

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 1 (62)

28 февраля 2017

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах
Роспечати
31043

ГЕНЕРАЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР

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

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «РМНКО»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

ПЕРВЫЙ ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР

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

ВЕРСТКА

Е.В. Иванецкая (г. Горно-Алтайск)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР

ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА

В.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

ПЕРЕВОДЧИК

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

АДРЕС РЕДАКЦИИ И ИЗДАТЕЛЯ

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

РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА

Тел.: +79139900008;

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

ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ:

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

ЖУРНАЛ ЗАРЕГИСТРИРОВАН:

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

Подписано в печать 19.02.2017
Формат 60х84/8. Усл. печ. л. – 43.
Тираж 500 экз. Зак. №
Свободная цена.

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

НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Ю.И. Щербаков

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

Е.Л. Кудрина

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

И.Р. Лазаренко

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

В.И. Загвязинский

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

Д.Ф. Чевалир

– доктор филологических наук, профессор штата Мерилэнд (США)

Д.Е. Майкельсон

– доктор филологических наук, профессор (США)

И. Сербан

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

У. Грисволд

– доктор педагогических наук, Университет Мемфиса (Теннесси, США)

В. Сартор

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

М.Г. Чухрова

– доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

О.О. Синицына

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

Г.И. Лазарев

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

С.В. Кривых

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

Т.М. Степанская

– доктор искусствоведения, профессор (г. Барнаул)

А.И. Субетто

– доктор философских и экономических наук, профессор, Грант-доктора философии, Полного профессора по Оксфордской образовательной сети, Международному институту фундаментального обучения (г. Санкт-Петербург)

В.В. Собольников

– доктор психологических наук, профессор (г. Новосибирск)

Ю.С. Аликин

– доктор биологических наук, профессор (г. Новосибирск)

Н.А. Мешков

– доктор медицинских наук, профессор (г. Москва)

Петер Шпитцер

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

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

А.В. Петров

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

Ю.В. Сенько

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

П.И. Костенко

– доктор педагогических наук, профессор (г. Челябинск)

С. Д. Каракозов

– доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

В.В. Гафаров

– доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

В.С. Чернявская

– доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток)

А.М. Руденко

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

М. Миланков

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

С.Б. Нарзулаев

– доктор медицинских наук, профессор (г. Томск)

Н.В. Багрова

– доктор культурологии, профессор (г. Новосибирск)

Ю.В. Сорокопуд

– доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

И.Б. Горбунова

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

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

Дизайн обложки: П.Г. Белозерцев. В оформлении использованы стихи Б. Бедюрова, Т. Маршалоной, П. Валери.

Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal
published since 1998.
Issued once in two months

№ 1 (62)

28 February 2016

ISSN 1991-5497

Index in catalogues
of Russian Post:
31043

GENERAL DIRECTOR

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

FOUNDING PARTY: RMNKO LLC
EDITOR-IN-CHIEF

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

FIRST DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF

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

TECHNICAL EDITOR

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

MAKING-UP

Ye.V. Ivanitskaya (Gorno-Altai)

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

V.A. Petrov (Gorno-Altai)

TRANSLATOR

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

ADDRESS OF THE EDITOR'S OFFICE & PUBLISHER

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

EDITORIAL STAFF

Tel.: +79139900008;

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

INDEX OF SCIENTIFIC CITATION:

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

THE JOURNAL IS REGISTERED IN:

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

Passed for printing on 19.02.2017

Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 43.

Circulation: 500 pieces. Order №

Price free of control

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

SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

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

SCIENTIFIC EDITORIAL STAFF

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

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

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

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 374.3

Bagirova Z.K., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Department of Management of Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: karina-magomedova@lenta.ru*

Veliyeva S.G., *teaching assistant, Department of Management of Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: karina-magomedova@lenta.ru*

FEATURES OF ACTUALIZATION OF FUNCTIONS OF A TUTOR IN GENERAL EDUCATION. The article presents results of a study of the formation of tutoring in Russia, the process of its modernization and realizing the principle of individualization and the process of pedagogical support as the basis of tutoring activities. The analysis of the present state of education shows that the greatest demand becomes the pedagogical activity, which should be based on the ideas of humanization of education, i.e. the teacher should help more to students. The researchers consider functions of a tutor and ways of their implementation in the context of psychological and pedagogical support in forming of an individual professional route. The work defines functions of the tutor, the nature of tasks that he needs to solve, when he works with students.

Key words: tutor, tutor's support, features, education, educator, student.

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

С.Г. Велиева, ассистент каф. управления образованием, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: karina-magomedova@lenta.ru

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИИ ТЬЮТОРА В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье представлены результаты исследования становления тьюторства в России, процесса его модернизации и реализации принципа индивидуализации и процесса педагогического сопровождения как основы тьюторской деятельности. Анализ современного образования показывает, что наибольшей востребованностью становится педагогическая деятельность, которая должна основываться на идеях гуманизации образования, т. е. педагог должен в большей мере помогать учащимся. В статье рассматриваются функции тьютора и способы их реализации в контексте психолого-педагогического сопровождения при создании индивидуального профессионального маршрута. Освещается характер задач в деятельности тьютора, которые он должен решать, занимаясь с обучающимися.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, функции, образование, педагог, учащийся.

С вступлением новых ФГОС ВО всех уровней образовательные организации ориентируют на то, чтобы уделять особое внимание формированию условий реализации основной образовательной программы. Одним из первых условий является качественная организация образовательного процесса. Образовательная организация является ресурсом развития индивидуализации, открытости, поддержки индивидуальной образовательной программы на всех уровнях образования, в том числе и в школе.

Разработкой индивидуальных образовательных программ учащихся, а так же сопровождения индивидуального образования в школе реализуется с помощью тьютора.

Термин тьюторство по содержанию объединяет в себе элементы из разных областей деятельности такие как: преподавание, консалтинг, тренинги, коучинг, наставничество.

На сегодняшний день – это особая педагогическая позиция, сопровождающая, поддерживающая процесс самообразования, индивидуальный образовательный поиск, осуществляющая поддержку разработки и реализации индивидуальных образовательных маршрутов [1, с. 2].

Анализируя работы многих авторов, таких, как Ю. Турчина, В.И. Слободчиков, Ю.К. Громыко, П.Г. Щедровицкий, Т.М. Ковалева и др., о назначении и содержании деятельности

тьютора, мы обнаружили как общее, так и разное, в понимании данного феномена, что объясняется историческими, педагогическими и организационными различиями, которые повлияли на особенности педагогической деятельности тьютора. Например, в одной позиции Ю.Л. Деражне, «Тьютор является важнейшим системообразующим компонентом, открытого образования, в котором он выполняет функции преподавателя, консультанта, методиста и наставника» [2, с. 5].

В другой позиции тьютора характеризуют как «наставника члена контингента обучающихся взрослых людей, осуществляющего постоянную помощь одному или нескольким взрослым, в решении вопросов организации обучения» [3, с. 14].

С точки зрения следующей позиции С.А. Щенникова, термин «тьютор» обозначен как «преподаватель-консультант-специалист в области организации образования и самообразования» [4, с. 527].

На быденном языке понятие тьютор можно трактовать как наставник. В истории образования тьюторство формировалось параллельно культуре преподавания и обучения. Учитель и тьютор – взаимодополняющие позиции в целостном построении образования [5, с. 59].

Профессия тьютора востребована в сферах достаточно сложного содержания, где нет однозначных методов познания,

где понимание требует персональных, личных усилий. Профессионализм тьютора, можно оценить следующими характеристиками:

- во-первых*, уровень профессиональных знаний;
- во-вторых*, уровень профессиональных умений или навыков;
- в-третьих*, способности к выполнению деятельности тьютора.

В нашей статье мы раскроем следующие функции тьютора и способы их реализации в образовании:

- организаторская функция;
- диагностическая функция;
- функция целеполагания;
- мотивационная функция;
- функция планирования;
- коммуникативная функция;
- функция контроля;
- методическая функция.

Деятельность традиционного педагога от деятельности тьютора отличается тем, что тьютор гораздо больше связан с целенаправленным развитием познавательной самостоятельности учащихся. Данное обстоятельство требует освоения **организаторской функции**, которая включает следующие конкретные способы реализации:

- определение цели своей деятельности и деятельности учащихся;
- постоянное наблюдение за процессом деятельности учащихся;
- оценку соответствия хода познавательной деятельности обучающихся желаемому облику этой деятельности;
- оценку результатов взаимодействия тьютор – обучающийся и учебного процесса в целом;
- реализацию решений по изменению и стимулированию познавательной деятельности учащихся;

Далее мы раскроем **диагностическую функцию**, которая даёт возможность объективно оценить происходящее, положительные и отрицательные стороны деятельности учащихся [6, с. 118]. В работе тьютора эта функция проявляется в следующих действиях:

- изучение первичных данных об обучающихся, т. е., возраст, место учебы, уровень образования, наличие предыдущего опыта обучения и др.;
- определение индивидуальных особенностей учащихся (стиль обучения, доминирующий тип мышления, уровень развитости способностей и др.);
- определение установок обучающихся на обучение, их потребностей, мотивов, ожиданий, опасений и причин, их вызывающих;
- определение и анализ опыта, знаний и умений, обучающихся по содержанию курса, а также успешного или неуспешного предыдущего опыта обучения;

Функция целеполагания составляет ядро работы тьютора. В данной функции тьютор должен формулировать различные цели такие как, долгосрочные и краткосрочные цели образования и обучения обучающихся. Долгосрочные цели ставятся на весь период обучения, а краткосрочные к конкретному этапу учебного процесса.

Тьютор реализовывая данную функцию должен решить следующие задачи:

- определение сущности содержания и специфики деятельности обучающихся;
- выделение наиболее часто встречающихся задач, которые должны решать непосредственно обучающиеся;
- формулирование предполагаемых результатов деятельности обучающихся (знать, уметь, владеть);
- согласование целей с возможностями обучающихся по их достижению.

Мотивационная функция тьютора состоит в создании и поддержании включенности обучающихся в обучение и эффективное продвижение по индивидуальным программам. Для реализации осуществления этой функции необходимо решать следующие задачи:

- выяснять исходные ожидания обучающихся от обучения, индивидуальные потребности и мотивы;
- формировать установки на продуктивную, главным образом самостоятельную, деятельность;

- создать в группе учащихся положительную атмосферу, а так же оказывать помощь и поддержку друг другу;
- использовать различные методы обучения для стимулирования учебной мотивации;
- способствовать и поддерживать общение учащихся друг с другом, что обычно способствует эффективной работе на занятиях.

Функция планирования заключается в регулировании действий обучающихся и своих в соответствии с задуманной целью. Результативное планирование в образовательном процессе основывается на умениях:

- формировать учебные цели с учетом анализа результатов предварительной диагностики (потребностей обучающихся, их исходного уровня подготовки, опыта и др.);
- формировать стратегии и тактики собственной деятельности с обучающимися;
- определять последовательность действий в соответствии с поставленными целями и ожидаемыми результатами;
- разрабатывать структуру занятий с обучающимися как завершённый цикл деятельности (введение, основная часть, заключение) с учетом доминанты совместной, а не индивидуальной деятельности обучающихся;
- распределять время занятий с учетом целей, содержания и технологий обучения, а также особенностей группы (специфической индивидуальных стилей обучения).

Коммуникативная функция является одной из важных в профессиональной деятельности тьютора, так как на первых этапах взаимодействия тьютора с обучающимися: при формировании группы, установлении взаимоотношений между тьютором и обучающимися, между самими обучающимися. Реализация данной функции предполагает следующее требования:

- необходимо быть открытым и доступным для обучающихся;
- понимать и руководствоваться в своей деятельности тезисом: «Один за всех и все за одного»;
- доброжелательные отношения с обучающимися, а так же партнерские взаимоотношения;
- нужно уметь организовывать совместную деятельность обучающихся в группе на основе сотрудничества, согласования целей групповой деятельности и способов их совместного достижения;

Так же в своей деятельности тьютор реализовывает функцию контроля следующим образом:

- умеет анализировать задания обучающихся, и определить степень успешности обучения и образования;
- в письменных заданиях давать комментарии по поводу допущенных ошибок;
- оценивать качество выполненных заданий;
- корректировать деятельность обучающихся в соответствии с результатами проверки заданий (ошибками и затруднениями обучающихся);
- вести мониторинг заданий;
- оценивать достижения отдельных обучающихся и группы в целом.

Методическую функцию можно отнести к числу важных функций деятельности тьютора. Для реализации этой функции тьютору необходимо:

- создание необходимых средств для организации учебного процесса (специальных заданий, комплектов вопросов, набора конкретных ситуаций, иллюстративного материала и др.);
- разработка различных контрольно-диагностических методик: перечня контрольных вопросов, анкет, опросных листов, информационных карт, тестовых материалов и др.;
- анализ и описание собственного тьюторского опыта;
- внедрение в собственную деятельность эффективного опыта других тьюторов.

Работа тьютора обучающимися имеет в себе определённые задачи, которые мы можем представить в виде последовательности: вхождение в деятельность, проблематизация, организация изучения, организация групповой и индивидуальной работы, рефлексия.

Все вышеуказанные нами функции позволяют сделать следующее заключение: большая часть рассматриваемых нами функций приходится выполнять всем тьюторам, однако в зависимости от этапа обучения некоторые функции могут изменяться.

Библиографический список

1. Валиева С.Г., Гасанова М.Д., Аминтаева С.А. Проблемы тьюторского сопровождения в современном образовании. *Известия ДГПУ. Серия «Психолого-педагогические науки»*. 2016; 3.
2. Деражне Ю.Л. *Тьютор в открытом обучении: учебно-методическое пособие*. Москва: Издательство Департамента федеральной государственной службы занятости населения. 1998.
3. *Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования*. Специализированный учебный курс. Щенников С.А., Теслинов А.Г., Чернявская А.Г. и др. 2-е изд., испр. Москва: Дрофа, 2006.
4. Щенников С.А. *Открытое дистанционное образование*. Москва: Наука, 2002.
5. Зинченко А.П. Тьютор: менеджер – маркетолог – продавец: расширенный взгляд. *Система обеспечения качества в дистанционном образовании*. Жуковский: МИМ.
6. Беков Х.А., Ширококов С.В., Кирьянов И.И. и др. *Терминология в системе дополнительного профессионального образования*. Словарь. Москва, 2001.

References

1. Velieva S.G., Gasanova M.D., Amintaeva S.A. Problemy t'yutorskogo soprovozhdeniya v sovremennom obrazovanii. *Izvestiya DGPU. Seriya «Psihologo-pedagogicheskie nauki»*. 2016; 3.
2. Derazhne Yu.L. *Tyutor v otkrytom obuchenii: uchebno-metodicheskoe posobie*. Moskva: Izdatel'stvo Departamenta federal'noj gosudarstvennoj sluzhby zanyatosti naseleniya. 1998.
3. *Osnovy deyatel'nosti t'yutora v sisteme distancionnogo obrazovaniya*. Specializirovannyj uchebnyj kurs. Schennikov S.A., Teslinov A.G., Chernyavskaya A.G. i dr. 2-e izd., ispr. Moskva: Drofa, 2006.
4. Schennikov S.A. *Otkrytoe distancionnoe obrazovanie*. Moskva: Nauka, 2002.
5. Zinchenko A.P. Tyutor: menedzher – marketolog – prodavec: rasshirennyj vzglyad. *Sistema obespecheniya kachestva v distancionnom obrazovanii*. Zhukovskij: MIM.
6. Bekov H.A., Shirobokov S.V., Kir'yanov I.I. i dr. *Terminologiya v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya*. Slovar'. Moskva, 2001.

Статья поступила в редакцию 19.12.16

УДК 378

Osama Arar, High School Principal (Lod, Israel), PhD Student, West University (Timisoara, Romania),

E-mail: arar.osama@gmail.com

Ran Bar-Am, Founder & CEO at BAR-AM Consulting Ltd. (Israel), PhD Student, West University (Timisoara, Romania),

E-mail: ran@bar-am.com

AN IMPACT OF A PRINCIPAL'S STYLE OF LEADERSHIP ON SCHOOL ORGANIZATIONAL CLIMATE IN AN ARAB SCHOOL IN ISRAEL. The study is aimed at examining by quantitative methods of research to what extent a management style affects the organizational climate in a school. In the experiment schools A, B and C of Arab sector in Israel participated. The researchers compared school A (the school for testing) with schools B+C (the schools for controlling). The research question is: what is the impact of the principal's management style on forming of the positive organizational climate of the school? The collection of quantitative data was conducted by means of validated questionnaires from relevant scientific literature. The findings indicate that a principal has a central role in a teacher's perception of professional autonomy. The sense of professional autonomy of a teacher is reinforced, when the teacher feels that the principal is an educational figure or a leader whom he can consult with regarding personal and professional problems. Differences were found between teachers in perception of school characteristics as providing various levels of autonomy.

Key words: management styles, authoritative-centralized, democratic-decentralizing, organizational climate.

Осама Арап, директор школы, Лод, Израиль, аспирант, Западный Университет, г. Тимишоара, Румыния,

E-mail: arar.osama@gmail.com

Ран Бар-Ам, основатель и генеральный директор фонда БАП – АМ Консалтинг Лтд. Израиль, аспирант Западный

Университет г. Тимишоара, Румыния, E-mail: ran@bar-am.com

ВЛИЯНИЕ СТИЛЕЙ РУКОВОДСТВА НА ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КЛИМАТ В АРАБСКИХ ШКОЛАХ В ИЗРАИЛЕ

В статье показаны результаты исследований, направленных на изучение влияния стиля руководства на организационный климат в школах. Для эксперимента были выбраны школы А (экспериментальная) и В и С (контрольные) из арабского сектора в Израиле. Для сравнения исследования были проведены в экспериментальной школе А. Полученные результаты были сравнены с результатами в контрольных группах – школах Б+С. В основе исследования находилась проблема изучения характера влияния основных стилей управления на формирование позитивного школьного климата. Сбор данных проводился на основе анкетирования. Полученные авторами результаты свидетельствуют о том, что стили управления руководства школ играют центральную роль в формировании профессиональной самостоятельности учителей. Чувство профессиональной автономии преподавателя подкрепляется возможностью получения своевременной консультации со стороны руководства в сфере личных и профессиональных проблем учителя.

Ключевые слова: стили руководства, авторитарно-централизованный стиль руководства, демократически-децентрализованный стиль руководства, организационный климат в школе.

There is general consent on the fact that management approach [1] is an important component affecting performance and behavior of an organization. There is agreement amongst researchers that principals are a vital factor for the success of school [2].

Inclusion in management, pedagogic and technical fields contributes to a feeling of freedom and initiative at work, will guarantees high quality of decisions and problems resolution and success of the team [3].

Oplatka [4] attributes great importance to a principal's management style over a teacher's performances, thus the system and the

reciprocal relations between a teacher and a principal brings about better performance.

Several management styles exist in professional literature, such as dedicating, attentive, integrating, separated [5], bureaucratic, collegial, political, subjective, cultural, feedback-based management and inclusive managing [6; 7; 8].

Additionally, there is significance in separation between defining management and leadership and leadership styles such as educational, mission-oriented, existential, conversion, routine, serving, charismatic and transformational leadership [9; 10; 11].

In current study, the researcher will address to two management styles: Democratic-decentralizing management and authoritative-centralized style [12].

The democratic-decentralized leader, is one who has social and humane orientation towards his employees, a principal should lead out of the power of his authority as a specialist with inter-personal ties abilities rather than by the power of his formal authority, meaning, to manage a school from the center of inter-personal relations network rather than from the top of the pyramid.

Oppositely, authoritative-centralized leader, is one with an emphasized orientation for realizing of purposes and carrying out of duties of the group. He performs his job by power of personal authority, claims loyalty for himself, he is the only person to dictate, emphasizes ambitiousness and demands close supervision. According to this approach, a person looks for dependence on others and does not seek independence [13].

The researcher will examine school climate in current study according to part of the characteristics numbered by Zak and Horovitz [14].

Research purpose. The research purpose is to examine in a Quantitative research design to what extent management style affects organizational climate of schools A, B, C, while comparing the test group of school A to the control group of schools B+C.

Research question. What is the effect of a principal's management style on creation of a positive school organizational climate?

Research hypotheses

Hypothesis A: it will be found that the more democratic-decentralized is management style, thus the more positive will be school organizational climate.

Hypothesis B: it will be found that the more democratic-decentralized is management style, thus the more supportive will be educational leadership.

Hypothesis C: it will be found that the more democratic-decentralized is management style, thus adoption of innovations will be received with better understanding.

Hypothesis D: it will be found that the more democratic-decentralized is management style, thus more positive will be sense of autonomy of teachers.

Research field.

School A – that serves as a test group: school A: the school is municipal school that includes Junior High and High school. There are about 600 pupils in the school, they are all Arab. About 80 male and female teachers teach in the school, most of them Arab, about 10 are Jewish.

School B – that serves as part of the control group: 747 pupils study in it. The teaching staff numbers about 45 teachers with a relatively high average age. The school is located in an old building. The school principal was appointed to the position just one year ago.

demographic distribution of the sample: 48 female teachers and 8 male teachers participated in the study.

Research tools. Two validated questionnaires were used in the study:

Management style questionnaire. "Likert" type questionnaire for measuring of management style, there are five options for an answer: characterizing to large extent (5), characterizing (4), difficult to decide (3), not characterizing (2), definitely not characterizing (1). The examined subject will be asked to address to each statement in the questionnaire according to extent of his agreement with content of the statement. There are 16 statements in the questionnaire for measuring **existent management style** in school. In a study by Cohen [15], Cronbach Alfa of $\alpha=0.80$ was found, regarding existent management style.

School organizational climate questionnaire. For the purpose of measuring school organizational climate, school organizational climate questionnaire by Zak [16] was selected. The Hebrew phrasing as examined and validated by Zak as well as Dror [17], was presented to the sample population, 44 items divided into 7 dimensions. The reliability of the tool was examined according to Cronbach's Alfa system and $\alpha=0.86$ was found. For the entire tool Alfa spans between 0.86 and 0.88 for the items.

Findings. Regressions were conducted to examine the effect of management style on school climate. Additionally, after the schools were classified according to level of management decentralization, differences were examined in various variables that measure school climate, by conducting comparative T-tests between teachers' population in the various schools.

It was found that teachers in school A find management style in their school as decentralized regarding in relation to school teachers of school B. Additionally, teachers of school C find management style in their school as decentralized in relation to teachers of school B. It can be seen from the T-tests that in a comparison between schools A and B and in a comparison between schools C and B, averages differences in these two comparisons were significant. In a comparison between schools A and C, therefore, there is no significant difference in management style between schools A and C. Thus, in the following comparisons we will examine whether the climate and its different components match the decentralization rating in the three schools (from the T-tests, schools A and C are most decentralized and school B is least decentralized).

Results of hypothesis A. For examination of the hypothesis, we will conduct comparative T-tests to examine the differences of organizational climate averages between the schools.

Additionally, linear regression was conducted to examine the effect of decentralization level of management style on organizational climate.

Table 1

Results of comparing averages of answers to questions of school climate

School	A	B	A	C	B	A
Mean	3.39899	2.91866	3.39899	3.489234	2.91866	3.489234
Variance	0.067041	0.01517	0.067041	0.220349	0.01517	0.220349
Observations	18	19	18	19	19	19
t Stat	7.268647		-0.71834		-5.12479	
P(T<=t) one-tail	8.63E-09		0.238659		5.13E-06	
t Critical one-tail	1.689572		1.689572		1.688298	
P(T<=t) two-tail	1.73E-08		0.477318		1.03E-05	
t Critical two-tail	2.030108		2.030108		2.028094	

School C – that serves as part of the control group: about 300 pupils study in it. The teaching staff numbers about 25 male and female teachers. The school principal is a young principal who in the past served as a teacher in the school and due to his good skills was appointed to the position of principal.

The questionnaires were distributed to all teachers who work in the three schools, however the questionnaires were filled according to the following: from school A – 18 teachers; from school B – 19 teachers; from school C – 19 teachers. Total of 56 participants. The

It can be seen from above table that teachers in school A consider the climate in their school to be good in relation to teachers of school B. Additionally, teachers of school C consider the climate in their school to be good in relation to school B teachers. The averages differences in these two comparisons are significant. There is no significant difference between the climate in schools A and C. The regression results are weakly significant $p\text{-value} < 0.1$, and reflect a direct correlation between management decentralization level and school climate. Meaning that in a higher decentralization level we will

Table 2

The results of comparison of averages of answers to questions of school educational leadership

School	A	B	A	C	B	C
Mean	3.722222	2.807018	3.722222	4.122807	2.807018	4.122807
Variance	0.105752	0.069084	0.105752	1.418895	0.069084	1.418895
Observations	18	19	18	19	19	19
t Stat	9.439213		-1.37803		-4.70181	
P(T<=t) one-tail	1.88E-11		0.088471		1.86E-05	
t Critical one-tail	1.689572		1.689572		1.688298	
P(T<=t) two-tail	3.75E-11		0.176941		3.72E-05	
t Critical two-tail	2.030108		2.030108		2.028094	

receive a better school climate. Additionally, we received an explanation percentage $R-sq = 0.047$, that is considered low. It shows that additional variables, besides management decentralization, affect school climate.

Results of hypothesis B. For examination of the hypothesis, we will conduct comparative T-tests to examine averages differences of educational leadership between the schools. Additionally, a linear regression was made to examine the effect of management decentralization level on educational leadership.

From above table it can be seen that teachers in school A consider educational leadership in their school to be good in relation to teachers of school B. Additionally, teachers of school C consider educational leadership in their school to be good in relation to teachers of school B. Averages differences in these two comparisons are significant. There is no significant difference in educational leadership between schools A and C. The regression results are weakly significant, $p-value < 0.1$ and reflect a direct correlation between management decentralization level and school management leadership. Meaning, in a higher decentralization level we will receive a

better leadership of school management. Additionally, we received an explanation percentage $R-sq = 0.056$, which is considered low. This shows that there are additional variables, beside management decentralization, which affects the leadership of school management.

Results of hypothesis C. For examination of the comparison we will perform comparative T-tests to examine averages of adopting innovations between the schools. Additionally, a linear regression was conducted to examine effects of management style decentralization level on adoption of innovations.

From above table it can be seen that teachers in school A consider adoption of innovations in their school to be less good in relation to teachers of schools B and C (averages differences are significant only between A and C). Additionally, teachers of school C consider innovation adoption in their school to be good in relation to teachers of school B (averages difference in this comparison is significant). The regression results are not significant $p-value > 0.1$, therefore, it is not possible to characterize according the regression results the correlation between management style and adoption of innovations in school.

Table 3

Results of comparing averages of answers to question on adoption of innovations

School	A	B	A	C	B	C
Mean	3.261905	3.428571	3.261905	3.774436	3.428571	3.774436
Variance	0.247899	0.156463	0.247899	0.302303	0.156463	0.302303
Observations	18	19	18	19	19	19
t Stat	-1.13057		-2.9667		-2.22581	
P(T<=t) one-tail	0.132962		0.002698		0.016189	
t Critical one-tail	1.689572		1.689572		1.688298	
P(T<=t) two-tail	0.265923		0.005396		0.032378	
t Critical two-tail	2.030108		2.030108		2.028094	

Table 4

Results of linear regression: hypothesis C

Regression Statistics					
Multiple R	0.193112				
R Square	0.037292				
Adjusted R Square	0.019464				
Standard Error	0.517421				
Observations	56				
ANOVA					
	df	SS	MS	F	Significance F
Regression	1	0.560022	0.560022	2.091786	0.153873
Residual	54	14.45711	0.267724		
Total	55	15.01713			
	Coefficients	Standard Error	t Stat	P-value	
Intercept	2.631365	0.599301	4.390721	5.3E-05	
Management style	0.241755	0.167154	1.446301	0.153873	

Summary: the comparison tests results partially reinforce the research hypothesis. The regression results are not statistically significant.

Results of hypothesis D. For examination of the hypothesis, we will perform comparative T-tests to examine the averages differences of sense of autonomy between the schools. Additionally, a linear regression was conducted for examination of decentralization level of management style on sense of autonomy.

Teachers in school A consider adoption of innovations in their school to be less good in relation to teachers of schools B and C (averages differences are significant only between A and C). Additionally, teachers of school C consider innovation adoption in their school to be good in relation to teachers of school B (averages differences in this comparison are significant).

Bogler [18] claimed that leadership style based on change and innovation employed by schools' principals affected satisfaction of

Table 7

Results of comparing averages of answers to question on sense of autonomy

School	A	B	A	C	B	C
Mean	3.788889	3.410526	3.788889	3.284211	3.410526	3.284211
Variance	0.237516	0.117661	0.237516	0.183626	0.117661	0.183626
Observations	18	19	18	19	19	19
t Stat	2.742942		3.349831		1.003101	
P(T<=t) one-tail	0.004767		0.000974		0.161254	
t Critical one-tail	1.689572		1.689572		1.688298	
P(T<=t) two-tail	0.009534		0.001947		0.322507	
t Critical two-tail	2.030108		2.030108		2.028094	

From above table it can be seen that teachers in school A consider the sense of autonomy in their school to be good in relation to teachers of schools B and C. These two comparisons yielded significant results. Between teachers of school C and teachers of school B no significant difference was found. The regression results are not significant $p\text{-value} > 0.1$, therefore it is not possible to characterize the correlation between management style and sense of autonomy of school teachers according to results of the regress

teachers. As claimed by Levy, leadership currently is more related than before to ability of leading constant changes and innovation. As opposed to current study, which results of comparison tests reveal that decentralization in management style not necessarily bring about adoption of innovations in school A. However, results of the regression are not statistically significant.

Teachers in school A consider sense of autonomy in their school to be good in relation to teachers of schools B and C. Those two

Table 8

Results of linear regression: hypothesis D

Regression Statistics					
Multiple R	0.215069				
R Square	0.046255				
Adjusted R Square	0.028593				
Standard Error	0.46025				
Observations	56				
ANOVA					
	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Significance F</i>
Regression	1	0.554761	0.554761	2.618901	0.111424
Residual	54	11.43881	0.21183		
Total	55	11.99357			
	<i>Coefficients</i>	<i>Standard Error</i>	<i>t Stat</i>	<i>P-value</i>	
Intercept	2.632357	0.533083	4.937986	7.98E-06	
Management style	0.240617	0.148685	1.618302	0.111424	

Summary: the results of comparison tests show partially that decentralization in management brings about improvement in sense of autonomy. The regression results are not statistically significant.

Discussion of research findings From results of the study it can be seen that teachers in school A (control group) consider management style in their school as decentralized in relation to school B teachers. Additionally, teachers of school C consider management style in their school as decentralized in relation to teachers of school B. Averages differences in these two comparisons are significant.

There is no significant difference in management style between schools A and B. Therefore, comparisons were made that examined the components of schools climate and following are the results and evaluation of their validity:

Teachers in schools A and C consider educational leadership in their school to be good in relation to teachers of school B – significant results. Similar finding are found in Dror [17], in which positive school climate created was an outcome of supporting leadership and cooperation between the principal and teachers.

comparisons yielded significant results. No significant difference was found between teachers of school C and teachers of school B. This finding is similar to findings of Golan [19], who examined the linkage between development of autonomy foundations in a school and teachers' perception of management style of a school principal.

1) Differences were found between teachers in perception of school characteristics as providing various levels of autonomy. No school is similar to another.

2) All teachers report their school principal as leading the school towards changes and innovations.

3) No correlation was found between personal background variables and perceptions of teachers regarding principal's management style.

4) The principal has a central role in a teacher's perception of professional autonomy. The sense of professional autonomy of a teacher is reinforced the more a teacher senses that the principal is an educational figure or a leader whom he can consult with on personal and professional problems.

Teachers in school A consider the climate in their school to be good in relation to teachers of school B. Additionally, teachers of school C consider the climate in their school to be good in relation to teachers of school B. The averages differences in these two comparisons are significant. There is no significant difference in climate between schools A and C. This finding answers the main question and hypothesis of the study: indeed, decentralized management style affect the creation of school positive organizational climate!!!

Summary of conclusions and recommendations. In the description of research field it was indicated that it is three schools from the Arab sector which include similar cross-section of population and teaching staff. Despite this, findings of the study determine that the principal of school B is less decentralized and more authoritative than in the other schools.

Indeed the data of school B are different from rest of the schools in following details: it is the largest; the teachers are veterans and it is managed by a 'new female principal'. It is possible that connection of veteran teachers, a new female principal, meaning to say a 'woman principal' in the Arab sector, is the reason that causes teachers to evaluate her as authoritative rather than decentralized. Therefore, our recommendations to school principals are: to demonstrate openness and honesty [20], to reduce his self and allow the staff that works with him of expression possibility, he is required of constant improvement and constant learning. To learn and change and lead changes. To expect and to predict for the long term regarding the future of his pupils, the staff and the community. To insist on important things without

nullifying himself in front of others. To maintain a combination of both approaches of accomplishing missions as well as the good feeling of staff members. To support and appreciate the people working with him. To create an open climate. To consult and guide the teachers in various fields such as, teaching methods, violence, resolution of problems and discipline. To provide resources and control the use thereof. To know how to evaluate teaching programs and methods, study books. To be characterized by listening capability. To exhibit empathy. To have self-awareness. To understand the multiple context the school operates in, in political, social, economic, legal and cultural fields, to have strong and reasonable personality that can withstand pressures.

In summary, it is possible to say, that it is difficult to evaluate the work of a principal due to the fact that his work is complex, having many facets and dependent upon context. In an attempt to respond to these difficulties, various methods were employed. One of the ways to sort the evaluation is '360 degrees feedback' for principals' evaluation [21]. The method is considered as one of the most effective tools to evaluate performance of a principal, see for example an up-to-date study, conducted on 785 managers in American Tax Authority [22]. Therefore, the researchers recommend to conduct a future study as a research thesis for Master's degree which would include: quantitative research similar to current study in which the sample population will be increased to 156 teachers from all schools of the Arab sector. For purpose of validation, '360 degrees feedback' questionnaire will be used, similarly to that of the study of Trivka [22].

Библиографический список

1. Гольман Д. *Лидерство, которое достигает результатов*. 2000. Executive Исполнительный, апрель-май, 2000): 20 – 31.
2. Серджиовани Т.И. *Управление школой: теоретические и практические аспекты*. Тель-Авив: Открытый Университет, 2002.
3. Фридман Ю. *Будучи директором школы: давление, выгорание и владение собой*. Иерусалим: Генриетта Сольд издание, 1995.
4. Оптака Я. *Основы управления образованием: руководство и управление в образовательной организации*. Хайфа: Пардес 2010.
5. Хен Ю., Мор М. Управление восприятием средних школ и измерения взаимного допуща, *Комментарии в области управления и организации в сфере образования*. 2004; Том. 28: 37 – 61.
6. Фишер Ю., Фридман Ю. Организационно-управленческая пирамида модель: Обратная связь-модель. *Комментарии в области управления и организации образования*. 2003; Том. 27: 153 – 175.
7. Райтер С. Восприятие в арабском секторе – влияние стиля управления и организационного климата на эффективность школы. *Комментарии в области управления и организации образования*. 2005; Том. 30: 37 – 61.
8. Зафтир С. Управление неполной средней и средней школе принципы комплексной шестилетней школы и их связь с проблемами взаимодействия. Зрительный контакт. 200; Том. 132: 20 – 21.
9. Биггер Н. Воспитатель в детском саду, в яслях и лидер в области образования. *Детский сад Эхо*. 2003; Вып. 68 (1): 14 – 18.
10. Даган М. *Лидерство и руководство*. SdeHemed, 2000: 131 – 147.
11. Фридман Ю. Руководство и зрелость команды – модель для изменений представляя школ. *Комментарии в области управления и организации образования*. 1993; Том. 19: 29 – 46.
12. Фридман Ю. *Школьный климат: профессиональный обзор литературы*. Иерусалим: Генриетта Сольд издание, 1995.
13. Фридман Ю. Учитель как организатор: идеалы и ожидания получения. *Комментарии в области управления и организации образования*. Центр управления и оценки в области образования, Университет Хайфы. 2004; Том. 28.
14. Зак И., Горювич Т. *Школа – это тоже мир учителя*. Тель-Авив: Публикации Рамот, 1985.
15. Коэн (Zafrani) А. *Профессиональная самооценка учителя и его стиль управления*: магистерская диссертация. Рамат-Ган: Бар-Иланского университета, Департамент образования, 2002 год.
16. Зак И. *Организационный климат школы*. В: Леви, А. & нево Д. (ЭЦП), Оценка роли в образовании. Лондон: Гордон и нарушение, 1981: 409 – 432.
17. Дрор А. *Корреляция между школьной атмосферой, ощущение эффективности деятельности педагогов и отношение учителей к интеграции учащихся с особыми потребностями*. Тель-Авив: Тель-Авивский Университет, Департамент образования, программы аспекты развития, 2001.
18. Боглер Р. Влияние стиля руководства на удовлетворённость работой учителя. *Администрация образования: ежеквартальник*. 2001; том. 37: 662 – 683.
19. Голан Н.В. *Восприятие учителя различных автономных условий основной школы (восемь исследований)*: Магистерская диссертация. 1995. Тель-Авив: Тель-Авивский Университет, Департамент образования.
20. Шехтер Х. Автономия в системе образования. *Комментарии в области управления и организации образования*. 2002; Том. 26: 69 – 92.
21. Министерство образования, подразделения администрации школы. 360-градусная обратная связь для оценки участников. Ежемесячный журнал для поощрения лидерства, профессионализма, мастерства и совершенства в управлении школой в начальном образовании. 10. 2007.
22. Леви Е. *Управление и смена лидерства и инноваций*. Публикации римоним, 2008.

References

1. Golman D. Leadership that achieves results, 2000. Executive (April-May, 2000), pp. 20-31.
2. Sergiovanni T.J. School management theoretical and practical aspects. Tel-Aviv: Open University, 2002.
3. Friedman Y. Being a school principal: pressure, burnout and coping. Jerusalem: Henrietta Szold publication, 1995.
4. Oplatka Y. Basics of educational administration, leadership and management in educational organization. Haifa: Pardes, 2010.
5. Hen Y., Mor M. Management perceptions of post-Primary school principals and dimension of peer tolerance, 2004. Reviews in Administration and Organization in Education, vol. 28, pp. 37-61.
6. Fisher Y., Friedman Y. Organizational management pyramid model: feedback-based model, 2003. Reviews in Administration and Organization of Education, vol. 27, pp. 153-175.
7. Somech A., Reiter S. Perception of duty of a principal in Arab sector – effect of management style and organizational climate on school effectiveness, 2005. Reviews in Administration and Organization of Education, vol. 30, pp. 37-61.
8. Zafir S. Management styles of Junior-High and High school principals in comprehensive six-year schools and their linkage to the six-year interaction problems, 2003. Eye Contact, vol. 132, pp. 20-21.
9. Bigger H. The kindergarten teacher as manger and educational leader, 2003. Kindergarten Echo, vol. 68(1), pp. 14-18.
10. Dagan M. Leadership and management, 2000. SdeHemed, vol. 44(3-1), pp. 131-147.

11. Friedman Y. Leadership and team ripeness – a model for change introducing school principals, 1993. Reviews in Administration and Organization of Education, vol. 19, pp. 29-46.
12. Friedman Y. School climate and class climate: professional literature review. Jerusalem: Henrietta Szold publication, 1995.
13. Friedman Y. A teacher as an organizational vocational personnel: ideals of giving and expectations of receiving, 2004. Reviews in Administration and Organization of Education, vol. 28. Center of Administration and Evaluation in Education, Haifa University.
14. Zak I., Horowitz, T. School is also the world of a teacher. Tel-Aviv: Ramot publication, 1985.
15. Cohen (Zafrani) A. Professional self-image of teachers and its context to management style and socio-demographic variables of a teacher. Master's degree thesis. Ramat-Gan: Bar-Ilan University, Department of Education, 2002.
16. Zak I. School's organizational climate. In: Levy, A. & Nevo, D. (Eds), Evaluation Roles in Education. London: Gordon & Breach, 1981, pp. 409-432.
17. Dror A. Correlation between school climate, sense of efficacy of teachers and attitudes of teachers towards integration of pupils with special needs. Tel-Aviv: Tel-Aviv University, Department of Education, Developmental Aspects program, 2001.
18. Bogler R. Impact of leadership style on teacher job satisfaction, 2001. Educational Administration Quarterly, vol. 37, pp. 662-683.
19. Golan H. Teachers' perceptions in various autonomous environments of school principal (eight case studies), 1995. Master's degree thesis. Tel-Aviv: Tel Aviv University, Department of Education.
20. Shechter H. Authentic leadership in the educational system, 2002. Reviews in Administration and Organization of Education, vol. 26, pp. 69-92.
21. Ministry of Education, School Administration Unit. 360° feedback for evaluation of principals. Monthly Journal for Promotion of Leadership, Professionalism, Proficiency and Excellence in School Administration in Primary Education, no. 10, 2007.
22. Levy E. Management and leadership change and innovation. Rimoni publication, 2008.

Статья поступила в редакцию 20.12.16

УДК 378

Karasov I.D., postgraduate, Department of Pedagogy, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: karasovis@cspu.ru

MILITARY PERSONNEL AND MILITARY UNIT AS SELF-ORGANIZING SYSTEMS IN THE PROCESS OF FORMATION POSITIVE IMAGE. The article analyzes the military personnel and military units from a position of self-organizing systems, which has certain properties. Formation of a positive image of such system depends on what means of communication is chosen for the interpersonal communication between military personnel within the system and the military and the military commander. The author reveals signs of self-organizing systems (military man and military units), the methods of influence on it in order to create the necessary qualities, military image. It is proved that these impacts will be effective, in case a military man as a self-organizing system is an open, non-linear, irreversible, capable of choosing the direction of development, characterized by ordering functionality, near the bifurcation point. Acupressure, even weak external influence on it allows forming a dissipative structure, more organized by the energy borrowed from outside.

Key words: self-organizing system, signs of self-organizing systems, self-organizing system as a soldier, image of a soldier, relationship model components: soldier-officer, cooperation, communication.

И.Д. Карасов, аспирант каф. педагогики и психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: karasovis@cspu.ru

ВОЕННОСЛУЖАЩИЕ И ВОИНСКОЕ ПОДРАЗДЕЛЕНИЕ КАК САМООРГАНИЗУЮЩИЕСЯ СИСТЕМЫ В ПРОЦЕССАХ ФОРМИРОВАНИЯ У НИХ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ИМИДЖА

В статье анализируются военнослужащие и воинское подразделение с позиции самоорганизующихся систем, которым присущи определённые свойства. Формирование положительного имиджа такой системы зависит от того, какие средства коммуникации выбраны для межличностных общений между военнослужащими внутри системы и военнотрудовыми начальником. Раскрыты признаки самоорганизующихся систем (военнослужащего и воинского подразделения), способы воздействия на неё с целью формирования нужных качеств, имиджа военнослужащего. Обосновано, что такие воздействия будут результативными, если учитывать, что военнослужащий как самоорганизующаяся система является открытой, нелинейной, необратимой, способной вблизи точки бифуркации выбирать направление развития, характеризующееся упорядоченностью, функциональностью. Точечное, даже слабое внешнее воздействие на неё позволяет сформировать диссипативную структуру, более организованную за счёт энергии заимствованной извне.

Ключевые слова: самоорганизующаяся система, признаки самоорганизующихся систем, военнослужащий как самоорганизующаяся система, имидж военнослужащего, модель взаимосвязи компонентов системы: военнослужащий-военначальник, сотрудничество, общение.

Военнослужащие любого воинского подразделения вступают в разнообразные формы взаимодействия и общения друг с другом. При этом у них формируются определенные отношения во всех сферах воинской деятельности. Эти отношения могут быть формальными и неформальными. Формальные отношения между военнослужащими являются основными, потому что они возникают в процессе решения профессиональных задач, в том числе в процессе выполнения боевых действий, в повседневной жизни. Следует отметить, что формирование совокупности таких отношений связано с неукоснительным выполнением боевых, служебных, трудовых действий.

Эти отношения задаются приказами, руководящими документами, Уставом, правилами, наставлениями. В соответствии с ними формируются служебно-деловые, правовые, нравственные взаимоотношения. Нельзя не отметить тот факт, что даже формальные отношения и общения можно классифицировать. Основанием для классификации служат должности, звания: между

начальником и подчиненным («по вертикали») и между равными по должности и званию («по горизонтали»).

В Вооруженных Силах (ВС) имеют место и неформальные, т. е. неслужебные общения. Они, как правило, имеют личностный характер в зависимости от симпатий, совместимости взглядов, интересов и предпочтений. Такие общения проявляются в совместной деятельности или во время отдыха, в досуговых, культурных и спортивных мероприятиях.

Межличностные отношения и общения, как отмечалось выше, строятся на личностных качествах, оценочных суждениях, отношениях сослуживцев к выполняемым обязанностям, в том числе общественным. Например, боевое мастерство, готовность к выполнению совместных действий оценивается как позиция, характеризующаяся взаимностью, надежностью, верой, что тебе помогут и поддержат, приводит к прочным двусторонним отношениям и связям, в ходе которых формируется авторитет военнослужащего, его положительный имидж (образ).

Следует отметить, что в воинском подразделении между сослуживцами могут проявляться товарищеские и дружеские отношения. Не случайно в новом документе «Основы организации работы с личным составом в Вооруженных Силах РФ» [1] встречается термин «товарищество». Уместно вспомнить известное выражение великого полководца А.В. Суворова: «Сам погибай, а товарища выручай!»

В воинском подразделении как в самоорганизующейся системе могут создаваться небольшие микрогруппы (подсистемы), в которые, как правило, объединяются военнослужащие по интересам, по деловым качествам [2]. Эти микрогруппы как подсистемы имеют свой «образ» (имидж). Сотрудничество и взаимопомощь военнослужащих на основе общих интересов, добросовестного отношения к службе, делового общения становятся ведущими признаками их бесконфликтности. В таких микрогруппах выделяются лидеры, которые по своим личным качествам превосходят других. Однако, как правило, они не демонстрируют своего превосходства, поэтому могут положительно влиять на остальных сослуживцев. Если в целом микроклимат в малых группах сложился благоприятный, то они не только положительно могут влиять друг на друга, но и на другие микрогруппы воинского подразделения [3].

Нельзя не отметить, что в подразделениях нередко возникают «отрицательно-направленные» микрогруппы, в которых возникают негативные тенденции, влияющие на их становление и развитие. В такой микрогруппе не только нет психологического равенства между сослуживцами, но и одинаковых активных позиций и действий. Лидер такой группы нередко оказывает давление на членов малой группы, поэтому некоторые из них принимают позицию подчиненных. Они приспосабливаются, испытывают дискомфорт во взаимоотношениях, неудовлетворенность, неуверенность в себе. Эти отношения, бесспорно, оказывают негативное влияние на готовность военнослужащих осваивать воинское дело, а стало быть, на результативность боевого мастерства.

Как малая микрогруппа, так и воинское подразделение и отдельно взятый военнослужащий являются самоорганизующимися системами. Они подчиняются одним и тем же закономерностям (синергетическим), основу которых составляет одно из свойств этой системы – действовать согласованно. Согласованность действий обеспечивается тем, что в определенном состоянии (в точке бифуркации) возникает «веер» возможностей перехода системы в новое качественное состояние. При этом старые структуры разрушаются, из хаотических состояний может возникнуть высокоупорядоченное состояние новой системы [8].

Чтобы такая упорядоченная система образовалась, необходимо на нее воздействовать определенным образом. Эти действия могут быть слабыми, но обязательно точными и вблизи бифуркационного состояния системы. Воспитание высокого уровня индивидуального боевого мастерства военнослужащего, добросовестного отношения к выполнению воинского долга требует определенных внешних воздействий со стороны командира. Однако, эти воздействия, как описывалось выше, должны быть «точечными».

В условиях коллективной поддержки, помощи друг другу, умению сопереживать успехам и неудачам сослуживцев у военнослужащих рождается чувство сопричастности к общему делу, понимание того, что каждый военнослужащий находится во взаимозависимости от другого, а поэтому свои личные желания должен уметь подчинять общим задачам достижения успеха в целом воинским подразделением. Это понимание может возникнуть за счет процессов самореализации и самоорганизации без внешнего воздействия, если эта система определенным образом будет подготовлена. Чтобы выявить способы воздействия на систему (подсистему) с целью формирования требуемых свойств, качеств, проанализируем признаки таких систем.

Изучение любых системных объектов имеет специфику, которая определяется свойствами, присущими им. К системным объектам можно отнести социальные опыты, знания, развитие видов профессиональной деятельности, воспитание качеств личности. Ю.К. Бабанский под системой понимает определенную общность элементов. Главным принципом системы, он считает, целостность. Иными словами, любая система образуется благодаря взаимосвязи частей целого [4]. В.Н. Садовский не дает определения системе, однако выделяет в ней совокупность признаков ее характеризующих. Назовем эти признаки: 1) систе-

ма состоит из элементов; 2) элементы взаимодействуют между собой; 3) свойство системы не равно сумме свойств ее частей; 4) система ведет себя как единое целое по отношению к внешней среде [5].

Предсказать поведение и развитие системного объекта не возможно без учета свойств системы. Изучить, описать эти свойства можно на основе системного подхода. Эта идея впервые была выдвинута П.К. Анохиным [6]. В настоящее время системный подход широко используется для анализа системы профессиональной подготовки специалистов. Для ее описания выделяют несколько его аспектов: системно-комплексный; системно-структурный; системно-функциональный; системно-целевой; системно-ресурсный; системно-интеграционный; системно-коммуникационный; системно-исторический.

Большой вклад в их развитие внесли педагоги (В.П. Беспалько, Л.Г. Викторова, В.И. Загвязинский, Т.А. Ильина, Н.В. Кузьмина и др.), которые все подходы поделили на две категории (группы). К первой отнесли те, в которых рассматриваются механизмы функционирования элементов системы, их функции, структуры взаимодействия. Вторая категория подходов раскрывает проявление совокупности свойств всей системы как единого целого (цель существования, характер взаимодействия с окружающей средой, развитие системы в целом). Обе выделенные категории (группы) подходов одинаково важны для описания любой системы. Первая, например, позволяет по мнению Ю.Г. Подкина выделить два вида систем: 1) системы, базис которых определяет совокупность элементов; 2) системы, которые базируются на отношениях [7].

Системы, основанные на отношениях позволяют выявить совокупность таких признаков, как: открытые – закрытые, устойчивые – неустойчивые, целевые – спонтанные и др. Эта классификация осуществлена по характеру взаимодействия системы с внешней средой. Классификация их по способам управления и функционирования позволяет выявить кибернетические (классические) и синергетические (самоорганизующиеся) системы. Следует отметить, что вторая категория систем, не смотря на то, что она более динамична и многочисленна является более определенной. Это связано с тем, что эти системы существуют объективно, их можно наблюдать независимо от целей их изучения. Однако, устойчивость таких систем и возможность их наблюдения и изучения возможна вблизи точки бифуркации, после которой она может стать упорядоченной [8].

