянский СОВРЕМЕННЫЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА	99
Б.Ш. Алиева, И.О. Багомаева НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА	19	Я.В. Макаrchук, М.Л. Мальцевская ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ	63	Д.М. Абдуразакова, Л.М. Бускаева ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ	101
М.В. Аниканов УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВОЕННОМ ВУЗЕ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ	22	Н.Г. Масюкова МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ	67	О.А. Веденеева, Н.Я. Сайгушев, И.И. Рысбаев СТРУКТУРИРОВАНИЕ КОНТЕКСТНО- МОДУЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПО ПЕДАГОГИКЕ НА ОСНОВЕ ИДЕЙНО-ПОНЯТИЙНОГО ПОДХОДА	103
З.К. Багирова, С.А. Аминтаева ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ	24	Л.Л. Меньшенина, Н.В. Самсонова ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	68	П.Д. Гаджиева, Н.А. Хурдаев КРЕАТИВНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	105
И.Ю. Блясова СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ	26	А.Н. Морозов ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И БЕЗОПАСНОСТИ ДВИЖЕНИЯ	70	Ш.Ш. Пирогланов ГУМАНИТАРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ	107
Е.Н. Борисова, А.И. Махова СТАНОВЛЕНИЕ ФЛЕЙТОВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ: ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	28	Л.М. Орбодоева УРОВНИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕТАКОМПЕТЕНЦИИ (ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ)	72	Л.А. Саенко ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ, ЗАДАЧИ, ПЕРСПЕКТИВЫ	108
В.Ф. Выставкина, М.Ю. Гаерюшкина, О.И. Пятунина, О.А. Шубина, Е.В. Форопонова ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА МОРФОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПОДРОСТКОВ 11-15 ЛЕТ ЮГО-ВОСТОЧНОЙ ЗОНЫ АЛТАЙСКОГО КРАЯ	30	Д.М. Абдуразакова, Л.Х. Саиева, П.Г. Шахбанова ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ	76	Т.А. Смолина, М.Г. Филиппова ИСТОРИЯ КИРИЛЛИЧЕСКОГО ТИПОГРАФСКОГО ШРИФТА КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	111
О.Н. Громова ВИКТИМОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПРАВОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТОВ МАЛОГО И СРЕДНЕГО БИЗНЕСА	34	В.Ю. Абрамова, Н.В. Авдеева МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	78	М.Г. Тен СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВОООБРАЖЕНИЯ	
А.П. Елисеева РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	39				

СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ИНТЕНСИФИКАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА.....	115	ИДЕНТИЧНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	151	Г.И. Шевченко СРЕДСТВА МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	195
Е.И. Балакина МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИСТОКОВ ИСКУССТВА КАК СФЕРЫ ВЫЗРЕВАНИЯ ЕГО «СУПЕРЭЙДОСА».....	118	Д.Ю. Тулепбергенова РЕАЛИЗАЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА КАИС-СТАДИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ.....	154	В.П. Шибеев СТАНОВЛЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ.....	197
Е.И. Балакина, И.А. Жерносенко ИННОВАЦИОННЫЙ СТАТУС ГУМАНИТАРНОЙ ПЕДАГОГИКИ ИСКУССТВА В КОНТЕКСТЕ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	121	Л.Б. Абдуллина, Т.И. Петрова, Р.Ф. Берзина ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ.....	157	Т.В. Яковлева СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) В ДЕТСКОМ ТВОРЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ	199
Е.И. Балакина, Т.В. Лескова ПРОБЛЕМАТИКА КОМПОЗИТОРСКОГО ФОЛЬКЛОРИЗМА ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА РОССИИ В КУРСЕ ИСТОРИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ РЕГИОНА В ВУЗАХ ИСКУССТВ И КУЛЬТУРЫ	125	В.Н. Кисленко, Е.С. Грант, Т.И. Дячук, С.В. Максимова ОЦЕНКА УРОВНЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РЕГИОНА ПО СОДЕРЖАНИЮ ¹³⁷ CS И ⁹⁰ Sr В ПРИРОДНОЙ СРЕДЕ И ПИЩЕВЫХ ПРОДУКТАХ.....	161	И.Р. Лазаренко, С.П. Волохов ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	202
А.Н. Шадрин, О.В. Баянкин, Н.В. Попова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА	129	Н.С. Кудакоева ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФИГУРАХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ ДВИЖЕНИЙ	164	Д.П. Ананин КОНТИНГЕНТ СТУДЕНТОВ И ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ: ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ	206