Системы первой категории, внешне просты, однако, обнаруживают проблемы. Эти проблемы связаны с тем, что выделение элементов сложной системы может осуществляться только на основе упрощения. Такие упрощения вносят в систему субъекты, изучающие её свойства, взаимодействующие с ней [9]. Например, конструируя системную модель по формированию имиджа военнослужащего, исследователь выполняет системный анализ, включающий:

- Эмпирическое выделение предмета-системы из среды, используя параметрический метод описания его как единого целого;
- Разделение целого на части (составляющие системы), выявление отношений между ними;
- Изучение структуры системы – ее элементов (свойств и связей);
- Изучение целевого назначения элементов системы, целесообразность их функционирования;
- Анализ путей развития системы.

Анализ названных элементов системы убеждает в том, что первый этап этой деятельности связан с эмпирическим выделением ее из среды. На втором этапе изучения системы рассматривается влияние на нее среды. Такой внешней средой, влияющей на систему (воинское подразделение, отдельного военнослужащего) могут служить приказы министра обороны РФ, социального заказа общества, рекомендации по работе с личным составом в ВС РФ, которые всю деятельность с ними рассматривает как систему, связанную с формированием и развитием у военнослужащих:

- личностной ответственности за выполнение воинского долга, высокой дисциплинированности в выполнении должностных обязанностей, готовности выполнять приказы;
- стремления к повышению профессионализма, компетентности, лидерских и организаторских способностей;
- стремления к повышению профессионализма, компетентности;
- лидерских и организационных способностей;

- высокой мотивации и осознанного отношения к службе в ВС, готовности к защите РФ, верности военной присяге, готовности выполнять приказы командира;
- морально-психологических и военно-профессиональных качеств, стремления к преодолению трудностей военной службы, добросовестному освоению военной специальности;
- высокой дисциплинированности, уважительного отношения к сослуживцам, воинскому товариществу;
- мировоззренческих позиций на основе лучших воинских традиций;
- трудолюбия, добросовестного отношения к службе, стремление в совершенстве овладеть воинской специальностью;
- общей культуры и высоких морально-нравственных качеств [1].

По сути своей, сформулированные требования к организации работы с личным составом в ВС РФ раскрывают основные качества военнослужащего, определяющие его имидж. Все они образуют систему.

Чтобы понять, как их формировать и развивать, проанализируем свойства такой системы. В качестве примера рассмотрим структурные компоненты воинского подразделения как системы (рис. 1). Эта система включает: военнослужащего, военачальника, средства коммуникации, цель, результат, внешнюю среду.

Все элементы системы не рядоположенные, они принадлежат к разным понятийным системам. Однако, эта система функциональна, потому что все её элементы взаимодействуют и связаны причинно-следственными связями.

Субъекты этой системы (военнослужащий, военачальник) взаимодействуют друг с другом через совокупность объективных элементов – средства коммуникации, включающие разные виды и формы общения, сотрудничества. По сути своей, средства коммуникации являются каналами информации между военнослужащим и командиром. Выбор их определяется целями, а результат – знанием и пониманием того, что эти средства будут эффективны, если применять их в соответствии с закономерностями взаимодействия и признаками самоорганизующихся систем.

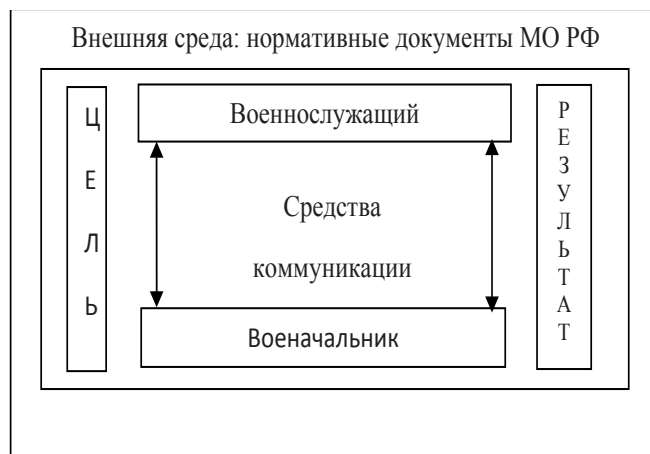


Рис. 1. Модель взаимосвязи компонентов системы: военнослужащий – военачальник компоненты

В заключении отметим, что все социальные системы, а системы, описанные выше (военнослужащий, воинское подразделение), относятся к таким, характеризуются совокупностью признаков. Они открытые, нелинейные, необратимые, диссипативные (более организованные за счет энергии, которую они заимствуют из окружающей среды). Неустойчивость системы обнаруживает значимые отличия между устойчивыми и неустойчивыми коллективными движениями (модами). Устойчивые моды подстраиваются под неустойчивые образования, поэтому могут быть исключены, при этом число степеней свободы у системы может быть уменьшено. Так работает лазер, подобные процессы характерны и для социальных систем, например, воинского подразделения (военнослужащего). Эти системы могут повести себя как саморганизующиеся в условиях сильного отклонения от равновесия при прохождении точек бифуркации, при этом стать упорядоченными.

Библиографический список

1. Об организации работы с личным составом в Вооруженных Силах Российской Федерации. Москва, 2016.
2. Карасов И.Д. Ресурсы, механизмы и показатели профессионально-личностного имиджа военнослужащего. *Материалы XI междунар. конференции*, 25 декабря, Краснодар, 2015: 96 – 98.
3. Алехин, И.А. Сливин Т.С. Перспективы военного образования в России. *Мир образования – образование в мире*. 2013; 32 – 36.
4. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. Москва: Педагогика, 1982.
5. Садовский В.Н. Основание общей теории систем: логико-методологический анализ. Москва: Наука, 1974.
6. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы. Москва: Наука, 1980.
7. Подкин, Ю.Г. Алгоритмы учебного и научного поиска. Ижевск: Издательство ИжГТУ, 2000.
8. Усольцев А.П. Синергетика педагогических систем. Екатеринбург: Уральский государственный педуниверситет, 2005.
9. Усольцев А.П. Основные противоречия развития педагогической системы. Екатеринбург: Уральский государственный педуниверситет, 2016.

References

1. Ob organizacii raboty s lichnym sostavom v Vooruzhennyh Silah Rossijskoj Federacii. Moskva, 2016.
2. Karasov I.D. Resursy, mekhanizmy i pokazateli professional'no-lichnostnogo imidzha voennosluzhaschego. *Materialy XI mezhdunar. konferencii*, 25 dekabrya, Krasnodar, 2015: 96 – 98.
3. Alehin, I.A. Slivin T.S. Perspektivy voennogo obrazovaniya v Rossi. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2013; 32 – 36.
4. Babanskij Yu.K. Problemy povysheniya `effektivnosti pedagogicheskikh issledovanij. Moskva: Pedagogika, 1982.
5. Sadovskij V.N. Osnovanie obschej teorii sistem: logiko-metodologicheskij analiz. Moskva: Nauka, 1974.
6. Anohin P.K. Uzlavye voprosy teorii funkcional'noj sistemy. Moskva: Nauka, 1980.
7. Podkin, Yu.G. Algoritmy uchebnogo i nauchnogo poiska. Izhevsk: Izdatel'stvo IzhGTU, 2000.
8. Usol'cev A.P. Sinergetika pedagogicheskikh sistem. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj peduniversitet, 2005.
9. Usol'cev A.P. Osnovnye protivorechiya razvitiya pedagogicheskoy sistemy. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj peduniversitet, 2016.

Статья поступила в редакцию 20.12.16

УДК 37.06

Klimova I.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Siberian State Aerospace University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: osm-d@mail.ru

Karlov G.P., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Director of Institute of Additional Education, Siberian State Aerospace University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: osm-d@mail.ru

Muhametrahimova O.S., methods specialists, Department of Advanced Training of Teachers, Siberian State Aerospace University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: osm-d@mail.ru

Troshkina D.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Siberian State Aerospace University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: dianatroshkina@mail.ru

SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE PROJECT "INCREASE OF CONSCIOUSNESS: EDUCATION, CULTURE, SPIRITUALITY". The article points at task of spiritual and moral development of students in a higher education school. The most important task of the student is the formation of civil liability, professional consciousness, Russian identity, spirituality, morality and culture, commitment, self-reliance. The problems of development, education and training are interrelated, since these processes have an impact on the student as a whole. In practice, it is difficult to identify the scope of the exclusive influence of students and educational activities on human development. Therefore, before high school teachers there is a problem of organization of joint educational space for the spiritual and moral development, education and professional self-determination of students.

The Russian traditional values – are mainly kept by the Russian Orthodox Church. The spiritual life of a man in Russia is based on the Orthodox tradition and history. Specially-organized space for the development of spiritual and moral values – of students serves as the space project "Increasing awareness: education, culture and spirituality", which became a winner of an open international grant competition "Orthodox Initiative in 2015-2016". The aim of the project is to combine the resources of government, non-profit, non-governmental organizations and the Russian Orthodox Church in the educational space for the formation of spiritual and moral values – of students. Formation and development of spiritual and moral potential of the project is implemented through familiarizing students to the culture, the history of Orthodoxy, art, painting, spiritual music.

Key words: spirituality, morality, spiritual and moral development, Orthodox values, Russian Orthodox Church, specially-organized educational space, project, project activities.

И.В. Климова, канд. психол. наук, доц. каф. педагогики и психологии профессиональной деятельности, Сибирский государственный аэрокосмический университет имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск,
E-mail: osm-d@mail.ru

Г.П. Карлов, канд. техн. наук, доц., директор Института дополнительного образования, Сибирский государственный аэрокосмический университет имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск,
E-mail: osm-d@mail.ru

О.С. Мухаметрахимова, методист факультета повышения квалификации преподавателей, Сибирский государственный аэрокосмический университет имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск,
E-mail: osm-d@mail.ru

Д.В. Трошкина, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии профессиональной деятельности, Сибирский государственный аэрокосмический университет имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск,
E-mail: dianatroschkina@mail.ru

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ВОЗРАСТАНИЕ СОЗНАНИЯ: ОБРАЗОВАНИЕ, КУЛЬТУРА, ДУХОВНОСТЬ»

В статье обозначаются задачи высшей школы в духовно-нравственном развитии студенчества. Важнейшие задачи развития студенчества – формирование гражданской ответственности, профессионального самосознания, российской идентичности, духовности, нравственности и культуры, целеустремленности, самостоятельности. Проблемы развития, воспитания и обучения взаимосвязаны, так как данные процессы оказывают влияние на обучаемого, как единое целое. На практике трудно выделить сферы исключительного влияния обучающихся и воспитательных действий на развитие человека. Поэтому перед преподавателями высшей школы возникает задача организации совместного образовательного пространства для духовно-нравственного развития, воспитания и профессионального самоопределения студенческой молодежи.

Носителем традиционных ценностей является Русская Православная Церковь. Духовная жизнь человека в России в основе своей опирается на православную традицию и историю.

Специально-организованным пространством для развития духовно-нравственных ценностей студентов послужило пространство проекта «Возрастание сознания: образование, культура, духовность», ставшего победителем открытого международного грантового конкурса «Православная инициатива 2015 – 2016». Целью проекта является объединение ресурсов государственных, некоммерческих, общественных организаций и Русской Православной Церкви в образовательном пространстве для формирования духовно-нравственных ценностей студенчества. Становление и развитие духовно-нравственного потенциала реализуется в проекте через приобщение студентов к культуре, истории православия, искусству, живописи, духовной музыке.

Ключевые слова: духовность, нравственность, духовно-нравственное развитие, православные ценности, русская православная церковь, специально-организованное образовательное пространство, проект, проектная деятельность.

Молодёжь XXI века как никогда нуждается в идеях добра, любви, сопричастности к проблемам и делам России, а это требует объединения усилий, осуществления сотрудничества в областях образования, культуры, искусства Православных ценностей, направленных на формирование и развитие духовного начала в человеке.

Поэтому одной из важнейших задач высшей школы является эффективная организация образовательного процесса с целью духовно-нравственного развития и профессионального самоопределения студенческой молодежи, так как становление молодого поколения предполагает не только развитие познавательных способностей, но и присвоение системы общечеловеческих ценностей, составляющих основу истории и культуры.

Как отмечал в своё время в послании Федеральному собранию Президент РФ В.В. Путин, «...сегодня российское общество испытывает явный дефицит духовных скреп – милосердия, сочувствия, сострадания друг другу, поддержки и взаимопомощи, –

дефицит того, что всегда, во все времена исторические события делали нас крепче, сильнее, чем мы всегда гордились» [1].

От уровня духовности и нравственности каждого из нас зависит безопасность и судьба страны.

Духовность и нравственность являются той цементирующей силой, которая объединяет народ, помогает мобилизовать все внутренние резервы при возникновении опасности.

Духовность и нравственность общества являются иммунитетом народа, противостоящим внутренним социальным болезням и внешним «инфекциям».

В связи с этим В.В. Путин заявил о необходимости поддерживать институты – носители традиционных ценностей, одним из которых является Русская Православная Церковь. Духовная жизнь человека в России в основе своей опирается на православную традицию и историю.

Святейший Патриарх Московский и всея Руси Кирилл в своём выступлении 21 июля 2016 года в Казанском кремле отметил: «Духовный рост – это, в первую очередь, преодоление своих

собственных проблем, разрешение своих сомнений, обуздание своих страстей, формирование благочестивого строя жизни...» [2].

Валентин Феликсович Войно-Ясенецкий – Архиепископ Лука писал своему сыну Михаилу: «Я подлинно и глубоко отрелся от мира и от врачебной славы, которая, конечно, могла бы быть очень велика, что теперь для меня ничего не стоит. А в служении Богу вся моя радость, вся моя жизнь, ибо глубока моя вера. Однако врачебной и научной работы я не намерен оставлять». И еще: «О, если бы ты знал, как туп и ограничен атеизм, как живо и реально общение с Богом любящих Его...» [3]. Таковы глубокие переживания и порывы души человеческой.

Важнейшие задачи развития студенчества – формирование гражданской ответственности, профессионального самосознания, российской идентичности, духовности, нравственности и культуры, целеустремленности, самостоятельности.

Писатель Федор Михайлович Достоевский остро поставил ряд кардинальных для человечества тем и проблем:

- какова природа добра и зла;
- как уживаются в душе человека стремление к саморазрушению и самовосстановлению – «идеал содомский» с «идеалом Мадонны»;
- в чём сущность и назначение жизни;
- как преобразовать мир на основах духовности, нравственности, уважения достоинства личности [4].

Ответы на эти и другие «вечные» вопросы, над которыми издревле бьётся человеческое сознание, выдающийся художник и мыслитель оставил в своих произведениях, которые сегодня воспринимаются как пророчество, провозвестие, как дар и задание непрестанного совершенствования.

Следует подчеркнуть, что проблемы развития, воспитания и обучения взаимосвязаны, так как данные процессы оказывают влияние на обучаемого, как единое целое. На практике трудно выделить сферы исключительного влияния обучающихся и воспитательных действий на развитие человека. Ещё Платон писал: «...самым важным в обучении мы признаем надлежащее воспитание» [5]. Поэтому перед преподавателями высшей школы возникает задача организации совместного образовательного пространства для духовно-нравственного развития, воспитания и профессионального самоопределения студенческой молодёжи.

Под «духовностью» мы понимаем состояние человеческого самосознания, которое находит свое выражение в мыслях, словах и действиях.

«Нравственность» представляется как внутренние духовные качества, которыми руководствуется человек.

Известны различные подходы к назначению воспитания, самоопределения и развития студенчества. Традиционное направление подразумевает, что воспитание, самоопределение и развитие должно быть направлено на формирование личности студента в соответствии с существующим общественным идеалом. В другом подходе, акцентируется взгляд на студента как сформировавшуюся личность, которая не нуждается во внешнем каком-либо вмешательстве. А для современной психолого-педагогической теории и практики ведущее значение приобретает понимание воспитания, профессионального самоопределения как средства, направленного на создание условий для саморазвития, самоопределения и самовоспитания личности студента, присвоения ею духовно-нравственных ценностей, истории и культуры бытия.

Теоретически в педагогике и психологии процесс духовно-нравственного развития определяется как осуществляемое в процессе социализации последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношения к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом [6].

В рамках образовательного пространства вуза духовно-нравственное воспитание и профессиональное самоопределение рассматривается как целенаправленная содержательная профессиональная деятельность преподавателей, которая содействует духовно-нравственному развитию личности студента, приобщению ее к истории, культуре, становлению как стратега собственной жизни.

Содержание духовно-нравственного развития студентов в высшей школе предусматривает проектирование совместного образовательного пространства с учетом психологических осо-

бенностей данной возрастной группы. Ведущая особенность юношеского возраста обозначается в осознании человеком своей индивидуальности, неповторимости, в становлении самосознания и профессиональном самоопределении. Ведущая потребность у студентов – это потребность в самореализации: личностной и профессиональной.

Опираясь на утверждение известного советского психолога А.Н. Леонтьева о том, что каждое качество человека формируется в адекватной его природе деятельности, можно утверждать, что духовно-нравственные качества студентов должны формироваться в специальном образом организованной проектно-образовательной деятельности вуза.

Специально-организованным пространством для развития духовно-нравственных ценностей студентов послужило пространство проекта «Возрастание сознания: образование, культура, духовность». Данный проект реализуется кафедрой педагогики и психологии профессиональной деятельности Сибирского государственного аэрокосмического университета имени Решетнева (СибГАУ) города Красноярск с 25 апреля 2016 года. Проект стал победителем открытого международного грантового конкурса «Православная инициатива 2015 – 2016».

Целью проекта является объединение ресурсов государственных, некоммерческих, общественных организаций и Русской Православной Церкви в образовательном пространстве для формирования духовно-нравственных ценностей студенчества.

Целевая группа проекта – специалисты, руководители образовательных, социальных и медицинских учреждений, преподаватели, студенты психолого-педагогических специальностей и социальной работы вуза, волонтеры, представители некоммерческих и общественных организаций.

В рамках проекта решаются следующие задачи:

- расширение спектра взаимодействия субъектов образовательного пространства вуза с Русской Православной Церковью;
- реализация системы совместных мероприятий вуза и Русской Православной Церкви, направленных на формирование духовно-нравственных ценностей у субъектов образовательного пространства вуза;
- организация Церковно-светского партнерства через сотрудничество и взаимодействие;
- раскрытие механизма церковно-светского взаимодействия;
- осуществление консультативной и методической поддержки благополучателей в условиях реализации проекта.

Проведенные мероприятия, реализующие цели и задачи проекта:

- экскурсия и благотворительный субботник в музейно-просветительском центре духовной культуры Красноярского края «Касьяновский дом»;
- благотворительный концерт вокальной классической музыки (солисты: Алла Жарова, Герман Ефремов, Алексей Моргунов);
- организации и проведении праздничного мероприятия в честь Святой Пасхи – «Пасхальный бал»;
- участие в коллективном субботнике на Троицком кладбище (уборка братских могил солдат ВОВ);
- лекция-дискуссия «Роль православия в культуре и истории нашего Отечества»;
- встреча с поэтом и президентом Союза писателей и Союза журналистов Республики Черногория Новица Джуричем;
- акция «Добрые дела» в МБУСО «Городской социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Росток» города Красноярск;

- посещение Храма Святителя Николая «Знакомство с жизнью и деятельностью Архиепископа Святого Луки (Войно-Ясенецкого);

- обучающий семинар «Механизмы церковно-светского сотрудничества» – СибГАУ совместно с Архиерейским образовательным центром Красноярской епархии (АОЦ КЕ РПЦ);

- развивающий семинар «Гармония всеобщего и единичного в образе Святой Троицы на примере иконы Андрея Рублева «Троица»» с целью выявления и освоения смыслов Святой Троицы – СибГАУ совместно с АОЦ КЕ РПЦ.

Все мероприятия проекта наполнены благотворительностью, трудолюбием и милосердием, которые являются фундаментальными историческими традициями, свойственными православному обществу.

Взаимоотношения между участниками проекта организуются таким образом, что в них воплощается модель духовно-нравственных качеств, которыми обучающиеся должны овладевать:

целеустремленность, взаимопомощь, командность, толерантность, трудолюбие.

Проекты такого плана должны способствовать разрешению противоречий между социокультурными вызовами современного мира и уровнем сформированности духовно-нравственных ценностей молодежи, что и требует консолидации усилий Право-

славной Церкви и общества для становления духовного начала в человеке.

Становление и развитие духовно-нравственного потенциала реализуется в проекте через приобщение студентов к культуре, истории православия, искусству, живописи, духовной музыке.

Библиографический список

1. *Послание Президента Федеральному Собранию от 12 декабря 2012 года.* Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/17118>
2. *Выступление Патриарха Московского и всея Руси Кирилла 21 июля 2016 года в Казанском кремле.* Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/4569166.html>
3. *Письма В. Ф. Войно-Ясенецкого – Архиепископа Луки.* Available at: <http://www.pravmir.ru/svyatitel-luka-vojno-yaseneckij-ranenie-salyutovali-mne-nogami/>
4. Новикова-Строганова А.А. Ф.М. Достоевский о духовно-нравственном развитии человека и общества. *Православное чтение.* Available at: http://www.zavet.ru/a/post_1316075623.html
5. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. *Психология и педагогика.* Available at: <http://uchebnik-online.com/53/11.html>
6. Репин М.В. Педагогические аспекты духовно-нравственного воспитания студентов в образовательном пространстве вуз. *Казанский педагогический журнал.* 2010; 1: 157 – 162. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-aspekty-duhovno-nravstvennogo-vospitaniya-studentov-v-obrazovatelnom-prostranstve-vuza-na-primere-tsikla>

References

1. *Poslanie Prezidenta Federal'nomu Sobraniyu ot 12 dekabrya 2012 goda.* Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/17118>
2. *Vystuplenie Patriarha Moskovskogo i vseya Rusi Kirilla 21 iyulya 2016 goda v Kazanskom kremle.* Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/4569166.html>
3. *Pis'ma V. F. Vojno-Yaseneckogo – Arhiepiskopa Luki.* Available at: <http://www.pravmir.ru/svyatitel-luka-vojno-yaseneckij-ranenie-salyutovali-mne-nogami/>
4. Novikova-Stroganova A.A. F.M. Dostoevskij o duhovno-nravstvennom razvitii cheloveka i obschestva. *Pravoslavnoe chtenie.* Available at: http://www.zavet.ru/a/post_1316075623.html
5. Rean A.A., Bordovskaya N.V., Rozum S.I. *Psikhologiya i pedagogika.* Available at: <http://uchebnik-online.com/53/11.html>
6. Repin M.V. Pedagogicheskie aspekty duhovno-nravstvennogo vospitaniya studentov v obrazovatel'nom prostranstve vuz. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* 2010; 1: 157 – 162. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-aspekty-duhovno-nravstvennogo-vospitaniya-studentov-v-obrazovatelnom-prostranstve-vuza-na-primere-tsikla>

Статья поступила в редакцию 19.12.16

УДК 37.014.53

Yaroslavtseva N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Director of Novosibirsk Institute of Monitoring and Development of Education (Novosibirsk, Russia), E-mail: nvya.nimro@gmail.com

Lopukha T.L., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Humanitarian and Socioeconomic Disciplines, Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia), E-mail: lopukha@yandex.ru

RUSSIAN EDUCATION, SOCIAL WELFARE OR EDUCATIONAL SERVICES. The article analyses the basics of Russian education in the period of completion of social changes. Taking into account the existing realities of the social sphere, the authors come to the conclusion that education, shaping not only the identity, but also outlines of the modern society, is undoubtedly a social wealth, ensuring a solution of the problems in the training of new generations. However, the part of the system, giving income to the society could be considered as part of the economic system. Taking this into account we offer objective criteria for evaluating the quality of education and the realities of marketing of educational services of the Russian educational organizations. The reciprocal relationship of social and personal utility of education is beyond doubt. The identity is formed only in the society, and in this turn, shapes the social reality and new generation. Education is a social welfare of the highest order.

Key words: educational services, education quality, education as social welfare.

Н.В. Ярославцева, канд. пед. наук, директор Новосибирского института мониторинга и развития образования, г. Новосибирск, E-mail: nvya.nimro@gmail.com

Т.Л. Лопуха, канд. пед. наук, доц. каф. гуманитарных и социально-экономических дисциплин Новосибирского высшего военного командного училища, г. Новосибирск, E-mail: lopukha@yandex.ru

РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – СОЦИАЛЬНОЕ БЛАГО ИЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УСЛУГИ

В настоящей статье анализируется сущность российского образования периода завершения социальных перемен. С учётом существующих реалий социальной сферы авторы приходят к выводу о том, что образование, формируя не только личность, но и контуры современного общества, безусловно, является социальным благом, обеспечивающим решение проблем подготовки к жизни новых поколений людей. Вместе с этим, часть его системы, принося обществу доход, может рассматриваться как часть его экономической системы. С учетом этого предлагаются объективные критерии оценки качества образования и реалии маркетинга образовательных услуг, представляемых российскими образовательными организациями. Взаимная связь социальной и личностной полезности образования несомненно. Личность формируется только в обществе. В свою очередь, формируя социальные реалии и соответствующие им новые поколения людей. Образование является социальным благом высшего порядка.

Ключевые слова: образовательные услуги, качество образования, образование как социальное благо.

Учёные и практики сущность образования трактуют неоднозначно: одни считают его общественным благом, другие – видом услуг, третьи – одной из сфер производственной деятельности, четвертые – инструментом политической социализации и т. д. Все отмеченные подходы отражают разные стороны одного и

того же социального феномена, отражающие специфику познавательных и практических задач. Вместе с тем, если образование «услуга», считает В.Я. Нечаев, то учебные заведения должны находиться в лоне предпринимательства и рынок служит основным регулятором этой сферы. В таком случае функции го-

сударства минимизируются. В последние десятилетия эту политику проводили либеральные реформаторы, считающие, что для государственной власти система образования стала надоевшей обузой, от которой необходимо избавляться, передавая эту сферу экономики рынку [1].

Эта стратегия получила отражение в «Концепции Российской Федерации в управлении государственными организациями, осуществляемыми деятельностью в сфере образования». Из последнего следует: государство оставляет за собой лишь какую-то долю участия в управлении (а, следовательно, и ответственности) даже государственными (!?) организациями, не говоря уже о бурно растущем множестве негосударственных дошкольных учреждений, школ и вузов, функционирующих целиком на коммерческих началах, зачастую плодящих псевдообразованных людей и квазиспециалистов. В этом документе государственные образовательные учреждения названы «организациями» не случайно, а потому что именно такой титул устраняет формальные юридические препятствия к их «приватизации», позволяющей «избранным» людям «законно» превращать такие учреждения в инструменты их личного обогащения. Согласно «демократической» либеральной методологии, основанной на принципах «рыночного фундаментализма», образование каждого человека есть сугубо личное его дело и благо, а, следовательно, и платить за него должны те, кто получает образование. В таком случае плата за обучение в экономическом отношении рассматривается как вид капиталовложений, обеспечивающий в последующем существенное увеличение доходов, поскольку статистически уровень образования и размеры доходов индивидов находятся в прямой зависимости.

Используемый в литературе и официальных документах термин «образовательные услуги» в современном понимании в своей сущности не корректен, поскольку труд педагога, в отличие от услуг, например, парикмахера, сантехника и т. п., имеет полезный эффект только в результате сотрудничества педагога и обучаемого, недаром же говорят: учиться, то есть, учить себя. Недопустимость коммерциализации образования и обороны и превращения этих социальных институтов в частное дело отметил Патриарх Кирилл [2].

В ряде международных законодательных документов образование определяется именно как индивидуальное и общественное благо. Этот подход более точно выражает его сущность. Ему принадлежит сегодня главная роль в накоплении и развитии человеческого капитала, за счёт которого в развитых странах, согласно экспертным оценкам, создается 64% валового национального продукта. Однако такой чисто экономический подход не только ограничен, но поэтому образование по своей глубокой сущности может быть определено как система социального воспроизводства и развития жизненных сил человека, имеющая целью увеличение творческого потенциала каждой личности и всего общества в целом. Уже потому общество объективно заинтересовано в максимальной образованности всех своих членов.

Однако главное не экономическая целесообразность всеобщей высокой образованности, а социально-нравственная сторона. Общество, стремящееся к наиболее полной реализации принципов гуманизма, справедливости, свободы и действительной (не формальной) демократии, не может ставить возможности обучения в любых образовательных учреждениях, в зависимости от состояния кошелька родителей или самих учащихся.

Что же такое «качество образования»? На этот элементарный вопрос современная наука не дает определенного ответа. «Определённость, изолированная сама по себе, как сущая определённости, есть качество – нечто совершенно простое, непосредственное. ... Ввиду этой простоты нечего более сказать о качестве как таковом». Поэтому именно качество как непосредственная определённость, подчеркивал Гегель, есть первая определённость, и с него следует начинать познание [3]. Эту же мысль выражал А.Н. Уайтхед, относя качество к идеям, наиболее воспринимаемым человеческим умом: «Именно таким способом мы мыслим себе вещи, и вне этого способа мышления невозможно повседневное использование наших идей». Вместе с тем, он отмечал, что, рассматривая природу сквозь призму данной категории, мы часто совершаем ошибку подмены конкретного абстрактным, и приписываем вещам свойства, которые им в действительности не присущи [4]. Приверженцы постпозитивистской методологии выражают сомнения в научной ценности категории «качество» как, якобы, целиком зависимой от субъективных предпочтений. Поводов тому тем больше, чем сложнее изучаемые объекты, особенно когда речь идет об изучении не

природных, а социальных феноменах. Так, например, эксперты со стороны либеральных реформаторов и представителей патристической оппозиции дают диаметрально противоположные оценки качеству образования, получаемого в «рыночной» России. Однако сложность объектов не исключает возможность объективной оценки качества, а лишь обуславливает необходимость более глубокого и многостороннего научного подхода.

Обеспечение приоритета качественных показателей перед количественными при разработке стратегии развития системы образования можно считать аксиомой. Вместе с тем, подготовку профессионалов на высшем качественном уровне, обеспечиваемую в лучших учебных заведениях страны невозможно рассматривать как альтернативный вариант подготовки сотен тысяч и миллионов специалистов, получающих в своей массе квалификацию на «среднем» или допустимом качественном уровне.

Результаты наших исследований позволяют утверждать, что основная методологическая ошибка мирового и отечественного научно-педагогического сообщества состоит в недиалектическом подходе к проблеме качества образования, рассматриваемом крайне односторонне – лишь через призму усвоения учащимися материала, предусмотренного официальными программами. Притом, выставляемые экзаменаторами «отметки» принимаются за вполне объективные критерии. Внедрение российскими либеральными реформаторами неkritически заимствуемых с Запада форм и методов обучения, так называемого «ЕГЭ» и других тестовых испытаний, приводит не к совершенствованию контроля, а к его примитивизации и оглулению учащихся. По мнению А. Фурсова, «игра на понижение образования в социальных целях, в частности, с целью усиления безопасности верхов и их манипулятивных возможностей опасна и контрпродуктивна [5]. Устранение воспитательной функции, «деидеологизация» и «деполитизация», означает дегуманизацию и технократизацию образования, обесмысливая и превращая его качество в отрицательное. Такая стратегия делает из выпускников школ и вузов легко управляемых роботов, насаждает все более узкую специализацию и профессиональный идиотизм.

Объективная и решающая проверка качества образования – развитие и реализация жизненных сил питомцев средней и высшей школы в процессе их общественно-производственной практики при традиционной постановке дела, осуществима лишь с большим лагом во времени – 20 – 25 лет. За такой срок исчезает возможность персональной ответственности лиц, принимающих решения за совершенные ошибки. Временной лаг можно устранить только на основе интеграции учебной, производственной и научно-поисковой деятельности, нацеленной на решение национальных образовательных задач.

Качество образования – системный, чрезвычайно сложный, многомерный феномен, в котором объективное и субъективное находятся в неразрывном органическом единстве, что связано с чрезвычайноными методологическими и методическими трудностями. Логично его рассматривать как результат образовательного процесса в виде матрицы показателей, основанной на социологической теории жизненных сил (С.И. Григорьев), характеризующих природу, раскрытие и развитие жизненных сил субъектов образовательного процесса.

Философский анализ позволил выявить семь его основных элементов, подлежащих эмпирическому исследованию.

1. Духовность – отношение к другим людям как высшей ценности, чувства совести, ответственности, долга, справедливости, стремление к истине, правде, национальное и гражданское самосознание, патриотизм.
2. Состояние здоровья, способность управлять психофизическим развитием своего организма.
3. Знания, умения, навыки, формально фиксируемые показателями «академической» успеваемости, квалификации, отраженные в табелях, разрядах, дипломах и т. п.
4. Творческие способности, проявляющиеся в качественно новых решениях и идеях.
5. Желание и умение самосовершенствоваться, приобретать новые знания.
6. Художественно-эстетическая культура и искусство общения.

7. Результаты практической деятельности, выраженные в создании конкретных материальных и духовных ценностей, установлении гармоничных отношений с другими людьми.

Крайне важно иметь в виду, что совокупность его семи элементов имеет системный характер. Отсутствие или умаление любого из семи перечисленных выше элементов означает сни-

жение качества образования в целом. Причем первый из них – духовность имеет системообразующее и определяющее значение. Последний же элемент имеет решающее значение: «судите по делам их».

Чем все же является образование, социальным благом, либо образовательной услугой? Оно – отрасль экономики, либо инструмент реализации государственной политики? В любом государстве оно многофункционально. Именно образование обеспечивает политическую социализацию населения. Более того, по мнению Д. Дьюи, позволяет создать желаемый тип общества. Образовательные организации ведут и экономическую деятельность, этот факт оспорить невозможно. Решая задачи формирования «человеческого капитала» образование, безусловно, является наиболее значимым социальным благом.

Вместе с тем, вполне объективно в ряде случаев образование преимущественно выполняет функции образовательной услуги при профессиональной переподготовке, повышении квалификации, получении второго высшего и дополнительного образования.

Возникновение в современной России рынка образовательных услуг различной привлекательности поставило перед субъектами, оказывающими эти услуги, принципиально новые задачи по управлению данным процессом. Одним из эффективных методов управления в настоящее время является маркетинг.

В связи с этим правомерно сравнивать получение образовательных услуг с покупкой любого товара. Это позволяет говорить о маркетинге образовательных услуг как о системе организации деятельности вуза, посредством которой удовлетворяется, расширяется, прогнозируется спрос различных социальных групп на образовательные услуги. Это процесс реализации сервисной, ценовой, коммуникативной политики вуза в конкурентной среде существующего рынка образования.

В современном образовательном пространстве вуза:

- возрастает конкуренция на рынке образовательных услуг;
- изменяются возможности и предпочтения потребителей образовательных услуг;
- системы образования зависят от инструментов маркетинга;
- распространены инновационные идеи образования;
- развивается международное сотрудничество и обмен студентами;
- создана сфера платных образовательных услуг.

На существующем рынке образования взаимодействуют не только «производитель» и «потребитель» услуг, но и другие субъекты:

- потребители – студенты, получающие образовательные услуги;
- родители как покупатели, оплачивающие образовательные услуги и влияющие на выбор образовательного учреждения и формы обучения;
- работодатели, которые заинтересованы в обновлении кадров предприятий и в совершенствовании профессионализма сотрудников, осуществляют оплату обучения студентов в рамках целевого набора, оказывают спонсорскую поддержку, патронаж, могут входить в состав попечительского совета и влиять на управление вузом, предприятия которых служат базой производственной и преддипломной практик студентов;
- государство – заинтересованное в формировании трудовых ресурсов, которые бы обеспечили долгосрочное прогрессивное развитие общества, преемственность культурных и научных традиций.

В современном образовании все элементы взаимодействия с потребителем образовательных услуг рассматриваются как система, каждый компонент которой влияет на эффективность всего процесса. Общение с потребителями строится на принципах сотрудничества и открытой двусторонней коммуникации. При этом параллельно оценивается уровень и качество коммуникаций со всеми заинтересованными сторонами: студентами,

абитуриентами, родителями, работодателями, инвесторами, сотрудниками вуза.

Каждый вуз выстраивает оказание образовательных услуг на основе трех главных принципов:

- найти свою нишу на существующем рынке образования;
- учиться отличаться от других, оценивая вклад каждого сотрудника вуза в реализацию концепции холистического маркетинга;
- определить пользу для потребителя образовательных услуг посредством поиска новых способов сервиса с учетом ценностей и интересов целевой аудитории.

Качество услуг в сфере образования, независимо от того оказывались они на коммерческой или некоммерческой основе, – выражается в полном удовлетворении потребностей:

- личности – в образовании, развитии, возможности получения прибыли от сформированных общекультурных и профессиональных компетенций в процессе профессиональной деятельности;
- вуза – в развитии и благосостоянии сотрудников;
- организаций – в качестве подготовки выпускников;
- общества – в расширенном воспроизводстве культурного и интеллектуального потенциала нации, в формировании и совершенствовании трудовых ресурсов.

Российский рынок образовательных услуг характеризуется сложной системой взаимоотношений широкого круга участников с разновекторными и динамичными ожиданиями.

К ожиданиям *студентов*, мотивированных на обучение, на существующем рынке образовательных услуг можно отнести: получение востребованной профессии; сопровождение карьерного роста; возможность трудоустройства; полноценная студенческая жизнь; качество преподавания; баланс качества и цены обучения. Вариантами конкретизации ожиданий *студентов* могут быть: овладение смежными знаниями; способность самостоятельно выявлять проблемы в изменившейся внешней среде и изменениями внутри коллектива; знание современного оборудования; правовая грамотность и владение методиками оценки эффективности предприятия.

Ожидания работодателей на рынке образовательных услуг можно рассматривать по двум направлениям: профессиональная компетентность выпускников вузов и партнерские отношения с вузом. Профессиональная компетентность молодых специалистов включает следующие критерии: современные мировоззренческие и теоретические знания; владение практическими профессиональными знаниями и навыками; профессиональная мобильность; коммуникативные навыки; дисциплинированность, ответственность и организованность.

Партнерские отношения с вузом включают: консультационные услуги; повышение квалификации и профессиональную переподготовку сотрудников предприятия; выполнение совместных проектных работ; использование возможностей вузов для обновления кадров предприятий.

Потребительские ожидания работодателей и студентов взаимно ориентированы на качество преподавания и качество подготовки выпускников. Эти ожидания удовлетворяемые образовательными услугами вызывают потребительское удовлетворение.

Потенциальные возможности вуза, его престижность, положение на рынке образовательных услуг, возможность привлечения спонсорской помощи, открытость к партнерству, качество общественной репутации зависят от того, насколько полно соответствуют потребительским ожиданиям предоставляемые образовательные услуги.

Подведём краткий итог сказанному:

1. Российское образование – это основной инструмент социализации новых поколений.
2. Оно, в силу вышесказанного, является как общественным благом, так и значимой социальной услугой.

Библиографический список

1. Нечаев В.Я. Факторы и парадигмы Болонского процесса. *Философия образования*. 2005; 3: 12 – 18.
2. Патриарх Кирилл. *Перевод образования в рыночную сферу является большой ошибкой*. Available at: http://ruskline.ru/news_rl/2011/09/21/patriarh_kirill_perevod_obrazovaniya_v_rynchnuyu_sferu_yavlyaetsya_bolshej_oshibkoj/
3. Гегель Г.В.-Ф. *Наука логики*. Т.1. Москва: Мысль, 1970: 137, 172.
4. Уайтхед А.Н. *Избранные работы по философии*. Москва: Прогресс, 1990: 109.
5. Фурсов А. ЕГЭ и другие. *Завтра*. 2011; 51.

References

1. Nechaev V.Ya. Faktory i paradigmy Bolonskogo processa. *Filosofiya obrazovaniya*. 2005; 3: 12 – 18.
2. Patriarh Kirill. *Perevod obrazovaniya v rynochnuyu sferu yavlyetsya bol'shoj oshibkoj*. Available at: http://ruskline.ru/news_rl/2011/09/21/patriarh_kirill_perevod_obrazovaniya_v_rynochnuyu_sferu_yavlyetsya_bolshoj_oshibkoj/
3. Gegel' G.V.-F. *Nauka logiki*. T.1. Moskva: Mysl', 1970: 137, 172.
4. Uajthed A.N. *Izbrannye raboty po filosofii*. Moskva: Progress, 1990: 109.
5. Fursov A. EG E i drugie. *Zavtra*. 2011; 51.

Статья поступила в редакцию 19.12.16

УДК 37.091.3:54

Pechyonkin A.M., postgraduate, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: asdf2bnm@mail.ru**Kurdumanova O.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia),E-mail: kurdumanovao@mail.ru**Grinchenko E.L.**, senior teacher, Omsk State Medical University (Omsk, Russia), E-mail: evgeschagrin@yandex.ru

THEORETICAL ASPECTS OF FORMING INFORMATION COMPETENCE IN PUPILS BY MEANS OF ELECTRONIC RESOURCES IN TEACHING CHEMISTRY. The paper describes the structural units of information competence, stages of formation of the information competence, activities, in which information competence is realized. Forming of the information competence is a multi-step process that starts with the high school and then continues in a school of higher education. Formation of information competence of students can occur not only in the framework of "science" disciplines, but also during teaching other subjects, including chemistry. To form the information competence in chemistry classes, there are many tools that are described in the work. The paper also refers to e-learning, its capabilities and prospects. The authors describe advantages of e-learning over traditional classroom training, for example, the main advantage is "feedback".

Key words: information competence, electronic educational resources, information activities, communicative activities.

А.М. Печёнкин, аспирант Омского государственного педагогического университета, г. Омск,E-mail: asdf2bnm@mail.ru**О.И. Курдуманова**, д-р пед. наук, зав. каф. химии и методики преподавания химии Омского государственного педагогического университета, г. Омск, E-mail: kurdumanovao@mail.ru**Е.Л. Гринченко**, преп. химии Омского государственного медицинского университета, г. Омск,E-mail: evgeschagrin@yandex.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ХИМИИ

В работе описаны структурные единицы информационной компетенции, этапы формирования информационной компетенции, виды деятельности, при которых формируется информационная компетенция. Формирование информационной компетенции является процессом многоэтапным, который начинается со средней школы и далее продолжается в вузе. Формирование информационной компетенции школьников может происходить не только в рамках дисциплины «Информатика», но и на других предметах, в том числе и химии. Для формирования информационной компетенции на уроках химии существует множество средств, которые описаны в работе. Также говорится об электронном обучении, его возможностях и перспективах развития. Описаны преимущества электронного обучения по сравнению с традиционным очным обучением, например, главное преимущество, которое вы получаете – «обратная связь».

Ключевые слова: информационная компетенция, электронные образовательные ресурсы, информационная деятельность, коммуникативная деятельность.

Формирование информационной компетенции является одной из важных задач современного образования, по мнению М.Б. Лебедевой и О.Н. Шиловой [1] начинается со средней школы при изучении таких дисциплин как «информатика» или «информационные технологии». Данные дисциплины призваны формировать у школьника готовность к использованию информационных ресурсов.

Структурными единицами информационной компетенции, по мнению И.В. Смирновой, можно считать поиск информации, фильтрацию, преобразование, представление информации [2] (табл.1).

Компоненты информационной компетенции несут личную смысловую и личностную нагрузку, поэтому информационная компетенция, как одна из ключевых, становится неотъемлемым качеством личности каждого ученика. Таким образом, формирование данной компетенции связано с необходимостью поиска новых более эффективных способов, условий и средств реализации компетентностного подхода в учебном процессе.

Формирование информационной компетенции является процессом многоэтапным, который начинается со средней школы и далее продолжается в вузе. В формировании информационной компетенции, по мнению М.Б. Лебедевой и О.Н. Шиловой [1], можно выделить три этапа формирования: базовый, общий, профессиональный (табл. 2).

Таким образом, формирование информационной компетенции начинается со средней школы в рамках дисциплин «Информатика» и/или «Информационные технологии» и после окончания школы продолжается в вузе. Результатом сформированности информационной компетенции, по мнению авторов (Р.Г. Андрейчук, В.Н. Бурмакина, Н.Б. Лебедева, О.Н. Шилова,) [1, 3, 4], должно стать появление у учащихся, студентов и выпускников вузов способности использовать современные информационные и коммуникативные технологии, с целью решения бытовых, учебных и профессиональных задач.

Формирование информационной компетенции школьников может происходить не только в рамках дисциплины «Информатика», но и на других предметах, в том числе и химии. Информационная компетенция у школьников формируется при осуществлении следующих видов деятельности: информационной; деятельности, связанной с выполнением логических универсальных умений; коммуникативной; деятельности по решению проблем (А.А. Журин, Н.А. Заграничная) [5].

Для формирования информационной компетенции на уроках химии существует множество средств: использование печатных источников информации (учебники, энциклопедии, научно-популярная литература), ЭОР, ЦОР, электронные учебники и электронные приложения и др. Исходя из целей современного образования, формирование информационной компетенции

Таблица 1

Содержание структурных единиц информационной компетенции

Структурные единицы	Содержание	Личностная значимость
1. Поиск информации	<ul style="list-style-type: none"> - извлекать информацию из простых и сложных источников; - находить необходимый источник информации и определять его примерное содержание; - определять первичные и вторичные источники информации 	рациональный и эффективный поиск необходимой или интересующей информации в учебных и бытовых целях, составления домашней картотеки
2. Фильтрация информации	<ul style="list-style-type: none"> - определять основную идею в текстах; - определять избыток и недостаток информации в тексте; - извлекать информацию по заданным или самостоятельно сформулированным основаниям 	<ul style="list-style-type: none"> - передача содержания текста в сжатом виде в соответствии с бытовыми и учебными целями; - рациональное, без большой потери времени, воспроизводство в памяти прочитанного или услышанного
3. Обработка информации (преобразования)	<ul style="list-style-type: none"> - осуществлять группировку и перегруппировку содержания текста; - анализировать, сравнивать, синтезировать, обобщать, ранжировать информацию; - структурировать материал в рамках предписанной сложной структуры; - систематизировать информацию, указывая на обнаруженные противоречия 	<ul style="list-style-type: none"> - развитие мыслительных процессов, интерпретация текста; - развитие критического мышления, для придания тексту большей убедительности и доказательности
4. Представление информации	<ul style="list-style-type: none"> - соблюдать объем текста, логичность и последовательность изложения; - использовать методы свертывания и развертывания информации; - использовать разные виды представления информации: текст, коллаж, схема, таблица и др. 	<ul style="list-style-type: none"> - оформление результатов информационного поиска; - последовательное изложение материала для более легкого восприятия; - успешно выступать в роли слушателя и в роли говорящего; - последовательная передача информации, понимание логики изложения; - придания устному тексту большей убедительности и доказательности

Таблица 2

Этапы формирования информационной компетенции

№	Название этапа	Период формирования и дисциплины,	Содержание этапа	Отличительные особенности этапа
1	Базовый	средняя школа: «Информатика» и/или «Информационные технологии»	Общие представления об устройстве компьютера. Основы работы с операционной системой Windows. Создание несложных документов в Word. Создание простых расчётных таблиц в Excel. Создание простых презентаций.	Применение ИТ в учебной деятельности школьника и решение несложных задач
2	Общий	1-2 курсы ВУЗа: «Информатика»	Нахождение информации с использованием ресурсов Интернета. Создание простых (без рисунков и таблиц) и сложных (с таблицами, рисунками и схемами) документов в Word. Создание расчётных таблиц в Excel. С использованием формул, построение диаграмм. Создание баз данных (однотабличных и многотабличных), построение запросов, форм и отчётов	Использование ИТ для решения повседневных студенческих задач – подготовка курсовых и дипломных работ, написание докладов и рефератов, подготовки к семинарам и практическим занятиям, подготовки к выступлениям на студенческих научных конференциях
3	Профессиональный	3 – 5 курсы ВУЗа «Технические и аудиовизуальные средства обучения», «Информационное и техническое обеспечение», «Информационные технологии обучения» и др.	Использование ресурсов Интернета для поиска информации при организации образовательной деятельности школьников, текстовых процессоров для оформления учебно-программной документации и создания материалов для учебного процесса, табличных процессоров для рейтинговой системы оценки и создания компьютерных тестов. Использование СУБД для учёта результатов образовательной деятельности школьников, специализированных инструментальных систем для создания компьютерных тестов. Использование инструментальных программ для создания собственных Интернет-ресурсов	Решение профессиональных педагогических задач с использованием информационных и коммуникационных технологий.

с помощью электронного обучения (в частности, электронных учебников и электронных приложений), по нашему мнению, является наиболее современным и актуальным.

Электронное обучение активно развивается. Причина кроется в преимуществах электронного обучения в сравнении с очным обучением: экономия бюджета на обучение – до 80%; доступность – уроки доступны, не зависимо от расстояния и времени суток; скорость обучения выше – в среднем в 2 раза; лучше усвоение материала – подтверждено результатами исследований; стандартизированный учебный материал – единый для всех учащихся; удобство тестирования и анализа знаний учащихся – все в электронном виде [6].

Когда мы говорим об электронном обучении в более широком смысле, предполагается, что учебный материал будет размещен в системе электронного обучения (на английском – Learning Management System – LMS). Она представляет собой программный продукт. Доступ в систему обучения осуществляется через интернет или по локальной сети, в свободном режиме или с авторизацией пользователей – по логину и паролю. Чаще всего для доступа в систему обучения используется интернет-браузер. Преподаватель размещает учебный материал, создает тесты с использованием встроенной системы тестирования учащихся. После этого, каждому пользователю предоставляется свой набор уроков для изучения. Результаты учебного процесса анализирует преподаватель, формируя ответы и просматривая результаты тестирования [7].

Система электронного обучения предоставляет следующие возможности: структурирование учебного материала по урокам и курсам; каждому учащемуся, в зависимости от его возраста,

предоставляется свой набор уроков и курсов; встроенный механизм тестирования позволяет проверить усвоенные знания; возможность отслеживать активность учащихся. Например, если в отчетах видно, что учащийся, смотрел учебный ролик 15 минут, а длительность ролика составляет полчаса, это значит, что он не ознакомился с ним полностью; удобный анализ результатов обучения – система электронного обучения позволяет преподавателю сформировать отчеты по тестированию учащихся; система обучения также хранит историю учебного процесса каждого учащегося и позволяет удобно конвертировать ее в таблицы excel или в pdf-документ.

Таким образом, используя систему электронного обучения главное преимущество, которое вы получаете – «обратная связь». Теперь вы можете сказать точно, насколько хорошо учащиеся усвоили учебный материал, а также подкорректировать учебный процесс, как в целом, так и для конкретных обучающихся. С развитием интернета и технологий электронное обучение будет все больше проникать в нашу жизнь.

Благодаря электронному обучению происходит трансформация традиционного учебного процесса в познавательную деятельность учащихся по приобретению в первую очередь, конечно же, знаний и умений по изучаемому предмету, в частности химии, но еще и универсальных – таких, как поиск, отбор, анализ, организация и представление информации, использование полученной информации для решения конкретных жизненных задач, способов инфокоммуникационного взаимодействия и т.д., являющихся составной частью информационной культуры личности, так необходимой каждому человеку для полноценной жизни и деятельности в информационном обществе.