В.И. Горювая, Н.Ф. Петрова ПРОБЛЕМА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И ГОТОВНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА К ЕГО ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ	131	Х.Э. Мамалова ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ЧЕЧНИ НА ОСНОВЕ ВАЙНАХСКОЙ ЭТИКИ.....	167	О.Н. Кирюшина РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И СРЕДСТВ ИХ АКТИВИЗАЦИИ КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.....	209
В.А. Ельчанинов, Л.А. Гревцова, В.А. Сгибнева ЭПОХА ПОСТМОДЕРНА И НОВЕЙШИЕ МОБИЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБЛАСТИ МЕДИЦИНЫ: ВЫБОР ПУТИ.....	133	П.Г. Воронцов, В.Л. Крайник ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РЕЛИГИОЗНОМ МИРОВОЗЗРЕНИИ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ	168	И.Г. Пчелинцева ТОЛЕРАНТНОЕ МИРОВОСПРИЯТИЕ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ МИРОЛЮБИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗА	214
Д.В. Гуров ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫЕ СТРУКТУРЫ И ГРАЖДАНСКОЕ ОБЩЕСТВО В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ ВЫЗОВОВ ВРЕМЕНИ	135	М.В. Степанова ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ ПРЕДПЕНСИОННОГО И ПЕНСИОННОГО ВОЗРАСТА В РАМКАХ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	171	А.А. Рыбакова ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	216
Д.В. Гуров РЕАЛИЗАЦИЯ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФИЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД РОССИИ КАФЕДРОЙ ОПЕРАТИВНО-РОЗЫСКНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ТЕХНИКИ СТАВРОПОЛЬСКОГО ФИЛИАЛА КРАСНОДАРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА МВД РОССИИ.....	137	Ю.Б. Тарасов, В.А. Худик ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ У ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ НА ТРАДИЦИЯХ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ.....	173	О.Р. Рязина РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗАХ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА И КУЛЬТУРЫ	218
Э.В. Дарбинян ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ КУРСАНТОВ ВУЗОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ	139	И.В. Таяновская ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ВЕРИФИКАЦИЯ ПЕРСПЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ БЕЛОРУССКИХ ШКОЛЬНИКОВ ВЫСКАЗЫВАНИЯМ ИНФОРМАЦИОННО-ЗАИНТЕРЕСОВЫВАЮЩЕГО ХАРАКТЕРА (НА ПРИМЕРЕ БИОГРАФИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ)	175	А.Н. Свиридов ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ДЛЯ КУРСАНТОВ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В ВОЕННОМ ВУЗЕ	221
Л.Е. Деньгова, Л.Д. Батищева ВЛИЯНИЕ ИЗОКИНЕТИЧЕСКОГО МЕТОДА НА СИЛОВУЮ ПОДГОТОВКУ ДЕВУШЕК СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	140	Ш.Н.К. Фазилова РЕШЕНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ, КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ.....	178	И.С. Семина, О.С. Гурова К ПРОБЛЕМЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	223
В.С. Запалацкая СИНЕРГЕТИКА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ.....	142	Н.М. Фалеева КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ.....	181	И.В. Солодовникова СУБЪЕКТНОСТЬ ПОДРОСТКА В ТВОРЧЕСТВЕ.....	225
И.А. Збицкая, Ю.В. Сорокопуд ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	145	А.Ю. Костарев, С. Фахри РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	183	Психологические науки	
Е.В. Зеленкова ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ МУЗЫКАНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРТЕПИАННОЙ ПОДГОТОВКИ.....	146	Т.В. Киселева, Ю.А. Бойко ПРИМЕНЕНИЕ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЭЛЕКТРОННОМ ОБУЧЕНИИ ВУЗА.....	188	Р.М. Гимаева ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ЗНАЧИМОСТИ ОДЕЖДЫ.....	228
Л.В. Ишкова, М.В. Степанова ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА.....	148	Л.И. Холина, Н.А. Серёдкин ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ.....	191	М.Х.-К. Батчаев МЕХАНИЗМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГОСУДАРСТВА И МОНОПОЛИИ В РАЗВИТЫХ СТРАНАХ.....	230
Г.А. Караханова, Е.Е. Оруджалиева, А.А. Панахова ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ РОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ		З.Ю. Хубиева РОЛЬ КОЛОРИСТИКИ И ЦВЕТОВЕДЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ.....	194	Н.Р. Гоцкая РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ МАЛОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В ОБЕСПЕЧЕНИИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО РОСТА РЕГИОНА	233
				И.Т. Грушко ОТДЕЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗБРАНЕНИЯ И ПРИМЕНЕНИЯ МЕРЫ ПРЕСЕЧЕНИЯ В ВИДЕ ДОМАШНЕГО АРЕСТА	234

Ф.Ю. Джаубаева ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ПОДХОДА В ИННОВАЦИОННОМ МЕНЕДЖМЕНТЕ.....	236	В.С. Чернявская, И.И. Обидион ТРЕВОЖНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ И СТИЛИ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПИТАНИЯ.....	272	Е.Б. Терентьева СТРУКТУРНО-КОМПОЗИЦИОННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ГИПЕРТЕКСТОВОГО ПРОСТРАНСТВА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И РУССКОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-САЙТОВ РЕСТОРАНОВ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ	314
П.А. Егорова, О.В. Марков ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПЕРИОД ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ.....	238	И.В. Чимонина, А.А. Шульга ВЛИЯНИЕ РАСТИТЕЛЬНЫХ МАСЕЛ НА ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЗДОРОВЬЯ ЧЕЛОВЕКА	275	Д.Б. Терешкина ЧЕЛОВЕК ПЕРЕД ЛИЦОМ СМЕРТИ: МИНЕЙНЫЙ КОД ПОВЕСТИ А. СОЛЖЕНИЦЫНА «РАКОВЫЙ КОРПУС»	316
И.У. Коркмазова СОЦИАЛИЗАЦИЯ МОЛОДЁЖИ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ КАК ФИЛОСОФСКАЯ ПРОБЛЕМА	240	Т.В. Шахворостова ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОГО СОХРАНЕНИЯ РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВЬЯ ЖЕНЩИН	277	Д.Б. Терешкина "ЧЕТЫ-МИНЕИ" В ДРАМЕ А.К. ТОЛСТОГО "СМЕРТЬ ИОАННА ГРОЗНОГО"	319
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ					
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ					
А.В. Лаптева, О.В. Заширинская ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ У ПОДРОСТКОВ СО СМЕШАНЫМИ СПЕЦИФИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ РАЗВИТИЯ.....	241	М.М. Текуев, А.А. Абайханова СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ, СВЯЗАННЫХ С ЗООНИМИЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОГО ЯЗЫКА)	282	Л.М. Верещагина ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ И НАРЕЧИЯ С СЕМАТИКОЙ КАЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНОГО КОМПЛЕКСА «РУССКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ МУЗЫКАНТОВ»).....	324
В.Б. Ларин СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕРЖАНТСКОГО СОСТАВА В КУРСАНТСКИХ КОЛЛЕКТИВАХ	244	О.Д. Абумова БЕССОЮЗНЫЕ СЛОЖНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ С УСТОПЧИТЕЛЬНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ МЕЖДУ ЧАСТЯМИ В РУССКОМ И ХАКАССКОМ ЯЗЫКАХ.....	284	Е.А. Кругликова, А.В. Ростовцева ПРИЗЫВАЮЩАЯ СТРАТЕГИЯ В ИСПАНСКОЙ ПРОТЕСТАНТСКОЙ ПРОПОВЕДИ	326
Г.Ю. Лизунова, Н.М. Заяц, М.А. Бондаренко НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА.....	246	Л.Я. Ахмадуллина ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ТРАКТАТА «МАДЖМАГ АЛЬ-АДАБ» ХИБАТУЛЛЫ САЛИХОВА	285	Х.М. Мартазанова ЛИЧНАЯ И ТВОРЧЕСКАЯ СУДЬБА ГУМАНИСТА И ПРОСВЕТИТЕЛЯ ОСМАНА МУРЗАБЕКОВА.....	328
Г.Ю. Лизунова, Н.М. Заяц, М.А. Андросов КУЛЬТУРА МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	248	Ф.Х. Ахматова РАЗГРАНИЧЕНИЕ ЗНАЧЕНИЙ СЛОВА И ЕГО ОТТЕНКОВ	288	Т.М. Уздеева СЮЖЕТНО-КОМПОЗИЦИОННАЯ ДВУСОСТАВНОСТЬ ПОВЕСТВОВАНИЯ В РОМАНЕ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО «ЧТО ДЕЛАТЬ?» И ЕГО СТЕРЕОСКОПИЧЕСКАЯ ОПТИКА.....	330
О.М. Луговая, И.В. Черникова ДИАГНОСТИКА СОЦИАЛЬНОЙ НАПРЯЖЁННОСТИ НА ОСНОВЕ ОЦЕНКИ СТАБИЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ В ОБЩЕСТВЕ.....	250	Г.А. Басырова ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ И УТВЕРДИТЕЛЬНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА	290	Е.А. Аевакумова ОПИСКИ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ	331
А.А. Магулаева АНАЛИЗ ФАКТОРОВ, ВЫЗЫВАЮЩИХ КОНФЛИКТЫ В ОРГАНИЗАЦИЯХ.....	252	Ж.В. Богатырева, Н.Ю. Зиминая СКАЗКА КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ	293	Ю.Н. Кириллова ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОГНИТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕТАФОРЫ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ И РУССКОЯЗЫЧНОМ РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ.....	334