Библиографический список

1. Лебедева М.Б., Шилова О.Н. Что такое ИКТ – компетентность студентов педагогического университета и как её сформировать. *Информатика и образование*. 2003; 4: 95 – 100.
2. Смирнова И.В. *Тесты внешней оценки уровня сформированности ключевых компетентностей учащихся*: методическое пособие для руководителей и педагогов образовательных учреждений. Под редакцией И.С. Фишман. Самара, 2006; Вып. 2.
3. Андрейчук Р.Г. *Формирование элементов компьютерной культуры учащихся в школьном курсе химии*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 1993.
4. Бурмакина В.Н. Оценка ИКТ-компетентности. *Вести образования*. 2009; 16. Available at: <http://www.eurekanet.ru/vesti/info/1244.htm1>
5. Журин А.А., Заграничная Н.А. *Химия: метапредметные результаты обучения. 8 – 11 классы*. Москва: ВАКО, 2014.
6. Васевский А.Е. *Что такое «электронное обучение»?* Available at: <http://hr-portal.ru/article/cto-takoe-elektronnoe-obuchenie>
7. Сатунина А.Е. Электронное обучение: плюсы и минусы. *Современные проблемы науки и образования*. 2006; 1: 89 – 90. Available at: www.science-education.ru/9-103

References

1. Lebedeva M.B., Shilova O.N. Chto takoe IKT – kompetentnost' studentov pedagogicheskogo universiteta i kak ee sformirovat'. *Informatika i obrazovanie*. 2003; 4: 95 – 100.
2. Smirnova I.V. *Testy vneshney ocenki urovnya sformirovannosti klyuchevykh kompetentnostey uchashihsya*: metodicheskoe posobie dlya rukovoditeley i pedagogov obrazovatel'nykh uchrezhdenij. Pod redakciej I.S. Fishman. Samara, 2006; Vyp. 2.
3. Andrejchuk R.G. *Formirovanie `elementov komp'yuternoj kul'tury uchashihsya v shkol'nom kurse himii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1993.
4. Burmakina V.N. Ocenka IKT-kompetentnosti. *Vesti obrazovaniya*. 2009; 16. Available at: <http://www.eurekanet.ru/vesti/info/1244.htm1>
5. Zhurin A.A., Zagranichnaya N.A. *Himiya: metapredmetnye rezul'taty obucheniya. 8 – 11 klassy*. Moskva: VAKO, 2014.
6. Vasevskij A.E. *Chto takoe «`elektronnoe obuchenie»?* Available at: <http://hr-portal.ru/article/cto-takoe-elektronnoe-obuchenie>
7. Satunina A.E. *Elektronnoe obuchenie: plyusy i minusy. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2006; 1: 89 – 90. Available at: www.science-education.ru/9-103

Статья поступила в редакцию 15.12.16

УДК 378

Pirmetova S.Ya., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Information Law and Computer Science, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: pirmetova.saida@yandex.ru

INTERACTIVE METHODS OF MATHEMATICS TEACHING IN A LAW SCHOOL AS AN EFFECTIVE WAY OF INCREASING THE LEVEL OF PROFESSIONAL READINESS OF GRADUATES. The article discusses the impact of higher mathematics on the professional development of students who major in law in higher educational institutions. It is shown that the most effective method in teaching higher mathematics is to combine with general scientific and special legal disciplines. The knowledge of mathematics allows the graduate professionally operate in practice in the sphere of the analysis of legal facts, identifying their probabilities, etc. In the article the results of the review reveal that the usage of interactive methods of teaching mathematics increase motivation to the study of this subject among law students, and the level of their legal training and quality development of legal disciplines in general is more dynamic. However, the use of the interactive teaching methods contributes to a better development of logical thinking and effective formation of professional legal competence only by optimal combination of traditional and interactive methods of learning mathematics.

Key words: mathematics, interactive methods, law school, lawyers, thinking, mathematical knowledge, knowledge, competence, logics, mathematical training.

С.Я. Пирметова, канд. ф.-м. наук, доц. каф. информационного права и информатики, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: pirmetova.saida@yandex.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ВЫПУСКНИКОВ

В статье рассматривается влияние курса высшей математики на профессиональное становление студента юридических специальностей высших учебных заведений. Показано, что наиболее эффективным преподавание этого курса является в сочетании с общенаучными и специальными юридическими дисциплинами. Полученные математические знания позднее позволяют выпускнику юридического вуза наиболее профессионально действовать на практике при анализе правовых фактов, выявлении их вероятностей и т. п. В статье по итогам рассмотрения выявлено, что при применении интерактивных методов обучения математике мотивация к изучению этого предмета у студентов юридических факультетов возрастает, а повышение уровня их правовой подготовки и качества освоения правовых дисциплин в целом осуществляется более динамично. Однако применение интерактивных методов обучения способствует более качественному развитию логического мышления и эффективному формированию профессиональных юридических компетенций лишь при оптимальном сочетании традиционных и интерактивных методов обучения математике.

Ключевые слова: знание, компетентность, логика, интерактивные методы, математика, математическая подготовка, математические знания, мышление, юридический вуз, юристы.

В настоящее время достигнутый отечественной юриспруденцией уровень развития обуславливает значительное возрастание объемов общеправовой, криминологической, криминалистической и уголовно-статистической информации — и, тем самым, предъявляет значительные требования к качеству подготовки и общему уровню профессиональной квалификации специалистов юридического профиля. Его достижение невозможно без сформированного у начинающего юриста за годы обучения в вузе четкого логического мышления и освоения такой базовой для правоведа учебной дисциплины как логика.

В то же время, и это становится все более очевидным, для эффективной работы со всё возрастающим количеством самой разнообразной информации должен быть весьма высоким и уровень математической подготовки юриста — выпускника вуза, поскольку его дальнейшая профессиональная деятельность предполагает использование инновационных технических разработок и математических методов при решении многих проблем юридического характера, а также при проведении исследований в сфере права.

Таким образом, курс высшей математики в юридическом вузе является насущной необходимостью. Однако существует множество проблем при преподавании этого курса студентами юридических специальностей вузов и в ходе освоения его ими. Проблемы различны по своей природе, но их суть едина: курс математики на достаточно высоком уровне осваивается на юридических факультетах далеко не всегда. Обучающиеся, как правило, негативно относятся к изучению математики, уровень академической успеваемости по этому предмету невысок, а позднее и как итог — начинающие юристы неспособны в полной мере применять математические методы в своей профессиональной деятельности [1]. Это, естественно, накладывает свой отпечаток и на всю последующую карьеру специалистов юридического профиля.

В чем кроются причины подобного положения? Не вдаваясь в проблемы российского образования в целом, коснёмся главных из них. Представляется, что часто у студентов-юристов изначально недостаточен уровень базовой школьной математической подготовки, у них отсутствуют многие компетенции и знания из этой дисциплины. Кроме того, многие будущие юристы находятся во власти широко распространенных заблуждений о ненужности математики гуманитариям. Поэтому они находят этот предмет бесполезным для своей будущей деятельности и тем более — для построения успешной карьеры, хотя современная правовая практика свидетельствует об обратном: применение математических методов в юриспруденции становится все более частым, поскольку за последние годы резко возросло количество правовых, криминологических, криминалистических, статистических и других сведений, требующих математической обработки при интерпретации данных, получаемых в ходе практической деятельности юриста [2].

К сожалению, сегодня многие действующие юристы, даже хорошо знающие право и неплохо — специфику правовых явлений, не всегда могут решить правильно некоторые задачи, требующие применения математических методов. Неудивительно, что применение математики в практической юриспруденции сегодня в основном сводится к производству несложных подсчетов и ограничивается чуть ли ни уровнем арифметики [3].

Такое положение складывалось годами и имеет свои объективные причины. Традиционно — за редким исключением — система обучения математике в российском гуманитарном вузе была «заточена» на самостоятельное и, в известной мере, формальное освоение курса — что называется, для общей культуры обучающегося, без «привязки» математических знаний к возможности практического применения в последующей деятельности специалиста. Отсюда — ориентация в ходе обучения в основном на применение пояснительных, иллюстративных, нормативных, алгоритмических форм и методов обучения, так как они давали возможность быстро осваивать значительные объемы информации. Однако применять весь этот информатив для решения практических задач после выпуска студента из стен вуза на хорошем научном уровне вряд ли предполагалось. Сегодня ситуация меняется.

Происходящая в наши дни в системе высшего образования России трансформация образовательного процесса с постепенным отходом от «знаниевого» подхода и его переориентация на практически ориентированный подход, т. е. направленный на достижение реальных результатов в практической деятельности, требует внедрения иных, нежели ранее, методов обучения. Все они предполагают не просто «накачку» обучающегося информацией, а приобретение уже в вузе студентом умений на практике применять полученные знания. Главную роль в этом должны сыграть интерактивные методы обучения и соответствующий механизм их применения.

Интерактивный (от «inter» — взаимный, «act» — действовать) механизм обучения предполагает постоянное, непрерывное и активное взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом. Обучающийся и преподаватель в данном случае выступают равноправными субъектами образовательного процесса. Но это — лишь базовая концептуальная схема, практическое применение интерактивного механизма в вузе имеет свои особенности в зависимости от изучаемой дисциплины.

К особенностям применения любых интерактивных методов при обучении студентов курсу математики могут быть отнесены: *диалогическое взаимодействие; наличие обратной связи; совместная деятельность в небольших динамических группах на основе сотрудничества и взаимодействия; ролевая игра; проблемность; взаимодействие студентов друг с другом* [4].

Кроме того, интерактивные методы обучения позволяют значительно изменить роль педагога в образовательном процессе — уходя от роли «простого» источника знаний, преподаватель перепрофилируется в помощника и консультанта обучающихся, их организатора и координатора их деятельности в процессе обучения. Это особенно важно, поскольку преподаватель отныне выступает еще и в роли своего рода посредника, создающего условия для формирования инициативы студентов [5].

Кроме того, представляется, что интерактивные методы являются наиболее подходящими и весьма эффективными инструментами для развития еще и личностно-ориентированного подхода — так как такие методы подразумевают совместное (коллективное, кооперативное) освоение курса математики. Интерактивное обучение, таким образом, «включает» персональный опыт студентов и заставляет их взаимодействовать друг с другом в сфере получения нового опыта. Образовательный процесс отныне осуществляется на основе не привычного подхода (от теории к практике), а при помощи развития нового опыта и его

освоении через практическое применение полученных знаний. В результате и студент, и преподаватель выступают в роли полноправных, и, что особенно важно, равных субъектов образовательного процесса.

Итогом становится то, что интерактивное обучение усиливает мотивацию обучающихся и обучающихся и повышает степень вовлеченности студентов в решение вопросов, которые выносятся на рассмотрение на занятиях. Это, в свою очередь, служит несомненным стимулом к последующей поисковой активности, побуждая студентов к действию: процесс обучения становится для них более значимым [6].

Преимуществом интерактивных методов обучения является и то, что они учат мыслить неординарно, и, следовательно, видеть проблемы под новым, необычным ракурсом. Кроме того, они же дают возможность коллективно искать различные пути решения проблемы, но при этом – требуют отстаивать именно своё мнение, формируя в то же время умение воспринимать альтернативную точку зрения, развивают способность к сотрудничеству, ориентируют на диалог, партнерство, терпимость к инакомыслию и доброжелательность по отношению к своим оппонентам.

Интерактивные методы обучения в основе своей ориентированы на повышение уровня научной самостоятельности студентов и усиление их мотивации в сфере будущей профессиональной деятельности. Такие методы дают возможность активного приобретения обучающимися знаний и их последующему использованию в моделировании событий или при реальных ситуациях в профессиональной деятельности, что определенно улучшает качество подготовки будущих юристов.

Преподавание курса математики на юридических отделениях вузов обладает своей несомненной спецификой. Она связана, прежде всего, с тем, что сущность этого предмета «раскрывается» в большей степени не через теорию, но через решаемые задачи, демонстрируя тем самым возможность и результативность применения знаний на практике. Однако теоретические знания никуда не деваются и сами они вряд ли могут быть преподаны исключительно в интерактивном виде; здесь требуется традиционный подход, но желательны с элементами интерактивности. Следовательно, при преподавании курса математики необходимо методологически грамотно сочетать традиционные и инновационные методы обучения.

Наиболее эффективны поэтому при изучении студентами юридических вузов математики будут следующие интерактивные методы:

- интерактивная лекция (проблемная лекция, лекция с намеренными ошибками, лекция-диалог, лекция-визуализация);
- дискуссия (предполагается формирование адресной системы вопросов, поиск ответов на которые является основанием для включения обучающихся в обсуждение и самостоятельный поиск необходимых сведений);
- групповой интерактив (пары, группы, микро-группы);
- решение недетерминированных задач (задачи отличаются неопределенностью, неформатностью, вариативностью правильных ответов, приемлемых способов решения, полным отсутствием ограничений и т. д.);
- ролевые игры (повторение, закрепление, систематизация пройденного материала, подготовка к тестам / зачёту, формирование новых знаний);
- практическая работа (обучающиеся под контролем преподавателя выполняют определенные практические задания);
- дебаты или свободный обмен мнениями, идеями по любому вопросу;
- так называемый мозговой штурм (многообразие вариантов решения проблемы, предложенных студентами в процессе обсуждения).

В зависимости от содержания решаемой задачи могут также применяться такие методы как: кейс-технологии, метод проектов, портфолио, тренинг, судебное заседание, игры-расследования, конкурсы практической работы с их обсуждением, обсуждение специальных видеоматериалов, в том числе и самоотчет, методы с применением компьютерных технологий и т. д. Полученные в результате знания и компетенции могут быть полезны при переходе к решению сугубо практических задач из области реальной юридической практики. Нет необходимости доказывать, что они не могут сводиться к простым арифметическим подсчетам.

Юристам, вопреки широко распространенному мнению, приходится не только применять и трактовать нормативно-правовые акты – это, строго говоря, лишь внешняя, видимая часть деятельности специалиста в области право применения, и она

свойственна, как правило, лишь заключительному этапу расследования или анализа возникшей ситуации, требующих правового разрешения. Однако до выхода «на финишную прямую» в ходе решения реальной юридической задачи требуется установить все взаимосвязи между отдельными юридическими фактами, в роли которых могут выступать не только конкретные физические или юридические лица и события, но также мотивы и аргументы их участников. Взаимосвязи между всеми ними в данном случае могут быть неоднородными, многочисленными и иметь вариативный характер. Также следует учитывать, что и сами юридические факты могут быть внешне независимы один от другого, а могут быть и вообще никак не связаны между собой. Следовательно, выявить в них конкретную взаимосвязь – достаточно сложно, однако без решения этой задачи работа юриста не может быть завершена принятием правового решения.

В таких ситуациях лишь применение математических методов позволяет полностью абстрагироваться от событийной конкретики и дает возможность выйти за рамки собственно отдельных фактов, оперируя терминами и математического аппарата из области теории вероятности, математической статистики или теории множеств.

Неудивительно, что сегодня специалисты, оценивая и изучая роль математики в формировании будущих юристов в вузе, отмечают её значительный вклад в формирование значимых для специалиста-правоведа качеств личности специалиста. Среди них – способность логически мыслить и делать выводы, способность обосновывать свои решения в ходе расследования, способность видеть разнообразие вариантов решения, причём как проблемы в целом, так и ее составляющих на разных уровнях, умение находить неочевидные решения. Кроме того, математика последовательно воспитывает волю и настойчивость при достижении поставленной цели.

Если оценивать итоги изучения математики в вузе более конкретно, то следует отметить, что будущего юриста математика учит не только правильному выявлению взаимосвязей между событиями и юридическими фактами. Также она дает возможность определять основные и побочные мотивы, главные и второстепенные факторы, первоочередные и конечные цели. Все эти компетенции, умения и навыки оказываются очень полезными и в практике непосредственного применения норма права. Причина этого кроется в том, что существующее сегодня множество разнообразных и не иерархизированных нормативных актов – законов, постановлений, распоряжений, положений, инструкций и других юридических документов – предполагает в качестве обязательного для юриста умение правильно расставлять приоритеты в работе со всем массивом разнородных правовых документов. В противном случае даже самая малозначимая ошибка повлечет за собой повторную процедуру рассмотрения дела или решаемой проблемы.

Можно согласиться с точкой зрения на проблему качества подготовки юристов, высказанной В.Б. Гридчиной, отметившей, что преподаваемый им в вузе курс математики в конечном итоге позволяет более качественно узнать свою будущую профессию, развить необходимые для нее способности, а также специальные и универсальные компетенции [7].

Подведём итог. Математическую подготовку студентов юридических вузов следует осуществлять при помощи интерактивных методов обучения, не забывая при этом и о традиционных методах, но с учетом возможности их «интерактивизации». При этом следует учитывать, что:

- изучение математической теории позволяет развивать навыки нестандартного мышления, умение аргументировано подтверждать свою точку зрения, способность исключения неверных умозаключений;
- знакомство обучающихся с математическими методами, применяемыми непосредственно в юридической сфере деятельности, позволяет повысить эффективность расследований и решаемых правовых проблем;
- применение полученных математических знаний выводит профессию юриста на качественно новый, более высокий уровень, что способствует более динамичной карьере выпускника.

В целом, проблема подготовки квалифицированных кадров с высшим образованием в области юриспруденции, являясь одной из важнейших задач государства и его системы образования, может быть эффективно решена с внедрением интерактивных методов обучения математике. Такие методы ориентированы на развитие способностей и компетенций будущего специалиста, однако их эффективность базируется на развитии мыслительных и творческих способностей студентов.

Библиографический список

1. Рудько Е.А. Особенности преподавания математики студентам-юристам в системе бакалавриата. *Проблемы и перспективы современной науки*. 2016; 13: 79 – 84.
2. Маркин А.В. Нужна ли юристу математика? *Вектор науки ТГУ*; 3:176 – 177.
3. Иванова А.В., Прокопьев А.А. Междисциплинарная информационно-математическая компетентность как фактор повышения качества профессиональной подготовки юристов в условиях модернизации высшего образования. *Вестник им. М.К. Аммосова*. 2013; Т. 10; 3: 111 – 116.]
4. Зеленина Н.А. Интерактивные формы и методы обучения математике студентов высших учебных заведений. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2014; Т. 16: 41–45.
5. Сейтева М.Д. Концепция математической подготовки будущих юристов. *Проблемы науки*. 2016; 5 (6): 59 – 61.
6. Гулакова М.В., Харченко Г.И. Интерактивные методы обучения в вузе как педагогическая инновация. *Концепт*. 2013; Вып. № 11 (27): 1 – 5.
7. Гридчина В.Б. *Методика обучения математике студентов юридического факультета университета*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Новокузнецк, 2006.

References

1. Rud'ko E.A. Osobennosti prepodavaniya matematiki studentam-yuristam v sisteme bakalavriata. *Problemy i perspektivy sovremennoj nauki*. 2016; 13: 79 – 84.
2. Markin A.V. Nuzhna li yuristu matematika? *Vektor nauki TGU*; 3:176 – 177.
3. Ivanova A.V., Prokop'ev A.A. Mezhdisciplinarnaya informacionno-matematicheskaya kompetentnost' kak faktor povysheniya kachestva professional'noj podgotovki yuristov v usloviyah modernizatsii vysshego obrazovaniya. *Vestnik im. M.K. Ammosova*. 2013; T. 10; 3: 111 – 116.]
4. Zelenina N.A. Interaktivnye formy i metody obucheniya matematike studentov vysshih uchebnyh zavedenij. *Nauchno-metodicheskij 'elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2014; T. 16: 41–45.
5. Sejteeva M.D. Konceptiya matematicheskoy podgotovki buduschih yuristov. *Problemy nauki*. 2016; 5 (6): 59 – 61.
6. Gulakova M.V., Harchenko G.I. Interaktivnye metody obucheniya v vuze kak pedagogicheskaya innovaciya. *Koncept*. 2013; Vyp. № 11 (27): 1 – 5.
7. Gridchina V.B. *Metodika obucheniya matematike studentov yuridicheskogo fakul'teta universiteta*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Novokuzneck, 2006.

Статья поступила в редакцию 11.11.16

УДК 378

Pomerlyan A.N., Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Deputy Head of Research Management Office, Novosibirsk Military Institute n.a. General of the Army I.K. Yakovlev of National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: 34112208@mail.ru

Tarasov D.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Novosibirsk Military Institute n.a. General of the Army I.K. Yakovlev of National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: parus77777@yandex.ru

Grigoriev O.V., Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Novosibirsk Military Institute n.a. General of the Army I.K. Yakovlev of National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: 34112208@mail.ru

THEORETICAL ASPECTS OF PROJECTING AND PROJECT MANAGEMENT IN THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF NATIONAL GUARD TROOPS OF THE RUSSIAN FEDERATION. The article presents a theoretical analysis of the relevant aspects of projecting and project management in educational activities as a route to educational activities of national guard troops of the Russian Federation. The article reveals theoretical approaches to understanding the concept of a project, its levels and contents. The main features that define the basics of a project have been found. The research highlights the contents of divisions of the theory of project management: calendar-network planning and management; methods of management; governance mechanisms; management information system. The work briefly describes methods, which are used at different stages of the project's life cycle. The work reveals the types of education projects, the mechanism of management, the value of interdisciplinary aspect in the project work.

Key words: project engineering, project management, interdisciplinary, educational projects, research projects, creative projects.

А.Н. Померлян, канд. юр. наук, доц., заместитель начальника по научной работе Новосибирского военного института им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: 34112208@mail.ru

Д.Ю. Тарасов, канд. пед. наук, ст. преп. Новосибирского военного института им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: parus77777@yandex.ru

О.В. Григорьев, канд. юр. наук, доц., преп. Новосибирского военного института им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: 34112208@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И УПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Статья посвящена теоретическому анализу актуальных аспектов проектирования и управления проектами в образовательной деятельности как направлению в образовательной деятельности войск национальной гвардии Российской Федерации. Раскрыты теоретические подходы к понятию проектирования, его уровни и сущность. Выделены основные черты, определяющие сущность проектирования. Освещены разделы теории управления проектами: календарно-сетевое планирование и управление; методы управления; механизмы управления; информационные системы управления. Кратко раскрыты области применения и методики использующиеся на этапах жизненного цикла проекта. Раскрыты виды образовательных проектов, механизм управления ими, значение междисциплинарности в проектировании.

Ключевые слова: проект, проектирование, управление проектами, междисциплинарность, образовательные проекты, исследовательские проекты, творческие проекты.

Актуальный исторический этап развития войск национальной гвардии Российской Федерации, характеризуется нарастанием угроз внутренней и внешней национальной безопасности, закономерно ведет к постепенному изменению парадигмы военного образования [1] это ставит перед образовательной сферой Росгвардии принципиально новые проблемы. При этом ускорение темпов социально-экономического развития требует от каждого военного специалиста ориентации на завтрашний день, способности планировать и оценивать жизненные и профессиональные перспективы. В связи с этим для педагогических работников военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации становится актуальным учиться проектировать педагогическую действительность, предвидеть последствия её преобразований и, самое главное, готовить подрастающую смену офицеров выстраивать свою жизнь на основе проектирования. Эти тенденции актуализируют проблему проектирования, придают ей междисциплинарный характер, делают исключительно масштабной и современной.

Проектирование может осуществляться на разных уровнях: концептуальном, технологическом, операционном и уровне реализации. С переходом от уровня к уровню происходит уменьшение масштаба проектных задач, объектов проектирования и возрастают требования к конкретности решений. Анализ проблемы проектирования постоянно проходит в контексте целеполагания [2; 3].

Проектирование отражает специфическую человеческую деятельность, имеющую свой собственный смысл и особую роль в культуротворчестве и развитии культуры. Проектирование охватывает целостный процесс возникновения и отбора замыслов, их семиотической трансформации в форму проекта; а затем процедур, обеспечивающих принятие проекта, его адекватное воплощение, появление обликов новых процессов, деятельностей, систем, позволяющих судить о воплощении замысла. Проектирование имеет два аспекта – деятельностный и продуктивный. Объекты проектирования есть артефакты, т. е. искусственное, созданное человеком, а значит создающее условия для протекания естественных процессов, но вместе с тем обязанное «вписаться» в природу, общество, универсум, признавая их императивы. Среди разнообразных определений проектирования особой экспрессивностью выделяется одно из самых ранних, данное М. Азимовым в 1962 г.: «Процесс проектирования – это принятие решений в условиях неопределённости с тяжёлыми последствиями в случае ошибки» [4]. Данное определение одновременно указывает на творческий характер проектирования, его связь с творческим потенциалом, воображением, интуицией проектировщика и его готовностью нести ответственность за принятие решений. Однако чаще всего проектирование определяют как процесс создания проекта. Проектирование оказывается именно той областью, где возможен переход субъективной реальности в объективную реальность, где потенциалы научных идей воссоединяются с духовными чаяниями человека.

Можно выделить следующие черты, определяющие сущность проектирования:

- непосредственную связь с актуальными потребностями и определённым комплексом объективных условий;
- задачный характер, непосредственную связь с необходимостью последовательно принимать ответственные решения;
- интеграционный характер, когда для приближения к удовлетворительному решению многократно моделируется объект и принимаются соответствующие решения;
- наукоёмкий характер, постоянную опору на использование научных основ и поиск необходимой научной информации;
- практикоориентированный характер, в своих целях и критериях завершенности проектирование исходит из реализуемости своих объектов;
- интеллектуальный характер;
- информационный характер;
- готовность использовать оправдавшие себя в практике, но не нашедшие объяснения в науке схемы деятельности, конструкции, технологии (практиковосприимчивость проектирования) [5].

Любая организация и предприятие осуществляют целенаправленную деятельность, включающую операционную деятельность, например, серийное повторяющееся производство товаров или услуг также вовлечено в проекты или программы. Причем эти составляющие деятельности часто пересекаются, так как те и другие ограничены имеющимися ресурсами и в соответствии с этим должны быть адекватно спланированы, исполнены и про-

контролированы, т. е. «проект – это ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией» [6]. Проект – это деятельность, которая имеет начало и конец и осуществляется с целью достижения заранее установленных результатов при определении затрат, календарного графика и уровня качества. Проект – это намерение, которое в значительной мере характеризуется неповторимостью условий в их совокупности, например: заданием цели, временными, финансовыми, людскими и другими ограничениями, отграничениями от других намерений, специфической для проекта организацией его осуществления. Так ключевая разница между проектами и операциями в том, что операции имеют непрерывный и повторяющийся характер, а проекты уникальны и временны. Если говорить о программе – это деятельность, направленная на достижение какой-либо крупной цели. Программа разбивается на ряд проектов и имеет обычно крупную долгосрочную цель.

Проекты далее разделяются на подпроекты, задачи, которые, в свою очередь, разбиваются на рабочие пакеты, состоящие из отдельных работ. В самом широком смысле проект представляет собой особую ограниченную задачу. Проект ещё является объектом управления и изучается в таком разделе современной теории управления как *управление проектами*. Теория управления имеет свой, только ей присущий предмет исследований – она изучает закономерности организации управленческого процесса и возникающие во время этого процесса отношения между людьми, определяет методологические приемы, соответствующие специфике объекта исследований, разрабатывает систему и методы активного воздействия на объект управления и определяет способы предвидения и прогнозирования изучаемых процессов. Соответственно управленческая операция – законченное и целесообразное действие, направленное на выполнение конкретной задачи технического, организационного или социального характера. Каждая операция выполняется в соответствии с определенными правилами, инструкциями и должна быть увязана с предыдущими и последующими операциями технологического цикла. Прохождение операций во времени и пространстве и составляет процесс управления. Порядок выполнения операций может быть последовательный, параллельный и параллельно-последовательный. При последовательном сочетании операций каждая последующая начинается после окончания предыдущей, при параллельном – одновременно выполняются отдельные процедуры, что ускоряет процесс и создает условия для групповой обработки информации.

Развитие управления проектами в СССР началось в 1959 году после появления первых американских публикаций о сетевых методах (CPM и PERT). Впервые исследования по сетевым методам были представлены С.И. Зуховициком, И.А. Радчиком, М.Л. Разу [7; 8]. К концу 60-х годов методы управления проектом, основанные на методах сетевого планирования управления, получили в нашей стране широкое распространение. Сетевые методы преподавали студентам во всех строительных вузах, на всех строительных факультетах страны и преподают до сих пор. Эти методы вошли в программы различных институтов и курсов повышения квалификации. В начале 70-х годов были разработаны оригинальные сетевые модели, более гибкие и мощные, чем зарубежные аналоги. Тогда же были усовершенствованы методы построения альтернативных сетевых моделей, развиваемые советскими учеными В.А. Барিশпольцем, Н.И. Комковым, Г.С. Поспеловым [9; 10; 11]. Во многих научно-исследовательских и производственных организациях создавали специальные подразделения и группы сетевого планирования и управления, занимавшиеся разработкой и внедрением этих методов. Был создан и специальный институт – НИИ СПУ. Сетевые методы до настоящего времени не утратили своего значения, хотя с начала 80-х годов они используются на качественно ином уровне – в составе автоматизированных систем управления, и теперь составляют ядро современных методов и средств управления проектом. Сетевое планирование и управление стало активно использоваться в наиболее развитых отраслях, в первую очередь в космической, авиационной, судостроительной, строительной, где производственный цикл создания продукции продолжителен и сложен, а сама продукция имеет уникальный характер. Многопроектное управление получило дальнейшее развитие в 1980-х гг. с созданием автоматизированных систем управления (АСУ) предприятиями различных отраслей народного хозяйства. Произошла автоматизация различных сфер управления проектами: проек-

тирования (САПР), подготовки производства, управления технологическими процессами (АСУ ТП), ведения бухгалтерии и т. д.

Следующим этапом в развитии отечественных систем управления проектами явилось создание интегрированных систем, в которых все переменные проекта взаимодействуют в единой информационной среде. В этой среде происходили формализация и анализ информационных потоков средствами ЭВМ. Усложнение выполняемых задач и расширение сферы влияния принимаемых решений в централизованной экономике повлекли за собой создание в 1980-х гг. интегрированных автоматизированных систем управления (ИАСУ). Процесс интеграции шел по двум направлениям – горизонтальному, связанному с производством продукции, и вертикальному, обеспечивающему управление системами.

В конце 1990 г. в СССР была учреждена Советская ассоциация управления проектами (СОВНЕТ), которая вошла в Международную ассоциацию проектного менеджмента (IPMA). С этого времени началось развитие инструментов и средств управления проектами, которые учитывали отечественную специфику финансово-хозяйственной деятельности предприятий.

Это позволяет констатировать, что исторически сложились четыре раздела теории управления проектами.

1. Календарно-сетевое планирование и управление (КСПУ), использующее методы теории графов для построения и оптимизации сетевого графика проекта и распределения ресурсов, появилось в начале 50-х годов XX века и долгое время под управлением проектами понималось именно КСПУ.

2. «Методология» управления проектами, отражающая сложившуюся на сегодняшний день терминологию и успешный опыт реализации проектов. Это направление, которое условно можно считать разделом менеджмента, выделилось в самостоятельное в начале 80-х годов XX века, и сегодня большинство, как теоретических исследований, так и практико-ориентированных работ по управлению проектами, относятся именно к этому направлению.

3. Механизмы управления проектами – организационные процедуры принятия управленческих решений, основывающиеся на разработке и анализе математических моделей организационного управления проектами. Это направление появилось в начале 70-х годов XX века и может рассматриваться как раздел общей математической теории управления организационными и социально-экономическими системами.

4. Информационные системы управления проектами (ИСУП), позволяющие получать, хранить, перерабатывать и использовать для принятия решений информацию о проекте и его окружении. Информационное обеспечение управления проектами стало самостоятельным направлением информационных систем с середины 80-х годов XX века, и на сегодняшний день существует множество программных средств управления проектами самого разного масштаба [12].

Управление проектами – это методология и искусство организации, планирования, руководства, координации трудовых, финансовых и материально-технических ресурсов на протяжении проектного цикла, направленная на эффективное достижение его целей путем применения современных методов, техники и технологии управления для достижения определенных в проекте результатов по составу и объему работ, стоимости, времени, качеству и удовлетворению участников проекта (данные Института Управления проектами – США). Методология управления проектами основана на американской (PM4PE – Project Management for Project Executives) и английской модели (MITP – Managing the Implementation of the Total Project) и включает технологии управления поддерживаемые институтом управления проектами (PMI),. Среди основных рамочных стандартов Project Management Body of Knowledge (PMBOK) и ISO 10006:1997 (Guidelines to quality in Project Management). Методология управления проектами нацелена на оптимизацию ресурсов, необходимых для их успешного выполнения. Эти ресурсы включают в себя навыки, способности и совместные усилия команды; производственные мощности, инструменты, оборудование и материалы; информацию, системы и методы; денежные средства. Управление проектом – процесс планирования, организации, контроля проекта и его завершения при использовании системного подхода [13].

Управление проектами отличается от другой деятельности двумя аспектами.

Во-первых, оно фокусируется на проекте с определенной и ограниченной продолжительностью жизни, в то время как предполагается, что компании и организации будут существовать вечно.

Во-вторых, часто ресурсы в проектах заняты на основе частичного (и часто недостаточного) использования, в то время как постоянная организация старается использовать ресурсы полностью. Совместное использование ресурсов приводит к конфликтам и требует навыков ведения переговоров для того, чтобы проекты получили необходимые ресурсы и достигли результатов в течение жизни проекта. Особое искусство руководителя проекта состоит в способности предугадывать и разрешать эти конфликты еще на стадии их зарождения.

Таким образом, под управлением проектом понимается целенаправленная деятельность по созданию нового «продукта» в условиях ограниченных ресурсов. При этом природа самого «продукта» не имеет особого значения – строительство здания, диверсификация бизнеса, реструктуризация отдела компании, *разработка программы совершенствования образования*, подготовка отчета или написание книги.

Согласно рамочному стандарту PMBoK управление проектами включает 9 областей применения, методики каждой из которых используются на всех этапах жизненного цикла проекта.

Общее управление проектом, описывающее процессы и инструменты, необходимые для четкой координации всех элементов проекта. Область включает разработку плана проекта, его выполнение и общий контроль.

Управление объемами, работами и целями проекта, описывающее процессы и инструменты, обеспечивающие включение проектом всех необходимых и достаточных для его выполнения видов деятельности. Область включает инициирование необходимых видов работ, определение и планирование их объема, подтверждения их необходимости и контроля выполнения.

Управление временными параметрами проекта. Этот раздел управления проектами включает определение видов деятельности проекта, их последовательность, оценка длительности, составление и контроль расписания.

Управление стоимостью проекта описывает процессы и инструменты, необходимые для обеспечения того, чтобы проект был выполнен в рамках одобренного бюджета. Раздел включает планирование ресурсов, оценку стоимостей, контроль затрат проекта.

Управление качеством проекта включает процессы, требуемые для того, чтобы проект удовлетворял тем потребностям, для решения которых он был предпринят. Сюда входят планирование, обеспечение и контроль качества.

Управление командой проекта описывает процессы и инструменты, необходимые для обеспечения наиболее эффективного использования человеческих ресурсов, вовлеченных в проект. Раздел включает планирование организационной структуры проекта, набор и работу с персоналом, развитие команды проекта.

Управление коммуникациями проекта включает все аспекты работы с информацией, циркулирующей в проекте. Сюда входят планирование средств коммуникации, распределение информации, отчеты о выполнении и прогрессе, административные процедуры закрытия.

Управление рисками включает идентификацию рисков, их количественные оценки, разработку мер и способов противостояния рискам и контроль над их выполнением.

Управление поставками проекта описывает процессы и инструменты, необходимые для обеспечения поставок продуктов и услуг от сторонних по отношению к проекту организаций. Раздел включает планирование поставок, поиск источников и альтернатив, проведение переговоров, администрирование и закрытие контрактов.

Каждый проект от зарождения идеи до завершения проходит ряд последовательных фаз, стадий и этапов. Управление проектом включает также и управление по фазам жизненного цикла, на которых решаются конкретные управленческие цели и задачи:

- Подготовка проекта
- Планирование проекта
- Осуществление проекта
- Контроль проекта
- Завершение проекта

Таблица 1

Фазы подготовки проекта

Фаза концепции	Фаза отбора
<p><i>Основные цели:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Определение потребностей как потенциального проекта, разработка идеи проекта с оценкой рисков ✓ Определение потребности в управлении проектом ✓ Утверждение идеи проекта для дальнейшей проработки <p><i>Контрольные точки</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Назначение руководителя (менеджера) проекта ➤ Разработка Положения о проекте (Устав проекта) ➤ Принятие решения продолжать разработку проекта 	<p><i>Основные цели:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Осуществление предварительного планирования проекта и оформление предложений ✓ Передача предложений заказчику <p><i>Контрольные точки</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Определение необходимых ресурсов ➤ Предварительное определение команды проекта ➤ Разработка предварительного плана проекта

Подготовка проекта включает две фазы: фазу концепции и фазу отбора (табл. 1).

Фаза планирования решает следующие основные цели управления:

- Создание команды проекта
- Проведение внутренних совещаний и совещаний с заказчиком
- Разработка и утверждение плана проекта
 - Контрольные точки
- Анализ требований контракта
- Внутренние совещания и совещания с заказчиком
- Утверждение команды проекта
- Семинар по планированию проекта
- Создание матрицы ответственности и плана по персоналу
- Утверждение Базового плана проекта

На **фазе осуществления** реализуются следующие основные цели:

Реализация проекта в соответствии с планом проекта, согласно календарному графику и бюджету проекта

- Контрольные точки определяются планом проекта
- Утверждение результатов проекта заказчиком.

Фаза оценки и завершения предусматривает такие цели:

- Закрытие бюджета проекта и контракта
- Подготовка официальной отчетности по проекту
- Проведение завершающего совещания с заказчиком
- Роспуск команды проекта
- Контрольные точки
- Передача результатов проекта заказчику
- Завершение проекта
- Оценка проекта командой проекта
- Роспуск команды.

Таким образом, в любом проекте успех или неудачу проекта определяют четыре заинтересованных стороны (заказчик, исполнитель, команда проекта, общественность). Заказчик желает существенных изменений, исполнитель (организация) заинтересована в прибыли, в признании компетентности в выполнении подобного рода работ. Команда проекта – люди, работающие в проекте, обычно имеют двух руководителей одновременно, заказчика и исполнителя с различными целями и приоритетами.

Руководители проектов отвечают за три аспекта реализации проекта: сроки, расходы и качество результата. В соответствии с общепринятым принципом управления проектами, считается, что эффективное управление сроками работ является ключом к успеху по всем трем показателям. Временные ограничения проекта часто являются наиболее критичными. Там, где сроки выполнения проекта серьезно затягиваются, весьма вероятными последствиями являются перерасход средств и недостаточно высокое качество работ. Поэтому, в большинстве методов управления проектами основной акцент делается на календарном планировании работ и контроле за соблюдением календарного графика.

Проект как объект управления должен быть представлен в некоторой системе или сам являть систему. Отметим, междисциплинарность проектирования, универсальность и междисциплинарность теории управления проектами позволяет проектировать и управлять проектами в любой сфере деятельности человека. Так, в сфере образования существуют разного уровня образовательные системы, в которых могут реализовываться **образовательные проекты** и которые становятся объектами управления.

Образовательная система может рассматриваться как:

- педагогическая система, в которой реализуется процесс обучения и воспитания. Исследованием соответствующих проблем занимаются такие разделы науки как педагогика и психология;

- социальная система, в которой участники – люди, их группы и коллективы вступают в социальные отношения друг с другом и с окружающей средой. Исследованием соответствующих проблем занимаются такие разделы науки как социология и социальная психология;

- организационная система, в которой участниками являются люди, их группы и коллективы. Исследованием соответствующих проблем занимаются такие разделы науки как теория управления и менеджмент.

Образовательная система – чрезвычайно многоаспектная и сложная действительность, поэтому возникает большое разнообразие возможных образовательных проектов, каждый из которых соответствует изменению той или иной составляющей образовательной системы. Разные аспекты проектирования позволяют выделить различные проблемы функционирования образовательных систем.

Так как любой проект – «целенаправленное изменение некоторой системы ...», то **образовательный проект** может быть определен как «целенаправленное изменение образовательной системы ...» (Д.А. Новиков). При обсуждении специфики образовательных проектов необходимо четко представлять, с чьей точки зрения рассматриваются изменения. Ведь элементом образовательной системы является и государство, и отдельное образовательное учреждение, и конкретная личность, к примеру, принимающая решение о выборе своей траектории в образовательном пространстве (ведь получение образования конкретным человеком представляет для него образовательный проект).

Проектирование в образовании, ставшее особым видом педагогической практики, потребовало адекватных средств для его научного осмысления, без которого стало невозможным быстрое развитие этой деятельности, исключаящее ставку на стихийный путь множества проб и отбора из них наиболее удачных. Без научной разработки проблем методологии педагогического проектирования в образовании невозможно управлять процессами преобразования образовательных систем.

На сегодняшний день разработан ряд механизмов управления образовательными проектами, таких как:

- управление составом и структурой образовательных учреждений и образовательных программ (задача структурной оптимизации);
- управление пропускными способностями образовательного учреждения (задача потоковой оптимизации);
- управление ресурсными ограничениями (задача распределения ресурсов);
- управление персоналом образовательного учреждения (задача мотивационного управления).

В целом же, множество разнообразных задач синтеза эффективных механизмов управления образовательными проектами еще ждут своего решения (Новиков Д.А. Управление проектами: организационные механизмы. – М.: ПМСОФТ, 2007, с.126).

Образовательные проекты могут быть исследовательскими и творческими. **Исследовательские** проекты требуют хорошо продуманной структуры проекта, обозначенных целей, актуальности проекта для всех участников, социальной значимости, продуманных методов, в том числе экспериментальных и опытных

работ, методов обработки результатов. **Творческие** проекты, как правило, не имеют детально проработанной структуры, она только намечается и далее развивается, подчиняясь логике и интересам участников проекта. В лучшем случае можно договориться о желаемых, планируемых результатах (совместной газете, сочинении, видеофильме, спортивной игре, экспедиции, пр.). Оформление результатов проекта может быть в виде сборника, сценария, программы общественного мероприятия, видеоматериала, презентации и т. д.

В настоящее время существуют несколько систематизаций (систем классификаций) проектов. В общей классификации проектов **научный проект** выделяется, прежде всего, по характеру целевой задачи. По своему содержанию научный проект является одной из основных форм организации научной деятельности, которая определяется как деятельность, направленная на получение и применение нового знания. Таким образом, цель реализации научных проектов носит двуединый характер и определяет основное содержание взаимосвязанных процессов получения и применения новых знаний. Процесс получения новых знаний реализуется в форме фундаментальных и прикладных научных исследований, а процесс их применения реализуется в форме экспериментальных разработок.

Итак, проектирование является сущностным компонентом способа жизнедеятельности любого человека и в этом плане не зависит от сферы его деятельности, а представляет собой культурно-исторический феномен. В тоже время проектирование по-разному может быть представлено в разных сферах человеческой деятельности, по-разному проявляется в разных социальных контекстах, на пересечении разных наук, что говорит о междисциплинарном характере проектирования. Ключевым аспектом проектирования выступает качество управления. Становление теории управления проектами как науки относится ко второй половине XX в. Широкое распространение теория управления проектами получила только с появлением персональных компьютеров и развитием специализированных программ.

Сегодня без управления проектами уже невозможно представить деятельность инновационных предприятий, функционирование силовых ведомств и правоохранительных органов, реализацию крупных международных программ в сферах безопасности, строительства, космических разработок и многих других. Очевидным является тот факт, что компетентное управление проектами создает преимущества, необходимые для успешной деятельности на поприще обеспечения безопасности государства, в образовании и в науке.

Библиографический список

1. Померлян А.Н., Снигирёв А.Л., Григорьев О.В. Военный преподаватель: личность, педагог, учёный. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 6 (61).
2. Бережнова Л.Н., Тарасов Д.Ю. Принципы разработки организационно-педагогических условий включения студентов вузов России в проектную деятельность. *Вестник Кыргызско-Российского славянского университета*. Под редакцией Н.В. Шумкиной. Бишкек: КРСУ, 2015; Т.15; № 6: 152 – 155.
3. Бережнова Л.Н., Тарасов Д.Ю., Зотов А.А. *Педагогические проекты в военном вузе как способ формирования профессионального мировоззрения будущих офицеров*: монография. Новосибирск: НВИ ВВ имени генерала-армии И.К. Яковлева МВД России, 2015.
4. Азимов М. *Введение в проектирование*. Москва: Мир, 1982.
5. *Проектирование в образовательном процессе вуза: гуманитарные технологии*: научно-методическое пособие. Под редакцией Н.Ф. Радионовой. Санкт-Петербург: ООО «Книжный дом», 2008: 22 – 23.
6. Бурков В.Н., Новиков Д.А. *Как управлять проектами*. Москва: Синтег, 1997.
7. *Управление проектом. Основы проектного управления*: учебник. Под редакцией М.Л. Разу. Москва: КНОРУС, 2010.
8. Зуховицкий С.И., Радчик И.А. *Математические методы сетевого планирования*. Москва: Наука, 1965.
9. Пospelов Г.С., Ириков В.А. *Программно-целевое планирование и управление*. Москва: Советское радио, 1976.
10. Пospelов Г.С., Баршпольц, В.А. О стохастическом сетевом планировании. *Известия АН СССР «Техническая кибернетика»*. 1966; 6: 17 – 27.
11. Комков Н.И. *Модели программно-целевого управления*. Москва: Наука, 1981.
12. Новиков Д.А. *Управление проектами: организационные механизмы*. Москва: ПМСОФТ, 2007.
13. Войку И.П. *Управление проектами*: Конспект лекций. Псков: Псковский государственный университет, 2012.

References

1. Pomerlyan A.N., Snigirev A.L., Grigor'ev O.V. Voennyj prepodavatel': lichnost', pedagog, uchenyj. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 6 (61).
2. Berezhnova L.N., Tarasov D.Yu. Principy razrabotki organizacionno-pedagogicheskikh uslovij vklucheniya studentov vuzov Rossii v projektную deyatelnost'. *Vestnik Kyrgyzsko-Rossiyskogo slavyanskogo universiteta*. Pod redakciej N.V. Shumkinoy. Bishkek: KRSU, 2015; T.15; № 6: 152 – 155.
3. Berezhnova L.N., Tarasov D.Yu., Zotov A.A. *Pedagogicheskie proekty v voennom vuze kak sposob formirovaniya professional'nogo mirovovzreniya buduschih oficerov*: monografiya. Novosibirsk: NVI VV imeni generala-armii I.K. Yakovleva MVD Rossii, 2015.
4. Azimov M. *Vvedenie v proektirovanie*. Moskva: Mir, 1982.
5. *Proektirovanie v obrazovatel'nom processe vuza: gumanitarnye tehnologii*: nauchno-metodicheskoe posobie. Pod redakciej N.F. Radionovoj. Sankt-Peterburg: ООО «Knizhnyj dom», 2008: 22 – 23.
6. Burkov V.N., Novikov D.A. *Kak upravlyat' proektami*. Moskva: Sinteg, 1997.
7. *Upravlenie proektom. Osnovy proektnogo upravleniya*: uchebnik. Pod redakciej M.L. Razu. Moskva: KNORUS, 2010.
8. Zuhovickij S.I., Radchik I.A. *Matematicheskie metody setevogo planirovaniya*. Moskva: Nauka, 1965.
9. Pospelov G.S., Irikov V.A. *Programmno-celevoe planirovanie i upravlenie*. Moskva: Sovetskoe radio, 1976.
10. Pospelov, G.S., Barishpol'c, V.A. O stohasticheskom setevom planirovanii. *Izvestiya AN SSSR «Tehnicheskaya kibernetika»*. 1966; 6: 17 – 27.
11. Komkov N.I. *Modeli programmno-celevogo upravleniya*. Moskva: Nauka, 1981.
12. Novikov D.A. *Upravlenie proektami: organizacionnye mehanizmy*. Moskva: PMSOFT, 2007.
13. Vojku I.P. *Upravlenie proektami*: Konspekt lekcij. Pskov: Pskovskij gosudarstvennyj universitet, 2012.

Статья поступила в редакцию 09.12.16

УДК 377.030

Ragimkhanova D.A., Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of Information Law and Legal Informatics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: dinarus77@mail.ru
Abdusalamov R.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Information Law and Legal Informatics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: abd-rus@yandex.ru

FEATURES OF TEACHING A COURSE “INFORMATION TECHNOLOGIES IN LAW ACTIVITY” IN MODERN CONDITIONS.

The article considers methods of forming courses on information technologies in the legal activities. The work shows the author's experience of teaching this course in Law Institute of Dagestan State University. The research defines the basic requirements to improve the quality of training. The article studies a topical problem of the use of information technologies and information systems in teaching law. The task of the paper is to study the process of formation and development of future lawyers: their theoretical knowledge and practical skills using information processes, information technologies and information systems in the legal activities with reference to the course of “Information Technologies in Law Activities”.

Key words: information technologies, legal activities, course structure, interactive teaching method.

Д.А. Рагимханова, канд. экон. наук, доц. каф. информационного права и информатики, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: dinarus77@mail.ru

Р.А. Абдусаламов, канд. пед. наук, доц. каф. информационного права и информатики, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: abd-rus@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЮРИДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье рассматриваются методические основы формирования курса по информационным технологиям в юридической деятельности; приводится опыт преподавания данной дисциплины в юридическом институте Дагестанского госуниверситета, определяются основные требования к повышению качества учебных занятий. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме: применение в юридической деятельности информационных технологий и информационных систем. Целью статьи является раскрытие формирования и развития у будущих юристов теоретических знаний и практических навыков оптимальной организации информационных процессов, применения информационных технологий и информационных систем в юридической деятельности в рамках дисциплины «Информационные технологии в юридической деятельности».

Ключевые слова: информационные технологии, юридическая деятельность, структура курса, интерактивный метод обучения.

Роль информационных технологий в юридической деятельности, обусловлена спецификой работы юриста, в первую очередь – обработка, поиск, и анализ актуальной правовой информации.

Следует учесть, что с развитием законодательной базы России, данные технологии стали активно использоваться для оперативного обмена информацией, которая предоставляет необходимые данные в государственных органах [1].

Эти процессы находят своё отражение и в системе высшего образования. В настоящее время информационные технологии проникли практически во все общенаучные и специальные дисциплины, стали привычным инструментарием как в учебной, научной, так и в практической деятельности.

Вступивший в действие Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки «Юриспруденция» уровень бакалавриата, предусматривает изучение в рамках информационно-правового цикла дисциплины «Информационные технологии в юридической деятельности» [2].

Федеральный закон «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» предусматривает регулирование отношений, связанных с поиском, получением, передачей, производством и распространением информации на базе применения современных информационных технологий [3].

Однако умелое и эффективное использование современных технологий для достижения высоких показателей в профессиональной деятельности требует от специалистов соответствующего уровня информационной культуры, которая должна активно закладываться уже на ранних стадиях этапах подготовки.

Информационная подготовка студентов-юристов, начинающаяся на младших курсах, дает возможность применять информационно-коммуникационные технологии непосредственно в образовательном процессе, в том числе и для самообразования. Этим также закладывается в будущем специалисте определенный потенциал и способность самостоятельно наращивать свой профессиональный уровень, уверенно ориентируясь в постоянно меняющейся и совершенствующейся информационной среде общества.