К.С. Мочалов О РАЗВИТИИ СУБСТРАТА В УСЛОВНО-РЕФЛЕКТОРНОЙ ЗНАКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК МАТЕРИИ, ПРИНИМАЮЩЕЙ ОБОЗНАЧАЕМЫЕ ФОРМЫ.....	254	Х.М. Мартазанова ТЕМАТИЧЕСКИЙ ДИАПАЗОН И ЖАНРОВАЯ СПЕЦИФИКА ЛИТЕРАТУРНОГО НАСЛЕДИЯ О. МУРЗАБЕКОВА.....	295	М.С. Смоля СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ И ТЕНДЕНЦИИ БИЛИНГВИЗМА	338
О.А. Бокова, И.В. Голубева, С.В. Шереметова РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ГРУППОВОЙ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ.....	258	З.Ш. Никатиева СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОМОНИМОВ ДАРГИНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ	296	Т.П. Сухотерина ВОСПОМИНАНИЯ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ: ЖАНРОВЫЙ АСПЕКТ	342
Н.В. Колпакова ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ КАК УСЛОВИЕ БЛАГОПОЛУЧИЯ ПРИЕМНЫХ ДЕТЕЙ.....	261	Н.А. Волкова ДИАЛЕКТНЫЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ СО ЗНАЧЕНИЕМ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВНЕШНОСТИ ЧЕЛОВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ ТАЛИЦКИХ ГОВОРОВ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ)	298	Г.А. Халифаева ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭПОСА «ШАРВИЛИ»	344
О.В. Суворова, Л.А. Споткай ПРИНЦИПЫ ПРОПЕДЕВТИКИ СУБЪЕКТНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	263	А.Ч. Ооржак, Л.С. Кара-оол О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ НАЗВАНИЙ КУХОННОЙ УТВАРИ И МЕШКОВ В РЕЧИ ЖИТЕЛЕЙ ОВЮРА	301	А.Р. Хурамышина СПЕЦИФИКА РЕЧЕВОГО АКТА КОМПЛИМЕНТА В БАШКИРСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА	346
Х.М. Тамбиева ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО ПРИВЛЕЧЕНИЯ КЛИЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИПОТЕЧНОГО КРЕДИТОВАНИЯ.....	265	К.А. Покаякова ОСОБЕННОСТИ БИНАРНОЙ ОППОЗИЦИИ «МУЖЧИНА-ЖЕНЩИНА» В О ФРАЗЕОЛОГИИ И ПАРЕМИОЛОГИИ ХАКАССКОГО ЯЗЫКА.....	304	Е.А. Шимко ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИДИОМ С КЛЮЧЕВЫМИ ЛЕКСЕМАМИ «DIE MUTTER» И «МАТЬ» В РАМКАХ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АСПЕКТА.....	348
А.В. Ульянов ТИПЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ	267	Н.Я. Сипкина «ЗВЕЗДНЫЕ МАЛЬЧИКИ» КОСМИЧЕСКОЙ ЭРЫ: ТВОРЧЕСТВО Р.И. РОЖДЕСТВЕНСКОГО В КОНТЕКСТЕ ЛИТЕРАТУРНОЙ БОРЬБЫ 1960-Х ГГ.	306	А.Н. Чугуниева ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КАТЕГОРИИ ПРОСТРАНСТВА В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА ПРИМЕРЕ ПАРЕМИЙ ХАКАССКОГО ЯЗЫКА)	354
В.С. Чернявская, Е.Ф. Арсеньева САМООЦЕНКА ШКОЛЬНИКОВ В ШКОЛАХ РАЗНЫХ ТИПОВ (НА ПРИМЕРЕ ПЯТИКЛАССНИКОВ).....	269	А.М. Соян, Ш.В. Ондар ОБРАЗ ТАНАА-ХЕРЕЛА В ГЕРОИЧЕСКОМ СКАЗАНИИ М.КЕНИН-ЛОПСАНА «ТАНАА-ХЕРЕЛ» (В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ)	310	И.В. Шестакова О РОЛИ ПЕСЕН В ФИЛЬМЕ В.М. ШУКШИНА «КАЛИНА КРАСНАЯ».....	357
		Р.Е. Тельпов О ПРЯМОМ И ПЕРЕНОСНОМ ЗНАЧЕНИЯХ СЛОВА СТАЛКЕР	311		

ALPHABETICAL INDEX.....	3	Kartashova V.N. TEACHING METHODS IN CIVIC EDUCATION OF YOUNG STUDENTS.....	46	Chernyshova T.S. CONTINUING EDUCATION AS A BASIS FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SPECIALIST OF MEDICAL PROFILE	88
SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES		Konopko E.A., Khudoverdova S.A. AN OVERVIEW OF OPEN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN UNIVERSITIES	47	Belovolov V.A., Shadrin V.A. MODEL OF FORMATION OF READINESS OF A FUTURE OFFICER TO PATRIOTIC EDUCATION OF MILITARY MEN	90
<u>PEDAGOGICAL STUDIES</u>		Kostova S.A. FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF PROJECT ACTIVITIES.....	50	Agaragimova V.K., Hasanova S.S.-G., Kabardieva F.A. ART-THERAPY SUPPORT IN INCLUSIVE EDUCATION	92
Abdulaeva H.S., Vezirov T. G. ROLE OF MULTIMEDIA OF TECHNOLOGIES IN FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION (FOREIGN LANGUAGE PROFILE).....	5	Kozhemyakina L.A. BASIC EURASIAN COMMON CULTURAL VALUES AS A FOUNDATION FOR THE EURASIAN EDUCATIONAL ENVIRONMENT	52	Antonova M.A., Kitaevskaya T.Yu. DESIGN SPECIFICS OF STUDY MATERIALS PREPARED FOR STUDENTS IN SECONDARY SCHOOL	95
Aliyeva B.Sh. MATERNAL LANGUAGE AS A CULTURAL FACTOR IN THE EDUCATION OF STUDENTS.....	6	Kulchitsky V.E. PREVENTION OF SCOLIOSIS THE STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS A MEANS OF IMPLEMENTATION OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES.....	56	Astafyeva N.A. THE FORMATION OF THE CULTURAL COMPETENCE OF FINNISH STUDENTS IN LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE (BASED ON THE NATIONAL MODEL OF THE DIURNAL CYCLE).....	97
Abdullina L.B., Fatykhova A.L. ON THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE SKILLS IN STUDENTS	9	Kulibekov N.A. THE SPECIFICITY OF TEACHING MATHEMATICS TO STUDENTS IN CONDITIONS OF REALIZATION OF MODERN EDUCATIONAL STANDARDS	58	Popova Yu.N., Bogatyreva, Zh.V., Opishnyansky A.V. MODERN WAYS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS IN A COLLEGE	99
Avdeyeva N.V. GENERAL RULES OF PERSONAL SAFETY OF YOUTH IN CRIME SITUATIONS	12	Kulibekova R.D. GIS TECHNOLOGY AS A MEANS OF IMPROVING THE EFFICIENCY OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS.....	60	Abdurazakova D.M., Buskaeva L.M. FEATURES OF INTERACTIVE METHODS TO ENHANCE THE COGNITIVE ACTIVITY IN PUPILS	101
Belyankova N.M. DIALOGUE OF CULTURES IN THE STUDY OF TECHNOLOGY IN PRIMARY SCHOOL IN A MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT	14	Magomedova A.N. ECOLOGICAL AND BIOETHICAL FOCUS AND CONTRADICTIONS OF EDUCATIONAL STANDARDS	61	Vedeneyeva O.A., Saygushev N.Y., Rysmbaiev I.I. STRUCTURING OF CONTEXT-MODULAR PROGRAMS ON PEDAGOGY WITHIN AN IDEOLOGICAL-CONCEPTUAL APPROACH	103
Aliyeva G.M. TECHNOLOGY OF GAME IN THE COURSE OF TRAINING OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS	17	Makarchuk Ya.V., Malchevskaya M.L. THE PROBLEM OF FORMATION OF TOLERANT RELATIONS AMONG YOUNGER STUDENTS WITH THEIR PEERS.....	63	Gadzhdiyeva P.D., Hurdaev N.A. CREATIVITY AS A PREREQUISITE INNOVATION OF A TEACHER	105
Alieva B. S., Bagomaeva I. O. NATIONAL-CULTURAL VALUES OF FAMILY EDUCATION OF THE PEOPLES OF DAGESTAN	19	Masyukova N.G. METHODICAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TEACHER.....	67	Piroglanov Sh.Sh. THE HUMANITARIAN COMPONENT OF THE FORMATION OF THE SOCIAL RESPONSIBILITY OF STUDENTS OF MILITARY SCHOOLS.....	107
Anikanov M.V. CIRCUMSTANCES OF CREATING A REFLECTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN A MILITARY INSTITUTE OF INTERNAL TROOPS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA	22	Menshenina L.L., Samsonova N.V. ADDITIONAL MUSIC EDUCATION OF STUDENTS	68	Saenko L.A. PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF STUDENTS BY MEANS OF DISTANCE LEARNING: ACHIEVEMENTS, PROBLEMS, PROSPECTS	108
Bagirova Z.K., Amintaeva S.A. FACTORS OF FORMATION OF ADMINISTRATIVE CULTURE IN STUDENTS AS FUTURE LEADERS IN EDUCATION	24	Morozov A.N. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS IN THE FIELD OF ORGANIZATION AND TRAFFIC SAFETY	70	Smolina T.A., Filippova M.G. THE HISTORY OF CYRILLIC TYPOGRAPHIC FONT AS A MEANS OF PREPARING STUDENTS FOR RESEARCH AND PROJECT ACTIVITIES.....	111
Blasova I.Yu. SOCIO-PEDAGOGICAL PREVENTION OF COMPUTER GAME ADDICTION IN ADOLESCENTS.....	26	Orbodoeva L.M. LEVELS OF PROFESSIONAL META- COMPETENCE (LINGUISTIC EDUCATION)	72	Ten M.G. MODERN APPROACHES IN THE DEVELOPMENT OF SPATIAL THINKING OF TECHNICAL COLLEGE STUDENTS UNDER CONDITIONS OF INTENSIFICATION OF EDUCATIONAL PROCESS.....	115
Borisova Ye.N., Makhova A.I. THE FLUTE: PERFORMANCE AND PEDAGOGICAL HISTORY IN RUSSIA AND ABROAD	28	Abdurazakova D.M., Saieva L. H., Shakhbanova P.S. PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF FORMATION OF LEGAL COMPETENCE OF STUDENTS	76	Balakina E.I. METHODODOLOGICAL QUESTIONS OF STUDYING OF SOURCES OF ART AS A SPHERE OF RIPENING ITS "SUPER-EIDOS"	118
Vystavkina V.F., Gavryushkina M.Yu., Pyatunina O.I., Shubina O.A., Foroponova E.V. AGE DYNAMICS OF MORPHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF TEENAGERS (11-15 year old) FROM SOUTH-EASTERN PART OF ALTAI REGION	30	Abramova V.U., Avdeeva N.V. METHODICAL ASPECTS OF TRAINING IN THE FIELD OF EDUCATION OF LIFE BEFORE TEACHING A PROGRAM OF ADDITIONAL EDUCATION	78	Balakina E.I., Zhernosenko I.A. INNOVATIVE STATUS OF HUMANITARIAN PEDAGOGY OF ART IN THE CONTEXT OF THE ACTUAL PROBLEMS OF THE MODERN EDUCATION	121
Gromova O.N. VICTIMOLOGY-RELATED ACTIVITY AS A COMPONENT OF THE PROFRSSIONAL AND LEGAL ACTIVITY OF SPECIALISTS WHO PROVIDE ECONOMIC SECURITY OF THE ENTITIES IN SMALL AND MEDIUM BUSINESS.....	34	Fabrikov M.S. TO THE QUESTION OF THE DEVELOPMENT OF LEGAL CULTURE OF SENIOR PUPILS.....	81	Balakina E.I., Leskova T.V. PROBLEMS OF FOLKLORISM OF COMPOSERS IN THE FAR EAST OF RUSSIA IN THE COURSE OF HISTORY OF MUSICAL CULTURE OF SOME PARTICULAR REGION IN HIGHER EDUCATION OF ARTS AND CULTURE.....	125