Дисциплина «Информационные технологии в юридической деятельности» изучается студентами направления подготовки 40.03.01 Юриспруденция на первом курсе обучения. Стандартами предполагается, что в процессе изучения дисциплины «Информационные технологии в юридической деятельности» обучаемый должен овладеть основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, получить навыки работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-11), должен свободно работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-12).

Основной целью курса «Информационные технологии в юридической деятельности» является формирование и развитие у будущих юристов теоретических знаний и практических навыков оптимальной организации информационных процессов, применения информационных технологий и информационных систем в юридической деятельности.

Изучение базового курса «Информационные технологии в юридической деятельности» предполагает изложение теоретического курса на лекционных занятиях и приобретение практических навыков по сбору, поиску, обработке, хранению и т.п. правовой информации на лабораторных занятиях.

В изложении лекционного материала уделяется большое внимание рассмотрению понятий информационные технологии и информационные системы, а также особенности их применения в юридической деятельности. При исследовании методики преподавания данной дисциплины в ведущих вузах страны необходимо отметить, что традиционно весь курс разбит на две части: общую и особенную.

В общей части последовательно излагаются общие вопросы необходимости применения информационных технологий в юридической деятельности на современном этапе перехода всего цивилизованного мира к информационному обществу: исследование правовой информации, ее структуры, особенностям формирования и использования. Важное место занимает изучение основных информационных процессов в юридической деятельности, их законодательное закрепление. Теоретический раздел общей части предполагает изучение особенностей защиты информации и информационной безопасности как одного из основных проблемных вопросов информационной сферы.

В особенной части рассматриваются необходимость и целесообразность применения сетевых информационных технологий в юридической деятельности, в частности технология Интернет. Наибольший интерес и полезность в использовании на практике представляют справочно-правовые системы (СПС), предлагается изучение ряда критериев для оценки выбора и использования той или иной СПС. В заключении курса рассматриваются вопросы современного функционирования информационных технологий в правотворческой, правоприменительной и правоохранительной деятельности, в частности информационные технологии и системы в Федеральном Собрании РФ, Министерстве юстиции РФ, в Прокуратуре РФ, в судах общей юрисдикции РФ, в органах внутренних дел РФ, в осуществлении выборов на всех уровнях государственного управления.

Одной из основных задач практической части курса является обучение студентов практической работе с операционной системой как основой работы с компьютером, текстовым и табличным процессорами, системой управления базой данных, программой создания презентаций, информационно-справочными и информационно-поисковыми системами, браузерами, программами по работе с электронной почтой и умению использовать их при систематизации нормативных правовых актов.

Лабораторные занятия проводятся в компьютерных классах с применением специально разработанных учебно-методических пособий, электронных учебников, тренинго- и контрольно-тестирующих комплексов объективной оценки компетенций, знаний, практических навыков и умений.

Тематика лабораторных заданий ориентирована на всестороннее рассмотрение возможностей базовых информационных средств и технологий и их применение при решении типовых и исследовательских задач юридической деятельности.

Программа содержит 6 лабораторных работ, с помощью которых можно освоить известные и распространенные программные среды: ОС Windows, текстовый процессор Microsoft Word, программа для создания презентаций Microsoft PowerPoint, табличный процессор Microsoft Excel, систему управления базой данных Microsoft Access, справочно-правовые системы Гарант и Консультант-Плюс, глобальная сеть Интернет.

Структура лабораторной работы состоит из теоретического материала, практического задания, контрольных вопросов по данной теме и рекомендуемой литературе.

Теоретический материал изучается на лабораторных занятиях, а также в процессе самостоятельной работы студентов. Необходимо обратить внимание на то, что теоретический материал лучше усваивается студентами при конспектировании. Закрепляется теория выполнением практического задания. Лабораторная работа включает в себя как разъяснение выполнения практического задания всей аудитории, так и индивидуальную работу с каждым студентом в отдельности. Например, выявление ошибок на индивидуальном компьютере, способы их исправления и возможность повтора работы для лучшего закрепления.

При этом следует обратить внимание на практическую значимость предоставления отдельного рабочего места каждому студенту во время занятия: практика показала, что, если за одним компьютером выполняется работа одновременно двумя студентами, то у одного из них пропадает интерес к работе. Такая возможность в юридическом институте Дагестанского государственного университета имеется (в компьютерных классах).

Для полного усвоения всего материала следует проводить защиту лабораторной работы в виде опроса как теоретического, так и практического материалов.

С внедрением же в 2008-2009 учебном году модульно-рейтинговой системы по общему правилу были разработаны учебно-методические комплексы и рабочие программы, где четко разграничиваются содержание и границы каждого модуля. Каждый модуль включает в себя текущий и промежуточный контроль, в которых, в свою очередь, обозначены наименования с указанием количества баллов. Текущий контроль успеваемости осуществляется непрерывно, на протяжении всего курса – это опрос, тестирование, проведение коллоквиума, прием реферата, презентации, проверка самостоятельно подготовленных электронных документов и оценка качества их исполнения на практическом занятии.

В современном образовательном процессе актуальной является интерактивная модель обучения, предусматривающая активное взаимодействие всех участников процесса обучения на равноправных условиях. В настоящее время всё чаще поднимается вопрос о необходимости использования интерактивных методов обучения, применение которых в рамках формирования информационно-правовой компетенции ориентировано на привлечение внимания студентов к актуальным проблемам изучаемой дисциплины и практике применения информационного законодательства, к современным тенденциям развития информационных отношений, прогнозам государственно-правовых событий и явлений в информационной сфере [4; 5].

Суть интерактивного обучения обусловлена инициативностью студентов, что способствует развитию интеллектуальной самостоятельности и стимулирует познавательную деятельность.

С целью повышения качества обучения и приобретения всех необходимых знаний, умений и навыков, мы считаем наиболее эффективным сочетание информационных технологий с интерактивными методами обучения.

Преподавателями кафедры информационного права и информатики юридического института Дагестанского государственного университета применяются интерактивные методы обучения данной дисциплины. Одним из таких методов является технология «Презентация групповых технологий».

В основе такого метода обучения как «Презентация групповых проектов» лежит развитие познавательных навыков обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие творческого мышления. Преподавателю в рамках проекта отводится роль координатора, эксперта, консультанта.

Тема информационного семинара предлагается преподавателями. Подготовка к семинару предполагает сбор и обработку информации по заданным критериям, где студентам для этого выделяется 14 дней.

В результате определены следующие направления информационного проекта: информационные технологии в деятельности органов государственной власти (избирательной системы и государственной инспекции безопасности дорожного движения) и в деятельности по оказанию юридической помощи (нотариата и адвокатуры).

Основными разделами проектов в рамках изучаемых направлений являются: презентация, отражающая основные функции органа государственной власти или службы по оказанию юридической помощи, уровень применения и развития информационно-коммуникационных технологий, перспективы развития; социологический опрос, отражающий результаты анкетирования студенческой аудитории в виде диаграмм, созданных в табличном процессоре Excel, по основным проблемным вопросам применения информационных технологий в правоприменительной или правоохранительной деятельности; видео-интервью практических работников по направлениям проектов; лирическое отступление, предполагающее описание информационных технологий в юридической деятельности в стихотворной форме, оформленное в виде видео-ролика с участием всех членов команды.

Таким образом, технология «Презентация групповых проектов» усиливает действенность интерактивной модели обучения и, тем самым, способствует формированию коммуникативной компетенции студентов-юристов, необходимой им в будущем для личного и профессионального общения.

Признавая безусловную значимость инновационных технологий в процессе изучения юридических дисциплин, следует согласиться с мнением исследователей полагающих, что указанные технологии должны использоваться только в качестве дополняющих традиционные формы и методы основной подготовки юристов, при проведении контроля знаний, самостоятельной работы, факультативов и т. д. [6].

В заключении необходимо отметить, что изучении учебной дисциплины курса «Информационные технологии в юридической деятельности» формирует общее представление у будущих юристов о необходимости и целесообразности обязательного применения современных информационных технологий в осуществлении профессиональной деятельности и процессе принятия управленческих решений.

Библиографический список

1. Степанов В.И., Сафронова Т.И. Информатизация высшего юридического образования. *Фундаментальные исследования*. 2014; 8 – 5.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция. (Квалификация (степень) «бакалавр»). 2010. Available at: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm464-1.pdf
3. *Информационные технологии в юридической деятельности: учебник для бакалавров*. Под редакцией Кузнецова П.У. Москва, 2012.
4. Крылов Г.О., Белявский А.А. Инновационные методики дисциплины «информационные технологии в юридической деятельности». *Информационное право*. 2014; 2.
5. Чубукова С.Г. Информационно-правовая компетентность студента юридического вуза. *Информационное право*. 2015; 2.
6. Герман Е.С. Методика преподавания юридических дисциплин в ВУЗе: проблемы и перспективы. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*: сборник статей по материалам XLVII Международной научно-практической конференции. Новосибирск: СибАК, 2014; № 12 (47).

References

1. Stepanov V.I., Safronova T.I. Informatizaciya vysshego yuridicheskogo obrazovaniya. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2014; 8 – 5.
2. Gosudarstvennyy obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 40.03.01 Yurisprudenciya. (Kvalifikaciya (stepen') "bakalavr"). 2010. Available at: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm464-1.pdf
3. *Informacionnye tehnologii v yuridicheskoy deyatel'nosti: uchebnik dlya bakalavrov*. Pod redakciej Kuznetsova P.U. Moskva, 2012.
4. Krylov G.O., Belyavskij A.A. Innovacionnye metodiki discipliny «informacionnye tehnologii v yuridicheskoy deyatel'nosti». *Informacionnoe pravo*. 2014; 2.

5. Chubukova S.G. Informacionno-pravovaya kompetentnost' studenta yuridicheskogo vuza. *Informacionnoe pravo*. 2015; 2.
6. German E.S. Metodika преподаvaniya yuridicheskikh disciplin v VUZe: problemy i perspektivy. *Lichnost', sem'ya i obschestvo: voprosy pedagogiki i psihologii: sbornik statej po materialam XLVII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Novosibirsk: SibAK, 2014; № 12 (47).

Статья поступила в редакцию 24.12.16

УДК 378

Sokova I.A., senior teacher, Department of Mathematics, Ufa State Petroleum Technological University, (Ufa, Russia),
E-mail: sokova-salimova@mail.ru

Fatkullin N.Yu., Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Head of Department of Mathematics, Ufa State Petroleum Technological University (Ufa, Russia), E-mail: nick_idpo@mail.ru

Shamshovich V.F., Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of Mathematics, Ufa State Petroleum Technological University, (Ufa, Russia), E-mail: shamshovich@mail.ru

Shvareva E.N., senior teacher, Department of Mathematics, Ufa State Petroleum Technological University, (Ufa, Russia),
E-mail: elenaniks@yandex.ru

THE SPECIFICITY OF THE INDIVIDUAL REMOTE SUPPORT COURSE FOR THE FULL-TIME LEARNING IN THE MOODLE SYSTEM FOR MATHEMATICS. The modern fast development of informatization of education has led to a possibility of combining of various forms of education in teaching process. The use of elements of electronic training with distant teaching technologies in traditional education allows expanding possibilities to form certain competences, especially when there is effective organization of independent work of students. The article studies the structure of an electronic course of remote support of teaching a discipline of "Mathematics" for first-year students in Ufa State Petroleum Technological University. The authors reveal features of structuring courses of remote support on exact sciences and analyze possibilities of the use of a system of assessment of knowledge by marks and rating scales in such courses. The work also studies the mechanism of forming competences of students during teaching the course of remote support.

Key words: competence, remote support, MOODLE, Math, course structure.

И.А. Сокова, ст. преп. каф. математики, ФГБОУ ВО «Уфимский Государственный Нефтяной Технический Университет», г. Уфа, E-mail: sokova-salimova@mail.ru

Н.Ю. Фаткуллин, канд. экон. наук, доц., зав. каф. математики, ФГБОУ ВО «Уфимский Государственный Нефтяной Технический Университет», г. Уфа, E-mail: nick_idpo@mail.ru,

В.Ф. Шамшович, канд. экон. наук, доц., зав. каф. математики, ФГБОУ ВО «Уфимский Государственный Нефтяной Технический Университет», г. Уфа, E-mail: shamshovich@mail.ru

Е.Н. Шварева, ст. преп. каф. математики, ФГБОУ ВО «Уфимский Государственный Нефтяной Технический Университет», г. Уфа, E-mail: elenaniks@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ КУРСА ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ДИСТАНЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКИ ОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ MOODLE ПО ДИСЦИПЛИНЕ МАТЕМАТИКА

В настоящее время стремительное развитие информатизации образования привело к возможности реального сочетания в учебном процессе различных форм обучения. Использование в традиционном образовании элементов электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий позволяет расширить возможности формирования компетенций, особенно при эффективной организации самостоятельной работы обучающихся. В данной статье описывается структура электронного курса дистанционной поддержки очного обучения по дисциплине «Математика» обучающихся первого курса Уфимского государственного нефтяного технического университета, особенности построения курса дистанционной поддержки точных наук, возможности использования этого курса в балльно-рейтинговой системе дисциплины, а также механизм формирования компетенции в курсе дистанционной поддержки.

Ключевые слова: компетенция, дистанционная поддержка, MOODLE, математика, структура курса.

Как известно, основная образовательная программа высшего профессионального образования (ООП) согласно п.7.1 Федерального Государственного образовательного стандарта (ФГОС) высшего профессионального образования для каждого направления подготовки является обязательной и разрабатывается вузом самостоятельно с учётом требований ФГОС по конкретному направлению подготовки. Одним из основных элементов в содержании образования является формирование компетенций обучающихся. Однако формированием одной компетенции редко когда занимается одна единственная дисциплина, обычно подразумевается вклад нескольких дисциплин. И поэтому, чаще говорят не о формировании компетенции в целом при изучении той или иной дисциплины, а формировании трех его компонент: знаний, умений, владений (навыков).

При составлении рабочей программы (РП) дисциплины, на основе ООП, формируется фонд оценочных средств (ФОС) – «комплект методических и контрольных измерительных материалов, предназначенных для оценивания компетенций на разных стадиях обучения студентов» [1, с.19]. В ФОС содержатся результаты обучения, при описании которых можно обратиться к таксономии Блума. Показателями знания могут быть (для дисциплины математика) простое воспроизведение определений, теорем, правил, написание формул. Если обучающийся анали-

зирует, находит зависимости, закономерности, делает выводы и обобщения, выдвигает гипотезы, то можно говорить о сформированности *умений*. Показателями *владения* служит практическая деятельность студента: составление математической модели задачи и ее решение, решения геометрических, физических, экономических и других прикладных задач, с применением аппарата математического анализа и т.д. Формирование всего этого невозможно без усилия самого студента, без его самостоятельной работы. Однако замечено, что студент в вузе не совсем готов к процессу обучения, так как в процессе школьного обучения в школе не были сформированы навыки организации самостоятельной работы, стремление к «поверхностному», шаблонному обучению, отсутствие умений использования Интернет-ресурсов для самообучения. [2, с. 66]. Учитывая данные обстоятельства и с целью формирования навыка самостоятельной работы обучающихся и её эффективной организации, повышения их уровня успеваемости на кафедре «Математика» Уфимского государственного нефтяного технического университета (УГНТУ) был создан курс дистанционной поддержки очного обучения в образовательной среде MOODLE.

Как показал анализ литературы, исследователями Т.Н. Носкова, С.А. Маркелова и др. указывается на необходимость использования дистанционной поддержки обучения и её

положительное влияние на процесс образования. Так, исследователь Т.Н. Носкова [3, с. 25] говорит о том, что использование информационных ресурсов способствует формированию компетенций студентов, связанных с обучением в расширенном информационном пространстве в течение всей жизни. В работах С.А. Маркеловой [4] рассматривается применение дистанционной поддержки как средство повышения профессиональной компетентности во время педагогической практики студентов и выявляется ее положительный эффект [5]. В работах других исследователей описывается опыт использования дистанционной поддержки в различных предметных областях, рассматривается содержательная сторона самого курса [6 – 8].

В результате анализа научной литературы и исследований в данной области авторами были выявлены следующие проблемы, которые не были рассмотрены исследователями ранее:

1. В проведенных ранее исследованиях, как правило, говорится о формировании компетенций, но не определяется механизм их формирования;

2. В работах, как правило, традиционно описывается наполнение курса разно-форматным контентом, но не выстраивается логика структуры построения курса дистанционной поддержки;

3. При создании учебных курсов не в должной мере рассмотрены особенности курса для точных научных дисциплин (физика, химия, математика), имеющие несомненные отличия в методике преподавания, например от цикла гуманитарных дисциплин. В связи с этим, авторами при создании курса дистанционной поддержки была проведена тщательная предварительная методическая проработка курса изучения научной дисциплины. Рассмотрены возможности интеграции курса в систему MOODLE с действующей балльно-рейтинговой системой (БРС) по данной дисциплине. При формировании образовательного контента сделан упор не на статический формат, а на интерактив, как средство повышения познавательной мотивационной активности обучающихся.

Курс дистанционной поддержки очного обучения имеет ряд преимуществ перед учебно-методическим пособием, представленном на бумажном носителе: интерактивность (возможность взаимодействия с пользователем: в нашем случае взаимодействие обучающегося с электронным учебным контентом), возможность контроля и самоконтроля.

При создании дистанционного учебного курса по дисциплине «Математика» авторами учитывались следующие аспекты:

1. Развитие субъективной активности обучающихся происходит через самостоятельную познавательную деятельность, самостоятельную оценку своей деятельности, вот числе, через систему тестирования;

2. Эффективное обучение основывается, помимо прочего, на доступности учебных материалов обучающемуся, систематическом и активном характере его познавательной деятельности;

3. Положительная мотивация к учебному процессу во многом зависит от организации взаимодействия обучающихся и преподавателя не только в аудиторное, но и во время самостоятельной работы дома, установление контакта, совместное продвижение в учебном процессе;

4. Учет индивидуальных особенностей обучающихся в процессе обучения. Согласно «Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы», а именно «создание инфраструктуры, обеспечивающей доступность образования независимо от места проживания обучающихся», что подразумевает «обеспечение реализации индивидуальных траекторий обучающихся». То есть, курс позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающихся, такие как:

- возможность неоднократного повторения, возврата к предыдущему материалу;

- учет особенностей когнитивной деятельности субъектов:

- ✓ скорость протекания мыслительных операций – скорость изучения материала не ограничена временными рамками как в аудитории, что позволяет повысить уровень восприятия учебного материала;

- ✓ вид преобладающей психологической активности обучающегося при мнемической деятельности (учет особенности памяти). Материал предоставлен как в виде текстового материала, так и в видео-формате.

Практика показывает, что работа в дистанционном формате невозможна без проведения вводного занятия, где обучающиеся знакомятся со средой MOODLE, принципами работы, основными элементами, со структурой курса. Весь курс разбит на темы из различных разделов, согласно РП и календарному плану дисциплины (табл. 1).

На первом курсе первого семестра по дисциплине «Математика» изучаются пять разделов: линейная алгебра, аналитическая геометрия, введение в анализ, дифференциальное исчисление одной переменной, дифференциальное исчисление нескольких переменных. Каждая тема раздела содержит лекцию, тест и индивидуальное домашнее задание.

Задание изучить теоретический материал (лекция) и проверить понимание применения теоретического материала при решении элементарных задач (тест) выдается до начала практического занятия. Это позволяет не рассматривать в аудитории задачи, которые решаются, например, простой подстановкой данных в формулу, а решать примеры, требующих применения аналитических способностей, применение знаний из смежных

Таблица 1

Фрагмент календарного плана по разделу «Линейная и векторная алгебра»

№ нед	Наименование вопросов, изучаемых на лекции и вынесенных на СРС	№ нед	Содержание практических и лабораторных работ
1	2	3	4
1. ЛИНЕЙНАЯ И ВЕКТОРНАЯ АЛГЕБРА			
	1. Матрицы и их действия над ними. Определители различных порядков и их свойства. Миноры и алгебраические дополнения. Теоремы разложения.		1. Действия над матрицами. Определители различных порядков и методы их вычисления. Формулы Крамера. Выдача Р.З. № 1 (часть 1).
	2. Обратная матрица. Решение систем линейных уравнений матричным способом и по формуле Крамера.		Л.Р. № 1. Решение систем линейных уравнений методом Гаусса
	3. Векторы. Линейная независимость векторов. Базис и размерность линейного пространства. Прямоугольная декартова система координат. Линейные операции над векторами, заданными в координатной форме. Скалярное произведение векторов.		2. Скалярное, векторное и смешанное произведение векторов. Приложения векторов к решению задач геометрии и механики.
	4. Векторное и смешанное произведение векторов. Приложения векторов к решению задач геометрии и механики.		

Таблица 2

Используемые элементы MOODLE в курсе дистанционной поддержки

Используемый элемент	Лекция	Тест (к лекции)	Задание
Возможности используемого элемента	Возможно многократное повторение теоретического материала	Самоконтроль знания теоретического материала при решении задач простейшего типа	Сбор индивидуальных работ обучающихся
Цель	1. Изучение и закрепление теоретического материала 2. Подготовка к решению практических задач 3. Контроль со стороны преподавателя изучения студентом теоретического материала 4. Развитие «знаниевого» компонента формируемой компетенции в изучаемой теме .	1. Самоконтроль, самооценка обучающихся. 2. Подготовка к практическому занятию. 3. Автоматизация математических формул 4. Оценка «знаниевого» компонента формируемой в изучаемой теме компетенции. 5. Развитие компонента «умения» формируемой компетенции в изучаемой теме.	1. Самостоятельное решение задач повышенного уровня сложности. 2. Оценка «знаний, умений и навыков» формируемой в изучаемой теме компетенции 3. Развитие «навыков» формируемой компетенции в изучаемой теме. Формирование навыка
Критерий выполнения	1. Студент должен получить оценку (не менее 60% от максимально возможного) 2. Студент должен дойти до конца лекции	Студент должен получить оценку (не менее 60% от максимально возможного) для выполнения этого элемента	Развернутый, обоснованный, логически выстроенный ответ.
Учебная задача	Понимание теоретического материала	Применение теоретического материала к задачам простейшего типа	Самостоятельное решение сложных задач
Метод проверки элемента	Решение задач лекции	Является контролирующим элементом	Отзыв преподавателя на задание. Оценка преподавателя (зачет/незачет)

наук. Индивидуальное домашнее задание выполняется после практического занятия, при оценивании учитывается полнота ответа, его логичность, обоснованность, правильность. Далее рассмотрим используемые элементы системы MOODLE в курсе дистанционной поддержки (табл. 2).

Логика построения данного курса такова, что используемые элементы находятся в следующей взаимосвязи между собой: переход на следующий элемент курса не возможен без выполнения «Критерия выполнения» предыдущего элемента (рис. 1).

Например: «Тест 1» не будет открыт, пока обучающийся не прочтет до конца «Лекцию 1» и не наберет минимально возмож-

ный бал. В свою очередь выполнение «Теста 1» на минимально возможный балл открывает, во-первых, возможность изучения «Лекции 2», во-вторых, получение ИДЗ 1 и т. д. В случае, если данный тест не пройден, обучающемуся рекомендуется повторно изучить теоретический материал (рис.2). Отметим следующую особенность курса дистанционной поддержки по дисциплине «Математика» – линейно-последовательная структура. По нашему мнению, именно такое построение курса позволяет устанавливать логические связи (отношения) между новым материалом и изученным, между вводимыми и уже изученными понятиями, получать новые понятия, суждения и законы, рассматривать

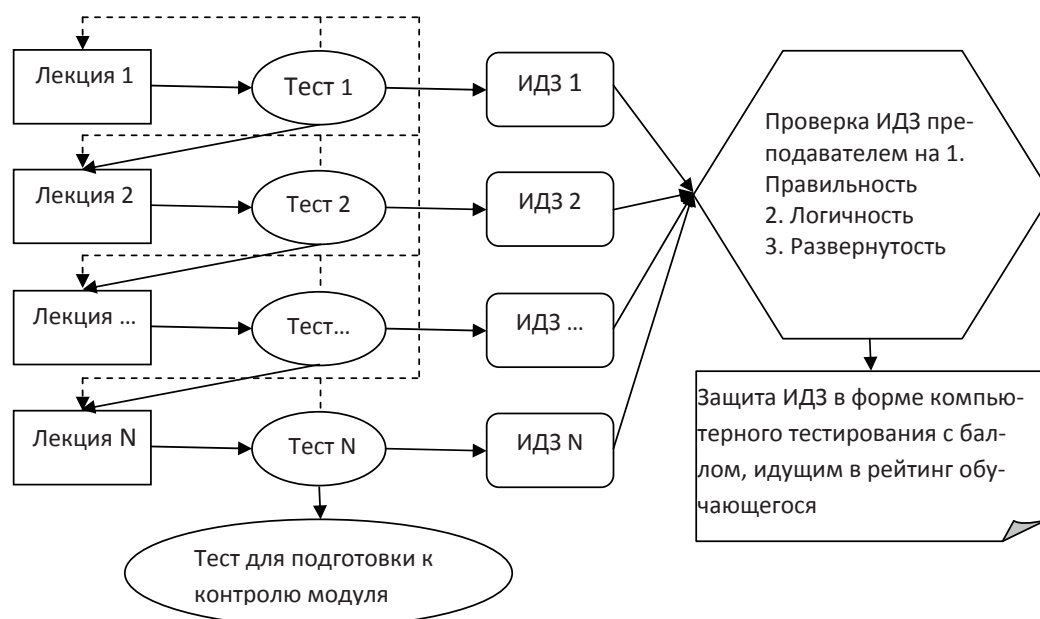


Рис. 1. Модель построения взаимосвязанных элементов курса в системе MOODLE

различные понятия в комплексе, что способствует глубокому пониманию материала. Например: на основе векторной алгебры выводятся формулы аналитической геометрии, которые в свою очередь рассматриваются в приложениях дифференциального исчисления функции одной и нескольких переменных. Данная особенность – логическая связь между различными понятиями характерна для всех точных наук и поэтому при конструировании курса необходимо учитывать данный аспект.

Результатом теоретической деятельности, при изучении лекции, является, в числе прочего, усвоение формул, определений, которые в дальнейшем будут применяться для решения расчетных и графических задач в качестве средства прикладной деятельности, продуктом которой будут практические умения по применению формул [10, с. 273]. В данный курс включены интерактивные лекции: в ходе их изучения от обучающегося требуется постоянная обработка информации для решения практических задач в самой лекции. За каждый правильный ответ начисляется балл. Лекция считается освоенной, если студент наберёт не менее 6 баллов из 10 возможных. Некоторым недостатком, в настоящее время, при составлении лекции, по нашему мнению, является то, что вопросы в лекции абсолютно одинаковы для всех обучающихся. Так как студенты очного обучения очень активные пользователи интернета и мобильных телефонов, то у них появляется возможность совместного прохождения лекции. Но с другой стороны это способствует взаимодействию на уровне «обучающийся-обучающийся».

Тестовый материал составляется из задач банка контрольно-измерительного материала. В отличие от лекции, MOODLE в автоматическом режиме формирует уникальный билет каждому обучающемуся с заданной структурой. Задачи могут быть открытого типа, т. е. необходимо записать свой результат (как в виде

текста, так и в цифровом варианте), с выбором ответа, на сопоставление. Многократное использование элементов теоретического материала (формулы, понятия) к различным по содержанию практическим упражнениям при тестировании позволяет трансформировать средства решения учебной задачи (формулы) в идеальные средства (знания), которые, по сути, являются одним из компонентов формирования компетенций познавательной деятельности. Тестирование считается «выполненным», если студент наберет не менее 6 баллов из 10 возможных. Таким образом, для элементов курса «лекции» и «тестирование» установлена планка 60% от максимально возможного, в связи с тем, что обучающийся имеет возможность в домашних условиях пользоваться различными источниками (например, книгой). В случае если минимальный балл не набран, элемент курса проходится повторно и выставляется средний результат за все использованные попытки. Таким образом, обучающийся заинтересован в успешном прохождении с первого раза, т. е. формируется мотивация к активному и результативному изучению материала курса.

Элемент курса «Индивидуальное домашнее задание» (ИДЗ) представляет собой задачи из расчетного задания, обязательные для выполнения, согласно положению БРС кафедры. Типовые задания предоставлены в Учебно-методических комплексах (УМК) кафедры в разделе «Самостоятельная работа студентов», которые можно посмотреть на сайте кафедры <http://www.math.rusoil.net> или получить на руки брошюру в методическом кабинете кафедры [11 – 15]. После того как каждое ИДЗ будет зачтено, студент получает возможность защитить работу в виде компьютерного тестирования, проводимого в вузе. Элементы курса, при соблюдении условий выполнения, отображаются в MOODLE как пройденный (рис. 2, 3).

Урок №1. Матрицы и действия над ними. Определитель, минор, алгебраическое дополнение.

Лекция

- Лекция. Матрицы и действия над ними. Определитель. ☒
- Тест по теме "Матрицы и определители" (простейшие задачи) ☒

Задания для аудиторной работы

- Матрицы. Действия над матрицами. Определители. Задачи для аудиторной работы. ☒

Дополнительный теоретический материал

- Лекция. Обратная матрица ☒

Самостоятельная работа студента (СРС)

- Индивидуальное домашнее задание к теме матрицы и определители (ИДЗ) ☒

КАЛЕНДАРЬ

October 2016

Вс	Пн	Вт	Ср	Чт	Пт	Сб
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

ЛЕГЕНДА СОБЫТИЙ

- Скрыть общие события
- Скрыть события курса
- Скрыть события групп
- Скрыть события пользователей

ОПИСАНИЕ КУРСА

Курс дистанционной поддержки очного обучения

Рис. 2. Первая тема курса. Пример выполненных элементов

Тема 6

Урок №5. Кривые второго порядка

Лекция

- Лекция: Кривые второго порядка ☒
- Тест. Кривые второго порядка ☐
- ИДЗ. Кривые второго порядка ☐

Не доступно, пока не выполнено: Активный элемент **Тест. Кривые второго порядка** отмечен завершённым

Рис. 3. Пример заблокированных элементов курса

В процессе персональных консультаций выстраивается уникальная траектория обучения для каждого обучающегося, причем развитие, активность студентов индивидуальна и не всегда синхронна. Такие он-лайн консультации оказывают положительную мотивацию на обучающегося в изучении предмета, так как позволяют получить ответ на появившиеся вопросы не на следующий день, а в течение дня [16, с. 20].

Кроме того, обучающийся перестает быть замкнутым в общении с преподавателем, снимается психологический и коммуникационный барьер, снижается показатель Transactional Distance, рассмотренный доктором Майклом Муром при изучении дистанционного образования [17].

Система MOODLE позволяет организовывать обратную связь посредством «Чата». Это позволяет проводить индивидуальные и групповые консультации.

В итоге можно сказать, что курс дистанционной поддержки:

1. В сопровождении освоения обучающимся точных наук должен иметь линейно-последовательную структуру в силу их особенностей;
2. Может гармонично встраивается в балльно-рейтинговую систему дисциплины;
3. Позволяет расширить возможности формирования компетенций у обучающихся в силу использования новых информационно-цифровых технологий;
4. Способствует формированию комфортного психологического климата в процессе обучения, установлению атмосферы доверия между обучающимися, что в конечном итоге приводит к формированию положительной мотивации к обучению сложной научной дисциплины, способствует социальному взаимодействию самих обучающихся в учебном коллективе.

Библиографический список

1. Ефремова Н.Ф., Казанович В.Г. Оценка качества подготовки обучающихся в рамках требований ФГОС ВПО: создание фондов оценочных средств для аттестации студентов вузов при реализации компетентностно-ориентированных ООП ВПО нового поколения: Установочные организационно-методические материалы тематического семинарского цикла. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010.
2. Вайндорф-Сысоева М.Е. Просто о сложном: современные технологии – современному преподавателю. *Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья Материалы IV Международной научно-практической конференции*. Под редакцией И.В. Евтушенко, В.В. Ткачевой. 2014: 66 – 70.
3. Носкова Т.Н., Павлова Т.Б., Яковлева О.В. Некоторые эффекты информатизации образовательной среды современного вуза. *Открытое образование*. 2016; 3: 24 – 30.
4. Маркелова С.А. Дистанционная поддержка педагогической практики студентов как средство повышения профессиональной компетентности будущего учителя. *Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал*. 2010; 3: 1397.
5. Маркелова С.А. К вопросу о дистанционной поддержке педагогической практики студентов. *Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал*. 2005; 1: 981.
6. Артемова В. В. Принципы отбора содержания обучения для национально-ориентированного интерактивного курса дистанционной поддержки преподавания русской фонетики. *Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность*. 2009; 1: 43 – 48.
7. Баранов А.В., Давыдов В.В. Дистанционная поддержка обучения в лабораторном практикуме курса физики технического университета. *Открытое образование*. 2014; 5 (106): 3540.
8. Дятлов Р.Н. Метод программированного обучения в дистанционной поддержке учебного процесса на базе онлайн-технологий. *В сборнике: Интернет как реальность сборник докладов II-ой Международной научно-практической конференции*. 2016; 66 – 72.
9. Лубенцова Т.В., Смирнова Н.С. Использование дистанционных образовательных технологий при обучении иностранному языку (из опыта реализации дисциплины «Практический курс первого иностранного языка» с электронной поддержкой на базе платформы Sakai). *Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты*. 2016; 34: 81 – 86.
10. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. Под ред. П.И. Пидкасистого. Москва: Педагогическое общество России, 1998.
11. Учебно-методический комплекс дисциплины «Математика». *Линейная и векторная алгебра. Теоретические основы*. Методические указания для студентов. Материалы для самостоятельной работы студентов. Раздел 1: учебное пособие. Акмадиева Т.Р. и др. Уфа: Издательство УГНТУ, 2007.
12. Учебно-методический комплекс дисциплины «Математика». *Аналитическая геометрия. Теоретические основы*. Методические указания для студентов. Материалы для самостоятельной работы студентов. Раздел 2: учебное пособие. Т.Р. Акмадиева и др. Уфа: Издательство УГНТУ, 2007.
13. Учебно-методический комплекс дисциплины «Математика». *Введение в математический анализ. Теоретические основы*. Методические указания для студентов. Материалы для самостоятельной работы студентов. Раздел 3: учебное пособие. Т.Р. Акмадиева и др. Уфа: Издательство УГНТУ, 2007.
14. Учебно-методический комплекс дисциплины «Математика». *Дифференциальное исчисление функции одной переменной. Теоретические основы*. Методические указания для студентов. Материалы для самостоятельной работы студентов. Раздел 4: учебное пособие. Акмадиева Т.Р. и др. Уфа: Издательство УГНТУ, 2010.
15. Учебно-методический комплекс дисциплины «Математика». *Дифференциальное исчисление функции нескольких переменных. Теоретические основы*. Методические указания для студентов. Материалы для самостоятельной работы студентов. Раздел 5: учебное пособие. Акмадиева Т.Р. и др. Уфа: Издательство УГНТУ, 2009.
16. Сокова И.А., Шварева Е.Н. Способы формирования положительной мотивации при дистанционной поддержке очного обучения. *Роль математики в становлении специалиста. Материалы Всероссийской научно-методической конференции*. 2016: 19 – 22.
17. Moore M.G. (2013). The theory of transactional distance. In M. G. Moore (Ed.) *Handbook of distance education* (3rd ed., pp. 66-85). New York, NY: Routledge.

References

1. Efremova N.F., Kazanovich V.G. *Ocenka kachestva podgotovki obuchayuschihся v ramkah trebovaniy FGOS VPO: sozdanie fondov ochenochnykh sredstv dlya attestatsii studentov vuzov pri realizatsii kompetentnostno-orientirovannykh OOP VPO novogo pokoleniya*: Ustanovochnye organizatsionno-metodicheskie materialy tematicheskogo seminar'skogo tsikla. Moskva: Issledovatel'skiy centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2010.
2. Vajndorf-Sysoeva M.E. *Prosto o slozhnom: sovremennye tehnologii – sovremennomu prepodavatelyu. Aktual'nye problemy obucheniya i vospitaniya lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya Materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Pod redakciej I.V. Evtushenko, V.V. Tkachevoj. 2014: 66 – 70.
3. Noskova T.N., Pavlova T.B., Yakovleva O.V. *Nekotorye efekty informatizatsii obrazovatel'noy sredy sovremennogo vuzsa. Otkrytoe obrazovanie*. 2016; 3: 24 – 30.
4. Markelova S.A. *Distsionnaya podderzhka pedagogicheskoy praktiki studentov kak sredstvo povysheniya professional'noy kompetentnosti budushchego uchitelya. Pis'ma v Emissiya. Offlain: elektronnyy nauchnyy zhurnal*. 2010; 3: 1397.
5. Markelova S.A. *K voprosu o distantsionnoy podderzhke pedagogicheskoy praktiki studentov. Pis'ma v Emissiya. Offlain: elektronnyy nauchnyy zhurnal*. 2005; 1: 981.
6. Artemova V. V. *Principy otbora soderzhaniya obucheniya dlya nacional'no-orientirovannogo interaktivnogo kursa distantsionnoy podderzhki prepodavaniya russkoy fonetiki. Vestnik RUDN. Seriya: Voprosy obrazovaniya. Yazyki i special'nost'*. 2009; 1: 43 – 48.
7. Baranov A.V., Davydov V.V. *Distsionnaya podderzhka obucheniya v laboratornom praktikume kursa fiziki tekhnicheskogo universiteta. Otkrytoe obrazovanie*. 2014; 5 (106): 3540.
8. Dyatlov R.N. *Metod programirovannogo obucheniya v distantsionnoy podderzhke uchebnogo processa na baze onlajn-tehnologii. V sbornike: Internet kak real'nost' sbornik dokladov II-oy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii*. 2016; 66 – 72.
9. Lubencova T.V., Smirnova N.S. *Ispol'zovanie distantsionnykh obrazovatel'nykh tehnologii pri obuchenii inostrannomu yazyku (iz opyta realizatsii discipliny «Prakticheskij kurs pervogo inostrannogo yazyka» s elektronnoy podderzhkoj na baze platformy Sakai). Inostrannye yazyki: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty*. 2016; 34: 81 – 86.

10. *Pedagogika*. Uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov i pedagogicheskikh kolledzhej. Pod red. P.I. Pidkasiystogo. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 1998.
11. *Uchebno-metodicheskij kompleks discipliny «Matematika»*. Linejnaya i vektornaya algebra. Teoreticheskie osnovy. Metodicheskie ukazaniya dlya studentov. Materialy dlya samostoyatel'noj raboty studentov. Razdel 1: uchebnoe posobie. Akmadieva T.R. i dr. Ufa: Izdatel'stvo UGNTU, 2007.
12. *Uchebno-metodicheskij kompleks discipliny «Matematika»*. Analiticheskaya geometriya. Teoreticheskie osnovy. Metodicheskie ukazaniya dlya studentov. Materialy dlya samostoyatel'noj raboty studentov. Razdel 2: uchebnoe posobie. T.R. Akmadieva i dr. Ufa: Izdatel'stvo UGNTU, 2007.
13. *Uchebno-metodicheskij kompleks discipliny «Matematika»*. Vvedenie v matematicheskij analiz. Teoreticheskie osnovy. Metodicheskie ukazaniya dlya studentov. Materialy dlya samostoyatel'noj raboty studentov. Razdel 3: uchebnoe posobie. T.R. Akmadieva i dr. Ufa: Izdatel'stvo UGNTU, 2007.
14. *Uchebno-metodicheskij kompleks discipliny «Matematika»*. Differencial'noe ischislenie funktsii odnoj peremennoj. Teoreticheskie osnovy. Metodicheskie ukazaniya dlya studentov. Materialy dlya samostoyatel'noj raboty studentov. Razdel 4: uchebnoe posobie. Akmadieva T.R. i dr. Ufa: Izdatel'stvo UGNTU, 2010.
15. *Uchebno-metodicheskij kompleks discipliny «Matematika»*. Differencial'noe ischislenie funktsii neskol'kih peremennykh. Teoreticheskie osnovy. Metodicheskie ukazaniya dlya studentov. Materialy dlya samostoyatel'noj raboty studentov. Razdel 5: uchebnoe posobie. Akmadieva T.R. i dr. Ufa: Izdatel'stvo UGNTU, 2009.
16. Sokova I.A., Shvareva E.N. Sposoby formirovaniya polozhitel'noj motivatsii pri distantsionnoj podderzhke ochnogo obucheniya. *Rol' matematiki v stanovlenii spetsialista. Materialy Vserossijskoj nauchno-metodicheskoy konferentsii*. 2016: 19 – 22.
17. Moore M.G. (2013). The theory of transactional distance. In M. G. Moore (Ed.) *Handbook of distance education* (3rd ed., pp. 66-85). New York, NY: Routledge.

Статья поступила в редакцию 21.12.16

УДК 378

Anufrieva Yu.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Siberian State University of Communication Line, Recognised teacher of University of the West Scotland (Novosibirsk, Russia), E-mail: alex7@cn.ru

STRUCTURE OF VALUES OF ECONOMICS STUDENTS AND PEDAGOGICAL RISKS. The article highlights on results of many-year research on values and value orientations of students, their motivation of the choice of future professional activity are provided. The author studies positive and undesirable features of forming professional and value orientations of students of higher education institutions. The main attention is paid to the components of values and value-referred orientations in the system of higher education for the purpose of further successful professional and value-oriented self-determination of youth. The research is conducted with the use of the known technique in the sphere of research of value orientations and vital meanings of the personality – M. Rokich's technique. Certainly, complexity and specifics of the values constituting the test require judgment and enhancement, however application of this technique gives a chance to receive high reliability of the received results and can be applied in case of psychodiagnostics and the choice of tools, when studying values and valuable orientations of the personality.

Key words: values, valuable orientations, research methods, terminal and tool values, pedagogical risks, system of continuous education.

Ю.В. Ануфриева, канд. пед. наук, доц. каф. экономики транспорта, признанный преподаватель университета Западной Шотландии, ФГБОУ ВО СГУПС, г. Новосибирск, E-mail: alex7@cn.ru

СТРУКТУРА ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РИСКИ

В статье представлены результаты исследований ценностей и ценностных ориентаций студентов, их мотивации выбора будущей профессиональной деятельности. Раскрываются положительные и нежелательные особенности формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов вузов. Обращается внимание на основные компоненты ценностей и ценностных ориентаций в системе вузовского образования с целью дальнейшего успешного профессионально-ценностного самоопределения молодежи. Исследование проведено с использованием известной методики в сфере исследования ценностных ориентаций и жизненных смыслов личности – методика М. Рокича. Безусловно, сложность и специфика составляющих тест ценностей требует осмысления и совершенствования, однако применение этой методики дает возможность получить высокую достоверность полученных результатов и может применяться при психодиагностике и выборе инструментария при изучении ценностей и ценностных ориентаций личности.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, методы исследования, терминальные и инструментальные ценности, педагогические риски, система непрерывного образования.

Проблемы ценностей студентов и педагогических рисков затрагивает целый комплекс вопросов, включающих понимание сущности человека, природы общественных и личных ценностей, места и роли образования в формировании ценностных ориентаций обучающейся молодежи. Так Д.А. Леонтьев отмечал, «ценности выступают интегративной основой как отдельно взятого индивида, так и для любой малой и большой социальной культуры нации и наконец, для человечества в целом» [1].

Особое место в развитии системы ценностей занимает период студенческой жизни. Этот период во многом определяет факторы, отвечающие за «снижение» или повышение характера ценностей и ценностных ориентаций, возможность необратимой деформации системы ценностей.

Б.Г. Ананьев отмечал, что «в студенческий период процесс становления личности имеет важнейшее значение, как завершающий этап образования и основная стадия специализации – «профессионализм», момент «старта» деятельности, осознания основных социальных функций и ролей» [2]. В это время цен-

ностные ориентации претерпевают наибольшие изменения, что определяется изменившимися условиями жизни молодого человека.

Выбирая профессию, обучающийся невольно выбирает и наиболее близкие ему способы регуляции поведения, тем самым, он, так или иначе, соотносит этот выбор с наиболее значимыми для него ценностями. Наиболее существенные изменения в системе ценностных ориентаций происходят под воздействие профессиональной деятельности.

В настоящее время перед системой непрерывного образования стоит задача оценки и анализа образовательных государственных стандартов, программ с позиции оценки их соответствия реальному социально-экономическому и культурному состоянию общества, возможности предвидения новых путей развития.

В связи с этим важнейшим направлением развития России является повышение качества образования как жизненно-важной ценности человека и общества. Сегодня большинство ученых говорит о необходимости финансовых вложений в челове-

Таблица 1

Сравнительная характеристика терминальных ценностных ориентаций студентов
(уровень обучения бакалавриат и магистратура)

Бакалавры	Ранговое место	Магистры
<i>Предпочитаемые ценности</i>		
Здоровье	1	Здоровье
Материально-обеспеченная жизнь	2	Любовь
Любовь	3	Счастливая семейная жизнь
Наличие хороших и верных друзей	4	Материально-обеспеченная жизнь
Счастливая семейная жизнь	5	Наличие хороших и верных друзей
Общественное признание	6	Развитие
<i>Индифферентные ценности</i>		
Уверенность в себе	7	Уверенность в себе
Интересная работа	8	Интересная работа
Развитие	9	Общественное признание
Свобода	10	Активная деятельная жизнь
Жизненная мудрость	11	Жизненная мудрость
Познание	12	Познание
<i>Отвергаемые ценности</i>		
Активная деятельная жизнь	13	Свобода
Творчество	14	Продуктивность
Продуктивность	15	Счастье других
Счастье других	16	Развлечения
Развлечения	17	Красота природы и искусства
Красота природы и искусства	18	Творчество

ка (А.А. Азуан, В.В. Ивантер, В.А. Казначеев, Р.С. Контарович, В. Фортов и другие).

Современные условия и вызовы требуют новых подходов к системе непрерывного образования, где главными показателями качества образования становятся профессиональная, социальная компетентность и ответственность будущих специалистов, а человек рассматривается с позиций активного элемента общественной системы (Т.С. Батищев, Л.С. Гребнев, Т.И. Заславская, Э.В. Ильенков, М.К. Мамардашвили, В.И. Толстых и другие).

Особенно остро обозначились проблемы развития и поведения молодежи, негативные последствия отсутствия у значительной части учащихся школ и студентов вузов адекватной оценки жизненных и профессиональных ценностей и как следствие, отсутствие морально-нравственного стержня, мотивации на трудовую деятельность, приоритета знаний и уход в компьютерную сеть Интернета (А.В. Брушлинский, А.И. Ковалева, В.А. Козаковский, Д.А. Леонов, А.В. Мудрый, Н.М. Платонова, В.А. Ситаров, Д.И. Фельдштейн, П. Хейне, Э. Эрикссон и другие).

В настоящее время перед системой непрерывного образования стоит задача не столько повышения академической успеваемости и освоения образовательного минимума, как формирование жизненных и профессиональных ценностей будущих специалистов: творческая активность, целеустремленность, способность самостоятельно приобретать новые знания, ответственность, эффективность в делах и т. д.

В данной работе при исследовании структуры ценностей и ценностных ориентаций студентов использовалась известная методика М. Рокича [3]. В исследовании принимали участие студенты 3 курса (бакалавры) и магистры 2-го года обучения ФГБОУ ВО СГУПС. Результаты исследования приведены в табл. 1 и табл. 2.

По методике М. Рокича полученные результаты исследования в индивидуальной иерархии ценностей делиться на три группы [4]:

- 1) «предпочитаемые, значимые (ранги с 1 по 6);
- 2) индифферентные, безразличные (7 – 12);
- 3) отвергаемые, незначимые (13-18 ранг иерархии)».

Ранговой коэффициент корреляции Спирмена составил $r = 0,93$ при уровне значимости $p = 0,05$ и $T_{кр} = 0,2$, что позволяет сделать вывод о достоверности полученных результатов [3].

Степень взаимосвязи отвергаемых ценностей различна, но также является значимой. Из приведенных данных следует, что в число отвергаемых ценностей студенты включают:

1. Отвергаемые инструментальные ценности (бакалавры): «толерантность, аккуратность, рационализм, непримиримость к недостаткам в себе; эффективность в делах; поступиться достоинством и стать благополучным; нравственность и жизнь по совести; высокие требования к жизни и высокие притязания».

2. Отвергаемые терминальные ценности (уровень обучения бакалавриат): «активная деятельная жизнь; творчество; продуктивность; счастье других; развлечения; красота природы».

3. Отвергаемые инструментальные ценности (уровень магистратура): «независимость; толерантность; чуткость; аккуратность; высокие требования к жизни и высокие притязания; непримиримость к недостаткам в себе и других; нравственность и жизнь по совести».

Ранговой коэффициент корреляции Спирмена составил $r = 0,66$ при уровне значимости $p = 0,05$ и $T_{кр} = 0,4$, что позволяет сделать вывод о достоверности полученных результатов [3].

Как известно, ценности и ценностные ориентации являются частью системы личностных смыслов. К примеру, М.С. Яницкий выделяет группы ценностей, которые своей значимостью обусловлены механизмом адаптации, идентификации и интерполяции: так ценности «ориентированные на себя сформированы за счет механизма интернализации» [5]. Полученные нами результаты исследования (отвергаемые ценности: «счастье других; развлечения; непримиримость к недостаткам в себе и других; нравственность и жизнь по совести») доказывают, что понимание студентами смысла жизни на данном этапе не связано с данной ценностью как «ответственность» за результаты своего образования, где высший уровень ценностной системы включают такие ценности, как «творчество, активная деятельная жизнь, свобода, широта взглядов, образованность».

Представленные в табл. 1 и в табл. 2 данные показывают, что большинство этих ценностей, входят в группу индифферентных ценностей (кроме «образованность»), что свидетельствует о значительном влиянии фактора «на себя» и «для себя». Значимость у студентов ценностей – «материально обеспеченная жизнь, наличие хороших и верных друзей» отражают реалии настоящего времени и по нашему мнению никак не могут быть отнесены к «ценностям регресса». Однако нельзя не отметить наличие в тестах ориентации студентов на «защитные ценности», образующих низкий уровень системы ценностей как «нравственность и жизнь по совести; высокие требования к жизни, счастье других, чуткость».

Результаты исследований отчетливо отражают расхождение между требованиями по формированию компетенций и отверга-

Таблица 2

Сравнительная характеристика инструментальных ценностных ориентаций студентов
(уровень обучения бакалавриата и магистратура)

Бакалавры	Ранговое место	Магистры
<i>Предпочитаемые ценности</i>		
Воспитанность	1	Ответственность
Жизнерадостность	2	Честность
Ответственность	3	Эффективность в делах
Честность	4	Твердая воля
Образованность	5	Воспитанность
Смелость в отстаивании своего мнения и своих взглядов	6	Самоконтроль
<i>Индифферентные ценности</i>		
Чуткость	7	Исполнительность
	8	Образованность
Твердая воля		
Широта взглядов	9	Жизнерадостность
	10	Смелость в отстаивании своего мнения и своих взглядов
Самоконтроль		
Независимость	11	Широта взглядов
Исполнительность	12	Рационализм
<i>Отвергаемые ценности</i>		
Толерантность	13	Независимость
Аккуратность	14	Толерантность
Рационализм	15	Чуткость
Непримиримость к недостаткам в себе и других	16	Аккуратность
Эффективность в делах	17	Высокие требования к жизни и высокие притязания
Высокие требования к жизни и высокие притязания	18	Непримиримость к недостаткам в себе и других

емыми терминальными и инструментальными ценностями, как у бакалавров, так и магистров (табл.3).

Эти компетенции не могут быть сформированы, так как включают отвергаемые студентами ценности: «толерантность; рационализм; творчество; эффективность в делах; непримиримость к недостаткам в себе и других» и т.д.

В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами подготовка магистров базируется на внедрении в учебный процесс компетентностного подхода. Однако анализ публикаций, посвященных проблемам применения компетентностного подхода и повышения качества образования, свидетельствует о значительных противоречиях между

работодателями, международными университетами при разработке образовательных программ по подготовке магистров экономического профиля. Существуют проблемы при подборе критериев оценки сформированности множества компетенций различных уровней (В.И. Блинов, В.Г. Бочарова, А.А. Вербицкий, Н.А. Вершинин, Т.Н. Головачева, И.А. Зимняя, Е.Ю. Игнатова, В.В. Краевский и другие). В настоящее время необходима система универсальных компетенций, ценностных и социальных ориентиров для дальнейшей интеграции интеллектуальных, коммуникативных, профессиональных умений студентов для их дальнейшей социализации (ценностного самоопределения).

Таблица 3

Содержание компетенций с учетом аксиологической составляющей для бакалавров

Код компетенции	Содержание компетенции (ФГОС ВО)
ОК	<i>Общекультурные компетенции</i>
ОК-5	Способность работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия
ОК-7	Способность к самоорганизации и самообразованию
ОПК	<i>Общепрофессиональные компетенции</i>
ОПК-4	Способность находить организационно-управленческие решения в профессиональной деятельности и готовность нести за них ответственность
ПК	<i>Профессиональные компетенции</i>
ПК-1	Способность собрать и проанализировать исходные данные, необходимые для расчета экономических и социально-экономических показателей, характеризующих деятельность хозяйствующих субъектов
ПК-11	Способность критически оценить предлагаемые варианты управленческих решений, разработать и обосновать предложения по их совершенствованию с учетом критериев социально-экономической эффективности, рисков и возможных социально-экономических последствий

Примечание: из приказа Министерства образования и науки РФ от 12 ноября 2015 г. № 1327 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриата)» [10]

Таблица 4

Содержание компетенций с учетом аксиологической составляющей для магистров

Код компетенции	Содержание компетенции (ФГОС ВО)
ОК	<i>Общекультурные компетенции выпускника</i>
ОК-1	Способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу
ОК-2	Готовность действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения
ОК-3	Готовность к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала
ОПК	<i>Общепрофессиональные компетенции выпускника</i>
ОПК-1	Готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранных языках для решения задач профессиональной деятельности
ОПК-2	Готовность руководить коллективом в сфере своей профессиональной деятельности, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия
ОПК-3	Способность принимать организационно-управленческие решения
ПК	<i>Профессиональные компетенции</i>
ПК-1	Способность обобщать и критически оценивать результаты, полученные отечественными и зарубежными исследователями, выявлять перспективные направления, составлять программу исследований

Примечание: из приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 марта 2015 г. № 321 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.04.01 Экономика (уровень магистратура)» [11]

В табл. 4 приводятся содержание некоторых компетенций для магистров.

Анализ отвергаемых студентами ценностей в значительной мере осложняет формирование приводимых компетенций: продуктивность – ОПК-3; творчество – ОК-1, ОК-3, ПК-3, ПК-1, ПК-13, ПК-10; толерантность – ОПК-2, ОПК-1; высокие требования к жизни и притязания – ОПК-2; нравственность и жизнь по совести, чуждость – ОК-2.

Несомненно, реализация двухуровневой подготовки в системе высшего образования должна опираться на расширение профессиональных функций преподавателя по организации учебно-профессионального процесса на базе ценностей и ценностных ориентаций. Сегодня как никогда актуальна проблема образования ориентированного на понимание студентами своего «эго» – носителя ценностей и ценностных ориентиров, придающих смысл будущей деятельности в профессиональной сфере.

Вызывает озабоченность, что магистры такую ценность как «свобода», относят к группе отвергаемых ценностей (13 ранг); однако, как известно, что только внутренне свободная личность может быть ответственна за результаты своего труда, принимаемые решения. С другой стороны нельзя не отметить, что «ответственность», как ценность, отнесена студентами к группе предпочитаемых ценностей, которая является основным элементом в теориях Ф. Перзла и К. Роджерса, в рамках которой у человека «происходит появления доверия к своему актуальному опыту, отказ от собственных, фиксированных рамок, оценок и целей» [6]. Нельзя не согласиться с утверждением [5], что «условием внутренней гармонии личности является развитие соответствующей системы ценностных ориентаций в процессе целенаправленного воздействия и обучения. Содержание образования в условиях переоценки ценностей в кризисном обществе, должно быть посвящено не столько усвоению знаний и навыков, сколько личностному росту и развитию. Формированию ценностных ориентаций самоактуализирующейся личности. Это становится особенно актуальным, когда идет речь о подготовке к деятельности типа «человек – человек» [5; 7; 8].

Современная высшая школа, несмотря на все декларации развития личности, новых ценностей в образовании, придерживается довольно определенной позиции: выполнение федеральных государственных образовательных стандартов. Сегодня исследования подтверждают, что ценности содержания современного образования оторваны от системы жизненных ценностей молодежи в школе и в вузе. Студенты вуза обязаны изучить и считать важным то, что сами для себя важным не считают, а это, в свою очередь, не позволяет им полноценно воспринимать и усваивать материал. Этот внутренний конфликт проявляется в

немотивированном выборе профессиональной карьеры, в отсутствии дальнейшей успешности в семейной и профессиональной сфере.

Следует отметить, что современные федеральные государственные образовательные стандарты предусматривают формирование не только профессиональных, но и общекультурных компетенций. Это позволяет в процессе педагогической деятельности использовать инновационные педагогические технологии, интегрирующие ресурсы творческой образовательно-воспитательной среды вуза и личности студента как субъекта творческой деятельности за счёт специальной организации педагогического процесса и способствует переходу обучающейся личности на более высокий уровень реализации своих творческих, лидерских, конкурентоспособных качеств-ценностей и др.

В основу формирования у студентов системы ценностных ориентаций заложено использование различных инновационных педагогических технологий:

1) *проективных* в форме исследовательских проектов и расчетно-графических работ;

2) *рефлексивных* в форме тренингов делового общения, ролевых игр;

3) *коммуникативно-деловых* в форме выездных лекций на производстве, научных конференций, круглых столов, дискуссий, лекций-визуализаций, лекций-пресс-конференций, лекций-консультаций;

4) *проблемно-поисковых* в формах просмотра и обсуждения проблемного учебного видеофильма, кейс-метода, производственных практик и других, в рамках которых создаются необходимые условия для саморазвития студентов, их профессионального становления, формирование ценностей высшего уровня.

В ходе проведенного эксперимента наблюдалась в целом положительная динамика изменения и сохранения структуры ценностей «бакалавр-магистр» к примеру, «любовь – счастливая семейная жизнь»; «общественное признание – развитие»; «воспитанность – ответственность»; «жизнерадостность – честность»; «здоровье – здоровье»; «уверенность в себе – уверенность в себе»; «интересная работа – интересная работа»; «жизненная мудрость – жизненная мудрость».

Следует указать, что эффективность формирования у студентов ценностной системы зависит от личных и профессиональных качеств педагогов.

Так, к примеру, педагоги с низким уровнем готовности к творческому риску в своей деятельности практически не используют личностно-ориентированный подход, ограничиваются большей частью предметной направленностью занятий. При этом следует

учитывать, что свою деятельность педагог осуществляет в образовательном пространстве, которое включает три группы рисков: 1) психолого-педагогические; 2) социально-педагогические; 3) социально-психологические.

Группу социально-психологических рисков образуют: «социальный опыт обучаемых, региональные особенности и традиции; стереотипы поведения и действия обучаемых; потребности и уровни развития обучаемых».

Психолого-педагогические риски: степень готовности к обучению и развитию; индивидуально-типологические особенности студентов; уровни психологического развития; коммуникативные отношения.

Группа социально-педагогических рисков связана: с уровнем усвоения социальных норм и требований, наличие социаль-

ных условий для воспитания и развития, вид и структура, кадровый состав образовательного учреждения» [9].

Таким образом, совокупность этих компонентов определяют общий уровень риска, который всегда имеет место в педагогической деятельности и без которого невозможно формирование у студентов ценностной системы.

Эффективное внедрение аксиологических основ формирования ценностей и ценностных ориентаций студентов вузов необходимо рассматривать через ценностное содержание общекультурных и профессиональных компетенций, корректирование учебно-воспитательного процесса с использованием инновационных образовательных технологий как результативно-целевое условие реализации аксиологического и компетентностного подходов в высшей школе.

Библиографический список

1. Леонтьев Д.А. *Методика изучения ценностных ориентаций*. Москва: Смысл. 1992.
2. Редя Г. П. Ценностные ориентации старшеклассников, занимающихся в учреждениях дополнительного образования. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки*. 2009; 4 (12): 56 – 64.
3. Жафяров А.Ж., Жафяров Р.А. *Математическая статистика*. Новосибирск: НГПУ, 2000.
4. Rokeach M. *Beliefs, Attitudes, and Values*. San Francisco: Josey-Bass Co, 1972.
5. Яницкий М.С. Основные методологические подходы к изучению ценностно-смысловой сферы личности. *Вестник КемГУКИ*. 2012; 19: 82 – 97.
6. Бурлачук Л.Ф., Гребская И.А., Когарян А.С. *Основы психотерапии*. Киев, Ника-Центр; Москва: Алетея, 1999.
7. Карпушина Л.В. Структура и динамика жизненных ценностей различных социальных групп студентов вузов. *Вестник Самарской гуманитарной академии психологии*. 2005; 1.
8. Слодобец В.А., Маглова Т.М. Динамика ценностных ориентаций студентов вузов. *Современные научные исследования и инновации*. 2016; 6. Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2016/106/69541>
9. Глушков В.Ф., Ануфриева Ю.В. Пространство педагогических рисков. *Научное мнение*. 2015; 10 – 2: 31 – 35.
10. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриата). *Приказ Министерства образования и науки РФ от 12 ноября 2015 г. № 1327*.
11. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.04.01 Экономика (уровень магистратура). *Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 марта 2015 г. № 321*.

References

1. Leont'ev D.A. *Metodika izucheniya cennostnykh orientacij*. Moskva: Smysl. 1992.
2. Redya G. P. Cennostnye orientacii starsheklassnikov, zanimayuschihся v uchrezhdeniyah dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenij. Povolzhskij region. Obschestvennye nauki*. 2009; 4 (12): 56 – 64.
3. Zhafyarov A.Zh., Zhafyarov R.A. *Matematicheskaya statistika*. Novosibirsk: NGPU, 2000.
4. Rokeach M. *Beliefs, Attitudes, and Values*. San Francisco: Josey-Bass Co, 1972.
5. Yanickij M.S. Osnovnye metodologicheskie podhody k izucheniyu cennostno-smyslovoy sfery lichnosti. *Vestnik Kem GUKI*. 2012; 19: 82 – 97.
6. Burlachuk L.F., Grebskaya I.A., Kogaryan A.S. *Osnovy psixoterapii*. Kiev, Nika-Centr; Moskva: Aleteja, 1999.
7. Karpushina L.V. Struktura i dinamika zhiznennykh cennostej razlichnykh social'nykh grupp studentov vuzov. *Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii psihologii*. 2005; 1.
8. Slodobec V.A., Maglova T.M. Dinamika cennostnykh orientacij studentov vuzov. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*. 2016; 6. Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2016/106/69541>
9. Glushkov V.F., Anufrieva Yu.V. Prostranstvo pedagogicheskikh riskov. *Nauchnoe mnenie*. 2015; 10 – 2: 31 – 35.
10. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 38.03.01 'Ekonomika (uroven' bakalavriata). *Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 12 noyabrya 2015 g. № 1327*.
11. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 38.04.01 'Ekonomika (uroven' magistratura). *Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 30 marta 2015 g. № 321*.

Статья поступила в редакцию 12.01.17

УДК 378

Akhmetshin M.M., senior teacher, Military University (Moscow, Russia), E-mail: maratam@list.ru

A PEDAGOGICAL ASPECT OF THE PROCESS OF FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF MILITARY CONDUCTORS IN CADETS. The scientific research reveals the basics of professional competence of military conductors, determined by the contents and structure of the process of formation of professional competence of military conductors in cadets. The work defines principles, implementation of which allows generating important professional qualities in future officers that are necessary for future professional activities.

Key words: military conductor, conducting, professional competence, principles, basics, process of formation of professional competence.

M.M. Ахметшин, ст. преп., ФГКВОУ ВО «Военный университет» Министерства обороны РФ, г. Москва, E-mail: maratam@list.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ У КУРСАНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОЕННЫХ ДИРИЖЁРОВ

В научной статье раскрывается сущность профессиональной компетентности военных дирижёров, определено содержание, структура процесса формирования у курсантов профессиональной компетентности военных дирижёров, обозначены принципы, реализация которых позволяет сформировать у будущих офицеров профессионально важные качества, необходимые для последующей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: военный дирижёр, дирижирование, профессиональная компетентность, принципы, сущность, процесс формирования профессиональной компетентности.

В соответствии с национальной доктриной образования в Российской Федерации одной из целей является подготовка высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, а государство обязано обеспечить в сфере образования многообразие типов и видов образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, обеспечивающих индивидуализацию образования [1]. Реформирование системы военного профессионального образования становится одной из важных государственных задач, и к военному специалисту, и военному дирижёру в том числе, предъявляются более высокие профессиональные требования. На основе целенаправленного анализа научно-педагогических источников, автор склонен рассматривать понятие «профессиональная компетентность военных дирижёров» как интегративное качество личности, характеризующее её теоретическую и практическую способность и готовность к выполнению своих должностных и специальных обязанностей в повседневной деятельности в соответствии с штатно-должностным предназначением. А компетенция – это структурный элемент компетентности, отражающий её основное содержание как целостной системы знаний, умений навыков, во взаимодействии с профессиональными и личностными качествами (такими как: ответственность, дисциплинированность, творческая составляющая, инициатива, работоспособность, прилежность, сдержанность, увлечённость, оптимизм, коммуникабельность и др.), которые должны быть осознанно усвоены обучающимися для формирования способности и готовности выполнять профессиональную деятельность военного дирижёра.

Компетентность представляет интегрированную (всё внешнее, перешедшее во внутренний план) систему компетенций, которые по мнению автора необходимы для формирования компетентности военного дирижёра. Их можно классифицировать в зависимости от основных видов профессиональной деятельности на:

организационно-управленческие:

- способность объединить многообразие исполнительских индивидуальностей музыкантов по темпераментам, характерам, способностям и направить творческие усилия коллектива оркестра в единое русло;
 - способность управлять коллективом оркестра в репетиционном процессе;
 - способность рационально и методически обоснованно организовать работу с оркестром по разучиванию музыкальных произведений;
 - способность достигать художественного результата в подготовке к исполнению музыкального произведения с минимальной затратой времени и сил исполнителей.
- художественно-творческие:**
- способность профессионально владеть мануальной техникой дирижирования и средствами невербальной коммуникации (взгляд, речь, мимика, пантомимика);
 - способность убедительно раскрывать средствами дирижирования художественно-образное содержание исполняемого произведения;
 - способность эффективно контролировать и анализировать исполнительский процесс, добиваться качественного звучания оркестра.
- педагогические:**
- способность владеть теоретическими и эмпирическими методами исследований в области теории и практики искусства дирижирования военным духовым оркестром;
 - способность свободно владеть понятийно-категориальным аппаратом современного искусства дирижирования военным духовым оркестром;
 - способность практически применять методические навыки в репетиционной работе с оркестром;
 - способность методически грамотно проводить занятия с коллективами музыкальной самодеятельности воинской части;
 - способность владеть способами и приёмами использования в обучении современных информационных и компьютерных технологий;
 - способность владеть высоким уровнем педагогической и артистической культуры.

Процесс формирования у курсантов профессиональной компетентности военных дирижёров это организованная, систематическая, целенаправленная деятельность всех субъектов (командование вуза, профессорско-преподавательский состав, концертмейстеры, военный учебный оркестр, военные оркестры

ВС РФ (в период стажировки), военные дирижёры военных оркестров ВС РФ (как руководители стажировки), военно-научные секции, учебно-методический отдел, курсовые офицеры) по обучению и воспитанию объектов данного процесса (курсант, курсовые оркестры, курсантские коллективы).

Под сущностью процесса формирования профессиональной компетентности военных дирижёров целесообразно понимать воспитание профессионально значимых качеств, которые предъявляются современным обществом к специалистам данной профессии. Рассматривая их, необходимо говорить об индивидуально-типологических особенностях личности, к которым относятся: сенсорные и перцептивные (чувствительность, эмоциональная реактивность), аттенционные (концентрация внимания, устойчивость внимания, скорость психофизических реакций, наличие связи внимания с памятью и интеллектом), психомоторные (точность движений, активность), мнемические (скорость запоминания, прочность сохранения усвоенного материала, скорость воспроизведения, скорость узнавания изученного ранее материала), мыслительные (теоретическое, практическое, образно-музыкальное, репродуктивное, продуктивное, наглядно-образное, наглядно-действенное, словесно-логическое, аналитическо-логическое, интуитивное профессиональное мышление), речевые (коммуникабельность, общительность), эмоциональные (отзывчивость, сочувствие, тревога, беспокойство, злость, удивление, печаль, восхищение, радость и т. д.), волевые (целеустремленность, собранность, требовательность, уверенность, самостоятельность, настойчивость, добросовестность, исполнительность, решительность, ответственность, работоспособность, трудолюбие, практичность, самокритичность, эмоциональная устойчивость, самостоятельность, нравственность, дисциплинированность) [2].

Целью процесса является деятельность всех субъектов военно-дирижёрского вуза по формированию и развитию у курсантов (объектов) профессиональной компетентности военных дирижёров, основу которой составляет комплекс специальных компетенций в виде знаний, умений и навыков, военно-профессиональных качеств, реализация которых позволяет обеспечить качественное и результативное выполнение профессиональных обязанностей в соответствии с должностным предназначением.

Определены задачи по реализации цели данного процесса:

- научить управлять специальным подразделением (военным оркестром) в мирное и военное время, поддерживать высокую боевую и мобилизационную готовности в подразделении, принимать управленческие решения;
- обеспечить готовность выпускников к профессионально-служебной деятельности;
- раскрыть индивидуальный творческий потенциал личности обучаемого;
- научить правильно организовать учёт материальных средств в подразделении;
- научить организовывать учебные занятия, репетиционный процесс и концертную деятельность военного духового оркестра;
- научить обеспечивать реализацию социальной функции военной музыки;
- научить художественно обоснованно формировать репертуар военного духового оркестра;
- научить выполнять инструментовки, аранжировки, обработки, переложения для военного духового оркестра, эстрадных оркестров (ансамблей);
- научить владению навыком дирижирования военным духовым оркестром, хоровыми коллективами, разучивания строевых песен в подразделениях воинской части;
- научить проведению учебных занятий по боевой и специальной подготовке в военном духовом оркестре;
- сформировать навыки воспитания подчинённых;
- сформировать навыки военно-патриотического воспитания личного состава воинской части гражданского населения;
- сформировать навыки образовательной деятельности в сфере культуры и музыкального искусства.

Установлено, что одним из элементов научно-теоретической основы процесса формирования у курсантов профессиональной компетентности военных дирижёров является реализация принципов этого процесса, к основным из которых можно отнести принципы: практической направленности, историчности, социальной обусловленности и научности, прочности овладения структурными компонентами профессиональной компетентности, природосообразности, активности, сознательности и мо-

тивированности обучающихся, целенаправленности, последовательности и систематичности, оптимизации, динамичности, инновирования [3].

Формирование у курсантов достаточно высокого уровня профессиональной компетентности военных дирижёров, обеспечивающего оптимальное качество выполнения профессиональных обязанностей в соответствии с должностным предназначением является результатом процесса формирования профессиональной компетентности военных дирижёров у курсантов военно-дирижёрского вуза.

Теоретический анализ процесса формирования у курсантов профессиональной компетентности военных дирижёров индивидуализацией обучения позволил:

- определить **сущность** исследуемого процесса как воспитания профессионально значимых качеств, которые предъявляются современным обществом к специалистам данной профессии;

- обосновать **структуру** процесса формирования у курсантов профессиональной компетентности военных дирижёров,

состоящую из взаимосвязанной совокупности необходимых элементов: цели и задач; сформулированных функций и дополняющих имеющиеся принципы данного процесса; субъектно-объектных профессиональных связей; выявленных основных, специфических закономерностей и противоречий; методы и формы взаимодействия и контроля; результат сформированности у курсантов профессиональной компетентности военных дирижёров;

- раскрыть **содержание** процесса формирования у курсантов профессиональной компетентности военных дирижёров, которое определяется целью, задачами, особенностями должностных и специальных обязанностей военных дирижёров и должно быть направлено на обеспечение высокого уровня военно-дирижёрского мастерства, морально-психологических качеств, военно-патриотическое воспитание, образовательную деятельность в сфере культуры и музыкального искусства, содействовать духовному и культурному развитию военнослужащих и гражданского населения.

Библиографический список

1. Об образовании в РФ. Федеральный закон РФ. Утвержден Президентом РФ 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. Вестник академии военных наук. 2013; 2.
2. Пантюк И.В. *Профессиональные компетенции специалиста по социальной работе*: учебное пособие. Минск, 2011.
3. Шишков А.И. *Формирование профессиональной компетентности курсантов военных вузов в ходе тактико-специальной подготовки*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва: ВУ, 2014.

References

1. Ob obrazovanii v RF. Federal'nyj zakon RF. Utverzhden Prezidentom RF 29.12.2012 g. № 273-FZ. *Vestnik akademii voennykh nauk*. 2013; 2.
2. Pantyuk I.V. *Professional'nye kompetencii specialista po social'noj rabote*: uchebnoe posobie. Minsk, 2011.
3. Shishkov A.I. *Formirovanie professional'noj kompetentnosti kursantov voennykh vuzov v hode taktiko-special'noj podgotovki*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva: VU, 2014.

Статья поступила в редакцию 09.01.17

УДК 378

Boyko E.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Siberian Institute of Management, Branch of RANEPa (Novosibirsk, Russia), E-mail: ekaterina-boyko@mail.ru

Kuks A.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Siberian Institute of Management, Branch of RANEPa (Novosibirsk, Russia), E-mail: annavkuks@gmail.com

SOCIAL EDUCATIONAL SYSTEM AS A PLATFORM OF INTERACTION OF STUDENTS BY MEANS OF BLENDED LEARNING (ON THE EXAMPLE OF EDMODO). In the article education management system of "Edmodo" is analyzed, for there is a problem of short English language programs for the first-year undergraduates and graduates. Therefore, the authors of the article describe a model of English blended learning at the Siberian Institute of Management, the branch of RANEPa, by means of social and educational platform of Edmodo. The article presents a detailed analysis of the definition of "blended learning" from the Russian and foreign scholars' points of view, the students' positive practical experience of using social and educational platform of Edmodo and the results of the authors' experiment. The authors of the research come to the conclusion about the necessity of work at this platform in the modern higher education system.

Key words: higher education, blended learning, social and educational platform of Edmodo, online platforms, teaching management system.

Е.Н. Бойко, канд. пед. наук, ст. преп. Сибирского института управления, филиал РАНХиГС, г. Новосибирск, E-mail: ekaterina-boyko@mail.ru

А.В. Кукс, канд. филол. наук, доц. Сибирского института управления, филиал РАНХиГС, г. Новосибирск, E-mail: annavkuks@gmail.com

СОЦИАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПЛАТФОРМА КАК СПОСОБ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ (НА ПРИМЕРЕ EDMODO)

В данной статье рассматривается использование социальной образовательной платформы Edmodo студентами вузов при смешанном обучении, поскольку существует проблема дефицита выделяемого количества часов на дисциплину «Иностранный язык» (английский) для студентов-бакалавров и магистров. Следовательно, необходимым условием для авторов статьи явилось применение модели смешанного обучения на занятиях по иностранному языку (английскому) в Сибирском институте управления – филиале РАНХиГС средствами социальной образовательной платформы Edmodo. Статья посвящена детальному анализу рассмотрения понятия «смешанное обучение» с позиций российских и зарубежных ученых. Обобщается положительный практический опыт использования социальной образовательной платформы Edmodo у студентов-бакалавров. Авторы приходят к выводу о необходимости работы на данной платформе в современной системе образования.

Ключевые слова: высшее образование, смешанное обучение, социальная образовательная платформа Edmodo, онлайн платформы, система управления обучением.

В настоящее время Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) предъявляют высокие требования к студентам, включающие большой объем внеаудиторной работы, короткие сроки изучения дисциплин, появление коллективных форм работы, направленных на контакт студентов друг с другом. Для решения данных проблем в вузах широко используются различные социальные образовательные платформы, которые помогают не только правильно распределить и сочетать аудиторную работу с дистанционной, но и направлены на активное взаимодействие студентов и преподавателей.

Согласно ФГОС ВПО, выпускники вузов должны обладать такими общекультурными компетенциями как «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранных языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия», «способность к самоорганизации и самообразованию» [1, с. 11] и др. Более того, одной из профессиональных компетенций, которой должны также обладать выпускники, является «способность осуществлять деловое общение и публичные выступления, вести переговоры, совещания, осуществлять деловую переписку и поддерживать электронные коммуникации» [1, с. 12]. Реализация программы бакалавриата по направлению подготовки «Государственное и муниципальное образование» (ГМУ) в соответствии с ФГОС ВПО от 10 декабря 2014 г. «возможна с использованием сетевой формы, а также вправе применять электронное обучение и дистанционные образовательные технологии» [1, с. 3]. Следовательно, будущие специалисты должны в полной мере владеть не только коммуникативными и профессиональными навыками, но и умением применять информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.

В данный момент количество часов, выделяемое на дисциплину «Иностранный язык (английский)» по направлению подготовки «ГМУ» недостаточное, что не позволяет предоставить лексико-грамматический материал в полном объеме. В этом случае следует говорить о смешанном или гибридном обучении, которое представляет собой сочетание аудиторной и дистанционной работы со студентами. Что касается дистанционного обучения применительно к изучению иностранных языков, то, по мнению Я.К. Абрамовой, данная модель обучения является малоэффективной, недостаточной [2], поэтому на данном этапе следует рассмотреть смешанное обучение, т. е. сочетание аудиторной работы с дистанционной через использование социальной образовательной платформы Edmodo как способом взаимодействия студентов.

Как известно, концепт, стоящий за этим понятием, активно разрабатывался и пропагандировался в англоязычной литературе с 60-х гг. XX века. Само понятие смешанное обучение (blended learning) впервые появилось в 1999 году в пресс-релизе американского интерактивного учебного центра «EPIC Learning» [Interactive Learning]. Как многие популярные и широко используемые понятия, «смешанное обучение» долгое время оставалось размытым и неопределенным, под которым подразумеваются самые различные комбинации педагогических методов с технологиями. Данное обучение занимает лидирующую позицию в США и уже набирает обороты в России. Российские и зарубежные ученые занимаются исследованием данного феномена.

Большинство исследователей отмечают современность и универсальность смешанного обучения, ориентированного на индивидуальные запросы студентов [3]. Начнем рассмотрение смешанного обучения с позиции зарубежных учёных. Первая попытка конкретизации данного термина была предпринята в работе К. Дж. Бонка и Ч.Р. Грэма, которые предложили понимать под смешанным обучением комбинацию традиционной модели образования «лицом к лицу» и инновационных методов, предполагающих использование компьютера [4]. Позднее Н. Фрайерсен уточнил это понятие и предложил определение, которое на настоящий момент считается общепринятым: «Смешанное обучение подразумевает комбинацию общепринятых форм обучения в классе, требующих физического со-присутствия преподавателя и студентов, с широким кругом возможностей обучения посредством Интернета и цифровых технологий» [5].

Как следует из данного определения, смешанное обучение подразумевает обязательное соединение двух компонентов:

- традиционное обучение, требующее физического присутствия преподавателя и студентов,
- самостоятельное онлайн обучение, предполагающее автономию учащихся при выборе времени, места, темпа работы.

Х. Стейкер и М.В. Хорн считают, что важно отличать смешанное обучение от высокотехнологического обучения, при котором также используются всевозможные цифровые технологии (интерактивные доски, камеры, электронные учебники, Интернет-ресурсы и т. д.), но в условиях традиционного класса и под контролем преподавателя [6]. Необходимым признаком гибридного обучения являются дистанционный компонент, подразумевающий самостоятельность и автономию учащегося.

Зарубежные эксперты акцентируют многочисленные преимущества смешанного обучения, которые, резюмируя, можно свести к трем основным:

- индивидуализация обучения, которая достигается за счет того, что студент самостоятельно выбирает время, место, темп обучения, способ работы с информацией и т. д.;

- повышение автономии учащихся, являющееся следствием вынесения части курса для самостоятельного дистанционного обучения;

- экономия аудиторного времени [7; 8].

Так, например, эффективность курсов, основанных на данном методе, доказана исследованиями, которые фиксируют рост мотивации учащихся в процессе обучения и повышение качества знаний студентов при анализе результатов обучения [7; 8].

Несмотря на тот факт, что термин «смешанное обучение» предполагает достаточно широкую вариативность инструментов для самостоятельной удаленной работы, более того, в настоящее время его дистанционный компонент ассоциируется с использованием систем управления обучением (Learning Management System), то необходимо обратить внимание на данный феномен.

Р.К. Эллис рассматривает систему управления обучением как прикладное приложение, использующееся для разработки, администрирования, документации, управления и распространения электронных образовательных курсов с обеспечением совместного доступа [9]. Ключевым моментом в понимании специфики подобного рода приложений и их отличия от других образовательных технологий является их системность. С позиций М. Сабо и М.К. Флешер система управления обучением – это структура, которая управляет всеми аспектами учебного процесса, включая определение индивидуальных учебных целей, презентацию и выстраивание последовательности учебного материала, выполнение и оценивание заданий, фиксирование и анализ прогресса пользователя и т. д. [10].

Дж.Д. Бейлей перечисляет следующие основные характеристики систем управления обучением:

- учебные цели четко привязаны к определенным урокам;
- все уроки входят в систематизированный учебный план;
- программное обеспечение курса предполагает определенную стандартизированную систему оценки;
- система сохраняет и анализирует результаты обучения;
- доступ к урокам предоставляется на основе анализа индивидуального прогресса каждого из студентов [11].

Базовая система управления обучением предоставляет инструктору (преподавателю) возможности для создания и распространения учебных материалов, отслеживания участия и прогресса студентов, контроля и оценки. Все учебные материалы создаются в визуальной интерактивной учебной среде, которая предоставляет возможности для качественного общения на уровнях студент-студент (обсуждения, дискуссии) и студент-преподаватель (обратная связь). Основными преимуществами использования подобных приложений для студента являются легкий и постоянный доступ к учебным материалам, индивидуальный темп и программа обучения, функции организации и планирования (учебный календарь, индивидуальное расписание, учебный план), возможность получения немедленной обратной связи (автоматическое оценивание), постоянное отслеживание прогресса обучения и др.

Следует подчеркнуть, что большинство систем управления обучением создаются на онлайн платформах, что повышает доступность учебных материалов и облегчает администрирование. К наиболее популярным на данный момент платформам относятся Moodle, Edmodo, Blackboard, SumTotal, Schoology, SkillSoft и др.

Мы считаем, что в этом виде работы положительную роль играет социальная образовательная платформа Edmodo, которая разработана полностью на английском языке. Данная платформа – хорошая возможность для преподавателя работать со студентами внеаудиторно, где преподаватель берет на себя обязанности тьютора, включая взаимодействие со студента-

ми (рефлексию), организацию учебного процесса, активизацию учебно-познавательной деятельности студентов, контроль за выполнением самостоятельной работы и др.

Далее необходимо подробно рассмотреть смешанное обучение с позиции российских ученых. Так, например, С.Б. Велединская рассматривает смешанное обучение как «модель, построенную на основе интеграции и взаимного дополнения технологий традиционного и электронного обучения, предполагающая замещение части традиционных учебных занятий различными видами учебного взаимодействия в электронной среде» [12, с. 8]. Н.В. Любимова и А.И. Горожанов считают, что смешанное обучение – «комбинация онлайн и очного обучения» [13, с. 50]. Смешанное обучение, с точки зрения А.Е. Пушкиной, предполагает «сочетание разнообразных форм дистанционного обучения (e-learning, on-line learning) с традиционными аудиторными занятиями (face-to-face learning)» [14, с. 403]. Автор считает данную технологию оптимальной с точки зрения обучения иностранному языку как средству общения у людей, изучающих иностранный язык самостоятельно по дистанционным системам, что показывает высокий психологический барьер в ситуациях устного общения, неспособность пользоваться коммуникативными стратегиями в диалоге, а также относительно низкую скорость реагирования в групповой коммуникации при отсутствии личного общения как с преподавателем, так и с другими участниками группы [14].

Е.Я. Бабенко определяет смешанное обучение как «целенаправленный процесс получения знаний, умений и навыков в условиях интеграции аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности субъектов образовательного процесса на основе использования и взаимного дополнения технологий традиционного, дистанционного, электронного и мобильного обучения при наличии самоконтроля студента» [15, с. 180]. При определении смешанного обучения мы поддерживаем позицию М.С. Никитиной, которая рассматривает данный феномен как «обучение, основанное на интеграции различных форм обучения (очное обучение в аудитории, электронное обучение и самообучение), в результате которого происходит более качественное формирование компетенций» [16, с. 27].

Среди студентов-бакалавров и магистров направления «Государственное и муниципальное управление» (ГМУ) на базе Сибирского института управления – филиала РАНХиГС (СИУ РАНХиГС) был проведен опрос, согласно которому выяснилось, что 58 % респондентов хотят выполнять задания в Интернете с применением Интернет-технологий. Более того, помимо аудиторной работы 64 % респондентов хотели бы заниматься иностранным языком (английским) дистанционно. 58 % респондентов считают данную работу эффективной, поскольку материал лучше воспринимается, усваивается и впоследствии закрепляется, что позволяет более глубоко изучить предмет. Также происходит экономия времени, что является немаловажным фактором в современном студенчестве. Студенты заинтересованы в более глубоком и тщательном изучении иностранного (английского) языка как средства международного делового общения в будущей профессиональной деятельности.

При выявлении эффективности работы студентов-бакалавров 1 курса обучения направления «ГМУ» на социальной обра-

зовательной платформе Edmodo были сформированы экспериментальная и контрольная группы. В контрольной группе работа со студентами велась только аудиторно и без внедрения модели смешанного обучения. В экспериментальной группе студенты были задействованы не только в аудиторной работе, но и активно принимали участие в работе на данной платформе.

Для работы со студентами экспериментальной группы на платформе Edmodo преподавателем была создана группа «Future Managers» и затем приглашены студенты в эту онлайн группу, которая являлась как открытой для всех пользователей, так и закрытой, предназначенной только для работы преподавателя и студентов. В нашем случае группа была закрытой. Студентам предлагалось выполнить лексико-грамматические упражнения на основе учебного пособия «Иностранный язык (английский)» авторов А.М. Шуваевой, Н.О. Шпак и др., поскольку данное пособие является основным в изучении дисциплины. Также студенты имели возможность переписки с иностранными студентами, входившими в группу «Future Managers». При оформлении заданий преподаватель может выставить четкую дату и время, согласно которым студенты должны выполнить эти задания и прикрепить их в срок либо на свою страничку, либо на общую страничку группы. Более того, социальная образовательная платформа Edmodo позволяет оформлять преподавателю задания тестового плана, согласно строго отведенному времени, например, для студентов, которые должны пройти этот тест за 15 минут. Иначе, допуск к заданиям закрывается, и студент может оказаться не аттестованным по определенной теме. Все баллы выставляются автоматически по 100-балльной системе, что является достаточно удобным для преподавателя и студентов, которые уже имеют такой опыт, исходя из балльно-рейтинговой системы в СИУ РАНХиГС.

Работая на данной платформе можно сэкономить время аудиторно, например, при проверке лексических тем «Work and Study», «Business Communication» и др., и при выполнении лексико-грамматических упражнений. Более того, работа может выполняться не только дома, но и в любом другом месте, что позволяет говорить о мобильности.

Следует сделать вывод, что результаты студентов в экспериментальной группе явились достаточно высокими, чем результаты студентов контрольной группы. Разница отмечается в уровне владением английским языком, выполнением письменных работ, подготовкой устных заданий по темам учебного пособия и прочее.

Таким образом, представленная модель на социальной образовательной платформе Edmodo и широко используемая на занятиях по иностранному языку на всех направлениях и курсах обучения в СИУ РАНХиГС, позволяет интегрировать часть аудиторной работы в дистанционную, что позволяет говорить о её координированности. Более того, студенты становятся более самостоятельными, самоорганизованными, готовыми к обратной связи, мобильными, адаптированными к данной образовательной среде, что позволяет нам сделать вывод об их активном взаимодействии друг с другом. Данный вид обучения позволяет не только сэкономить время при работе в аудитории со студентами, но и отследить их активность, выполнение заданий и самоорганизацию в дистанционной, или внеаудиторной работе.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования*. Направление 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление», 2014. Available at: <http://siu.ranepa.ru/Academy/fgos/38.03.04%20%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1%20%D0%92%D0%9E%20%D0%93%D0%9C%D0%A3.pdf>
2. Абрамова Я.К. Смешанное обучение как инновационная образовательная технология. *Перспективы развития информационных технологий*. 2014; 17: 115 – 119.
3. Кравченко Г.В. Использование модели смешанного обучения в системе высшего образования. *Известия Алтайского государственного университета*, 2014; 2 (82): 22 – 25.
4. Bonk C.J., Graham C.R. *The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer, 2006: 624.
5. Friesen N. *Report: Defining Blended Learning*, 2012: 10.
6. Staker H., Horn M.B. *Classifying K–12 Blended Learning*. May 2012: 19.
7. Saritepeci, Mustafa; et al. The effect of blended learning environments on student motivation and student engagement: A study on social studies course. *Education and Science*. 2015; Vol.40, №177: 203–216.
8. Garrison D. R., Kanuka H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*. 2004, № 7: 95 – 105.
9. Ellis R. K. *Field Guide to Learning Management Systems: ASTD Learning Circuits*, 2009: 7.
10. Szabo M., Flesher K. CMI Theory and Practice: Historical Roots of Learning Management Systems. *Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, & Higher Education, Montreal, Canada*. 2002: 929 – 936.
11. Bailey G. D. *Computer-based Integrated Learning Systems*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1993: 171.
12. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Смешанное обучение: секреты эффективности. *Высшее образование сегодня*, 2014; 8: 8 – 13.
13. Любимова И.В., Горожанов А.И. Технология «смешанного» обучения иностранным языкам: перспективы и проблемы. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*, 2011; 609: 49 – 58.

14. Пушкина А.Е. Смешанное обучение как средство оптимизации обучения иностранному языку в техническом вузе. Иностранные языки в современном мире: инфокоммуникационные технологии в контексте непрерывного образования: *сборник материалов VII Международной научно-практической конференции*. Под научной редакцией Ф.Л. Ратнер. 2014; 402 – 406.
15. Бабенко Е.М. Смешанное обучение в высшем учебном заведении. Актуальные проблемы химического образования в средней и высшей школе: *сборник научных статей*. Под редакцией Е.Я. Аршанского. 2016; 180 – 181.
16. Никитина М.С. Смешанное обучение: проблемы внедрения и освоения в условиях вуза. *Научный поиск*, 2012; 2.3: 27 – 30.

References

1. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya*. Napravlenie 38.03.04 «Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie», 2014. Available at: <http://siu.ranepa.ru/Academy/fgos/38.03.04%20%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1%20%D0%92%D0%9E%20%D0%93%D0%9C%D0%A3.pdf>
2. Abramova Ya.K. Smeshannoe obuchenie kak innovacionnaya obrazovatel'naya tehnologiya. *Perspektivy razvitiya informacionnykh tehnologij*. 2014; 17: 115 – 119.
3. Kravchenko G.V. Ispol'zovanie modeli smeshannogo obucheniya v sisteme vysshego obrazovaniya. *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2014; 2 (82): 22 – 25.
4. Bonk C.J., Graham C.R. *The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer, 2006: 624.
5. Friesen N. *Report: Defining Blended Learning*, 2012: 10.
6. Staker H, Horn M.B. *Classifying K-12 Blended Learning*. May 2012: 19.
7. Saritepeci, Mustafa; et al. The effect of blended learning environments on student motivation and student engagement: A study on social studies course. *Education and Science*. 2015; Vol.40, №177: 203-216.
8. Garrison D. R., Kanuka H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*. 2004, № 7: 95 – 105.
9. Ellis R. K. Field Guide to Learning Management Systems: ASTD Learning Circuits, 2009: 7.
10. Szabo M., Flesher K. CMI Theory and Practice: Historical Roots of Learning Management Systems. *Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, & Higher Education, Montreal, Canada*. 2002: 929 – 936.
11. Bailey G. D. Computer-based Integrated Learning Systems. *Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications*, 1993: 171.
12. Veledinskaya S.B., Dorofeeva M.Yu. Smeshannoe obuchenie: sekrety `effektivnosti. *Vysshee obrazovanie segodnya*, 2014; 8: 8 – 13.
13. Lyubimova I.V., Gorozhanov A.I. Tehnologiya «smeshannogo» obucheniya inostrannym yazykam: perspektivy i problemy. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*, 2011; 609: 49 – 58.
14. Pushkina A.E. Smeshannoe obuchenie kak sredstvo optimizatsii obucheniya inostrannomu yazyku v tehnichestom vuze. Inostrannye yazyki v sovremenном mire: infokommunikatsionnye tehnologii v kontekste nepreryvnogo obrazovaniya: *sbornik materialov VII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod nauchnoy redakciey F.L. Ratner. 2014; 402 – 406.
15. Bабенко Е.М. Смешанное обучение в высшем учебном заведении. Актуальные проблемы химического образования в средней и высшей школе: *сборник научных статей*. Под редакцией Е.Я. Аршанского. 2016; 180 – 181.
16. Nikitina M.S. Smeshannoe obuchenie: problemy vnedreniya i osvoeniya v usloviyah vuza. *Nauchnyy poisk*, 2012; 2.3: 27 – 30.

Статья поступила в редакцию 17.01.17

УДК 37.018

Boltykov O.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), doctoral postgraduate, Kostroma State University n. a. N.A. Nekrasov (Kostroma, Russia), E-mail: boltykov@mail.ru

TEACHING CIVIL ASPECTS TO SCHOOL STUDENTS IN WORKS OF RUSSIAN PEDAGOGUES OF THE SECOND HALF OF XIX – XX CENTURIES. The author analyzes different points of views of Russian pedagogues of the 19-20th centuries concerning civic education, patriotism, duty and responsibility of students of different levels of education, the role of teaching and particular subjects in this process. The article highlights the pedagogical background, which influenced the contents of the native pedagogical thought, and its relation to the approaches of Russian pedagogues, scientists and public people of the referred period to the issues of developing in the youth minds the merits that are necessary for the serious service to their society and country. The article presents acute and conformable to our time conceptual foundations of civic education in the context of pragmatist and person-oriented approaches, dialogue training, and reliance on the native country heritage.

Key words: education, learning, citizenship, patriotism, ideal, the formation of civic identity, historical analysis, historical and pedagogical approach.

О.В. Болтыков, канд. пед. наук, докторант Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, г. Кострома, E-mail: boltykov@mail.ru

ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У УЧАЩИХСЯ В НАСЛЕДИИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГОВ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

В статье автор с позиции микроисторического подхода анализирует взгляды отечественных педагогов конца XIX – начала XX века, касающиеся вопросов воспитания гражданственности, патриотизма, долга и ответственности у обучающихся на разных уровнях образования, роли обучения и отдельных учебных предметов в этом процессе. Рассмотрен историко-педагогический фон, который оказывал влияние на содержание отечественной педагогической мысли и его связь с подходами российских педагогов, ученых, общественных деятелей указанного периода к вопросам формирования у молодежи качеств необходимых для полноценного служения обществу и государству. Представлены актуальные и созвучные нашему времени концептуальные основы воспитания гражданственности в контексте деятельностного, личностно-ориентированного подходов, диалогового обучения, опоры на достояния отечественной культуры.

Ключевые слова: воспитание, обучение, образование, гражданственность, патриотизм, идеал, формирование гражданской идентичности, микроисторический анализ и историко-педагогический подход.

Нестабильная социально-экономическая ситуация в стране, неопределённость ценностных приоритетов в российском обществе периода перестройки существенным образом сказались на межличностных связях, политической активности, гражданской позиции молодёжи, ее взаимоотношениях с обществом, государ-

ством, на понимании своего места и роли в культуре, благосостоянии народа. Эти положения подтверждают результаты изучения революции мировоззрения молодых людей, полученные Российским независимым институтом социальных и национальных проблем, в которых прослеживается низкий уровень их интереса

к политике на протяжении всех лет реформ, к платформам каких-либо идейных течений, к государству, как их защитнику.

Более того, гражданство многими категориями молодёжи рассматривается, прежде всего, как формальная принадлежность, своего рода членство в определённом сообществе [1]. Сложившееся положение требует поиска путей и средств, обоснования содержания и форм, выявления эффективных технологий и педагогически регулируемых условий воспитания гражданственности, формирования гражданской идентичности у детей, подростков, молодёжи.

Помочь в этом вопросе призван опыт прошлых лет. Поэтому трудно не согласиться, во-первых, с мнением А.И. Герцена, который утверждает: «полнее сознавая прошедшее, мы уясняем современное; глубже опускаясь в смысл былого – раскрываем смысл грядущего; глядя назад – шагаем вперед» [2, с. 3], во-вторых, с утверждением Э.Д. Днепров, что первая задача каждого исследователя – выявление, систематизация и осмысление того, что сделано его предшественниками, того, что накоплено наукой в избранной им отрасли знания [2, с. 3]. Следовательно, историко-педагогический экскурс в прошлое исследуемой проблемы позволит укрепиться в одних позициях и поможет избежать ошибок в предлагаемых путях ее решения.

Нами выбран исторический отрезок времени (вторая половина XIX – начала XX века) не случайно. Объясняется это, с одной стороны, проводимыми многими представителями социальных наук параллелями между этим периодом в жизни российского общества и современностью, созвучностью вызовов и характером проблем в воспитании подрастающих поколений, с другой, – своеобразием педагогических ситуаций, их сходством «тогда и сейчас», с третьей, – богатством идей, ценность которых должна быть осмыслена в контексте стоящих в настоящий момент задач.

Действительно, XIX век – это время культурного и духовного подъема, чему способствовали: а) Отечественная война 1812 года, в результате которой отмечается рост национального самосознания и консолидации общества; б) политика просвещённого абсолютизма, которая привела к увеличению числа гимназий, лицеев, технических институтов, ремесленных училищ и университетов; в) важнейшие открытия в различных сферах науки (математика, химия, физика, металлургия, медицина, электротехника и т. п.), которые пробудили интерес к научному поиску, познанию; г) плеяда талантливейших деятелей культуры и искусства, чьи произведения отличались самобытностью, были наполнены духом патриотизма. При этом проявляются противоречия, наложившие свой отпечаток на социально-психологический климат в российском обществе (кризис феодализма, развитие освободительной борьбы на окраинах, неудачные военные кампании, подавление частной инициативы, насаждение строгой дисциплины и др.). Это вело к полному состоянию напряженного ожидания возможных и необходимых перемен, стимулировало обсуждение путей решения накопившихся социальных проблем. Современники отмечали, что все вдруг бросилось учиться и учить других, начали думать, читать, высказывать свои мысли, требовать широкого участия в общественной жизни, переустройства образования (М. Вигель, Ф. Витберг, М.И. Демков, В. Острогорский, В.Д. Сиповский, В.М. Чумицкий и др.). Естественно, представленные выше процессы и явления, сказались на содержании отечественной педагогической традиции, инициировали появление мощного общественно-педагогического движения, которое требовало демократизации образования, усиления в его содержании национального элемента, а в целях – ориентации на воспитание патриотизма и гражданской позиции [3].

Кроме того, в этот период, по мнению историков образования, оформляется понимание педагогики как науки, формируется идея об органическом последовательном и прогрессивном развитии общечеловеческого опыта в воспитании, появляется концепция педагогического процесса, центра воспитания (семья, школа, среда, культура, цивилизация), признаются сложные взаимоотношения между теорией и практикой образования, активностью человека и влиянием на становление его личности государства, общества, собственного опыта жизнедеятельности [4].

Таким образом, вторая половина XIX – начало XX века вполне закономерно может служить основанием для изучения не только истоков культурного своеобразия, попытки обосновать внутренний стержень и пути развития отечественной системы образования, но и для формирования педагогического сознания, развития прогрессивных идей воспитания и обучения.

В современной методологии педагогики среди теоретических проблем исследования ее истории обращается внимание на важность определения базового подхода, в контексте которого будет систематизироваться материал, происходит его осмысление, описание педагогического феномена. Мы взяли за основу уровень микроисторического анализа, назначение которого в проявлении уникальности. Для него характерно собирание в единое множество контекстов, позволяющих в своей совокупности более адекватно идентифицировать и интерпретировать изучаемые источники, получение нового образа интересующего явления в целом или его отдельных локализованных во времени и пространстве фрагментов, последующее конструирование на основе разнообразия персональных представлений образа практической педагогической деятельности [4, с. 5 – 7].

Так как концептуализация историко-педагогического знания имеет три измерения (антропологическое, социокультурное и собственно педагогическое), мы еще раз подчеркнем, что вопросы воспитания гражданственности и патриотизма будем изучать в последнем измерении, позволяющем теоретически осмысливать и интерпретировать педагогическое прошлое в неразрывном единстве с педагогическим настоящим [4, с. 10].

Анализ историко-педагогического фона, на котором создавались работы Н.Ф. Бунакова, В.П. Вахтерова, М.И. Демкова, К.В. Ельницкого, П.Ф. Каптерева, В.Я. Стоюнина, принадлежавшие к разным направлениям научно-педагогической мысли России рассматриваемого периода, свидетельствует, что все они, во-первых, были активными пропагандистами и последователями гуманистического подхода к обучению и воспитанию К.Д. Ушинского, во-вторых, сторонниками создания национальной системы образования, построенной на идеалах народной культуры, в-третьих, цель, смысл социализации учащихся они усматривали в готовности служить отечеству.