Yeliseyeva A.P. THE IMPLEMENTATION OF THE PROGRAMME OF ETHNO-CULTURAL EDUCATION FOR STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOL	39	Hataeva R.S. ANALYSIS OF APPROACHES TO THE DEVELOPMENT AND SPECIFICITY OF FUNCTIONING OF THE AUTOMATED SYSTEMS OF MANAGEMENT IN RUSSIAN UNIVERSITIES	84		
Kadyrova G.T. SYSTEM DESIGN OF FORMATION OF ECONOMIC-ANALYTICAL COMPETENCE OF COLLEGE STUDENTS BY MEANS OF SIMULATION.....	42	Chalaeva A.H. FUNCTIONAL CHARACTERIZATION OF THE DIRECTOR OF A MODERN SCHOOL AND REQUIREMENTS FOR PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE DIRECTOR.....	86		

Shadrin A.N., Bayankin O.V., Popova N.V. THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE COMPETENCE-BASED TRAINING OF STUDENTS OF AN INSTITUTE OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS129	Kudakova N.S. THE INFLUENCE UPON THE UNDERSTANDING OF GEOMETRICAL SHAPES BY PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF MOVEMENTS164	Kirjushina O.N. THE DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AND THEIR MEANS OF ACTIVIZATION AS A FACTOR OF EDUCATION IMPROVEMENT209
Gorovaya V.I., Petrova N.F. THE PROBLEM OF DEVELOPING TRAINING AND READINESS OF IT USAGE BY A MODERN TEACHER131	Mamalova H.E. THE ORGANIZATION OF EDUCATION OF STUDENTS IN CHECHNYA ON THE BASIS OF THE VAINAKH ETHICS167	Pchelintseva I.G. TOLERANT WORLD PERCEPTION AS A BASIS OF TEACHING PEACEFULNESS TO STUDENTS OF HIGHER EDUCATION214
Elchaninov V.A., Grevtsova L.A., Sgibneva V.A. ERA OF POSTMODERNISM AND THE LATEST MOBILE TECHNOLOGIES IN MEDICINE: CHOICE OF THE WAY133	Vorontsov P.G., Krainik V.L. PRESENTATION ABOUT THE FORMATION OF THE PERSONALITY BY PHYSICAL EDUCATION IN THE RELIGIOUS WORLD VIEW OF HUMANITARIAN KNOWLEDGE168	Rybakova A.A. INFORMATION AND COMMUNICATION INTERACTION OF SCHOOLS IN THE SOCIO-CULTURAL SPACE216
Gurov D.V. LAW ENFORCEMENT AGENCIES AND CIVIL SOCIETY IN THE CONTEXT OF NEW CHALLENGES135	Stepanova M.V. EDUCATIONAL TECHNOLOGY FOR ADULTS PRE-RETIREMENT AND RETIREMENT AGE IN THE FRAMEWORK OF NON-FORMAL EDUCATION171	Ryakina O.R. DEVELOPING PROFESSIONAL RUSSIAN LANGUAGE FOR FOREIGN STUDENTS AT UNIVERSITIES FOR MUSIC ART AND CULTURE218
Gurov D.V. THE IMPLEMENTATION OF THE REQUIREMENTS OF PROFILE EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MIA OF RUSSIA THE DEPARTMENT OF OPERATIONAL- INVESTIGATIVE ACTIVITY AND SPECIAL EQUIPMENT OF THE STAVROPOL BRANCH OF KRASNODAR UNIVERSITY OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA137	Tarasov Yu.B., Khudik V.A. THE DEVELOPMENT OF CIVIC ACTIVITY IN YOUTH WITHIN TRADITIONS OF FOLK PEDAGOGY173	Sviridov A.N. PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF MODERN TEACHING AIDS FOR STUDENTS IN PEDAGOGICAL DISCIPLINES IN THE MILITARY COLLEGE221
Darbinyan E.V. THE FORMATION OF PROFESSIONAL VALUES OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF INTERNAL TROOPS OF THE MIA OF RUSSIA139	Tayanovskaya I.V. EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE PROSPECTS OF LEARNING INFORMATIVE AND POPULAR DISCOURSE BY BELARUSIAN SCHOOLCHILDREN (BASED ON BIOGRAPHICAL TEXTS)175	Semina I.S., Gurova O.S. THE PROBLEM OF READINESS OF A TEACHER TO INNOVATIVE ACTIVITY223
Dengova L., Batishcheva L.D. THE EFFECT OF ISOKINETIC METHOD ON EXTENSIVE BODY TRAINING OF GIRLS IN HIGH SCHOOL140	Fazilova Sh. N. K. SOLVING MATHEMATICAL PROBLEMS AS A WAY OF DEVELOPMENT OF THOUGHT IN PRIMARY SCHOOL PUPILS178	Solodovnikova I.V. THE SUBJECTIVITY OF THE TEENAGER IN CREATIVITY225
Zapalskaya V.S. SYNERGETICS AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR DESIGNING REGIONAL MODELS OF WORK WITH GIFTED CHILDREN142	Faleyeva N.M. CULTURAL-EDUCATIONAL ENVIRONMENT: EVOLUTION OF THE CONCEPT181	PSYCHOLOGICAL SCIENCES
Zbitskaya I.A., Sorokopud Yu.V. THE INNOVATIVE POTENTIAL OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL POLICY OF THE RUSSIAN FEDERATION145	Kostarev A.Yu., Sonmez Fahri RESULTS OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTAL STUDIES ON THE DEVELOPING THE COMPETENCE OF GROUP CONTROLLING TEACHERS AT SECONDARY SCHOOLS183	Gimaeva R.M. PERSONAL FACTORS THE SIGNIFICANCE OF CLOTHING228