Вывод, содержащийся в последних словах, подтвержден выдержками из публичной лекции К.В. Ельницкого, педагога-словесника, сторонника государственного направления в образовании, которая была посвящена воспитанию патриотического чувства у учащихся. Он, в частности, указывал, что «воспитание в подрастающем поколении ... любви к отечеству составляет одну из существенных обязанностей родителей и воспитателей. Воспитание этого чувства важно как для будущего блага самих питомцев, так и для благоденствия отечества. ... Чтобы они были более счастливыми в своей жизни, необходимо воспитывать в них любовь к отечеству и соотечественникам, так чтобы жить в среде последних было для них внутреннею потребностью и вместе с тем своего рода счастьем» [5, с. 11].

Главным в таком воспитании, по мнению автора, становится пробуждение у подрастающего поколения чувств служения соотечественникам, заботы о благоденствии отечества, желания быть полезным государству, умения выполнять свой долг, так как «... благоденствие государства и благополучие граждан находят-ся во взаимной ответственности» [5, с. 12].

Дальнейший анализ текста убеждает в том, что К.В. Ельницкий называет известные нам сегодня средства патриотического и гражданского воспитания: влияние окружающей среды, личный пример взрослых, поучительные рассказы из ранней истории о жизни и подвиге «таких замечательных деятелей, как патриарх Гермоген, гражданин Минин, крестьянин Сусанин, о защите русских своего отечества в 1812 году» [5, с. 12]. Кроме них автор указывает на потенциалы поэтических произведений, пение патриотических песен, торжественное празднование дней, имеющих важное значение в жизни отечества.

Одновременно с этими средствами педагог называет и другие: присутствие на церковном богослужении, занятия военной гимнастикой и военными упражнениями. Все вместе взятое позволяет выработать у выпускников образовательных учреждений готовность при необходимости встать в ряды защитников отечества.

Аналогичные суждения высказывает П.Ф. Бунаков, который считает, что школа в своей деятельности не должна ограничиваться только обучением детей грамоте, счету, сообщать им элементарные знания. «Она, главным образом, должна воспитательно влиять на учащихся, приготавливая их к жизни честной, разумной, не отрывая их от родной среды и привычного труда. ... Она должна всеми возможными средствами, как содержанием, так и направлением обучения, своей обстановкой и порядками развивать в детях ... любовь к отечеству и вообще любовь к человеку в обширном смысле слова» [6, с. 170 – 171]. Одним из путей достижения такого результата должно стать включение в

программу обучения в народной школе специального предмета – родиноведение, в рамках которого учащиеся знакомятся с природой родного края, традициями, обычаями, постепенно расширяя границы территории (от волости к уезду, губернии, главным частям государства).

Параллельно с этим изучаются лучшие произведения отечественных писателей и поэтов, проводятся исторические чтения, ведется изучение музыкальной грамоты, хоровому и сольному пению, организуются школьные праздники, литературно-музыкальные вечера, пробуждающие патриотические чувства, любовь к родному краю.

Следовательно, в своих научно-методических трудах, на практике, в деятельности школ Н.Ф. Бунаков предлагает простые и действенные средства формирования гражданственности у детей и молодежи, соединяя учебную и внеклассную работу, обязательную и дополнительную части образовательной программы, связывая обучение, наставление с повседневной жизнью, прошлое с настоящим.

Эти выводы созвучны идеям В.П. Вахтерова, который к перечисленному выше добавляет еще конкретные пути, формы, способы влияния образовательного учреждения на улучшение общественных отношений, формирование гражданственности у детей. Во-первых, он обосновывает значение внеклассного чтения, экскурсий, наблюдений в природе и за природными явлениями, которые помогают учащимся понять требования жизни и надлежащим образом следовать им. Во-вторых, он призывает соблюдать баланс между словом, как бы убедительно оно не звучало, и действием. «Каждое впечатление, каждую мысль, каждый образ ... ученик должен, так или иначе, выразить в слове, письме, ... в рисовании, в ручной работе, в труде, в игре, ... чтобы оно оставило полный след в его развитии, оказало влияние на его ум, характер, волю, на его жизнь» [5, с. 543].

Главная мысль В.П. Вахтерова в деле воспитания гражданской позиции и развития у них патриотических чувств отвечает современным технологиям деятельностного и личностно-ориентированного подходов, так как ориентирует на включение в деятельность («ученик развивается, когда сам действует»), погружение в событие («только тот, кто сам переживает эмоции, способен следовать правилам и заразить идеями других»), поддержку при затруднениях («мысль и поступок, впечатление и реакция, умственная жизнь и практическая деятельность, должны быть связаны неразрывно друг с другом и одна переходить в другую ...» однако этому следует помогать) [5].

Продолжатель педагогических традиций Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского предлагал собственное видение воспитания как части образовательного процесса, что расширяет наши представления и о формировании гражданской позиции, любви к Родине, готовности служить своему народу у подрастающих поколений.

Воспитание автор трактует как «систематическая помощь саморазвитию организма и всестороннее усовершенствование личности в меру ее сил и сообразно социальному идеалу» [7, с. 179]. Так как идеал, по мнению П.Ф. Каптерева, состоит из трех элементов: личного или субъективного, народного или национального, всенародного или общечеловеческого, то одна из задач воспитания – нахождение нужных идеалов (образов), содействие их появлению в жизни человека, создание ситуаций, чтобы индивид мог усвоить образ, приложить его к обстоятельствам и включить его положительные части в собственный опыт [7, с. 47].

Наряду с уже представленными в материалах других педагогов формами, приемами формирования гражданских чувств и качеств у детей, он указывает на роль самостоятельных упражнений, дух общности, которое понимает как «свойство, прямо противоположное эгоизму и личной замкнутости, и состоит в обязанности и охоте работать с другими совместно, сливать свое «Я» в другое сообщество с другими такими же «Я» [3, с. 196].

Обращают на себя внимание и ряд других положений, высказанных П.Ф. Каптеревым в разных работах и представляющих ценность для исследователей и критиков организации воспитательного процесса. Первое из них касается разделения политики и воспитания гражданственности в контексте его понимания автономности школы. По этому поводу он писал: «В детском возрасте невозможно осознанно выработать политическую позицию, и всякое навязывание идей «сверху» губительно и разлагающе действует на ребенка. Политика должна быть оставлена на пороге школы» [8, с. 49]. В свою очередь, это не означает пренебрежение к вопросам государственности, к социальным проблемам, к размышлениям о взаимоотношениях общества и лично-

сти, государства и народа, о долге и служении. Помочь в этом случае может знакомство с идеалом: «святыми подвижниками, судьбами и поступками людей, проявивших особенную энергию и самопожертвование на служении Отечеству, ... тех, кто чтит гражданское, государственное самопожертвование» [3, с. 199].

Второе положение ориентирует на успешности в обучении и воспитании при соблюдении таких условий: они должны быть приспособлены к особенностям детской натуры, сообразны личным особенностям обучающихся и личности педагога.

Третье положение призывает организаторов воспитательной практики учитывать, во-первых, потенциалы факторов влияния на процесс и результата формирования гражданской позиции учащихся: естественные опираются на то, что дано от природы; культурные зависят от характера воздействий со стороны родителей, от семейной обстановки, от знакомых, школы, общественного строя и государственной жизни, а личные – от включенности в работу над собой, от самосовершенствования, готовности к самоисправлению, во-вторых, они помогают формировать качества, если эти влияния гармонизированы.

Исторический опыт подтвердил правоту П.Ф. Каптерева о роли воспитания в формировании у детей позиций человека, гражданина, семьянина и эффективности построения демократического общества.

Завершая анализ взглядов педагогов второй половины XIX века, обратимся к трудам еще одного последователя педагогической концепции К.Д. Ушинского – к работам В.Я. Стоюнина, который подчеркивал: «Воспитать человека – значит развить его природные способности, пробудить в нем сознательную мысль, привить ему нравственные и гражданские идеалы» [9, с. 82].

В своих поздних трудах [«Без истории и без преданий» (1878), «Наша семья и ее исторические судьбы» (1884) и т. д.], как бы подводя итог написанному и прожитому, В.Я. Стоюнин рисует нам свой портрет идеального гражданина, которого призвана воспитывать школа. «Гражданин, – пишет он, – это тот, кто служит Отечеству, не разоряет и не предаст его; тот, кто трудами рук своих, советом, искусством, разумом может быть полезен Отечеству в каждый день своей жизни; честь его не смешана ни с какими сожалениями» [3, с. 88], «... гражданин, достойный сего имени, который намерен служить Отечеству, должен быть проникнут во все части человеческого общежития, должен знать нужды и пользы общества» [10, с. 76]. «... Гражданином ты станешь лишь тогда, когда окруженный трудными обстоятельствами, ты сумеешь исполнить высокие должности, принести великие жертвы, отрицанием самого себя превзойти все подвиги мужества. Тогда ты гражданин» [10, с. 27].

Механизмами развития гражданственности он считал: а) обучение, которое знакомит юношество с естественными и социальными законами жизни, учит пользоваться ими и убеждает, что их нельзя приступать безнаказанно; б) идеал, в образе человека, живущего общественными нуждами и проблемами, активно участвующий в общественном движении, выбравший своим кредо земной жребий – «борись и мучайся, страдай, и просвещай, и утешай, и совершай свое призвание ...»; в) изучение словесности, располагающее к пониманию добра и зла, временного и вечного, ценности труда на общую пользу и работы над собой, органической связи государства, общества, семьи и личности; г) погружение в русскую историю, показывающее, что государство сильно внутри и вне не армиями и полицией, а развитым гражданским чувством, стремлением жить по справедливости, соединять собственное благо с обществом; д) хороший учитель, в руках которого каждый предмет – средство формирования опыта достойного поведения; е) опора на национальные традиции, акцент на достижения родной культуры [5; 6; 9; 10].

Итак, в своих трудах Владимир Яковлевич Стоюнин создал концепцию воспитания гражданина, исходящую из положения о том, что чувство истинной любви к Родине является одним из основополагающих в системе жизненных ценностей человека. Он тесно связывал идеал человека и идеал гражданина, отводя в их формировании важную роль образовательному учреждению.

Подводя итоги краткого анализа взглядов целой плеяды отечественных педагогов, чьи работы получили всеобщее признание, отметим: в них освещены актуальные и созвучные нашему времени концептуальные основы воспитания гражданственности в контексте деятельностного, личностно-ориентированного подходов, диалогового обучения, опоры на достояния отечественной культуры.

Библиографический список

1. Юзефовичус Т.А. *Проблемы социальной работы с молодёжью*. Москва: ИЦ «Академия», 2012.
2. Днепров Э.Д. *Советская историография отечественной школы и педагогики (1918 – 1977)*. Москва: НИИ ОП АПН СССР, 1981. – 90 с.
3. Корнетов Б.Г. *От первобытного воспитания к гуманитарному образованию*. – Москва: Издательство УРАО, 2003.
4. *История педагогики на пороге XXI века: Историография, методология, теория*. Под редакцией Г.Б. Корнетова, В.Г. Безрогова. В 2-х ч., ч. 2. Москва: ИТО и П РАО, 2001.
5. *Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в.* Составитель П.А. Лебедев. Москва: Педагогика, 1990.
6. *Старые и новые педагоги, их жизнь, мысли и труды*. Составитель М.И. Демков. Москва: Типо-литография Т-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1912.
7. Каптерев П.Ф. *Избранные педагогические сочинения*. Под редакцией А.М. Арсеньева. Москва: Педагогика, 1982.
8. Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г., Осовский Е.Г. *Лекции по истории отечественной педагогики*. Москва: ТЦ СФЕРА, 1995.
9. Басов Н.Ф., Басова В.М. Воспитание человека и гражданина в педагогическом наследии В.Я. Стоюнина. *Вопросы воспитания*. 2011; 3: 81 – 91.
10. *Антология по истории педагогики в России (первая половина XX века)*. Составитель А.В. Овчинников, Л.Н. Беленчук, С.В. Лыков. Москва: ИЦ «Академия», 2000.

References

1. Yuzefavichus T.A. *Problemy social'noy raboty s molodezh'yu*. Moskva: IC «Akademiyu», 2012.
2. Dneprov E.D. *Sovetskaya istoriografiya otechestvennoy shkoly i pedagogiki (1918 – 1977)*. Moskva: NII OP APN SSSR, 1981. – 90 s.
3. Kornetov B.G. *Ot pervobytnogo vospitaniya k gumanitarnomu obrazovaniyu*. – Moskva: Izdatel'stvo URAO, 2003.
4. *Istoriya pedagogiki na poroge XXI veka: Istoriografiya, metodologiya, teoriya*. Pod redakciej G.B. Kornetova, V.G. Bezrogoval. V 2-h ch., ch. 2. Moskva: ITO i P RAO, 2001.
5. *Antologiya pedagogicheskoy mysli Rossii vtoroy poloviny XIX – nachala XX v.* Sostavitel' P.A. Lebedev. Moskva: Pedagogika, 1990.
6. *Starye i novye pedagogi, ih zhizn', mysli i trudy*. Sostavitel' M.I. Demkov. Moskva: Tipo-litografiya T-va I.N. Kushnerev i K°, 1912.
7. Kapterev P.F. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*. Pod redakciej A.M. Arsen'eva. Moskva: Pedagogika, 1982.
8. Fradkin F.A., Plokhova M.G., Osovskij E.G. *Lekcii po istorii otechestvennoy pedagogiki*. Moskva: TC SFERA, 1995.
9. Basov N.F., Basova V.M. Vospitanie cheloveka i grazhdanina v pedagogicheskom nasledii V.Ya. Stoyunina. *Voprosy vospitaniya*. 2011; 3: 81 – 91.
10. *Antologiya po istorii pedagogiki v Rossii (pervaya polovina XX veka)*. Sostavitel' A.V. Ovchinnikov, L.N. Belenchuk, S.V. Lykov. Moskva: IC «Akademiyu», 2000.

Статья поступила в редакцию 12.01.17

УДК 372.851

Vendina A.A., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: aavendina@gmail.com

Kirichek K.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: KirichekKA@mail.ru

COMBINATORIAL MATHEMATICAL PROBLEMS IN ELEMENTARY SCHOOL. The work studies the necessity of formation of skills to solve mathematical problems of combinatorial nature by younger students. The article presents the ways of solving combinatorial problems in the course of elementary mathematics and some particular approaches of teaching learners. The research describes positive sides in the development of children in the process of solving combinatorial problems. The authors describe tasks, which can be done in different ways, and it allows to form not only subject, but also meta-subject results of training, and to determine the level of development of program material of the elements of combinatory math by teachers and pupils.

Key words: combinatory math, combinatorial problems, mathematics, elementary school, development of schoolchildren, differentiated approach.

А.А. Вендина, канд. ф-м. наук, доц. каф. математики и информатики, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: aavendina@gmail.com

К.А. Киричек, канд. пед. наук, доц. каф. математики и информатики, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: KirichekKA@mail.ru

КОМБИНАТОРНЫЕ ЗАДАЧИ В КУРСЕ МАТЕМАТИКИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье обосновывается необходимость формирования умения решать задачи комбинаторного характера у младших школьников. Рассматриваются основные способы решения комбинаторных задач в начальном курсе математики и особенности ознакомления с ними обучающихся. Описаны положительные аспекты развития детей при решении ими комбинаторных задач. Приведены задания, решение которых возможно разными способами, что позволяет формировать не только предметные, но и метапредметные результаты обучения, а также определить педагогу и учащимся уровень освоения программного материала по элементам комбинаторики.

Ключевые слова: комбинаторика, комбинаторные задачи, математика, начальная школа, развитие школьников, дифференцированный подход.

Статистические методы исследования проникают в различные сферы общественной жизни и научного познания. Это обусловило необходимость включения в школьный курс математики элементов стохастики: комбинаторики, теории вероятностей, статистики, теории игр и некоторых других. Анализ раздела «Решение текстовых задач» программ по математике для 1 – 4 классов показал необходимость формирования умения решать задачи логического и комбинаторного характера у младших школьников [2]. В связи с этим в современных учебниках начального курса математики наблюдается тенденция к увеличению количества комбинаторных задач, а также появление кружков (факультативов) по решению комбинаторных задач в рамках

общеинтеллектуального и общекультурного направления внеурочной деятельности [3]. Комбинаторные задачи способствуют развитию комбинаторного стиля мышления, существенными чертами которого являются гибкость, критичность и вариативность, возможность поиска различных путей решения задачи и многовариантность достижения целей. Целенаправленная пропедевтическая работа в курсе математики начальной школы позволяет подготовить детей к изучению теории вероятностей и статистики в средней школе.

Многие понятия комбинаторики базируются на важнейших понятиях теории множеств («некоторый», «каждый», «все», «множество», «часть», «целое», принадлежность элемента мно-

50

точками с помощью стрелочек), затем второго, третьего и четвертого. Проведенные стрелочки помогут увидеть, с кем из друзей разговор уже состоялся (и повторно линию проводить не надо), а с кем нет (добавив недостающие звонки в виде стрелочек).

5. Решение комбинаторных задач с помощью дерева возможных вариантов, являющегося одним из разновидностей графа, завершает процесс изучения младшими школьниками рациональных приемов систематического перебора на основе схематизации и моделирования. В отличие от графа, дерево решений характеризуется тем, что «растет» сверху вниз. Такой вид удобен для расположения объектов в нужной последовательности, что позволяет учесть все возможные комбинации элементов.

Задание 11. В понедельник по расписанию в вашем классе должно быть 4 урока: математика, русский язык, чтение и труд. Сколько разных последовательностей уроков можно составить в расписании на понедельник? Реши задачу, составив дерево возможных вариантов.

чении: для учеников, испытывающих особые трудности в решении, можно предлагать задания, допускающие решение разными способами: методом организованного перебора, табличным способом, с помощью графов, дерева решений или комбинаторных правил. Это позволяет не только закрепить умение решать задачи с помощью различных приемов, но и способствует формированию у младших школьников такого важнейшего универсального учебного действия, как прогностическая самооценка.

Задание 12. Герои сказки «Волшебник Изумрудного города» решили, что им пора учиться в школе. Помоги Элли рассадить Тотошку, Страшила, Железного Дровосека и Трусливого Льва за две свободные парты. Определи, сколько вариантов выбора у нее есть:

а) составив все возможные пары, пользуясь методом организованного перебора (пороговый уровень);

б) составив граф (схему) (повышенный уровень).

Задание 13. Ниф-Ниф, Нуф-Нуф и Наф-Наф хотят постро-

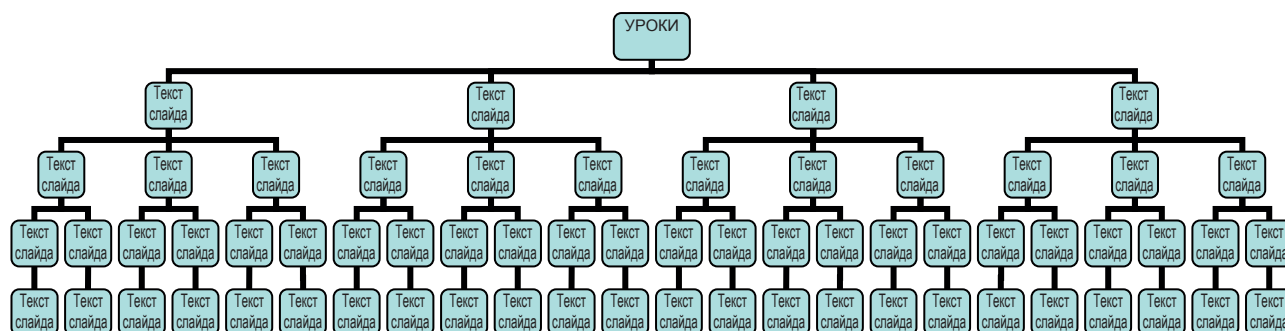


Рис. 1. Дерево возможных вариантов решения к заданию 11.

Построение графа, таблицы и дерева возможных вариантов являются эффективными приемами, организующими подсчет различных комбинаций. Они позволяют в наглядной доступной форме представить идею комбинирования и процесс подсчета комбинаторных объектов.

6. Процесс формирования навыка решения комбинаторных задач в курсе математики начальной школы логически завершается знакомством учащихся с такими правилами комбинаторики, как правила суммы и произведения. Обучающихся необходимо подвести к применению комбинаторных формул (сочетания, размещения и перестановки) без их обозначения. В ходе достижения выделенных задач каждый ребенок учится представлять в умственном плане все возможные варианты комбинаций без обращения к практическим или графическим средствам. Педагогу важно организовать учебный процесс так, чтобы дети активно рассуждали, комментировали свои действия и на основе правил суммы и произведения получали ответ на поставленный вопрос о подсчете числа комбинаций.

Особенность решения комбинаторных задач заключается в том, что они чаще всего допускают не один, а несколько способов решения. В силу чего мы полагаем, что комбинаторные задачи позволяют реализовывать дифференцированный подход в обу-

ить свои домики (из соломы, веток и кирпичей) в один ряд. Сколько вариантов у них может получиться. Реши задачу:

а) методом перебора всех возможных вариантов (пороговый уровень);

б) табличным способом (повышенный уровень);

в) с помощью правил комбинаторики (продвинутый уровень).

Задание 14. (Повышенный уровень сложности). Мальвина решила примерить две шляпы и три шарфика. На каждый вариант примерки (шляпа с шарфиком) она тратит 5 минут. Сколько времени Мальвина проведет у зеркала, если она планирует примерить все варианты.

Таким образом, комбинаторные задачи не только естественным образом сочетаются с традиционным курсом математики, помогая отработать вычислительные навыки, способы моделирования [1], но и создают предпосылки к формированию умений анализировать возможные варианты развития событий и их шансы на реализацию. Приобретенные знания и умения пригодятся учащимся при решении практических задач в повседневной, реальной жизни. Обучение школьников решению комбинаторных способствует формированию у них познавательных универсальных учебных действий, составляющих ядро метапредметных результатов обучения.

Библиографический список

1. Вендина А.А., Киричек К.А. Математическое моделирование в процессе методической подготовки бакалавров педагогического образования. *Обучение и воспитание: методики и практика*. 2016; 29: 94 – 99.
2. Киричек К.А. Классификация текстовых задач начального курса математики. *Гуманитарные научные исследования*. 2016; Available at: <http://human.snauka.ru/2016/01/13704>
3. Редько З.Б. Внеурочная деятельность младшего школьника: курс «Учимся решать комбинаторные задачи». *Начальная школа: проблемы и перспективы, ценности и инновации*. 2016; 9: 225 – 231.
4. Целищева И.И., Румянцев И.Б., Ермакова Е.С. Обучение решению комбинаторных задач детей 4-10 лет. *Начальная школа*. 2015; 11: 83 – 90.

References

1. Vendina A.A., Kirichek K.A. Matematicheskoe modelirovanie v processe metodicheskoy podgotovki bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya. *Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika*. 2016; 29: 94 – 99.
2. Kirichek K.A. Klassifikatsiya tekstovykh zadach nachal'nogo kursa matematiki. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*. 2016; Available at: <http://human.snauka.ru/2016/01/13704>
3. Red'ko Z.B. Vneurochnaya deyatel'nost' mladshego shkol'nika: kurs «Uchimsya reshat' kombinatornykh zadachi». *Nachal'naya shkola: problemy i perspektivy, cennosti i innovatsii*. 2016; 9: 225 – 231.
4. Celisheva I.I., Rumyancheva I.B., Ermakova E.S. Obuchenie resheniyu kombinatornykh zadach detey 4-10 let. *Nachal'naya shkola*. 2015; 11: 83 – 90.

Статья поступила в редакцию 25.12.17

УДК 371.72

Voronin I.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Directing Theatrical Performances, Oryol State Institute of Culture (Oryol, Russia), E-mail: Academic83@mail.ru*

DIRECTION OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES AS A LEADING COMPONENT OF TECHNOLOGY. The article discusses the Director's basis of socio-cultural activities. Directing is a key component of technologies of socio-cultural activities, designed to create the optimum technological process, as a scientifically based system that promotes deep understanding of reality, the knowledge of the specialists of universal interconnections and phenomena of the world, society, micro- and macro-environment, the construction of the creative process. Directing welfare activity is considered by the author as an internal structure, as the unity of stable relationships between the components and elements that operate only on the basis of their inherent laws. Directing, dramaturgy of social and cultural activities are an organic unity, form, together with the organizational and methodical type of activity mechanism of functioning of the process.

Key words: basics of theatrical directing, socio-cultural activities.

И.И. Воронин, канд. пед. наук, доц. каф. режиссуры театрализованных представлений, Орловский государственный институт культуры, г. Орел, E-mail: Academic83@mail.ru

РЕЖИССУРА СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – ВЕДУЩИЙ КОМПОНЕНТ ТЕХНОЛОГИИ

В статье рассматриваются режиссерские основы социально-культурной деятельности. Режиссура является ведущим компонентом технологии социально-культурной деятельности, предназначена для создания оптимального технологического процесса, как научно обоснованной системы, которая способствует глубокому осмыслению действительности, познанию специалистами всеобщих взаимосвязей и явлений мира, общества, микро- и макро среды, построению творческого процесса. Режиссура социально-культурной деятельности рассматривается автором статьи как внутреннее строение, как единство устойчивых взаимосвязей между компонентами и элементами, функционирующими на основе только им присущих закономерностей. Режиссура, драматургия социально-культурной деятельности находятся в органическом единстве, образуют вместе с организаторской и методической типами деятельности механизм функционирования технологического процесса.

Ключевые слова: режиссерские основы, социально-культурная деятельность.

Своеобразие режиссуры социально-культурной деятельности состоит в том, что она является составляющей оптимального технологического процесса, как конкретной программы, так и модуля во всех формах. В принципе технология социально-культурной деятельности есть научно обоснованная система, которая реализует теорию в практику. А.Д. Жарков предлагает следующую формулировку понятия «социально-культурные технологии». Это системная матрица, состоящая из упорядоченных подвижных компонентов и элементов, передающих общепризнанные предписания для различных сфер человеческой деятельности, своими специфическими средствами, формами и методами воздействия на личность, через создание перцептивно-коммуникативного пространства в целях педагогического регулирования формирования благоприятны и прагматичных моделей социального поведения, истолкованных участниками как самостоятельные и обоснованные акты, способствующие обществу взаимопониманию в конкретной социокультурной ситуации в обществе» [1, с. 233].

При создании социально-культурной программы необходимо определиться с целью, которая едина и для технологии в целом и режиссуры социально-культурной деятельности отдельно.

Целеполагание немыслимо без одухотворения творческой мотивации, эмоционального отношения к событиям фактам, действительности. Поскольку творчество в социально-культурной деятельности основано на отборе материала, его оценке и отношении в соответствии с целью. И, несмотря на то, что это творческий процесс, но он строится на «логике смыслов, извлекаемых из фактов» (А.М. Горький).

Поэтому к технологии социально-досуговой деятельности, автор относит такие понятия как «искусство», «мастерство», «умение», т. е. «совокупность методов», «изменение состояния, свойств».

Опираясь на социально-психологические механизмы межличностного и межгруппового воздействия, режиссура позволяет достигнуть цели социально-культурной программы через раскрытие смысла, фактов, событий, явлений. Все зависит от мастерства режиссера социально-культурной деятельности, знания технологии.

А структурно-типологическая характеристика режиссуры социально-культурной деятельности находит свое отражение как в информационно-просветительских, художественно-публицистических и культурно-развлекательных программах.

Все вышесказанное подводит к необходимости анализа многообразия структур в режиссуре социально-культурной де-

ятельности. Полифоничность в структурном отношении режиссуры социально-культурной деятельности обеспечивается бесконечным разнообразием возможностей восприятия аудиторией происходящего на сцене, перед учреждением культуры, на улицах, площадях, реках, озерах, морях и т. д.

Режиссура социально-культурной деятельности рассматривается автором статьи как внутреннее строение, как единство устойчивых взаимосвязей между компонентами и элементами, функционирующими на основе только им присущих закономерностей. Отсюда структура – важнейшая характеристика творческого процесса в социально-культурной деятельности, обладающая неисчерпаемым многообразием внутренних и внешних связей, осуществляющая постоянные изменения в технологии. Многообразие структурных вариантов в режиссуре социально-культурной деятельности, их взаимообусловленность и взаимодействие делают систему технологии саморегулирующейся, творческой.

Разнообразие структур в режиссуре социально-культурной деятельности предполагает не ограничение, а творческую инициативу субъектов и объектов. Внутреннее регулирование творческого процесса в социально-культурной деятельности является условием сохранения целостности самой технологии системы, где художественный тип творчества является определяющим.

Режиссура, драматургия социально-культурной деятельности находятся в органическом единстве, образуют вместе с организаторской и методической типами деятельности механизм функционирования технологического процесса. Управлять этим механизмом может только творческий человек, который «реализует свои способности в единении с другими людьми любых национальностей, уровня культуры и технологической продвинутости».

Прежде чем придумать название программы режиссер-становщик для того, чтобы привлечь внимание и интерес, создать хороший настрой у зрителей, надо открыть для себя и изжить аудиторию.

Даже для самых простых групповых форм социально-культурной деятельности, таких как устный журнал, устный альманах «Подвиг», концерт – дивертисмент обычно строят на сценарном плане. Перечисляются страницы, команда и т. д.

Сценарий социально-культурной программы есть детализация пунктов сценарного плана, а также работа над литературной частью с подробной разработкой всего происходящего. Что же касается режиссерского плана, где излагается подробная литературная разработка с непрерывной цепочкой действий.

Для массовых социально-культурных театрализованных форм – программ организуемых в основном в дни государственных и народных праздников, самыми распространенными просчеты чаще всего случаются в технологии. Это прежде всего просчеты в организации и методике, что не позволяет сохранить баланс между ними. А это в свою очередь ведет к малорезультативности творческого процесса в целом.

Следовательно, профессиональное мастерство режиссера социально-культурной деятельности заключается в том, чтобы использовать эти виды деятельности как важнейшие компоненты творческого процесса.

Вот почему А. Довженко считал, что режиссура: «Это больше чем профессия, это деятельность, деятельность очень сложная, требующая целого ряда данных. Одно из главнейших слагаемых для режиссера – чувство красоты, которое несет в себе человек, стало быть, и режиссер, показывающий этого человека».

И далее... Режиссеру нужно умение видеть мир, видеть его в его благороднейшей направленности, видеть его в совершенствовании, в его возможностях» [2, с. 423].

Своеобразие режиссера социально-культурной деятельности заключается в масштабности задач стоящих перед учреждениями социально-культурного и культурно-досугового типа. На долю режиссера социально-культурной программы выпадает огромная сумма смысловых действий посредством воплощения через не профессионального, а любителя искусства человека и другие выразительные средства.

Великий режиссер театра В.И. Немирович-Данченко отмечал, трехликость в нашей профессии. Это: 1) «режиссер – толкователь; он же показывающий, как играть; так что его можно назвать режиссером-актером или режиссером-педагогом; 2) режиссер-зеркало, отражающее индивидуальные качества актера; 3) режиссер-организатор всего спектакля» [3, с. 34].

Режиссура как структурный элемент технологии социально-культурной деятельности в каждой постановке программы раскрывает сотворение нового мира, в котором не только воплощен замысел, идея программы, но и происходит формирование творческой личности в самом процессе создания произведения.

У режиссера социально-культурной деятельности – огромный арсенал выразительных средств, и только он него зависит, на достижение какой цели они будут направлены и какие задачи будут решать.

Режиссер социально-культурной деятельности на основе драматургически-режиссерского замысла, разрабатывает комплексно технологически сложный целостный творческий процесс, дополняя его организаторской, методической и педагогической деятельностью. Завершив полностью технологический процесс, режиссер-постановщик приступает к созданию постановочного плана.

Созданный режиссером постановочный план социально-культурной программы есть воплощение сценарно-режиссерского замысла в технологический процесс и перевод его на язык сценического, уличного, паркового и др. «действия» с адекватными выразительными средствами.

Утвердив постановочный план, режиссер социально-культурной деятельности осуществляет дальнейшую последовательность действий в зависимости от местных условий. Технологически постановка массовых сцен осуществляется так. Происходит запись музыкального оформления, поиск цветовой гаммы, разработка эскизов костюмов, художественного оформления, символики, подготовка репетиционных площадок и организация репетиций с участниками.

Режиссер-постановщик и все члены творческого коллектива социально-культурной программы должны понимать, что если слабо разработан сценарно-режиссерский замысел, не логично и последовательно составлен сценарный план, то практически не возможно в дальнейшем успешно выстроить технологический процесс.

Чтобы научно завершить размышления режиссера социально-культурной деятельности как ведущем компоненте технологии необходимо отметить еще один важный компонент: композиционный план. Композиционный план позволяет логично выстраивать множественные звенья технологического процесса, разнородности смысловых и эмоциональных структур. Режиссер-толкователь в социально-культурной деятельности больше занимается философскими размышлениями, которые украшают социально-культурную программу ценностными ориентациями.

Как отмечает Жарков А.Д.: «Ценностные ориентации детерминируют притязания личности на карьерный рост, рисуют перспективу ее личностного роста».

С точки зрения функционирования мировоззрения «внутри» личности или группы, оно выступает как целостная система методологических установок, обеспечивающих единство социально-культурной деятельности и реализации системы взглядов личности. Характер мировоззрения отчетливо проявляется в действии механизма принятия решений» [4, с. 169].

Это в равной степени касается как режиссера социально-культурной деятельности, так и аудитории пришедшей уделить внимание смысловому и образному решению программы.

Образно-смысловые значения содержания социально-культурной программы являются главными возбудителями мышления. «Смысл творчества – в подтексте», – настаивал К.С. Станиславский и разъяснял – «То, что в области действия называют сквозным действием, то в области слов мы называем подтекстом, который в них вложен» [5, с. 94].

Поскольку в социально-культурной программе главное выразительное средство – живое слово, то возможностей передать подтекст не меньше, а больше.

Принципиальная разница здесь состоит в том, что режиссер социально-культурной программы имеет дело не с профессиональными артистами, а любителями, которым значительно труднее добиться нужного эффекта, чем в театре.

В социально-культурной программе текста немного меньше по сравнению с пьесой в драматическом театре. Литературный текст в социально-культурной программе обладает большей силой воздействия на аудиторию, ибо живое слово доступнее для восприятия аудиторией, да еще все исполнители узнаваемые зрителями.

Вот почему необходимо подчеркнуть тесную связь режиссуры социально-культурной деятельности и педагогики социально-культурной деятельности и общей педагогики, которые неразделимы.

Отсюда, режиссер социально-культурной деятельности одновременно и педагог и воспитатель, способный увидеть таланты и помочь им раскрыться с гражданских и художественных позиций. Это – одна из главных функций режиссера социально-культурной программы, предмет его постоянных забот.

На режиссера социально-культурной деятельности всегда возлагалась ответственность за идейно-художественную ценность программы. В этом и есть суть тезиса «режиссер-зеркало» (В.И. Немирович-Данченко). Речь идет о зеркальном отражении «индивидуальных качеств актера». Но, Немирович-Данченко на первое место всегда ставил понятие «режиссер-толкователь» (или «истолкователь») по в. Мейерхольду) и режиссер-педагог.

Опираясь на широкий актив и целый ряд коллективов художественной самостоятельности в учреждениях социально-культурного и культурно-досугового типа, режиссер получает возможность маневрировать в выборе исполнителей в расстановке смысловых акцентов содержания программы.

Для режиссера социально-культурных программ основной «строительный материал» люди, а выразительные средства: слово, музыка, частушки, хореография, оригинальный жанр, спорт, пиротехника, реквизит, реклама, позиционирование и четыре родовых метода: монтаж, иллюстрирование, театрализация, игра являются дополнительными инструментами воздействия на аудиторию.

По сложившейся традиции в театрализованном празднике или представлении, где многожанровое изобилие режиссер социально-культурной деятельности способен создать свою аудиторию, границы межличностного общения и группового очерчиваются в режиссерском замысле, имеющем свое развитие, кульминацию и завершение.

Во время государственного праздника исполнителям в социально-культурной программе зачастую приходится находиться на огромной сцене или посреди стадиона, где происходит представление. На больших площадках зрители видят только контуры фигуры исполнителя и слышат его голос. Они лишены возможности воспринимать психологические нюансы исполнения роли или передачи художественного образа. Зритель привык воспринимать и оценивать исполнителя в естественном сценическом пространстве.

В социально-культурной программе исполнитель вступает во взаимодействие со многими другими факторами кроме зрителя.

Поэтому режиссура социально-культурной деятельности как структурный элемент технологии вводит аудиторию в сложный процесс создания массового театрализованного представления, праздника, где переплетаются социальные и культурные проблемы.

При подготовке новой социально-культурной программы режиссер каждый раз фактически создает новый творческий коллектив из совершенно разноталантливых, разноодаренных и разноспособных людей.

И здесь от режиссера социально-культурной деятельности требуются организаторские знания, умения и навыки, обеспечивающие создание педагогических условий как необходимого компонента технологии.

Режиссеру-организатору надо уметь регулировать творческий и педагогический процесс, уметь объединять их усилия на выполнение конкретной задачи. Поэтому для достижения своих творческих целей режиссеру-организатору необходимо обладать волей, оказывать воздействие на людей, проживающих в конкретном социуме и на конкретную аудиторию.

В учреждениях социально-культурного и культурно-досугового типа режиссер-организатор творческого процесса и сам творец. Но для того, чтобы привести усилия временного творческого коллектива к требуемой цели, ее надо правильно ставить, зажечь ею всех, определить направление поисков каждого исполнителя.

Все вышесказанное свидетельствует о том, как сложна структуризация режиссуры как структурного элемента технологии социально-культурной деятельности.

Библиографический список

1. Жарков А.Д. *Теория, методика и организация социально-культурной деятельности*. Москва: Издательский Дом МГУКИ, 2012.
2. Довженко А.П. *Собрание сочинений*: в 4 т. Москва, 1969; Т. 4.
3. Немирович-Данченко В.И. *Из прошлого*. Москва, 1936.
4. Жарков А.Д. *Теория, методика и организация социально-культурной деятельности*. Москва: Издательский Дом МГУКИ, 2012.
5. Станиславский К.С. *Собрание сочинений*: в 8 т. 1958; Т. 3.

References

1. Zharkov A.D. *Teoriya, metodika i organizatsiya social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*. Moskva: Izdatel'skij Dom MGUKI, 2012.
2. Dovzhenko A.P. *Sobranie sochinenij*: v 4 t. Moskva, 1969; T. 4.
3. Nemirovich-Danchenko V.I. *Iz proshlogo*. Moskva, 1936.
4. Zharkov A.D. *Teoriya, metodika i organizatsiya social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*. Moskva: Izdatel'skij Dom MGUKI, 2012.
5. Stanislavskij K.S. *Sobranie sochinenij*: v 8 t. 1958; T. 3.

Статья поступила в редакцию 25.12.16

УДК 378

Efimov A.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: proffi_2006@mail.ru

Shumakova E.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: proffi_2006@mail.ru

PLACE OF INDEPENDENT WORK OF CADETS AND OTHER STUDENTS IN EDUCATIONAL PROCESS IN REALIZATION OF CURRICULA OF HIGHER EDUCATION AND VOCATIONAL TRAINING. The article shows the role of self-actualization in the process of identity formation in cadets of educational institutions of the MIA of Russia. The authors reveal the basics of self-education, show methods and techniques of self-education and approaches to conduct self-education of cadets. The research is based on the data of studying of cadets in educational institutions of the Ministry of internal Affairs. As a conclusion the researchers state that there are three main groups of students in relation to self-education. The authors conclude that continuous and active participation of future officers in educational and professional activities, in the public university life in sporting events plays a positive effect on the process of self-education. A necessary condition for the pedagogical leadership of the self-education among cadets is a unity and coherence of actions of all officers in the process of training in evaluation and adjustment of their activities.

Key words: self-teaching, self-education cadets and other students of Ministry of Internal Affairs, training, leadership.

А.А. Ефимов, канд. пед. наук, ст. преп., ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел РФ», Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: proffi_2006@mail.ru

Е.В. Шумакова, канд. пед. наук, преп. ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел РФ», Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: proffi_2006@mail.ru

МЕСТО САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье показана роль самовоспитания и самообучения в процессе формирования личности курсанта (слушателя) системы образовательных учреждений МВД России. Авторы раскрывают сущность самообучения, показывают методы и приемы самообразования, подходы к осуществлению самовоспитания курсантов. Авторы делают вывод о том, что положительно влияет на процесс самообучения постоянное и активное участие будущих офицеров в учебно-познавательной и служебной деятельности, в общественной жизни Университета. Необходимым условием педагогического руководства самовоспитанием курсантов (слушателей) является единство и согласованность действий всех офицеров в процессе подготовки обучаемых, в оценке и корректировке их деятельности.

Ключевые слова: самообучение, самообразование курсантов и слушателей МВД РФ, профессиональная подготовка, руководство самовоспитанием.

В современном мире, где технологии определяют развитие человеческой цивилизации, необходимо повсеместно использовать новейшие технологии во всех сферах деятельности. Это относится и к использованию педагогических технологий, разра-

батываемых юридической педагогикой. Педагогика становится наукой, которая решает проблемы работы с любыми категориями граждан в любых системах и условиях, связанных с решением педагогических проблем [1].

Успех профессиональной подготовки будущего сотрудника ОВД, его будущей профессиональной деятельности в значительной мере определяется умением целенаправленно и систематически работать над собой. Как показывает педагогическая теория и практика, самовоспитание является неперенным условием совершенствования личности [2].

«В быстро меняющейся из-за новых криминальных вызовов и угроз оперативной обстановке, в связи с повышением общественной опасности современной преступности на первый план выдвигается подготовка высокопрофессиональных сотрудников, способных использовать передовые технические достижения и тактические приемы. Однако сегодня во многих сферах существует критический разрыв между наукой, теорией и практикой правоохранительной деятельности. Наша цель – выработать наиболее оптимальные пути преодоления этого разрыва, обеспечив решение триединой задачи: приведение науки в соответствие с реалиями современности, обеспечение качества и глубины теоретической подготовки и самое главное – адаптация практики к современным вызовам и угрозам» [3].

Предпосылкой личностно-ориентированной и индивидуальной парадигмы, лежащей в основе концепции непрерывного образования, является развитие такого важнейшего качества будущего специалиста, как способность к самостоятельной учебной деятельности с овладением им специальными образовательными компетенциями.

Термин «самостоятельная работа» используется в литературе в различных дефинициях: специфическая форма организации учебного процесса; способ индивидуализации обучения; форма групповой работы обучающихся под руководством преподавателя; средство и компонент творческой познавательной активности [3].

Организация самостоятельной работы курсантов и слушателей может идти параллельно по нескольким направлениям: выработка специфических алгоритмов решения типовых служебных ситуаций, индивидуализация самостоятельной работы, специализация и спецификация самостоятельной работы с учетом практических задач будущей профессиональной деятельности, а также обеспечение справочной, учебной и учебно-методической литературой и т. д. Для повышения эффективности самостоятельной работы курсантов и слушателей необходимо обеспечить достижение ряда условий:

- 1) готовность курсантов и слушателей к самостоятельной работе;
- 2) мотивация к получению знаний;
- 3) доступность и главное наличие качественного учебно-методического и справочного материала;
- 4) эффективная консультационная помощь;
- 5) сбалансированное сочетание объема аудиторной и самостоятельной работы;
- 6) методически правильная организация работы курсантов и слушателей в аудитории и вне её;
- 7) контроль над организацией и ходом самостоятельной работы.

Указанные условия диктуют необходимость выработки оптимального структурированного учебного плана, отражающего разумное соотношение аудиторной и самостоятельной работы. Кроме того, постепенно должно меняться отношение между курсантами (слушателями) и субъектами учебно-воспитательного процесса. Если в начале обучения преподавателю принадлежит ведущая позиция, а курсант чаще всего ведомый, то по мере хода обучения эта последовательность должна изменяться в сторону побуждения курсантов и слушателей работать более

самостоятельно, неустанно стремиться к самообразованию. Выполнение заданий самостоятельной работы должны учить юридически мыслить, анализировать, учитывать условия и задачи, решать возникающие проблемы, т. е. процесс самостоятельной работы постепенно должен превращаться в творческий.

Использование мотивирующих факторов контроля знаний (оценки, рейтинги, тесты, нестандартные экзаменационные решения служебных задач), могут вызвать стремление к самостоятельности, что само по себе является сильным мотивационным фактором для самосовершенствования. Контроль может проходить в устной, письменной или смешанных формах, в том числе с использованием современных компьютерных технологий. Это могут быть практические и семинарские занятия, включение изучаемого вопроса в перечень вопросов для самоконтроля, зачетных, экзаменационных билетов и тестовых заданий; защита рефератов и курсовых работ, творческих проектов; выступление на конференции; участие в олимпиаде, профильном турнире или конкурсе, специализированных чтениях, деловых играх, учениях, выполнение научно-исследовательских работ.

Основными критериями качества организации самостоятельной работы курсантов и слушателей служит наличие постоянного контроля за процессом и результатами самостоятельной работы, которой помогает курсантам и слушателям наиболее верно с минимальными временными затратами освоить теоретический материал и приобрести умения и навыки решения определенных практических задач.

В этой связи использование поэтапного контроля стимулирует курсантов и слушателей на систематическую самостоятельную работу в течение всего времени изучения дисциплины или модуля, активизирует познавательную инициативу, способствует проявлению образовательных мотивов ответственного поведения. Поэтапный контроль выступает средством изменения процесса организации самостоятельной работы курсантов и слушателей от управления их учебной деятельностью извне, со стороны субъектов учебно-воспитательного процесса к самоуправляемой. Критериями оценки результатов организованной самостоятельной работы курсантов и слушателей являются: степень освоения курсантами и слушателями учебного материала в соответствии с учебными компетенциями; умение курсантов и слушателей использовать теоретические знания при выполнении практических задач; степень сформированность умений и навыков; оформление письменных работ в соответствии с предъявляемыми требованиями; креативный подход к выполнению самостоятельной работы; степень владения общением в устной и письменной форме; степень владения новыми подходами и технологиями, умение их применения, способность критического отбора информации; уровень ответственности за самоорганизацию самостоятельной познавательной деятельности.

Подводя итоги, мы можем сделать вывод о необходимости использования дифференциального подхода к выдаче заданий на самостоятельную работу курсантам и слушателям. Поэтому необходимо найти индивидуальный подход к курсантам и слушателям с различными исходными характеристиками, в чем помогут следующие рекомендации:

- 1) обеспечить безусловное выполнение обязательного минимума самостоятельной работы всеми курсантами и слушателями и предусмотреть усложненные задания для тех, кто подготовлен лучше;
- 2) регулярный контроль успешности выполнения самостоятельной работы и индивидуальные консультации преподавателей;
- 3) четкие методические указания по выполнению.

Библиографический список

1. Ефимов А.А. Педагогическая техника сотрудника ОВД: структура и содержание. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 298 – 299.
2. Ефимов А.А., Кочеров Ю.Н. Самовоспитание как средство повышения эффективности профессиональной подготовки будущих сотрудников ОВД. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 15 – 17.
3. Ефимов А.А., Кочеров Ю.Н. Роль самовоспитания в процессе формирования личности курсанта системы образовательных учреждений МВД России. *Сборник научных трудов по материалам III Международной научно-практической конференции*. Под редакцией А.В. Петрова, Н.С. Часовских. 2016; 89 – 90.

References

1. Efimov A.A. Pedagogicheskaya tehnika sotrudnika OVD: struktura i sodержanie. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 298 – 299.
2. Efimov A.A., Kocherov Yu.N. Samovospitanie kak sredstvo povysheniya `effektivnosti professional'noy podgotovki buduschih sotrudnikov OVD. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 15 – 17.
3. Efimov A.A., Kocherov Yu.N. Rol' samovospitaniya v processe formirovaniya lichnosti kursanta sistemy obrazovatel'nykh uchrezhdenij MVD Rossii. *Sbornik nauchnykh trudov po materialam III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod redakciey A.V. Petrova, N.S. Chasovskih. 2016; 89 – 90.

Статья поступила в редакцию 04.01.17

УДК 372.851

Kovaleva G.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: kovaleva-gi@mail.ru

Milovanov N.Yu., teacher, Secondary School № 92 of Krasnooktyabrsky District of Volgograd (Volgograd, Russia), E-mail: milovanoff89@yandex.ru

WAYS OF ENSURING CONTINUITY OF STUDY OF CONCEPTS OF MATHEMATICAL ANALYSIS BETWEEN SCHOOL AND UNIVERSITY. This article considers a problem of formation of concepts of mathematical analysis. The methods of ensuring continuity of study of these concepts are not completely understood in science and require further consideration. The study presents a comparison analysis of the processes of studying mathematical analysis in a school mathematics course and in a one in a university. The authors give a classification of the main ways of ensuring continuity of teaching mathematical analysis between school and university: person-oriented approach, using the contents of the material through the use of mathematical symbols, using the systems design task. The authors conduct an analysis of approaches and works on teaching methods of mathematics and psychology and believe that the system of task and graphical representation of concepts are the main method of continuity.

Key words: concept, continuity teaching, mathematical analysis, system task, graphical representation, visualization.

Г.И. Ковалева, д-р пед. наук, доц. Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград, E-mail: kovaleva-gi@mail.ru

Н.Ю. Милованов, учитель муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 92 Краснооктябрьского района Волгограда», г. Волгоград, E-mail: milovanoff89@yandex.ru

СПОСОБЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПОНЯТИЙ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА МЕЖДУ ШКОЛОЙ И ВУЗОМ

В данной статье рассматривается проблема формирования понятий математического анализа. Рассмотрены способы обеспечения преемственности изучения данных понятий, так как данная проблема мало изучена и требует решения. Дается сравнение процессов изучения математического анализа в школьном курсе математики и вузе. Авторы представляют классификацию основных способов обеспечения преемственности обучения математическому анализу между школой и вузом: через личностно-ориентированный подход, через содержание материала, через использование математической символики, через конструирование систем задач. На основании анализа подходов и литературы по методике математике и психологии, устанавливается, что системы задач и графические представления понятий являются главным способом обеспечения преемственности.

Ключевые слова: понятие, преемственность обучения, математический анализ, система задач, графические представления, наглядность.

Вопросы математического анализа сегодня являются традиционными в содержании школьного курса математики, куда они были включены в период колмогоровской реформы математического анализа (в 70-е годы XX века). Методика обучения математике в общеобразовательной школе прореагировала на нововведение многочисленными исследованиями, связанными с выделением элементов теории пределов, дифференциального и интегрального исчисления, которые доступны пониманию старшеклассников [1].

Вопросами формирования понятий математического анализа в школьном курсе математики занимались А.Г. Мордкович [2], Г.И. Саранцев, П.М. Эрдниев, Л.И. Токарева и др. При этом, методика обучения математике в вузе осталась в стороне от поисков преемственных связей понятий, которые были сформированы при изучении школьного курса математики. Помимо этого, вузовские учебники математического анализа, по которым ведется преподавание, мало отличаются от тех, которые были созданы в 50-60-е годы XX века. Изложение материала в них до сих пор осуществляется без учета имеющихся предварительных знаний.

По стандарту среднего (полного) общего образования по математике у обучающихся должны быть сформированы понятия: предел последовательности, непрерывность функции, производная функции, определенный интеграл.