Zelenkova E.V. DEVELOPMENT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITIES OF A MUSICIAN OF DIFFERENT SPECIALITIES OF THE COURSE OF PIANO TRAINING146	Kiselyova T.V., Boyko Yu.A. THE USAGE OF MOBILE TECHNOLOGIES IN E-LEARNING OF A UNIVERSITY188	Batchaev M.H.-K MECHANISMS OF INTERACTION BETWEEN THE STATE AND MONOPOLY IN DEVELOPED COUNTRIES230
Ishkova L.V., Stepanova M.V. FEATURES OF ORGANIZATION OF NON-FORMAL ADULT EDUCATION OF PEOPLE OF THE THIRD AGE148	Choline L.I., Seryodkin N.A. TASK APPROACH TO TRAINING FUTURE OFFICERS OF INTERNAL TROOPS OF THE RUSSIAN INTERIOR MINISTRY191	Gotskaya N.R. THE ROLE AND IMPORTANCE OF SMALL BUSINESS IN ECONOMIC GROWTH OF THE REGION233
Karakhanova G.A., Orudzhaliyeva E.E., Panahova A.A. THE WAY OF FORMING THE GROUNDS OF THE RUSSIAN CIVIL IDENTITY IN PUPILS OF ELEMENTARY SCHOOL151	Hubieva Z.Yu. THE ROLE OF THE STUDY OF COLORS IN THE TRAINING DESIGN STUDENTS194	Grushko I.T. INDIVIDUAL ISSUES OF ELECTION AND APPLICATION OF MEASURES OF RESTRAINT IN THE FORM OF HOUSE ARREST234
Tulepbergenova D.Yu. THE IMPLEMENTATION OF DEVELOPING POTENTIAL OF CASE STUDIES IN THE COURSE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO FUTURE ENGINEERS154	Shevchenko G.I. MEANS OF METHODOLOGICAL SUPPORT OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS IN ELECTRONIC INFORMATION-EDUCATIONAL ENVIRONMENT195	Dzhaubaeva F.Yu. THE USAGE OF INTERACTIVE APPROACH IN INNOVATION MANAGEMENT236
Abdullina L.B., Petrova T.I., Berzina R.F. THE FORMATION OF THE ETHNOPEDAGOGICAL CULTURE OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS157	Shibayev V.P. THE FORMATION OF THE COMPETENCE APPROACH IN FOREIGN AND DOMESTIC EDUCATIONAL PRACTICE197	Yegorova P.A., Markov O.V. THE STUDY OF SOCIAL AND PROFESSIONAL PERCEPTION OF FUTURE SPECIALISTS DURING HIGHER EDUCATION238
Kislenko V.N., Grant E.S., Diachuk T.I., Maksimova S.V. ASSESSMENT OF THE LEVEL OF ECOLOGICAL SAFETY OF A REGION ACCORDING TO THE MAINTENANCE OF L37CS AND 90SR IN THE ENVIRONMENT AND FOODSTUFF161	Yakovleva T.V. SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION (INTELLECTUAL DISABILITIES) IN THE CHILDREN'S CREATIVE TEAM199	Korkmazova I.U. SOCIALIZATION OF YOUTH IN MODERN SOCIAL AND CULTURAL CONDITIONS AS A PHILOSOPHICAL PROBLEM240
	Lazarenko I.R., Volohov S.P. PARTICULAR FEATURES OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN A PEDAGOGICAL INSTITUTION202	Lapteva, A.V., Zashhirinskaja O.V. AGE CHARACTERISTICS IN REPRESENTATIONS OF FRIENDSHIP AMONG ADOLESCENTS WITH MIXED SPECIFIC DEVELOPMENTAL DISORDERS241
	Ananin D.P. STUDENT AND STAFF POPULATION IN THE CONTEXT OF ACADEMIC MOBILITY DEVELOPMENT: EUROPEAN EXPERIENCE206	Larin V.B. SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF MANAGEMENT ACTIVITY IN NON-COMMISSIONED OFFICERS IN THE CADET GROUPS244
		Lizunova G.Yu., Zayats N.M., Bondarenko M.A. NATIONAL AND REGIONAL FEATURES OF STUDENTS IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION246

Lizunova G.Yu., Zayats N.M., Androsov M.A. CULTURE OF INTERNATIONAL COMMUNICATION STUDENTS IN THE COURSE OF TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION.....	248	Abumova O.D. NON-CONJUNCTION COMPLEX SENTENCES WITH CONCESSIVE RELATIONS BETWEEN THEIR PARTS IN THE RUSSIAN AND KHAKASS LANGUAGES.....	284	Tereshkina D.B. "CHETYI-MINEY" IN THE DRAMA OF A. K. TOLSTOY "THE DEATH OF IVAN THE TERRIBLE".....	319
Lugovaya O.M., Chernikova I.V. DIAGNOSTICS OF SOCIAL TENSION ON THE BASIS OF THE ASSESSMENT OF STABILITY OF SOCIAL COMMUNICATIONS IN THE SOCIETY.....	250	Akhmadullina L.Ya. ORIGINALITY IN GENRES OF HIBATULLA SALIKHOV'S TREATISE "MAJMAG AL-ADAB".....	285	Ostanina M.A. THE CONTENTS OF ENTRIES IN ALTAI-RUSSIAN TRANSLATION DICTIONARY	321
Magulaeva A.A. ANALYSIS OF THE FACTORS CAUSING CONFLICTS IN ORGANIZATIONS	252	Akhmatova F.H. DEFERENCE OF MEANINGS OF A WORD AND ITS SHADES	288	Vereshchagina L.M. ADJECTIVES AND ADVERBS WITH SEMANTICS OF QUALITY IN TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN STUDENTS AT THE INITIAL STAGE OF TRAINING	324
Mochalov K.S. ON THE DEVELOPMENT OF SUBSTRATE IN THE CONDITIONED REFLEX SIGN ACTIVITY AS A MATTER TAKING ON DESIGNATED FORMS	254	Basurova G.A. NEGATIVE AND AFFIRMATIVE SENTENCES IN BASHKIR COLLOQUIAL SPEECH	290	Kruglikova E.A., Rostovtseva A.V. APPEALING STRATEGY IN SPANISH SERMONS	326