Обучающиеся должны знать: физический и геометрический смыслы производной; производные элементарных функций; формулу Ньютона-Лейбница.

Обучающиеся должны уметь: вычислять сумму бесконечно убывающей геометрической прогрессии; писать уравнение касательной к графику функции; находить производные суммы, разности, произведения, частного, сложной функции; применять производную к исследованию функции и построению графиков; находить первообразную функции. Должен быть ознакомлен с примерами использования производной и интеграла для нахождения наилучшего решения в прикладных задачах.

Однако после изучения начал математического анализа в школе, обучающиеся, будучи уже студентами, сталкиваются с проблемами изучения понятий данного раздела математики в вузе.

В первую очередь это связано с изменением методик в обучении, во вторых проблема трактовки основных понятий анализа в школе и дальнейшее появление строгих определений в вузе. Изучение системного курса анализа должно основываться на факты, которые обучающиеся приобрели в школе, так как необходимо помнить, что школьный курс математического анализа изучается на пропедевтическом уровне.

Рассматривая процесс усвоения знаний, К.Д. Ушинский [3] считал, что усвоение должно проходить на основе постепенности, последовательности и преемственности. Процесс усвоения знаний он представлял как процесс установления связи между вновь приобретенными и старыми знаниями, между которыми имеются внутренние связи, совершенно независимо от того, на каком предмете и когда они были приобретены.

В дидактике всегда придавалось большое значение опоре нового материала на старые знания, на систему сложившихся связей, но в недостаточной степени учитывалось развитие старых знаний под влиянием новых. Когда при прохождении нового материала привлекаются старые знания, то они оживляются, становятся более мобильными и более совершенными, а новый материал, включаясь в уже сформировавшуюся систему знаний, лучше усваивается.

На основе анализа методической литературы были выделены основные способы обеспечения преемственности обучения математическому анализу между школой и вузом:

— через личностно-ориентированный подход. Данный подход требует развертывания содержания обучения с опорой на субъектный опыт обучающихся, под которым понимается опыт жизнедеятельности отдельной личности, приобретаемый и реализуемый в ходе познания окружающего мира, общения и осуществления различных видов деятельности. По мнению И.С. Якиманской [1], процесс обучения следует рассматривать как интеграцию субъектного опыта с общественным, который проходит три основных стадии: раскрытие содержания; согласование содержания с социокультурным образом; создание условий для активного использования усвоенных знаний. В дополнение к этим стадиям должны быть созданы и определенные условия, среди которых наиболее значимыми выступают: постановка установочных домашних заданий; постановка на лекции

рефлексивных заданий; предварение изучения нового материала на лекциях провоцирующими математическими задачами;

– через содержание материала. В учебниках алгебры и начал анализа встречаются различные трактовки фактов математического анализа, что влияет на систематическое изучение курса. Примером может служить определение предела функции в точке. В одних учебниках дается строгое определение по Коши, в других предел функции определяется как значение функции в заданной точке, либо вообще не вводится данное понятие. Поэтому при изучении математического анализа в вузе у студентов может возникнуть множество вопросов, так как в школе произошла подмена понятия;

– через использование математической символики. В данном способе теоремы и определения математического анализа формулируются через окрестности точки и в математической записи используют кванторы, как и в высшей математике. Очевидно, что школьнику в силу его возрастных особенностей и недостаточной математической культуры не по силам такие определения понятий математического анализа в школьном курсе математики. То есть от формального определения понятий в школе следует отказаться;

– через конструирование систем задач. Система задач – совокупность задач, упорядоченных и подобранных в соответствии с поставленной целью, действующих как одно целое, взаимосвязь и взаимодействие которых приводит к заранее намеченному результату [4].

Рассмотрим пример системы задач по интегральному исчислению, которая может быть использована как учителями школ, так и преподавателями вуза. Задание: Составьте возможную формулу площади заштрихованной фигуры:

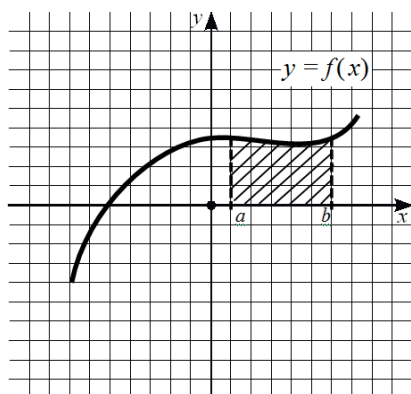


Рис. 1. Задание №1

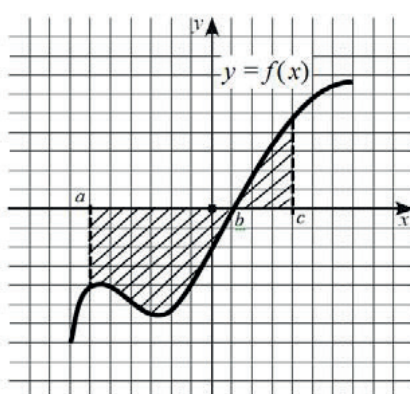


Рис. 3. Задание №3

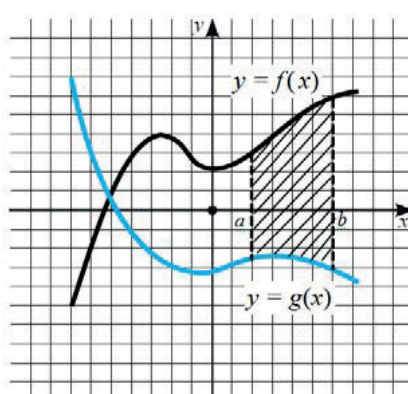


Рис. 5. Задание №5

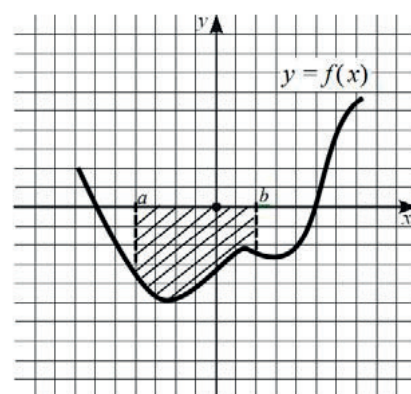


Рис. 2. Задание №2

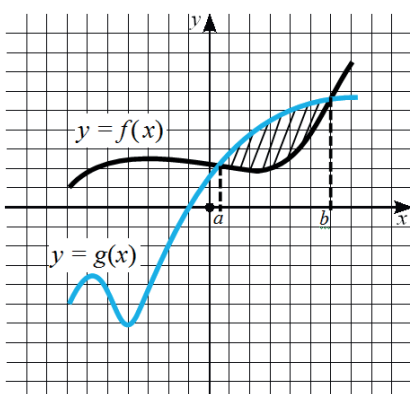


Рис. 4. Задание №4

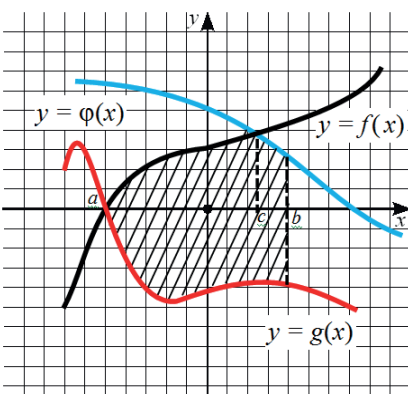


Рис. 6. Задание №6

С точки зрения психологии одним из основных принципов обучения считается принцип наглядности, в соответствии с которым обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых обучающимися. А.Н. Леонтьев [5] в исследовании проблемы наглядности в обучении делает вывод, что место и роль наглядного материала в процессе обучения определяются отношением деятельности обучающихся с наглядным материалом к той деятельности, которая составляет суть процесса обучения.

В.В. Давыдов [5] приходит к выводу, что принцип наглядности оправдывает себя там, где содержанием обучения выступают внешние свойства вещей.

Таким образом, основным способом обеспечения преемственности при изучении математического анализа должен являться последний способ и акцент при конструировании задач должен отводиться на графические представления понятий математического анализа.

Формирование понятий и изучение утверждений в школе и вузе должно проходить одинаковые этапы:

1) Актуализация знаний, умений и навыков. На данном этапе необходимо как в школе, так и в вузе, понять, какими знаниями обладает обучающийся, чтобы на основе этой базы построить изучение нового материала.

2) Графическая интерпретация понятия или утверждения математического анализа. Обязательный этап, который в большей степени используется в школе, чем в вузе.

3) Строгая формулировка понятия или утверждения математического анализа. На данном этапе строгая формулировка дается в вузе. В школе необходимо дать интуитивно понятное определение изучаемому понятию, основываясь на его графическое представление. Строгое же определение следует давать в вузе, так как обучающиеся уже знакомы с аппаратом математического анализа и возрастные особенности позволяют переходить от наглядного определения понятия к формально-символьному представлению.

4) Строгое математическое доказательство. Рассматриваемый этап следует использовать в вузе, так как школьный курс несет в себе ознакомительный характер.

5) Осмысление и применение изученного. Данный этап должен включать в себя конструирование систем задач, как учителями школ, так и преподавателями вузов.

Рассмотрим реализацию способа обеспечения преемственности при изучении математического анализа на примере теоремы: Если в некотором (конечном или бесконечном, замкнутом или нет) промежутке X функция $F(x)$ есть первообразная для функции $f(x)$, то и функция $F(x) + C$, где C – любая постоянная, также будет первообразной. Обратно, каждая функция, первооб-

разная для $f'(x)$ в промежутке X , может быть представлена в этой форме.

1 этап: Актуализация знаний, умений и навыков. Рассмотрим задание: найдите производные функций $f(x) = 2 + x^2$, $f(x) = x^2$ и $f(x) = x^2 - 3,5$. Вычисляя их, обучающиеся получают результаты: $f'(x) = (2 + x^2)' = 2x$, $f'(x) = (x^2)' = 2x$, $f'(x) = (x^2 - 3,5)' = 2x$, и придут к выводу, что для функции $f'(x) = 2x$, по определению, рассматриваемые функции являются первообразными.

2 этап: Графическая интерпретация понятия или утверждения математического анализа. Построим рассматриваемые функции в прямоугольной системе координат (Рисунок 7). К рассматриваемым функциям в точке $x = 1$ проведем касательные. Заметим, что у них одинаковый угловой коэффициент, следовательно, значения производных функций в точке $x = 1$ совпадают. Таким образом, данные функции будут являться первообразными для функции $f'(x) = 2x$, которая в тоже время является производной для них. Можно заметить, что функции смещены вдоль оси ординат при помощи параллельного переноса. Но это не повлияло на значение производной функции, таким образом, получаем необходимый факт назначения константы в основном свойстве первообразных функций.

3 этап: Строгая формулировка понятия или утверждения математического анализа. Формулируем теорему: Если в некотором (конечном или бесконечном, замкнутом или нет) промежутке X функция $F(x)$ есть первообразная для функции $f'(x)$, то и функция $F(x) + C$, где C – любая постоянная, также будет первообразной. Обратно, каждая функция, первообразная для $f'(x)$ в промежутке X , может быть представлена в этой форме.

4 этап: Строгое математическое доказательство. То обстоятельство, что наряду с $F(x)$, $F(x) + C$ является первообразной для $f'(x)$, вполне очевидно, так как $[F(x) + C]' = F'(x) = f'(x)$. Пусть теперь $\Phi(x)$ будет любая первообразная для $f'(x)$, так что в промежутке X : $\Phi'(x) = f'(x)$. Так как функции $F(x)$ и $\Phi(x)$ в рассматриваемом промежутке имеют одну и ту же производную, то они разнятся на постоянную: $\Phi(x) = F(x) + C$, что и требовалось доказать.

5 этап: Осмысление и применение изученного. Для данного этапа необходимо конструировать системы задач (один из примеров приведен ранее в статье).

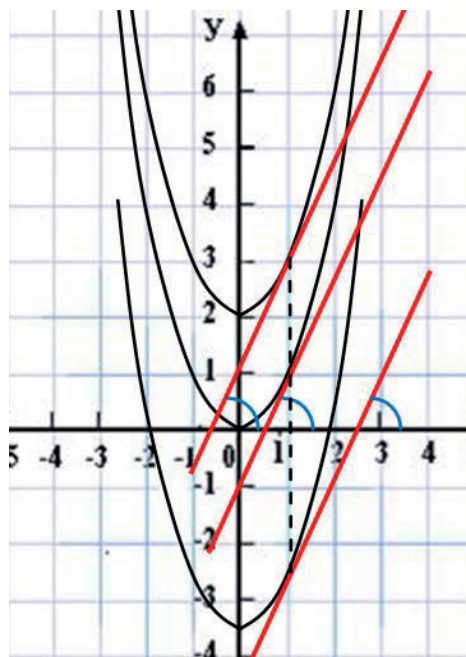


Рис. 7. График

Таким образом, приоритетным способом обеспечения преемственности обучения математическому анализу следует считать конструирование систем задач, в которых акцент поставлен на формирование графических представлений понятий математического анализа. Это обусловлено как психологией, так и теорией и методикой обучения математике. А также включать в нее задачи, которые позволяют обучающимся устанавливать связи между понятиями, что позволит систематизировать знания по данному разделу математики.

Библиографический список

1. Салахов А.З. Условия обеспечения преемственности школьного и вузовского курса математического анализа. *ИЗВЕСТИЯ Дагестанского государственного педагогического университета*. 2011; 2 (15): 126 – 130.
2. Мордкович А.Г. *Беседы с учителем математики*. Москва: Мнемозина, 2009.
3. Комарова Е.А. *Преемственность в обучении математике*. Вологда: ВИРО, 2007.
4. Ковалева Г.И. *Теория и методика обучения математике: конструирование систем задач*. Волгоград: Издательство «Перемена», 2008.
5. Фридман Л.М. *Психолого-педагогические основы обучения математике в школе*. Москва: Просвещение, 1983.

References

1. Salahov A.Z. Usloviya obespecheniya preemstvennosti shkol'nogo i vuzovskogo kursa matematicheskogo analiza. *IZVESTIYA Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2011; 2 (15): 126 – 130.
2. Mordkovich A.G. *Besedy s uchitelem matematiki*. Moskva: Mnemozina, 2009.
3. Komarova E.A. *Preemstvennost' v obuchenii matematike*. Vologda: VIRO, 2007.
4. Kovaleva G.I. *Teoriya i metodika obucheniya matematike: konstruirovaniye sistem zadach*. Volgograd: Izdatel'stvo «Peremena», 2008.
5. Fridman L.M. *Psihologo-pedagogicheskie osnovy obucheniya matematike v shkole*. Moskva: Prosveschenie, 1983.

Статья поступила в редакцию 12.01.17

УДК 378. 147

Pankratova O.G., postgraduate, Ulyanovsk State Pedagogical University n.a. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia),
E-mail: pankratova-og@mail.ru

THE CONTENTS OF BILINGUAL LEARNING OF PHYSICS AMONG BACHELORS AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY. The article is dedicated to theoretical and methodological aspects of bilingual teaching of Physics among bachelors of higher pedagogical school. The research has a task to study features of the process of bilingual teaching of Physics by means of two languages – Russian and English languages – at a pedagogical university, the work shows objectives and contents of this type of teaching. The article describes the structure of bilingual practical lessons on Physics at the pedagogical university. Different kinds of exercises of bilingual education depending on the stage of a bilingual lesson are presented.

Key words: bilingual teaching, bilingual lesson, bilingualism, bilingual learning of physics, pedagogical university.

О.Г. Панкратова, аспирант, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова,
г. Ульяновск, E-mail: pankratova-og@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ БАКАЛАВРОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются научно-теоретические и методические аспекты содержания билингвального обучения физике бакалавров педвуза. Раскрыты особенности билингвального обучения физике в педагогическом вузе средствами русского и английского языков, его задачи и содержание. Изложена структура билингвального практического занятия по физике в педагогическом вузе. Представлены различные виды упражнений в билингвальном обучении в зависимости от этапа билингвального занятия.

Ключевые слова: билингвальное обучение, билингвальное занятие, билингвизм, билингвальное обучение физике, педагогический вуз.

В последние годы параллельно с интенсивным развитием информационного общества в России происходит интеграция системы современного российского образования в единое европейское образовательное пространство и мировое образовательное пространство в целом. Изменения, происходящие в сфере высшего российского образования, ориентированы на свободное развитие самостоятельной и конкурентоспособной личности и ее профессионального общения, в том числе, и на иностранном языке, формирование международной академической мобильности студентов и укрепление связей и сотрудничества между вузами всего мира.

Отличительной чертой современного высшего российского образования является смещение акцента с приоритетности содержания образования на приоритетность его результатов. И.Н. Айнутдинова об этом пишет: «Особенность ФГОС нового поколения – это реализация идей компетентностного подхода при переходе на уровневую систему обучения, при котором акцент переносится с преподавателя и содержания дисциплины на студента и ожидаемые результаты образования» [1, с. 5]. Так, например, с требованиями к профессиональной деятельности выпускников, обучавшихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», можно ознакомиться в приказе Министерства образования и науки РФ от 4 декабря 2015 г. № 1426 («Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)»).

В связи с этим становится актуальным использование на занятиях в высшем учебном заведении такого инновационного педагогического направления, как билингвальное обучение, при котором иностранный язык (например, английский или немецкий) наравне с родным (например, русским) языком будет выступать языком общения и обучения.

Современные ученые выполнили ряд исследований, посвященных общим вопросам билингвального обучения и билингвального образования. Работы М.С. Мельниковой посвящены конструированию междисциплинарных модульных программ в системе билингвального образования, Н.Е. Сорочкина предложила интегральную модель билингвального обучения в современной российской школе, в научных трудах А.Г. Ширина рассматривается билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике. Некоторые педагоги посвятили свои исследования теоретическим и прикладным аспектам билингвального обучения в вузе. И.Е. Брыксина является автором концепции билингвального языкового образования в высшей школе, Е.В. Савелло занимается вопросами подготовки студентов технического университета к профессиональному билингвальному общению, Л.Л. Салехова разработала дидактическую модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе, педагогические аспекты формирования билингвальной культуры личности будущего учителя рассматривает в своем диссертационном исследовании Е.В. Слепцова, дидактические условия эффективности билингвального обучения иностранных студентов описаны З.М. Смирновой, работы Г.В. Тереховой связаны с социализацией личности студента в билингвальном образовании.

Тем не менее, несмотря на большую значимость проведенных теоретических и экспериментальных исследований, остаются вопросы билингвального обучения, которые еще нуждаются в достаточной научной проработке. Сохраняется, например, потребность во всестороннем исследовании проблемы билингвального обучения физике в педагогическом вузе. С одной стороны, перед системой высшего профессионального образования нашей страны ставится стратегическая цель – подготовить специалистов различных сфер деятельности к свободному деловому

и межкультурному общению на иностранных языках, и молодые специалисты физико-математического профиля, получающие профессиональную подготовку по направлению подготовки бакалавров «Педагогическое образование» в педагогическом вузе, – не исключение. С другой стороны, важная задача современного учителя физики – помочь учащимся находить, воспринимать, анализировать, передавать нужную информацию по физике, возможно, информацию на другом языке, другими словами, научить их жить в информационном мире, а значит, и сам будущий педагог должен владеть информационной культурой на достаточно высоком уровне и навыками билингвального общения и обучения.

Целью данной статьи является рассмотрение научно-теоретических и методических аспектов билингвального обучения физике бакалавров педвуза средствами русского и английского языков.

Существует множество подходов к пониманию сущности билингвизма.

Под терминами *билингвизм* или *двуязычие* часто понимают владение и применение более чем одного языка, причём степень владения тем или иным языком может быть весьма различной [2, с. 346]. А.Г. Ширин рассматривает билингвизм «как многоаспектный междисциплинарный феномен, предполагающий сосуществование, взаимное влияние и взаимодействие двух языков в естественном или искусственном двуязычном континууме, в котором индивиды и социальные группы владеют этими языками в одинаковой или разной степени» [3, с. 17]. В нашем исследовании мы будем опираться на педагогический аспект билингвизма. «Педагогика изучает билингвизм в контексте организации учебного процесса, ее интересуют поликультурное воспитание, возможность постижения мира специальных знаний средствами иностранного языка, влияние билингвизма на общий уровень образованности» [3, с. 17].

В современной науке можно выделить три основных типа билингвизма: смешанный, субординативный и координативный (Н. Baetens Beardsmore, И.А. Зимняя, И.Е. Брыксина и др.). При смешанном типе у билингва создается единая система понятий на двух языках. При субординативном билингвизме формирование мысли происходит средствами родного языка с последующим ее формулированием средствами иностранного языка. При координативном билингвизме отмечается свободное владение двумя языками.

С точки зрения условий возникновения различают, как правило, естественный и искусственный билингвизм. Естественный билингвизм возникает вследствие влияния разноразличного окружения, а искусственный формируется в процессе обучения. Формирование искусственного билингвизма происходит, например, у студентов неязыковых специальностей при изучении иностранного языка на билингвальной профессионально-ориентированной основе [1, с. 7].

Билингвальным обучением называют такую организацию учебного процесса, когда становится возможным использование более чем одного языка как языка преподавания. Другими словами, билингвальное обучение – это не столько обучение иностранному языку, сколько обучение с помощью иностранного языка. Под билингвальным обучением в вузе Л.Л. Салехова понимает взаимосвязанную деятельность педагога и студентов в процессе изучения отдельных дисциплин или предметных областей средствами родного и иностранного языков, в результате которой достигается синтез компетенций, обеспечивающих высокий уровень владения иностранным языком и глубокое освоение предметного содержания [4, с. 258].

Часто выделяют следующие этапы (модели) билингвального обучения, отражающие соотношение родного и иностранного языков: дублирующий, аддитивный, паритетный и вытесняю-

ций (А.Г. Ширин, И.Е. Брыксина и др.) На дублирующем этапе билингвального обучения предполагается параллельное предъявление информации на родном и иностранном языках. Аддитивный этап характеризуется дополнительной информацией на иностранном языке, обогащающей содержание образования, изученное средствами родного языка. Паритетный этап предполагает равноправное использование родного и иностранного языков на билингвальных занятиях. На вытесняющем этапе билингвального обучения иностранный язык играет доминирующую роль в изучении содержания образования.

Билингвальное обучение служит средством получения билингвального образования. Современным билингвальным образованием средствами русского языка и иностранного языка В.В. Сафонова считает такие билингвальные образовательные программы, в которых, как родной, так и иностранный языки, «используются как инструмент образования и самообразования при изучении тех или иных предметов школьного и вузовского цикла и в которых созданы условия для включения международного аспекта в содержание школьного/вузовского образования, позволяющего подготовить учащихся/студентов к межкультурному сотрудничеству в различных областях деятельности людей в многоязычном мире» [5, с. 15].

Билингвальное обучение подходит и для усвоения и гуманитарных, и технических наук. Под билингвальным обучением физике в педагогическом вузе понимается овладение физическими знаниями средствами иностранного (чаще английского) и родного языков в процессе подготовки будущих учителей физики. Главной задачей билингвального обучения физике в педвузе является формирование информационно-коммуникативной компетентности студентов, под которой мы имеем ввиду овладение следующими компетенциями: понимать и анализировать физическую информацию на родном и иностранном языках; использовать полученную информацию по физике в устной и письменной речи на двух языках.

Содержание билингвального обучения физике бакалавров педвуза средствами русского и, например, английского языков в отличие от обучения физике на родном языке, включает в себя также систему билингвально-интегративных знаний, билингвальные информационно-коммуникативные умения и навыки, эмоционально-ценностное отношение к билингвальному обучению. В систему билингвально-интегративных знаний входят названия физических понятий, терминов и лабораторного оборудования по физике на английском языке и устойчивые лексические выражения физического английского языка. На наш взгляд, формирование системы билингвально-интегративных знаний студентов должно иметь место в начале билингвального обучения (на дублирующем или аддитивном этапах), когда на занятии по элементарной или общей физике использование русского языка преобладает над использованием английского. Информационно-коммуникативные умения и навыки на билингвальных занятиях по физике связаны с поиском, получением, анализом (информационно-познавательная самостоятельность) и обменом физической информацией на английском языке (аддитивный, паритетный или вытесняющий этапы билингвального обучения).

Эмоционально-ценностное отношение к билингвальному обучению формируется в процессе реализации билингвальных знаний и информационно-коммуникативных умений при билингвальном обучении.

Рассмотрим структуру билингвального практического занятия по физике в педагогическом вузе, например, при использовании аддитивной модели билингвального обучения, которую мы реализуем в процессе профессиональной подготовки бакалавров в ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова». Подготовительный или мотивирующий этап занятия предполагает беседу преподавателя со студентами на русском и английском языках по теме занятия. На ознакомительном или информационном этапе студент получает и воспринимает физическую информацию как на родном, так и на иностранном языке (речь преподавателя, физические тексты на русском и на английском языках, физический эксперимент, научный фильм по физике и т.д.). Например, при изучении темы «Законы Ньютона» в рамках элементарной физики на первом курсе можно предложить студентам ознакомиться с информацией по данной теме на русском языке (Т.И. Трофимова, Курс физики, глава 2, параграфы 5, 6, 7) и проработать ее на английском языке (Benjamin Crowell, Newtonian Physics, 2000, chapter 4, paragraphs 4.2; 4.3, chapter 5, paragraph 5.1; Dr. S. Gunasekaran, Physics, 2007, volume 1, paragraph 2.4).

Аналитический или теоретический этап билингвального занятия по физике включает обработку и анализ студентом информации на двух языках (запись основных выводов по теме на английский язык, перевод текста с английского на русский язык, подготовка вопросов на английский язык и т.д.). Прикладной или практический этап занятия предполагает использование студентом полученной информации на русском и английском языках в устной и письменной речи (решение и обсуждение количественных и качественных, экспериментальных и конструкторских задач по теме на двух языках, выполнение тестов и самостоятельных работ по физике, где часть вопросов и условия некоторых задач представлены на английском языке). К примеру, отдельные задачи тестового характера при билингвальном изучении общей физики можно предложить из сборника Physics Test. Practice Book. GRE. – Educational Testing Service, 2004.

Итоговый этап билингвального практического занятия по физике в педагогическом вузе или рефлексия содержит билингвальное обсуждение итогов занятия и саморефлексию. Опыт показывает, что почти на всех билингвальных занятиях по физике в вузе, ориентированных на данную структуру, успешно решаются поставленные образовательные цели и задачи.

Таким образом, содержание билингвального обучения физике бакалавров в педагогическом вузе реализует одно из главных преимуществ билингвального обучения физике – формирование двуязычного физического мышления и «расширение границ» физики как науки в профессиональной подготовке современного учителя. Однако некоторые теоретические и прикладные вопросы билингвального обучения физике в педагогическом вузе еще нуждаются в осмыслении и проработке, в частности, развитие информационно-коммуникативных умений обучающегося.

Библиографический список

1. Айнетдинова И.Н. Билингвальное профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в вузе как залог реализации компетентностного подхода. *Казанский педагогический журнал*. 2011; 3: 5 – 12.
2. Абрамова Н.В., Ессина И.Ю. Инновационные стратегии в билингвальном обучении. *Фундаментальные исследования*. 2014; 6: 345 – 349.
3. Ширин А.Г. *Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Великий Новгород, 2007.
4. Салехова Л.Л. Модель и уровни реализации технологии формирования билингвальной предметной компетенции будущих учителей. *Вестник ТГГПУ*. 2010; 2 (20): 258 – 262.
5. Сафонова В.В. *Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций*. Воронеж: Истоки, 1996.

References

1. Ajnetdinova I.N. Bilingual professional-oriented learning of foreign languages in the university as a guarantee of implementation of the competence-based approach. *Kazan pedagogical journal*. 2011; 3: 5 – 12.
2. Abramova N.V., Essina I.Yu. Innovative strategies in bilingual learning. *Fundamentalnye issledovaniya*. 2014; 6: 345 – 349.
3. Shirin A.G. *Bilingual education in domestic and foreign pedagogy*. Author's abstract of a dissertation ... doctor of pedagogical sciences. Velikiy Novgorod, 2007.
4. Salekova L.L. Model and levels of implementation of technology of formation of bilingual subject competence of future teachers. *Vestnik TGGPU*. 2010; 2 (20): 258 – 262.
5. Safonova V.V. *Learning of languages of international communication in the context of cultural and civilizational dialogue*. Voronezh: Istoki, 1996.

Статья отправлена в редакцию 18.01.17

УДК 378

Tiurenkova L.M., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Dean of the Faculty of Arts, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: lyudmila010857@yandex.ru

Komaristaia L.A., Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Humanities, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: luda.altgaki@yandex.ru

SOME ISSUES OF FORMATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM. The article is dedicated to an actual problem of modern education: the research discusses a question of how an educational system is formed. The authors also study strategies of educational development and their role in the practical training. In the light of the reforms of the Russian education the researchers consider the role and importance of professional practice-oriented training in schools of higher education. The work identifies and describes the characteristics of practice-oriented education and its role in shaping the teaching process. A particular consideration is also offered to two strategies of educational development, to their outbound, internal and external factors. Special attention is given to the heterogeneity of the school, the environment of the higher education school and to ranking schools. In conclusion the work reveals the key role of knowledge as a strategic task of the development of the modern society.

Key words: education, educational system, knowledge, practice-oriented education, practical training.

Л.М. Тюренова, канд. филос. наук, доц., декан факультета художественного творчества, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: lyudmila010857@yandex.ru

Л.А. Комаристая, канд. ист. наук, доц. каф. гуманитарных дисциплин, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: luda.altgaki@yandex.ru

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Статья посвящена актуальной проблеме современного образования, в частности, рассматриваются вопросы формирования образовательной системы, стратегии развития образования и их роль в практической подготовке специалистов. В свете реформ российского образования поставлена задача рассмотрения роли и значения практик ориентированного обучения в вузе. Выделяются и описываются характерные особенности практик ориентированного обучения и его роли в формировании учебного процесса. К рассмотрению также предложены две стратегии развития образования, исходящие из внутренних и внешних факторов его существования. Особое внимание уделено вопросам неоднородности школьной, вузовской среды, иерархизации учебных заведений. В заключении раскрывается ключевая роль знания как стратегическая задача развития современного общества.

Ключевые слова: образование, образовательная система, знание, практико-ориентированное обучение, практическая подготовка.

Одна из фундаментальных проблем современного Российского образования – достижение необходимых показателей, выработанных американскими, западно-европейскими, азиатской (Китайской и пр.) измерительными системами. Именно на основе выработанных измерительных систем и соответствия данным системам вузов России и выносятся суждения об их эффективности и качестве подготовки специалистов, эти рейтинги также связываются с перспективой трудоустройства выпускников и их востребованностью на рынке труда. Министерство образования и науки Российской Федерации совместно с Центром социологических исследований проведен всесторонний анализ рейтинговых систем. Изданы два сборника исследований ведущих специалистов, экспертов-аналитиков, в которых представлены материалы о технологии формирования глобальных рейтингов университетов, и участия в них российских вузов [1; 2]. Все предложенные к рассмотрению статьи имеют большую профессиональную и исследовательскую нагруженность. Наибольший интерес для нашего исследования представляют статьи: «К вопросу о рейтингах и рангах» (А.В. Белоцерковский); «Дисфункциональность российского профессионального образования» (Ф.Э. Шереги) и др.

Аналитический материал по данному вопросу представлен также в статье доктора философских наук Задорожнюка И.Е. «Рейтинг» – слово мобилизующее или дезориентирующее?». Отмечая важность включенности Российских вузов в систему рейтинга, он обращает внимание на то, что «Вопросов возникает больше, чем получается ответов. Но сколь бы ни росли сомнения по поводу процедур рейтингования, каким бы «ненужным» ни казалось создание «рейтинга рейтингов», насколько бы справедливой ни представлялась трактовка ведущих рейтингов как «орудия информационного империализма», – саму проблему отбрасывать непродуктивно» [3, с. 163].

Доктор физико-математических наук, профессор А.В. Белоцерковский в статье «К вопросу о рейтингах и рангах» пишет: «В последние 20 лет во всем мире, в том числе и в нашей стране, значительно возрос интерес к ранжированию вузов, построению глобальных, региональных и национальных рейтинг-листов. Дополнительное внимание к данной теме привлекло проведение мониторинга эффективности вузов и реализация программы по вхождению пяти ведущих российских вузов в «топ-100» по одному из глобальных рейтингов. Мониторинг эффективности, строго

говоря, не является способом рейтингования вузов для определения лучших, а, напротив, направлен на выявление «проблемных зон», вузов, по тем или иным причинам не преодолевающих пороговые значения сразу по нескольким показателям. Тем не менее, показатели «проблемных зон», используемые при мониторинге эффективности, учитываются и при расчете так называемого потенциала вуза (при проведении конкурса КЦП), т. е. фактически для ранжирования всех, в том числе и лучших, стоящих «в очереди» за контрольными цифрами приема» [2, с. 206]. И, далее он указывает, что «составление рейтинга вузов – это, по сути, попытка сравнительного измерения качества реализуемых в них программ высшего образования и научных исследований» [2, с. 207]. Выстраивание рейтинга вузов стало одним из самых значительных, если не самым значительным, факторов, открывающих для вузов возможности получения дополнительного экономического финансирования. Ранжирование также является показателем престижности вуза для потенциальных абитуриентов, а, следовательно, и получаемого в нем образования.

Образование – это одна из сложных и не имеющих однозначного развития система. Особенности ее состоит в том, что она, с одной стороны, предельно консервативна, а, с другой, именно и только она способна продуцировать новые идеи и создавать наиболее перспективные практики в развитии современного общества и его значимых направлений. Фактически, эти две стороны отражают сущность образования и значимость для общества образовательной системы. Консерватизм образовательной системы связан с длительностью обучающего процесса. В комплексе дошкольное, школьное и вузовское образование охватывает чуть менее 20 лет, а с учетом послевузовского образования более 20 лет. Реформирование любой из ступеней образовательной системы без взаимной увязки друг с другом ведет к нарушению методологических принципов: принципа структурности и системности, взаимной дополняемости и применимости полученных знаний, умений, владений на последующих ступенях образовательной системы. Консерватизм или, как иногда называют, традиционализм образовательной системы отражает ее устойчивость, воспроизводимость во многих поколениях, преемственность научных школ и достижений. Преемственность знаний облегчает человеку понимание мира, в котором он живет, способствует налаживанию коммуникационных связей, выстраиванию вертикальных и горизонтальных зависимостей и пр.

Продуцирование новых идей, прежде всего, связано с созданием образовательной системой условий для личностного роста интеллектуального потенциала субъекта (-ов) обучения. Здесь мы спотыкаемся о целый ряд проблем, которые не решает, а лишь усугубляет современная образовательная система. Ни для кого не секрет, что школьная, вузовская среда весьма неоднородна. Мы сталкиваемся с обучающимися, которых невозможно сопоставить друг с другом: ни по объему усвоенных знаний, ни по стремлению и мотивации к их получению, ни по физиологическим, психологическим особенностям и пр. поскольку доступность высшего образования за счет платного обучения значительно возросла. Слабо мотивированный к обучающему процессу, а возможно и совсем не мотивированный, школьник за счет оплаты обучения имеет возможность попасть в образовательную среду вуза. При этом он может быть не знаком, либо слабо знаком с правилами существования образовательной среды, не понимать их роли в формировании специалиста, либо обучающийся не желает сознательно им следовать – не посещает учебные занятия, не выполняет задания, нарушает сроки отчетности и пр. Данные показатели указывают на отсутствие у обучающегося психологической, социальной зрелости. Учитель в школе, преподаватель в вузе вынужден с некоторой «усредненной» меркой подходить к учебному процессу и его результатам, несмотря на то, что в программном обеспечении учебного процесса учитывается пороговый, повышенный уровень освоения дисциплин. Тем не менее, обучающиеся находятся в одной группе, потоке, что фактически сводит на нет данное разграничение. Учитель, преподаватель вынужден больше внимания уделять (в том числе и на контрольных точках – консультациях, зачетах, экзаменах и др. формах текущего контроля) отстающим обучающимся и меньше времени уделять обучающимся – школьникам, студентам, быстро усваивающим учебный материал и способным охватить значительно больший объем знаний.

Образовательная система оказалась расслоенной. Более того, расслоение наблюдается как между лицами, колледжами, школами, так и среди вузов. Иерархия учебных заведений оказалась связана с привлечением контингента обучающихся из разных социальных слоев, разного материального достатка, разных школьных успехов. Понятно, что вузы, стоящие в рейтинговой системе выше, получают большее количество наиболее успешных в обучении школьников и наоборот. Подобная иерархия, к сожалению, переведена на уровень организации учебного процесса, когда дисциплины учебного плана выстраиваются иерархически. Приоритет отдается практическим занятиям, значительно уменьшен объем теоретической подготовки, а также сведен к минимуму в вузе цикл гуманитарных дисциплин.

После более чем 25 лет реформ образования возможно ли говорить о новых целях образовательной системы. Если да, то в чем они состоят. Многие авторы расписывают достоинства практик ориентированного обучения. В настоящее время мы действительно наблюдаем крен в область практико-ориентированного обучения в вузах. В своих исследованиях авторы высказывали свою точку зрения относительно данного вопроса [4]. Возможно, практико-ориентированное обучение, и родилось как результат ориентации образовательной системы на некоего «усредненного», не обладающего высокой теоретической подготовкой субъекта образования, способного лишь практически воспроизводить усвоенный материал, не нацеленного на продуцирование новых идей вне рамок практического обучения.

Посылки практико-ориентированного обучения лежат на поверхности:

- быстрая адаптация выпускников к трудовой деятельности;
- отсутствие затрат работодателей на доучивание или переучивание;
- понимание выпускником значимости будущей профессии (чем будет заниматься и как выглядит его рабочее место) и пр.

Данные посылки весьма привлекательны прежде всего для работодателей и во вторую очередь для образовательной системы. Именно они сыграли решающую роль во внедрении в образовательный процесс технологии обучения с приобретением опыта. С этой целью учебными планами вузов предусмотрены различные виды практик, в образовательный процесс введены работодатели или специалисты, имеющие стаж работы в профессиональной сфере в качестве преподавателей, а не только в качестве руководителей практик или экспертов. Большая часть компетенций, предложенных к освоению ФГОС ВО также практик ориентирована.

Безусловно, образование, образовательная система несет ответственность перед обществом за состояние и качество социальной жизни, т.к. цель ее не только в обучении, но и в нахождении нужных путей социально-необходимых преобразований. Однако благодаря практической направленности образование попадает в поле неоправданных ожиданий. Убеждение, что образование всегда должно быть направлено на удовлетворение потребностей общества здесь и сейчас, является неверной посылкой, порожденной, отчасти, самой образовательной системой.

Образовательная система, на наш взгляд, способна реализовать две стратегии, одновременно или в разное время, которые могут вступать друг с другом в конфронтацию, а могут находиться в содружестве, стимулировать взаимное развитие. Одна стратегия исходит из целей самого образования как самодостаточной и самовоспроизводящейся системы. Другая, рассматривает образование, да и весь образовательный процесс, как способ, средство достижения целей, которые ставит перед собой общество. Эта точка зрения не нова. Французский социолог, культуролог, автор «философии действия» Пьер Бурдьё еще в конце прошлого века утверждал, что в основе образования лежат экономические процессы, место и роль образования предопределяет экономический капитал, который может выступать в разных видах. Пьер Бурдьё в работе «Воспроизводство: элементы теории системы образования» указывает на тесную зависимость образовательной системы от общественных факторов. Он стремится вывести образование из данной зависимости, указывая на ее несостоятельность. «Придавать системе образования абсолютную независимость, на которую она претендует, – пишет Пьер Бурдьё, – или, наоборот, видеть в ней лишь отражение состояния экономической системы или непосредственное выражение системы ценностей «целого общества» – значит препятствовать осознанию, что относительная автономия позволяет системе образования выполнять внешние заказы под видимостью независимости и нейтралитета, т. е. скрывать социальные функции, которыми она распахивается, и благодаря этому выполнять их более эффективно» [5, с. 184].

Обе стратегии имеют право на полноценное рассмотрение и сложный анализ со стороны политики и педагогики. Если брать первую стратегию, которая рассматривает образование как целостную, самодостаточную систему, то можно отметить один из главных недостатков – это нежелание следовать потребностям общества, экономики, политики и других сфер. Если рассматривать вторую стратегию, то можно упрекнуть общество, в излишней прагматизации и политизации образовательной системы. Надо понимать, прагматические требования это все-таки конкретно-исторические требования, требования сегодняшнего дня, а не глобальные, стратегические прогнозы. По этому поводу Пьер Бурдьё пишет: «Пренебрегая установлением такого отношения, свели бы систему связей, определяющую отношение некоторой категории индивидов к своему профессиональному будущему, к механическому результату соответствия или несоответствия предложения спросу на рынке труда» [5, с. 188]. Вторая стратегия сегодня особенно проявляется в бесконечном соотношении образования (уровня, качества) с мнением работодателей (а они сегодня есть, а завтра – нет, мир динамичен и быстро изменчив); созданием базовых кафедр (узкая подготовка под конкретное предприятие); введении новых дисциплин составляющей и пр. Таким образом, мы погружаем образование в логику развития предприятий, и лишаем его собственной логики – подготовке образованных людей, умеющих и желающих учиться. У многих специалистов (в том числе и создающих образовательные стандарты), отстаивающих вторую стратегическую линию образования, возникла иллюзия о возможности отрицания базисного теоретического знания, как заведомой схоластики. Эта тенденция хорошо прослеживается в учебных планах вузов, в которых доля теоретического обучения минимизирована. Между тем, задачи полноценного образования значительно шире практики. В качестве примера можно рассмотреть сферу культуры и искусств. В настоящее время в этой области возрастает роль знаний, причем значительно. Возрастает междисциплинарность, состоящая, прежде всего в том, что изучение, трансляция культуры, исполнение различных видов искусств (музыка, хореография, театр) требуют глубокого анализа их влияния, причем, предполагаемое в том числе, а не только в настоящее время, на общество в целом, на психологию и настроение будущих поколений, понимание и выявление рисков реализуемых проектов, в том числе творческих. Технологичность предпола-

гает, что специалист может четко обозначить, какие реальные жизненные проблемы стояли, стоят или будут стоять за его построениями и какой вклад в их решение он вносит. Без общетеоретического, социально-гуманитарного образования невозможно представить современного специалиста любой отрасли деятельности.

Нарастание роли знания в обществе стало характеризоваться термином «общество знания». Данное понятие введено совсем недавно в 60-х-70-х годах 20 века. Его ввел американский ученый Р. Лэйн, который исследовал роль знания в сфере политики. «На сегодняшний день общепризнано: знание превратилось в предмет воистину колоссальных экономических, политических и культурных интересов настолько, что может служить для определения качественного состояния общества, контуры которого лишь начинают вырисовываться» – пишет профессор Белгородского университета Н.Н. Шамандин [6, с. 188]. Складывается такой тип общества, в котором отсутствие знания является фактором риска, увеличивающим вероятность неустойчивости, невозможности самореализации, выпадения из социальной системы выпускника-специалиста. В «обществе

знания» экспертные оценки должны прогнозировать результаты обучающего процесса, снижать риски, в том числе индивидуальные, уметь находить пути их преодоления. Считаем, отсутствие такого рода задач в системе образования способствует его выхолащиванию, «работе» на сегодняшний день, не определяя результаты и перспективу.

Одной из важных задач образовательной системы является предвидение, какие знания, умения необходимы специалисту завтрашнего дня, в каких условиях социальных изменений он окажется через 20 – 25 лет (мы говорили о консервативности образования) и как он ими распорядится и приспособит к изменяющейся действительности. Интерпретация социальных изменений в терминах функциональной зависимости определила новый способ экспертирования, учитывающий даже несущественные, на первый взгляд ситуации, условия, влияющие на социальные процессы. Специалист-выпускник в нашем динамичном, быстроменяющемся обществе, скорее всего, окажется в изменившихся условиях, значительно отличающихся и профессионально и социально от тех, в рамках которых он начинал обучение и выбирал профессию.

Библиографический список

1. *Измерение рейтингов университетов: международный и российский опыт*. Москва, 2014;
2. *Измерение рейтингов университетов: международный и российский опыт*. Москва, 2014: Вып. 2.
3. Задорозннюк И.Е., «Рейтинг» – слово мобилизующее или дезориентирующее? *Высшее образование в России*. 2015; 1: 162 – 167.
4. Тюренкова Л.М. Внедрение практико-ориентированных технологий в образовательный процесс (на примере направлений подготовки специалистов Алтайской государственной академии культуры и искусств). *Сборник материалов международного образовательного форума «Алтай-Азия 2014»*, 25 – 26 сентября 2014 г., Барнаул, 2014: 335 – 337.
5. Бурдые П., Пассрон Ж.К. *Воспроизводство: элементы теории системы образования*. Москва, 2007: 267. Available at: <http://bourdieu.name/en/node/125>
6. Шамандин Н.Н. «Общество знаний»: философско-методологическая критика понятия. *Научные ведомости*. 2015. Вып. 33; № 14 (211): 185 – 192.

References

1. *Izmerenie rejtingov universitetov: mezhdunarodnyj i rossijskij opyt*. Moskva, 2014;
2. *Izmerenie rejtingov universitetov: mezhdunarodnyj i rossijskij opyt*. Moskva, 2014: Vyp. 2.
3. Zadorozhnyuk I.E., «Rejting» – slovo mobilizuyushee ili dezorientiruyushee? *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2015; 1: 162 – 167.
4. Tyurenkova L.M. Vnedrenie praktiko-orientirovannyh tehnologij v obrazovatel'nyj process (na primere napravlenij podgotovki specialistov Altajskoj gosudarstvennoj akademii kul'tury i iskusstv). *Sbornik materialov mezhdunarodnogo obrazovatel'nogo foruma «Altaj-Aziya 2014»*, 25 – 26 sentyabrya 2014 g., Barnaul, 2014: 335 – 337.
5. Bur'de P., Passron Zh.K. *Vosproizvodstvo: elementy teorii sistemy obrazovaniya*. Moskva, 2007: 267. Available at: <http://bourdieu.name/en/node/125>
6. Shamandin N.N. «Obschestvo znaniy»: filosofsko-metodologicheskaya kritika ponyatiya. *Nauchnye vedomosti*. 2015. Vyp. 33; № 14 (211): 185 – 192.

Статья поступила в редакцию 28.12.16

УДК 378

Ignatieva L.V., postgraduate, The High School of Folk Arts (Institute) (St. Petersburg, Russia), E-mail: vshni@mail.ru

PEDAGOGICAL SUPPORT OF YOUNG PROFESSIONALS. The article reveals the basics of the process of pedagogical support of young specialists in the initial period of independent professional activities in an educational organization. The work provides a detailed historical and pedagogical analysis of problems of pedagogical support. The author defines what the features of the modern system of pedagogical support are and what its difference from “the school of young professionals” and “the school of coaching” is. The system of pedagogical support is considered from the position of the essential characteristics, which are based on the results of research scientists in the field of vocational pedagogy and psychology. The paper substantiates the reasons for the need of pedagogical support of young professionals, who do not have basic pedagogical education.

Key words: pedagogical support, pedagogical support, educational services, adaptation of young specialist, mentoring, tutorial.

Л.В. Игнатьева, аспирант Высшей школы народных искусств (институт), г. Санкт-Петербург, E-mail: vshni@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье раскрывается сущность процесса педагогического сопровождения молодого специалиста в начальный период самостоятельной профессиональной деятельности в образовательной организации. Дан подробный историко-педагогический анализ изучения проблемы педагогического сопровождения. Определены особенности современной системы педагогического сопровождения и ее отличия от «Школы молодых специалистов», «Школы наставничества». Система педагогического сопровождения рассматривается с позиции сущностных характеристик, в основу которых заложены результаты исследований учёных в области профессиональной педагогики и психологии. Дано обоснование причин необходимости педагогического сопровождения молодых специалистов, не имеющих базового педагогического образования.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, педагогическая поддержка, образовательные услуги, адаптация молодого специалиста, наставничество, тьюторал.

Профессиональное становление молодого специалиста сложное и многогранное явление педагогической деятельности. От того, как пройдет этот процесс, зависит состо-

ится ли начинающий педагог как профессионал, останется ли он в сфере образования или найдёт себя в другом деле.

Статистика показывает, что процент молодых педагогов, готовых начать свою профессиональную карьеру в образовательном учреждении, в том числе и в образовательной организации по направлению культуры и искусства, в настоящее время крайне низок. Многие молодые педагоги уходят из профессиональных колледжей, так как не могут справиться с трудностями педагогической деятельности. И если молодому педагогу вполне достаточно теоретических знаний, полученных в процессе обучения в институте, университете академии, то практика показывает, что ему не хватает практического педагогического опыта. Возникающие у молодого педагога трудности связаны со слабой методической подготовкой, отсутствием опыта организации собственной педагогической деятельности, сложностями владения приемами и методами обучения. Следующая проблема, с которой сталкивается большая часть молодых педагогов, связана с его адаптацией в новом коллективе. Это сопряжено с тем, что молодой педагог попадает в незнакомую для него среду, каким является сложившийся педагогический коллектив. От имеющегося у него арсенала профессиональных знаний на первых порах зависят не только общий успех работы молодого специалиста, но и уровень самооценки и притязаний.

Как правило, в образовательной организации с целью оказания помощи молодым педагогам в их профессиональном становлении создаются «Школы молодых специалистов», «Школы наставничества», методические объединения в помощь начинающим педагогам. Однако опыт показывает, что становление и профессиональный рост молодого педагога проходит быстрее, если использовать индивидуальный подход в работе с ним.

Анализ опыта работы многих профессиональных образовательных организаций подтверждает, что в современных условиях развития образовательного учреждения педагогическое сопровождение молодого специалиста является достаточно актуальной проблемой.

Педагогическое сопровождение молодого специалиста позволяет помочь ему в реальных ситуациях с учетом его индивидуальных особенностей. Индивидуальный подход предполагает молодыми педагогами на организационном и методическом уровнях с учетом особенностей личности педагога. Многие авторы подчеркивают, что сопровождение – очень разноплановое движение. Изменяя фокус сопровождения, можно получить разные его виды. И в этой связи в научной литературе определены следующие виды сопровождения: психологическое; психолого-педагогическое; социально-педагогическое; медико-педагогическое; педагогическое и др.

В целом сопровождение в педагогике рассматривается как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение жизненных проблем сопровождаемого (Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына [1, с. 37 – 38]).

Педагогическое сопровождение можно рассматривать как перспективный процесс наставничества в работе с молодыми педагогами. Наставничество в образовании существует относительно давно. Но только практики наставничества, на наш взгляд, в современном учреждении образования недостаточно. Можно просто рассказать молодому специалисту, как и что нужно делать, а затем его контролировать. А можно работать с ним на основании использования современных управленческих технологий, в том числе и тьюторского характера. Это поможет создать для молодого педагога реальную образовательную среду, разработать индивидуальный маршрут его сопровождения и, постоянно взаимодействуя с этим педагогом, направлять и помогать ему в профессиональном становлении.

Педагогическое сопровождение, по мнению другого автора – М.А. Иваненко, предполагает: диагностирование; консультирование; коррекцию; системный анализ проблемных ситуаций; программирование планирование деятельности.