Bokova O.A., Golubeva I.V., Sheremetova S.V. RESULTS OF THE STUDY OF THE EFFECTIVENESS OF PSYCHOLOGICAL INDICATORS OF GROUP ARTT-HERAPEUTIC WORK.....	258	Bogatryyova Zh.V., Zimina N.Yu. THE TALE AS A CULTURAL PHENOMENON	293	Martazanova H.M. PERSONAL AND CREATIVE LIFE OF OSMAN MURZABEKOV, A HUMANIST AND EDUCATOR	328
Kolpakova N.V. PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF FOSTER FAMILIES AS A CONDITION OF WELL-BEING OF FOSTER CHILDREN	261	Martazanova H.M. THE THEMATIC RANGE AND GENRE SPECIFICITY OF THE LITERARY HERITAGE OF O. MURZABEKOV	295	Uzdeyeva T.M. PLOT-COMPOSITE DUAL NARRATION IN THE NOVEL "WHAT IS TO BE DONE?" BY N.G. CHERNYSHEVSKY AND ITS STEREOSCOPIC OPTICS	330
Suvorova O.V., Spotkai L.A., Minin K. PRINCIPLES OF PROPEDEUTICS OF SUBJECTIVE-PERSONAL DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDER.....	263	Nikatieva Z.Sh. COMPARATIVE ANALYSIS OF HOMONYMS IN THE DARGIN AND ENGLISH LANGUAGES.....	296	Avvakumova E.A. A SLIP OF THE PEN IN WRITTEN SPEECH OF CHILDREN	332
Tambieva H.M. INDIVIDUAL APPROACH, AS A MEANS OF ATTRACTING CUSTOMERS IN THE MORTGAGE LENDING PROCESS.....	265	Volkova N.A. DIALECT ADJECTIVES DESCRIBING PEOPLE'S FACIAL TRAITS (WITH REFERENCE TO TALITSKY DIALECT, ALTAI REPUBLIC)	298	Kirillova Yu.N. THE COGNITIVE AND FUNCTIONAL POTENTIAL OF METAPHOR IN THE PRESENT-DAY GERMAN AND RUSSIAN DISCOURSE OF ADVERTISING	334
Ulyanov A.V. PERSONALITY TYPES OF PSYCHOLOGY STUDENTS	267	Oorzhak A.B., Kara-ool L.S. SOME FEATURES OF NAMING COOKING UTENSILS AND PACKAGES IN SPEECH OF OVYURA RESIDENTS.....	301	Smolia M.S. SOCIOLOGISTIC FACTORS AND TENDENCY OF BILINGUALISM.	338
Chernjavskaja V.S., Arsen'eva Ye.F. SELF-ESTIIM OF SCHOOLCHILDREN IN SCHOOLS OF DIFFERENT TYPES (WITH REFERENCE TO FIFTH-GRADERS)	269	Pokoyakova K.A. THE SPECIFICS OF MAN-WOMAN BINARY OPPOSITION IN PHRASEOLOGY AND PARAMEOLOGY OF THE KHAKASS LANGUAGE	304	Suhoterina T.P. MEMORIES OF THE GREAT PATRIOTIC WAR: THE GENRE ASPECT	342
Chernyavskaya V.S., Obidion I.I. ANXIETY IN PRESCHOOLERS AND STYLES OF THEIR UPBRINGING BY PARENTS	272	Sipkina N.Y. "THE STAR BOYS" OF THE SPACE AGE: CREATIVITY OF R. I. ROZHDESTVENSKY IN 1960s.....	306	Khalifaeva G.A. LEXICAL-STYLISTIC FEATURES OF THE EPIC "SERVILE"	344
Chimonina I.V., Shulga A.A. THE EFFECT OF VEGETABLE OILS ON PHYSIOLOGICAL ASPECTS OF THE HUMAN HEALTH	275	Soyan A.M., Ondar Sh.V. THE IMAGE OF TANA-KHEREL IN HEROIC LEGEND M.KENIN-LOPSAN "TANA-KHEREL" (COMPARATIVE ASPECT)	310	Khuramshina A.R. SPECIFICS OF THE SPEECH ACT OF THE COMPLIMENT IN THE BASHKIR LINGUISTIC VIEW OF THE WORLD.....	346
Shakhvorostova T.V. PSYCHO-ACMEOLOGICAL FACTORS OF EFFECTIVE REPRODUCTIVE HEALTH OF WOMEN	277	Telpov R.E. ABOUT THE LITERAL AND FIGURATIVE MEANINGS OF THE WORD <i>СТАЛКЕР</i>	311	Shimko E.A. ETHNOLINGUISTIC COMPONENT OF IDIOMS WITH KEY LEXEMES <i>DIE MUTTER</i> AND <i>MOTHER</i> WITHIN A COMPARATIVE ASPECT	348
THE HUMANITIES		Terentyeva Ye. B. HYPERTEXT SPACE STRUCTURAL AND COMPOSITIONAL ORGANIZATION OF ENGLISH AND RUSSIAN RESTAURANTS WEBSITES: COMPARATIVE ASPECT	314	Chugunekova A.N. VERBALIZATION OF SPACE IN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD (THE CASE OF PROVERBS IN THE KHAKASS LANGUAGE)	354
PHILOLOGICAL STUDIES		Tereshkina D.B. A MAN FACINNG DEATH: MINEYNY CODE OF A. SOLZHENITSYN'S NOVEL "RAKOVYI CORPUS"	316	Shestakova I.V. THE ROLE OF SONGS IN SHUKSHIN'S MOVIE "THE RED SNOWBALL TREE"	357
Tekuev M.M., Abaykhanova A.A. STYLISTIC FEATURES OF PHRASILOGICAL UNITS CONNECTED WITH ZOONYMY (with reference to the karachai-balkar language)	282				

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 ЛУКЪЯНЕНКО** – канд. психологических наук, доцент, зав. каф. психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **ИОНЕСКУ СЕРБАН** – д-р психологических и медицинских наук, профессор, университет Париж8 (г. Париж, Франция)
- **ВАЛЕРИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ СОБОЛЬНИКОВ** – д-р психологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- **НАТАЛЬЯ ЯКОВЛЕВНА БОЛЬШУНОВА** – д-р психологических наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета (г. Новосибирск)
- **ОЛЬГА ВЕНИАМИНОВНА СУВорова** – д-р психологических наук, профессор Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

➤ **НАТАЛЬЯ ВИТАЛЬЕВНА ДМИТРИЕВА**

– д-р психологических наук, профессор Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы (г. Санкт-Петербург)

➤ **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 ИППОЛИТОВИЧ 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).