Все перечисленное, по определению автора, направлено на разрешение и определенную организацию всех субъектов образовательного процесса; координацию всех присущих ему функций.

Программа педагогического сопровождения в педагогике рассматривается Л.Н. Бережновой, Е.И. Битяновой через последовательную реализацию следующих шагов: диагностики сути проблемы; информационного поиска методов для ее решения; обсуждения вариантов решения проблемы и выбора наиболее целесообразного пути ее решения; оказания первичной помощи на этапе реализации плана решения.

Педагогическое сопровождение помогает предупредить наиболее типичные ошибки, противоречия и затруднения в орга-

низации деятельности молодого педагога, найти возможные пути их преодоления. Спланированная ситуация педагогического сопровождения помогает молодому педагогу развивать индивидуальный стиль деятельности, своевременно устраняет недостатки в профессиональной деятельности, нейтрализует проблемы в процессе психолого-педагогической адаптации.

Но педагогическое сопровождение не должно ограничиваться только передачей профессиональных умений, знаний и навыков. Педагогическое сопровождение – это длительный процесс постоянного диалога на основе межличностной коммуникации. Диалог не состоится, если между педагогом с опытом практической работы и молодым педагогом будет большая дистанция.

Понятие педагогического сопровождения тесно сопрягается с понятием педагогической поддержки. Так В.А. Сластенин и И.А. Колесникова в работе считают педагогическое сопровождение развитием, некоторой стадией педагогической поддержки. Но при этом по направленности оказания педагогической поддержки предназначена, прежде всего, для ребенка, а педагогическое сопровождение для достаточно взрослых людей. Главным отличием педагогического сопровождения от поддержки, на наш взгляд, является динамика, деятельность, процесс, которые лежат в основе первого понятия и некоторая статичность второго.

Большинство определений педагогического сопровождения в своей основе содержат действия педагога или наставника по отношению к потребителю этого действия. Например, Е.А. Александрова под педагогическим сопровождением понимает умение быть рядом, следовать за подопечным, сопутствуя в индивидуальном поступательном продвижении.

В определении педагогического сопровождения И.А. Колесниковой отмечает, что это процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности в проблемной ситуации [3, с. 23].

Следует отметить, что значительная часть толкований термина «педагогическое сопровождение» связана с характером действий педагога по отношению к «подопечным». К подопечным мы с полным правом относим и начинающего педагога. Так, например, Е.А. Александрова говорит о педагогическом сопровождении как не просто действие, а сложный процесс взаимодействия субъектов педагогической деятельности, направленный на достижение прогресса [4, с. 112]. В качестве недостатка приведенной трактовки следует выделить то, что в ней не раскрывается возможность применения педагогических методов и средств.

В.А. Сластенин подробно раскрывает в своей трактовке педагогического сопровождения методы актуальной педагогической деятельности. С его точки зрения, педагогическое сопровождение – это «процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участия наставника» В.А. Айрапетов определяет педагогическое сопровождение как форму партнерского взаимодействия, в процессе которого согласуются смыслы деятельности и создают условия для индивидуального принятия решений. Мы позволим себе остановиться на том, что педагогическое сопровождение – это форма педагогической деятельности, направленная на создание условий для личностного развития и самореализации самостоятельности и уверенности в различных ситуациях жизненного выбора. Данное определение, на наш взгляд, подробно раскрывает цели сопровождения как конкретные результаты развития личности.

Кроме педагогического сопровождения начинающему педагогу необходима педагогическая поддержка. Педагогическая поддержка – это эффективный способ постдипломного обучения молодого специалиста. В идеале, с такой функцией может справиться тьютор как специально подготовленный к такой работе педагог. Нормативными документами федерального уровня с 2009 года должность тьютора введена в список должностей педагогических работников профессионального образования.

В настоящее время постепенно оформляется система подготовки и переподготовки для специалистов службы педагогического сопровождения. В таких специалистах должны быть заинтересованы в первую очередь руководители образовательных учреждений, так как таким образом повышается культурный и профессиональный уровень молодых педагогических кадров.

В тоже время при очевидной необходимости в условиях апробации новых образовательных стандартов педагогическое сопровождение работы молодых педагогов имеют место следующие противоречия между:

- необходимостью сокращения времени адаптации молодых специалистов и традиционной системой «вхождения» их в коллектив педагогов, имеющих достаточно большой стаж работы;

- потребностью начинающих педагогов в своевременной профессиональной консультационной помощи в работе и отсутствии реальной возможности обеспечить такую поддержку в процессе их профессионального становления.

Таким образом, актуальность проблемы педагогического сопровождения молодых педагогов обусловлена рядом причин, среди которых первостепенное место, на наш взгляд, занимают:

- необходимость создания модели педагогического сопровождения молодых педагогов;

- отслеживание уровня повышения профессиональной компетентности молодых педагогов, их возможностей, образовательных потребностей, профессиональных затруднений, динамики профессионального развития;

- индивидуализация процесса повышения профессиональной компетентности и мастерства молодых педагогов через создание индивидуальных образовательных программ;

- разработка системы оценки личностного роста молодых педагогов;

создание условий для открытого процесса повышения профессиональной компетентности и мастерства молодых педагогов.

Библиографический список

1. Казакова Е.И. Процесс психолого-педагогического сопровождения. *На путях к новой школе*. 2009; 1: 36 – 46.
2. Тряпицына А.П. *Диалог на лестнице успеха*. Санкт-Петербург: Артпес, 1997: 24 – 25.
3. Колесникова И.А. *Педагогическое проектирование*. Москва: Издательский центр «Академия»: 288.
4. Александрова Е.А. *Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики Свободы*: монография. Саратов: Издательство Саратовского университета, 2003: 200.

References

1. Kazakova E.I. Process psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya. *Na putyah k novoj shkole*. 2009; 1: 36 – 46.
2. Tryapitsyna A.P. *Dialog na lestnitsе uspeha*. Sankt-Peterburg: Artples, 1997: 24 – 25.
3. Kolesnikova I.A. *Pedagogicheskoe proektirovanie*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiyа»: 288.
4. Aleksandrova E.A. *Pedagogicheskaya podderzhka kul'turnogo samoopredeleniya kak sostavlyayushchaya pedagogiki Svobody*: monografiya. Saratov: Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta, 2003: 200.

Статья поступила в редакцию 28.01.17

УДК 378.16

Kurakina I.I., postgraduate, teacher, Department of Arts History, The High School of Folk Art (Institute) (St. Petersburg, Russia), E-mail: ladybug90@yandex.ru

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF ORGANIZATION OF TEACHING HISTORY AND THEORY OF TRADITIONAL APPLIED ART TO FUTURE ARTISTS. Traditional applied art is a significant component of the national art culture. The mission of professional education in this field was currently rethought, which is reflected in the establishment of higher education and the system of continuous professional education in specific types of folk art. The specifics of preparation of bachelor of applied and decorative art is attention not only to practical but also theoretical professional subjects, one of which is "Traditional arts and crafts (folk art)". The article analyzes theoretical and methodological foundations that are the basis for the organization of educational activities and designing the content of the discipline.

Key words: traditional applied art (folk art), traditions, professional education, bachelors, theoretical and methodological bases, texts of culture.

И.И. Куракина, аспирант, преп. каф. истории искусств Высшей школы народных искусств (институт), г. Санкт-Петербург, E-mail: ladybug90@yandex.ru

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ И ТЕОРИИ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА БУДУЩИМ ХУДОЖНИКАМ

Традиционное прикладное искусство (ТПИ) – значимый компонент национальной художественной культуры. В настоящее время переосмыслена миссия профессионального образования в этой области, что нашло отражение в создании высшего образования и системы непрерывного профессионального образования в конкретных видах народного искусства. Спецификой подготовки бакалавров декоративно-прикладного искусства является внимание не только к практическим, но и теоретическим профессиональным дисциплинам, одной из которых является «Традиционное прикладное искусство (народно искусство)». В статье анализируются теоретико-методологические основания, являющиеся базой для организации образовательной деятельности и конструирования содержания этой дисциплины.

Ключевые слова: традиционное прикладное искусство (народное искусство), традиции, профессиональное образование, бакалавры, теоретико-методологические основания, тексты культуры.

Традиционное прикладное искусство (народное искусство) – особый тип художественного творчества, связанный с преемственностью традиций, являющихся главной движущей силой,

регулятором уровня ценностей, важных для жизни народа [1]. Создание произведений требует от автора глубоких практических знаний в области техники и технологии создания изделий,

и особых личностных качеств – осознания себя преемником и транслятором национальной памяти народа. На данном историческом этапе, как неоднократно отмечала В.Ф. Максимович, остро встает вопрос о развитии системы профессионального образования в области ТПИ [2].

Значимым компонентом современной подготовки бакалавров декоративно-прикладного искусства являются не только профессиональные практические, но и теоретические дисциплины, одной из которых является «Традиционное прикладное искусство (народное искусство)». В качестве теоретико-методологических оснований организации образовательной деятельности студентов и конструирования содержания дисциплины нами определены семь компонентов (проанализированы ниже).

1. *Культуросообразность.* Трансформация образования XXI века проявляется в переориентации от наукообразности (фундаментального принципа образования XIX – XX вв.) – к культуросообразности. Последний предполагает учёт природы культуры, отражающей окружающую действительность, наполняющей ее многочисленными смыслами, что соответствует позиции Л.М. Баткина: «В культуре не содержится ничего, кроме смыслов... Это – встреча в осмысленном мире» [3, с. 304].

В контексте преподавания истории и теории ТПИ культуросообразность проявляется в стремлении поддержки творческой самореализации учащихся при познании мира. В процессе самостоятельных исследований проблемных вопросов, участия в дискуссиях на лекциях, работы с пособием «Традиционное прикладное искусство в образах, фактах, вопросах» студенты создают собственные тексты культуры, сопоставляемые с культурно-историческими аналогами. Таким образом, из многочисленных версий и предположений каждый конструирует для себя собственный порядок, в соответствии со своим жизненным опытом и представлениями о мире.

2. *Единство аудиторного и внеаудиторного образования.* В основе типа аудиторного образования – трансляция в сознание обучающегося готового набора фактов. Внеаудиторное образование предполагает усвоение и выработку личностью индивидуальных жизненных стратегий, реализуется через социокультурные институты, обеспечивающие процесс комплексного освоения действительности [4, с. 11, 21 – 22].

Единство аудиторного и внеаудиторного типов образования при освоении ТПИ позволяет активно использовать средства музеев, выставочных залов, библиотек и т.д. Включение в образовательный процесс потенциала других институтов культуры – возможность студентам делать самостоятельные выводы о стилистических особенностях произведений, истоках и специфике формирования художественной традиции, современном состоянии и перспективах народных промыслов.

3. *Приоритет исследовательской деятельности.* Любой объект культуры изначально наделен множественными значениями, постижение которых зависит от контекста восприятия, индивидуального опыта личности и ее кругозора. Современная культура допускает множественные толкования явлений и событий, признавая право на существование каждой точки зрения, что открывает широкие возможности для диалога человека и автора. Но в образовании обучающийся часто имеет дело с готовыми результатами: за рамками программы остается путь, предшествовавший открытию.

Для изменения сложившейся ситуации представляется важным ориентироваться на приоритет исследовательской деятельности, что позволит осваивать студентам целые историко-культурные пласты с целью выработки моделей поведения в условиях непредсказуемого будущего. Поэтому содержание дисциплины ориентировано на развитие функциональной грамотности студентов, формирование навыков теоретических исследований в области народного искусства, представления собственного мнения и аргументирования позиции перед аудиторией.

По мнению А.Г. Маслоу, «Основная цель образования – это помочь человеку в полной мере реализовать его возможности» [5, с. 181]. Источник реализации возможностей – выработка умений и навыков самостоятельной деятельности по освоению окружающего культурного пространства. Выявление тенденций развития народного искусства обеспечит бакалаврам свободу в выборе направления деятельности; готовность к выполнению профессиональных задач в непредсказуемых условиях современного мира; мобильность встраивания в производственную сферу.

4. *Создание собственных текстов культуры.* Текст культуры – любое явление культуры, определённая последовательность символов, передающая в закодированной форме некое послание. Попадая в иной историко-культурный контекст, он наполняется новым смыслом, отличным от того, какой он имел во время его создания. М.М. Бахтин писал: «Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа на эти наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины» [6, с. 335]. Таким образом, происходит взаимодействие, диалог культур, когда они не сливаются, а взаимообогащаются [7]. В традиционном прикладном искусстве в роли текстов культуры выступают художественные произведения, подлежащие «прочтению» и интерпретации содержащихся в них значений. Собственные тексты культуры – это письменные работы, а также проекты, эскизы, реплики произведений ТПИ, созданные студентами, выражающие их авторское отношение к конкретным проблемам, вопросам.

5. *Преемственность традиций и новаций.* Апологеты народного искусства – М.А. Некрасова, И.Я. Богуславская – подчеркивали роль художественной традиции как главной движущей силы народного искусства, обеспечивающей его развитие, сохранение генетической памяти народа. Но даже в жестких рамках канона всегда есть место новациям, поскольку традиция – источник творческих исканий художников.

Бакалавры – будущие художники ТПИ – преемники исторически сформировавшихся художественно-стилистических и технико-технологических традиций создания изделий народных промыслов. Одновременно, испытывая на себе влияние времени, они приносят и новации, создавая произведения, соответствующие актуальным тенденциям развития национальной художественной культуры. Таким образом, одна из задач дисциплины «Традиционное прикладное искусство (народное искусство)» – анализ преемственности традиций и новаций в произведениях, признанных классическим воплощением стилистических особенностей народного искусства и являющихся творческими поисками современных мастеров.

6. *Непрерывное профессиональное образование.* Концепция непрерывного профессионального образования в ТПИ сформулирована и обоснована в исследованиях В.Ф. Максимович, считающей ее залогом сохранения и развития традиций народного искусства, условием его жизненности и востребованности в современном социуме [8]. Преемственность всех уровней образования, имеющих единый комплекс целей, задач, содержания цикла специальных дисциплин, методов и форм обучения обеспечивает рост профессионального мастерства и становление творческой личности художника.

В обучении народному искусству непрерывный профессиональный образование воплощает дидактический принцип системности и последовательности; является основанием для конструирования содержания дисциплины, что проявляется в возможности его более гибкого, вариативного построения; обращения в процессе преподавания к имеющемуся опыту студентов. На уровне бакалавриата дисциплина «Традиционное прикладное искусство (народное искусство)» призвана сформировать основные, базовые представления о народных художественных промыслах, которые могут быть расширены при продолжении обучения в магистратуре и аспирантуре.

7. *Единство теории и практики.* Наиболее полно реализуется именно в преподавании теоретической дисциплины: владение практическими навыками дает возможность дополнить теоретические представления, формируемые в процессе лекций. Преподавание дисциплины «Традиционное прикладное искусство (народное искусство)» осуществляется всему курсу студентов, сформированному из групп разных специализаций (художественная вышивка, художественное кружевоплетение, ювелирное искусство, резьба по кости, лаковая миниатюрная живопись), что позволяет получить комплексное представление о важной составляющей национальной культуры; познакомиться с образным языком видов ТПИ; выявить роль и место каждого вида в системе народных художественных промыслов.

Совокупность проанализированных теоретико-методологических оснований ориентирует на использование в качестве основного вектора организации процесса обучения научно-исследовательский подход, обуславливающий отбор содержания и конструирование учебной программы «Традиционное прикладное искусство (народное искусство)», структуру и содержание

учебного пособия, подбор дидактических материалов. Формирование у студентов способности рассуждать, анализировать, осуществлять творческую работу реализуют тезис американско-

го психолога и педагога К. Роджерса, отмечавшего, что только знание, связанное с самостоятельным открытием, влияет на развитие учащегося, формирование его личности [9].

Библиографический список

1. Некрасова М.А. Место народного искусства в современной культуре. *Народное искусство России в современной культуре*. Москва: Коллекция М, 2003: 44 – 77.
2. Максимович В.Ф. Профессиональное образование в традиционном прикладном искусстве: проблемы и перспективы. *Традиционное прикладное искусство и образование: материалы XIII Международной научно-практической конференции*, ноябрь 2007 г. Под общей редакцией С.И. Назаровой. Санкт-Петербург, 2008: 3 – 10.
3. Баткин Л.М. О некоторых условиях культурологического подхода. *Античная культура и современная наука*. Москва: Наука, 1985.
4. Ванюшкина Л.М. *Внеаудиторное образование – путь в открытое образовательное пространство*. Санкт-Петербург: Лита, 2003.
5. Маслоу А.Г. *Дальние пределы человеческой психики*. Перевод с английского А.М. Татлыбаевой. Санкт-Петербург: Евразия, 1999.
6. Бахтин М.М. Ответ на вопрос редакции «Нового мира». *Эстетика словесного творчества*. Сост. С.Г. Бочаров, примеч. С.С. Аверинцев и С.Г. Бочаров. Москва: Искусство, 1979.
7. Библер В.С. *От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в XXI век*. Москва: Политиздат, 1990.
8. Максимович В.Ф. *Традиционное декоративно-прикладное искусство и образование: Исторический аспект, современное состояние и пути обновления*. Москва: Флинта, 2000.
9. Роджерс К. *Становление личности: Взгляд на психотерапию*. Перевод М.М. Исениной. Москва: Прогресс, 1994.

References

1. Nekrasova M.A. Mesto narodnogo iskusstva v sovremennoj kul'ture. *Narodnoe iskusstvo Rossii v sovremennoj kul'ture*. Moskva: Kollekcija M, 2003: 44 – 77.
2. Maksimovich V.F. Professional'noe obrazovanie v tradicionnom prikladnom iskusstve: problemy i perspektivy. *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie: materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*, noyabr' 2007 g. Pod obshej redakciej S.I. Nazarovoj. Sankt-Peterburg, 2008: 3 – 10.
3. Batkin L.M. O nekotoryh usloviyah kul'turologicheskogo podhoda. *Antichnaya kul'tura i sovremennaya nauka*. Moskva: Nauka, 1985.
4. Vanyushkina L.M. *Vneauditornoe obrazovanie – put' v otkrytoe obrazovatel'noe prostranstvo*. Sankt-Peterburg: Lita, 2003.
5. Maslou A.G. *Dal'nie predely chelovecheskoj psihiki*. Perevod s anglijskogo A.M. Tatlybaevoj. Sankt-Peterburg: Evraziya, 1999.
6. Bahtin M.M. Otvet na vopros redakcii «Novogo mira». *Estetika slovesnogo tvorchestva*. Sost. S.G. Bocharov, primech. S.S. Averincev i S.G. Bocharov. Moskva: Iskustvo, 1979.
7. Bibler V.S. *Ot naukoucheniya – k logike kul'tury: Dva filosofskih vvedeniya v XXI vek*. Moskva: Politizdat, 1990.
8. Maksimovich V.F. *Tradicionnoe dekorativno-prikladnoe iskusstvo i obrazovanie: Istoricheskij aspekt, sovremennoe sostoyanie i puti obnovleniya*. Moskva: Flinta, 2000.
9. Rodzhers K. *Stanovlenie lichnosti: Vzgljad na psihoterapiyu*. Perevod M.M. Iseninoj. Moskva: Progress, 1994.

Статья поступила в редакцию 28.01.17

УДК 378

Mukuev M.A., postgraduate, Department of Theory and Technology of Social Work, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: boroda3151@mail.ru

STRUCTURE FORMATION OF AESTHETIC TASTE IN STUDENTS OF TECHNICAL SCHOOL OF FASHION AND DESIGN.

The article presents a thorough study of the structure of formation of aesthetic taste in students of a fashion and design college, identifies and discloses its constituent components, such as cognitive-emotional, moral behavior, activity-creative, assessment and effective. That should help to track the dynamics of qualitative and quantitative changes in the formation of aesthetic taste in students of a college of fashion and design, which allows students to attach to the cultural heritage of the Chechen people. The author concludes that the specific features of folk traditional loci of national culture of the Chechen people are creating special conditions for initiation of students to the cultural heritage of the people, it can be an important component in humanization of artistic education and effective development of aesthetic taste.

Key words: structure, component, aesthetic taste, students, fashion and design college.

M.A. Mukuev, соискатель каф. теории и технологии социальной работы, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: boroda3151@mail.ru

СТРУКТУРА СФОРМИРОВАННОСТИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА У СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА МОДЫ И ДИЗАЙНА

В данной статье подробно изучена структура сформированности эстетического вкуса у студентов техникума моды и дизайна, выявлены и раскрыты составляющие её компоненты, такие как: когнитивно-эмоциональный, нравственно-поведенческий, деятельностно-креативный, оценочно-результативный. Это должно помочь отследить динамику качественных и количественных изменений в сформированности эстетического вкуса у студентов техникума моды и дизайна, который позволит приобщить студентов к культурному наследию чеченского народа. Автор делает вывод о том, что в силу своих специфических возможностей народные локусы традиционной национальной культуры чеченского народа создают особые условия для приобщения студенчества к культурному наследию народа, могут выступать важным компонентом в германизации художественного образования и эффективного развития эстетического вкуса.

Ключевые слова: структура, компонент, эстетический вкус, студенты, техникум моды и дизайна.

Для определения основных структурных компонентов и их критериев у студентов нами был использован системно-структурный подход. Суть системно-структурного подхода к анализу личностных качеств состоит в том, что «личность понимается не как совокупность отдельных психических процессов, а как целостное образование, которое включает в себя множество взаимосвязанных характеристик и элементов» [1, с. 55]. Основными элементами в структуре личности являются характеро-

логические свойства: «ни одно психическое явление, – пишет К.К. Платонов, – будь то процесс, состояние или свойство личности, проявляющееся в деятельности, а, следовательно, и сама эта деятельность и её элементы – действия и поступки, не могут быть правильно поняты без учета обусловленности их личностью в целом» [1, с. 40 – 44]. Итак, человеческая личность – это единство двух взаимосвязанных компонентов, двух направленностей – человека, как биологического организма и человека, как

существо социального. Однако две предложенные структуры не могут сразу образовать целостную структуру личности, поскольку целостной она сможет стать лишь тогда, когда между всеми исходными компонентами определяются постоянные внутренние связи и только после этого человеческая личность может приобрести целостный характер. Высшая интеграция структурных свойств личности студенчества техникума моды и дизайна проявляется в способности студента тонко чувствовать прекрасное в природе, в народном искусстве, включая в данное понятие такие смыслы как «удовольствие», «наслаждение», «восторг».

Формирование у студентов эстетического вкуса в рамках традиционной культуры невозможно без ориентации на национальные народные локусы и культуру, без учёта психолого-этнических особенностей чеченского народа, изучения богатого воспитательного опыта, накопленного на протяжении веков.

Эстетический вкус – это способность студента тонко чувствовать прекрасное в природе, в искусстве, включая в данное понятие такие смыслы как «удовольствие», «наслаждение», «восторг», «восхищение» и т.д. Эстетический вкус – это ещё и духовный механизм, возникающий и формирующийся в процессе взаимоотношений двух главных способностей личности – рассудка и чувственности. Далее нами были отмечены главные способности, которые проявляются и формируются у личности, обладающей эстетическим вкусом. Среди них – способность личности понимать и грамотно оценить окружающие предметы или природные явления; присвоение личностью целой совокупности эстетических ценностей; способность личности к индивидуальному отбору эстетических ценностей, способности мыслить, чувствовать, понимать и оценивать.

Значение красоты в жизни человека – велико. Выдающийся отечественный педагог В.А. Сухомлинский отмечал, что «самое главное средство самовоспитания души – это красота, которая в широком смысле представляет искусство, музыка, поэзия, танец и т.д. Это не только воспитание души и чувств, но и уважение к духовным ценностям вообще» [2, с. 73 – 80]. Человек, обладающий эстетическим вкусом, активно включен в эстетическую и художественную деятельность, занимается творчеством, дизайном, созданием предметов эстетического содержания. Важной составляющей эстетического вкуса является духовно-нравственное развитие личности студента, формирование у него качеств, отвечающих представлениям об истинной человечности, доброте и культурной полноценности окружающего мира. Еще одним структурным компонентом эстетического вкуса является творческого воображения, его способность ориентироваться в многообразии духовных народных локусов чеченской культуры, самостоятельно осваивать образцы культуры и искусства.

В деле формирования у студента эстетического вкуса очень важным является, на наш взгляд, факт развития его в ходе социализации и пребывания в техникуме, когда у студентов формируются и развиваются элементарные эстетические чувства, среди которых – чувство формы, чувство цвета, этическое отношение к действительности. Возникновение и сущность эстетических чувств невозможно понять вне связи с такими категориями, как художественный образ и эстетический вкус. Вышеизложенное позволило нам определить основные структурные компоненты сформированности эстетического вкуса у студентов техникума моды и дизайна, к ним мы отнесли:

1. Когнитивно-эмоциональный компонент. Нельзя недооценивать значение народного искусства, народных локусов в воспитании творческой, эмоционально развитой личности студента. От лат. *cognitio* означает восприятие, познание, умение понимать и глубоко чувствовать искусство. В деле формирования у студентов эстетического вкуса мы предполагаем глубокое

восприятие народных локусов, наслаждаться ими, способность студента понимать, сопереживать народному искусству во всем его жанрово-видовом разнообразии и социально-исторической определенности. Воспринимать произведения народных чеченских локусов, уметь выражать свои чувства к ним через усвоение необходимых знаний и умений о народном искусстве. В течение многих столетий народные локусы Чечни накопили огромный потенциал в деле формирования эстетического вкуса молодежи при учете регионально-этнических особенностей. Познание и увлечённость студентов народными локусами не рождаются сами – они программируются, организуются педагогами. Данный компонент также предполагает передачу художественных знаний народного искусства, используя специфические принципы и методы преподавания искусства.

2. Нравственно-поведенческий компонент. Часто у студентов эмоциональная оценка также перемежается с нравственной оценкой. Поэтому выражение отношения студента к предметам народного искусства – это проявление не только эмоциональной оценки, но и нравственной направленности творчества студенческой молодежи, что имеет важное значение для формирования у них эстетического вкуса и эстетической культуры. В эстетической теории на протяжении всей истории ее развития идея связи нравственного воспитания и искусства – давно известен. Значение народного искусства для духовного совершенствования студенческой молодежи трудно переоценить.

3. Деятельностно-креативный компонент. В студенческом возрасте умение ставить в творческой деятельности нестандартные оригинальные задачи и находить вместе с тем нестереотипные способы их решения является предпосылкой творческого отношения к деятельности. Познавательные мотивы совершенствования как интерес к методам творческого мышления. Мотивы самообразовательной деятельности связываются с жизненными перспективами выбора собственной профессии. Творчество, как любая иная деятельность, нуждается в мотивации, среди которых занимает мотив самосовершенствования личности, который присутствует почти во всех видах творчества. Одним из действенных средств формирования эстетического вкуса – это развитие активной деятельности, творческих способностей в рамках народных локусов, которые являются частью национального искусства.

4. Оценочно-результативный компонент предполагает умение студента адекватно оценивать эстетические достоинства произведений народного искусства, народного творчества, народных локусов, демонстрация студентом способности к оценке произведений народного творчества. Развитие умения воспринимать и анализировать содержание различных произведений искусства заключается в умении студентом видеть и понимать суть работы народных художников. Через упражнения такие, как «Учимся видеть» обучаемым даётся алгоритм анализа художественного произведения, который расширяется по мере ознакомления с новыми предметами народного творчества и народных локусов.

Итак, нам удалось разработать структурные компоненты сформированности эстетического вкуса студентов техникума моды и дизайна, к которым мы отнесли когнитивно-эмоциональный, нравственно-поведенческий, деятельностно-креативный, оценочно-результативный. В силу своих специфических возможностей народные локусы традиционной национальной культуры чеченского народа создают особые условия для приобщения студенчества к культурному наследию народа, могут выступать важным компонентом в германизации художественного образования и эффективного развития эстетического вкуса.

Библиографический список

1. Платонов К.К. *Структура и развитие личности*. Москва, 1986.
2. Сухомлинский В.А. Гармония трёх начал. *Юность*. 1969; 7: 73 – 80.
3. Арсалиев Ш.М.Х. Использование интегрального подхода в этнопедагогической теории. *Теоретические и прикладные аспекты современной науки*. 2014; 6-6: 8 – 15.
4. Арсалиев Ш.М.Х. *Этнопедагогические основы воспитания нравственности в поликультурном образовательном пространстве*. Москва, 2015.
5. Арсалиев Ш.М., Бадалова Р.Ю. Сохранение культурной самобытности подрастающего поколения чеченцев в условиях современного мира с использованием этнопедагогического опыта. *Инновации и инвестиции*. 2014; 7: 137.

References

1. Platonov K.K. *Struktura i razvitie lichnosti*. Moskva, 1986.
2. Suhomlinskij V.A. *Garmoniya treh nachal. Yunost'*. 1969; 7: 73 – 80.

3. Arsaliev Sh.M.H. Ispol'zovanie integral'nogo podhoda v `etnopedagogicheskoy teorii. *Teoreticheskie i prikladnye aspekty sovremennoj nauki*. 2014; 6-6: 8 – 15.
4. Arsaliev Sh.M.H. *`Etnopedagogicheskie osnovy vospitaniya npravstvennosti v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve*. Moskva, 2015.
5. Arsaliev Sh.M., Badalova R.Yu. Sohranenie kul'turnoj samobytnosti podrastayushego pokoleniya chechencev v usloviyah sovremennogo mira s ispol'zovaniem `etnopedagogicheskogo opyta. *Innovacii i investicii*. 2014; 7: 137.

Статья поступила в редакцию 30.01.17

УДК 378

Nikitin Z.N., postgraduate, The High School of Folk Arts (Institute) (St. Petersburg, Russia), E-mail: vshni@mail.ru

MODERN PROFESSIONAL EDUCATION OF YAKUTIA IN THE FIELD OF FOLK ART. The article is dedicated to some topical issues of formation of professional art education of the Republic of Sakha (Yakutia). The work presents a historical-pedagogical analysis of the development of professional education of Yakutia in the field of folk art. The author gives a general description of the system using the format of the historical development of professional pedagogy of professional education institutions, where each institution has its own history and program development. The researcher names unifying factors of their work, which include professional related to the realization of Federal state educational standards of the state program of development of professional education of Yakutia.

Key words: professional education, Federal state educational standards, folk arts, national culture.

З.Н. Никитин, аспирант Высшей школы народных искусств (институт), г. Санкт-Петербург, E-mail: vshni@mail.ru

СОВРЕМЕННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЯКУТИИ В ОБЛАСТИ НАРОДНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА

В статье рассмотрены актуальные вопросы становления профессионального художественного образования Республики Саха (Якутия). Представленный историко-педагогический анализ развития профессионального образования Якутии в области народного художественного творчества. Представлена общая характеристика системы через формат исторического развития профессиональной педагогики учреждений профессионального образования, где каждое учреждение имеет свою историю и программы развития. Названы объединяющие факторы их работы, к которым относятся профессиональное отношение к реализации федеральных государственных образовательных стандартов, выполнение государственной программы развития профессионального образования Якутии.

Ключевые слова: профессиональное образование, федеральные государственные образовательные стандарты, народное художественное творчество, национальная культура.

Глобализация в области профессионального образования, как социального образовательного проекта современного мира, связана с созданием интернациональной мировой модели обучения в области национальных культур и народного творчества. Модель характеризуется транзитом универсальных знаний и технологий в этой области, распространением электронных средств массовой коммуникации, унификацией сфер жизнедеятельности человека в области культуры и искусства, релятивизацией традиционных национальных народных ценностей, формированием глобальной массовой культуры, свободной от национально-культурных компонентов. Быстрыми темпами меняются условия жизни и социализации людей: приватная сфера (мир человека, личная и семейная жизнь) все более контролируется Интернетом, СМИ, рынком, модой и др., которые по новому формируют их картину мира, стиль жизни, отношения полов и поколений, предпочтения в одежде, пище; духовные ценности заменяются материальными ценностями. В связи с этим, актуальной проблемой выступает сохранение языка, самобытной культуры, традиционных форм организации жизнедеятельности народностей Севера. Единственными источниками решения этой проблемы остаются просветительство и образование, а консолидирующей силой – работники культуры, владеющие соответствующими профессиональными навыками, с высокой интеллектуальной и нравственной культурой.

Государственная политика Республики Саха (Якутия) в профессиональном образовании в области народного художественного творчества изначально формировалась в формате инновационного многокультурного образовательного социума. Профессиональное образование Якутии в обозначенном формате является одним из факторов стабилизации в период трансформации политических, социально-культурных, экономических основ государственности республики. Движущим механизмом профессионального образования стал процесс возрождения целостности национального народного творчества. Такое отношение к профессиональному образованию в области народного художественного творчества позволяет в Республике Саха (Якутия), в отличие от многих других регионов России, сохранить учреждения культуры и народного художественного творчества. В настоящее время каждое сельское поселение имеет учреждение культуры, в которых не только сохранены образцы народного

художественного творчества, но и силами штатных работников народная культура и искусство продолжает своё развитие.

Приоритетом последних лет в работе республиканских Министерств профессионального образования и Министерства культуры и духовного развития РС (Я) является анализ системы образования в сфере национальной культуры и искусства республики в целях её сохранения и развития. Государственная программа Республики Саха (Якутия) «Развитие профессионального образования Республики Саха (Якутия) на 2014 – 2017 годы» поддерживает основополагающие направления модернизации системы профессионального образования, в числе которых финансово-экономическая поддержка технического перевооружения инфраструктурных объектов, приобретение учебно-лабораторного оборудования для государственных профессиональных образовательных учреждений, строительство и реконструкция учебно-лабораторных корпусов и инфраструктурных объектов государственных профессиональных образовательных учреждений Республики Саха (Якутия), создание ресурсных центров [1]. Немаловажное значение в государственной программе уделяется содержанию профессионального образования, в том числе и в области народного художественного творчества.

В Республике Саха (Якутия) профессиональное образование в сфере народного искусства представлено шестью образовательными организациями, в том числе четыре организации среднего профессионального образования, одна организация высшего образования, одна организация высшего образования федерального уровня:

Всего по данным на 1 января 2017 года в образовательных организациях СПО и ВО, подведомственных Министерству культуры и духовного развития РС (Я) и Министерству профессионального образования обучается более пяти тысяч студентов.

Высшая школа музыки представляет собой единственную в России модель образовательной организации, объединяющую три ступени профессионального обучения музыканта. ВШМ РС (Я) создана указом Президента Республики Саха (Якутия) от 30 декабря 1992 года Высшая школа музыки является образовательной организацией высшего образования, реализующей образовательные программы среднего профессионального образования и высшего образования (бакалавриат, магистратура).

Все специальности: имеют дополнительную профессиональную подготовку в области народного художественного творчества. Данный факт можно назвать инновационной формой профессиональной «доводки» выпускников по причине того, что дополнительное образование заказывает будущий работодатель. В числе будущих работодателей выпускников Высшей школы музыки выступают Государственная филармония Якутии и Государственный ансамбль скрипачей «Виртуозы Якутии». Потребность в музыкантах-исполнителях и музыкантах-педагогах сохраняется в республике на высоком уровне. Президентом Российской Федерации В.В. Путиным неоднократно отмечались достижения ВШМ на представительских встречах в Кремле.

Другое учреждение профессионального образования – Якутский колледж культуры основан в 1937 г. На его базе была организована двухгодичная школа культпросветработников.

Колледж готовит кадры по специальности «Социально-культурная деятельность», «Народное художественное творчество», «Музыкальное искусство эстрады», «Библиотечное дело». Основными направлениями являются образовательная и концертно-творческая деятельность. Успешному освоению учебных программ способствуют традиции учебного заведения, отлаженный годами образовательный процесс, творчески работающий сплоченный педагогический коллектив. В колледже успешно работают такие творческие коллективы, как народный обрядово-ритуальный театр «Эйгэ», народный ансамбль танца «Оркон», театр эстрадных миниатюр «Этюд», вокально-хоровой коллектив КомУс дорбооннор» и другие.

Еще одно учреждение профессионального образования Якутский музыкальный колледж им. М.Н. Жиркова является первым профессиональным музыкальным учебным заведением РС (Я), ставшим в середине XX века (1948 г.) учреждением подготовки специалистов музыкального искусства. Якутский музыкальный колледж им. М.Н. Жиркова в настоящее время представляет собой учебное заведение классического типа, в котором обучают всем музыкальным специальностям: Преподаватели и студенты ежегодно участвуют в профессиональных республиканских конкурсах и смотрах. Только за последние 10 лет свыше 165 студентов стали лауреатами и дипломантами 95 конкурсов различного статуса, в том числе и в области народного художественного творчества.

Филиал музыкального колледжа в Алдане был открыт Постановлением Правительства Республики Саха (Якутия) № 308 от 19 июля 1996 г. в целях создания необходимых условий по подготовке специалистов в области музыкального искусства для учреждений культуры и искусства Южной Якутии. Отличием Филиала от других образовательных организаций является его «симбиоз» с АУ РС (Я) «Государственный концертный оркестр Якутии». Филиал был открыт на базе оркестра, являвшимся на тот момент основным заказчиком по подготовке кадров. В настоящее время выпускники Филиала работают в учреждениях культуры и образования Южной Якутии. За годы работы Филиала выпущено 35 специалистов.

Старейшее в Якутии художественное училище основано в 1945 году Постановлением Совета народных комиссаров ЯАССР № 233 от 2 апреля 1945 г. «Об организации художественного училища в г. Якутске». Подготовка специалистов ведется для работы в общеобразовательных школах, детских художественных школах и школах искусств, а также для работы в области народных промыслов и других отраслях народного хозяйства. Студенты училища активно участвуют в конкурсах, фестивалях, межрегиональных выставках, чемпионатах по профессиональному мастерству WorldSkills.

Программы по танцевальному народному искусству реализуются в Республиканском хореографическом училище, которое основано Указом Первого Президента Республики Саха (Якутия) М. Е. Николаева 30 мая 1995 года. В училище обучается студентов из разных улусов республики. [3]. Колледж включен в «Федеральный справочник» России, в «Справочник мировой хореографии», как одно из лучших образовательных учреждений.

Государственное профессиональное бюджетное образовательное учреждение «Якутский колледж культуры и искусств» является единственным профессиональным образовательным учреждением в отрасли «Культура», целенаправленно готовящего специалистов для сельской местности. В настоящее время колледж осуществляет выпуск специалистов смежными специальностями: Приоритетными направлениями образовательной деятельности колледжа в последние пять лет являются: создание информационного образовательного пространства, внедрение в образовательный процесс новых образовательных технологий, усиление практикоориентированности обучения, отслеживание трудоустройства выпускников [5].

Таким образом, система профессионального образования в Республике Саха (Якутия) в области народного художественного творчества представлена разноплановыми учреждениями. Каждое из них имеет свою историю и программы развития. Объединяющими факторами их работы является профессиональное отношение к реализации федеральных государственных образовательных стандартов, выполнение государственной программы развития профессионального образования Якутии. Сравнительно небольшой прием в образовательные профессиональные организации позволяет обучать студентов фактически по индивидуальным планам, что в определенной степени обеспечивает качество подготовки выпускников. Этот факт подтверждается востребованностью молодых специалистов, в том числе и в области народного художественного творчества.

Наряду с достижениями, остаются проблемы в содержании учебной деятельности образовательных организаций. К ним, прежде всего, относится проблема обновления содержания обучения студентов. В этой связи администрация и педагогические коллективы своевременно реагируют на необходимость изменений в содержании обучения. Эти изменения связаны с требованиями Ф3 № 273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12. 2012 г. Преподаватели вузов и колледжей занимаются разработкой инновационных образовательных программ для подготовки специалистов в области народного художественного творчества. [3]. Получение государственных документов на право ведения образовательной деятельности позволяют работать в соответствии с Концепцией развития образования Республики Саха (Якутия) на 2016 – 2030 годы [5]. В Концепции закреплена преемственность идей, направлений, задач по подготовке специалистов, прежде всего в области народного художественного творчества. Достигнутые результаты в совершенствовании и развитии содержания образования определяют необходимость продолжения работы и по развитию системы управления образованием. Коллективы образовательных организаций переходят на наиболее приемлемые формы работы образовательного учреждения: сетевые, ресурсные центры, многопрофильные образовательные комплексы. Совершенствование содержания образования требует от педагогов и непрерывного повышения квалификации педагогических кадров, повышения их профессионального имиджа, улучшения инвестиционной привлекательности колледжа.

В целом Программы развития образовательных организаций Республики Саха (Якутия) носят концептуальный и являются продолжением первого этапа модернизации и развития республиканского образования работа педагогических коллективов направлена на реализацию «Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2030 года» как и государственная программа «Социально-экономическое развитие Арктической зоны Российской Федерации на период до 2020 года». Основными принципами развития содержания профессионального образования в области народного художественного образования в Якутии являются: преемственность изучаемого материала; открытость используемых источников, учебных и методических материалов; мотивационность при обучении на историческом, этническом и другом материале; ориентированность на творческую реализацию исторических традиций и современных направлений в творчестве якутского народа.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Available at: <http://base.garant.ru/70291362/#ixzz4Vkn9J9d0>
2. Развитие профессионального образования Республики Саха (Якутия) на 2014 – 2017 годы. Государственная программа Республики Саха (Якутия).
3. Указ Президента Республики Саха (Якутия) от 30 декабря 1992 года.
4. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования в области культуры и искусства. Федеральный реестр. Available at: <http://base.garant.ru/70291362/#ixzz4Vkn9J9d0>

5. Основные направления развития профессионального образования Республики Саха (Якутия). Доклад Министерства культуры и духовного развития РС (Я). Якутск, 2015: 38.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ. Available at: <http://base.garant.ru/70291362/#ix-zz4Vkn9J9d0>
2. *Razvitie professional'nogo obrazovaniya Respubliki Saha (Yakutiya) na 2014 – 2017 gody*. Gosudarstvennaya programma Respubliki Saha (Yakutiya).
3. *Ukaz Prezidenta Respubliki Saha (Yakutiya) ot 30 dekabrya 1992 goda*.
4. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty srednego professional'nogo obrazovaniya v oblasti kul'tury i iskusstva*. Federal'nyj reestr. Available at: <http://base.garant.ru/70291362/#ixzz4Vkn9J9d0>
5. *Osnovnye napravleniya razvitiya professional'nogo obrazovaniya Respubliki Saha (Yakutiya)*. Doklad Ministerstva kul'tury i duhovnogo razvitiya RS (Ya). Yakutsk, 2015: 38.

Статья поступила в редакцию 28.01.17

УДК 378

Sosina I.N., postgraduate, The High School of Folk Arts (Institute) (St. Petersburg, Russia), E-mail: vshni@mail.ru

THE FORMATION OF THE QUALITY ASSURANCE SYSTEM OF TRAINING IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION.

The article considers the questions connected with features of formation of system of ensuring the quality of teaching in educational institutions of culture and art of the Republic of Sakha (Yakutia) in accordance with the new legislative initiatives in the field of education, the requirements relevant to Decryptum of the Bologna agreement. At the same time the quality system in institutions of secondary professional education requires the development and updates at all structural units of the educational activities of the organization, which can be implemented, while maintaining and augmenting the best traditions of the national quality management system. The researcher proposes a system of formation of the education quality monitoring in the format of the legislation in the field of education and science.

Key words: quality system, quality management, social order, professional and cultural competences.

И.Н. Сосина, аспирант Высшей школы народных искусств (институт), г. Санкт-Петербург, E-mail: vshni@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с особенностями формирования системы обеспечения качества обучения в образовательных учреждениях культуры и искусства Республики Саха (Якутия) в соответствии с новыми законодательными инициативами в области образования, требованиями имеющими отношение к дескриптам Болонского соглашения. В тоже время система качества в учреждениях среднего профессионального образования требует разработки и обновления всех структурных звеньев образовательной деятельности организации, что возможно осуществить при условии сохранения и приумножения лучших традиций отечественно системы менеджмента качества. Предложена система формирования мониторинга качества образования в формате законодательства в области образования и науки.

Ключевые слова: система качества, менеджмент качества, социальный заказ, профессиональные, общекультурные компетенции.

В условиях развития рыночной модели российской экономики происходят изменения во всех сферах жизни человека, в том числе и в системе образования. В настоящее время на уровне отечественной законодательной базы образование трактуется как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, как система деятельности, структур организации и механизмов управления. В этих условиях образование выступает не только важнейшей частью жизни общества, но и предполагает научное переосмысление, в том числе и качественной оценки достигнутого уровня, разработку новых стратегических направлений и концептуальных теорий, обоснование содержательно-процессуальной основы проектирования и построения инновационных образовательных систем, обеспечивающих полноценное развитие личности.

Система образования любого уровня и каждое из её звеньев в отдельности могут успешно выполнять свои функции только в том случае, если структура, содержание, организация и методы работы выполняются с высоким качеством, полностью отвечают требованиям заказчиков. В основе Федеральных государственных законов и подзаконных актов качество оказания образовательных услуг является приоритетным направлением. В новых социально-экономических условиях качественная подготовка компетентностных специалистов является социальным заказом общества. В целом переход к инновационной экономике требует модернизации системы профессионального образования, которая предполагает комплексное, всестороннее обновление всех звеньев образовательной системы и всех сфер образовательной деятельности, в соответствии с требованиями современности, с сохранением и приумножением лучших традиций отечественно-го образования, пересмотр принципов функционирования системы образования. Обозначенная ситуация не могла не затронуть

систему среднего профессионального образования в области культуры и искусства Республики Саха (Якутия).

В этой связи образовательное учреждение среднего профессионального образования Якутии представляется важнейшим социальным образовательный комплекс, стратегической целью которого выступает качественная подготовка специалиста, способного к творческому самосовершенствованию и выстраиванию поведенческих стратегий гармонизации отношений с окружающим миром, природой и обществом. Ведущая роль в достижении заявленной цели образования принадлежит его опережающему и системному развитию, в том числе и в направлении формирования общей и региональной системы качества подготовки в условиях среднего профессионального образования. В основе системы качества среднего профессионального образования должны быть положены кроме отечественных нормативных документов и европейские документы по гарантии качества образования: Стандарты и рекомендации для гарантии качества профессионального образования в Европейском пространстве, стандарты и руководящие принципы больше сфокусированы на том, что должно быть сделано и менее на том, как этого достичь. Поэтому у профессиональных колледжей, в том числе и у колледжей культуры и искусства Республики Саха (Якутия) есть большое поле для инициативы и определения собственных, особенно процессуальных, вопросов их решения с учетом особенностей образовательного учреждения указанного направления.

Очень важна и еще одна проблема, которую необходимо поставить в линейку первоочередных задач, – это обеспечение в колледже культуры и искусства качества всех процессов. Это означает, что все сотрудники и преподаватели колледжа должны иметь единый взгляд на проблему качества образования и придерживаться единого определения этого понятия. Каждый участ-

ник процесса должен понимать: что значит качество образования непосредственно для него.

В соответствии с новыми законодательными инициативами в области образования первостепенную социальную потребность разработать и обновить все структурные звенья образовательной деятельности учреждения среднего профессионального образования в соответствии с требованиями современности, имеющей отношение к дескриптам Болонского соглашения, но при условии сохранения и приумножения лучших традиций отечественной системы менеджмента качества. Одним из возможных направлений решения данной проблемы является проектирование системы обеспечения качества обучения в профессиональном колледже с учетом особенностей сферы культуры и искусства. В результате проектирования и создания системы обеспечения качества обучения в профессиональном колледже должна сложиться концептуальная основа учреждения среднего профессионального образования, созданная с учетом определенных принципов: многопрофильности, мобильности, региональной интеграции, социального партнерства, национально-регионального соответствия, преемственности традиций, особенностей социокультурной среды [1, с. 269].

Для создания системы обеспечения качества обучения в профессиональном колледже и её функционирования должна сложиться Концепция развития колледжа, организационно-педагогические и социально-культурная модель, представляющая собой совокупность плановых действий на основе выделенной генеральной цели и конечных целей развития системы качества образования в образовательном учреждении.

Таким образом, можно определить весьма интересную и актуальную проблему, связанную с формированием современной модели системы качества – особенности функционирования учреждения среднего профессионального образования в сфере культуры и искусств с учетом его конкретных условий работы, связанных с особенностями развития Республики Саха (Якутия).

В тоже время для решения обозначенной проблемы следует преодолеть ряд противоречий: между необходимостью создания современной культурно-образовательной и профессиональной среды колледжа и отсутствием системы объединения и интеграции организационных, методических, научных, кадровых и управленческих ресурсов, объединенных целью качественного оказания образовательной услуги; между потребностью в реализации программ и проектов для повышения качества образования и эффективности функционирования образовательной организации и отсутствием эффективной системы внутреннего мониторинга качества.

Таким образом, актуальность рассматриваемого вопроса определяется стратегическим характером будущего состояния образовательного учреждения с учетом его конкретных условий существования и особенностей развития региона, чем обусловлено проектирование системы обеспечения качества обучения в профессиональном колледже. Высокий уровень конкурентоспособности современного специалиста, его профессиональная мобильность, профессиональная состоятельность на рынке труда, готовность к продуктивной реализации, полученных в процессе обучения возможностей, напрямую связанных с качеством образования [2, с. 32].

В настоящее время в Республике Саха (Якутия) система качества в образовании распространяется на 60 образовательных учреждений среднего профессионального образования. Количество обучающихся в них составляет более 70 тысяч человек. Из 57 учреждений среднего профессионального образования из них в ведомственном подчинении: Министерства профессионального образования, подготовки и расстановки кадров Республики Саха (Якутия) – 43 учреждения СПО; Министерства образования Республики Саха (Якутия) – 3 учреждения среднего профессионального образования; Министерства здравоохранения Республики Саха (Якутия) – 3 учреждения среднего профессионального образования; Министерства культуры и духовного развития Республики Саха (Якутия) – 4 учреждения среднего профессионального образования; Министерства по молодежной политике и спорту Республики Саха (Якутия) – 1 учреждение среднего профессионального образования; Министерства труда и социально-

го развития Республики Саха (Якутия) – 2 учреждения среднего профессионального образования.

Министерство культуры и духовного развития РС (Я) через «Образовательный ресурсный центр» планомерно проводит мониторинг деятельности образовательных учреждений сферы культуры и искусства, анализ состава кадровых служб государственных учреждений, выявляет их компетентность и способность к реализации поставленных задач и проводит повышение квалификации.

Приведенные данные о состоянии системы среднего профессионального образования позволяют утверждать, что профессиональные колледжи Республики Саха (Якутия) в области культуры и искусства нуждаются в создании системы качества в предоставлении образовательных услуг и подготовки специалистов для республиканских учреждений культуры. Республиканские учреждения среднего профессионального образования имеют многолетнюю историю своего развития. Они являются составной частью системы профессионального образования России. Об этом свидетельствует факт успешной реализации колледжами, в том числе культуры и искусства, ФГОС нового поколения. Все учреждения имеют свою специфику, выраженную через систему управления, организацию учебного процесса. Для реализации образовательных стандартов создана система разработки основных образовательных программ. Колледжи реализуют образовательные стандарты, применяя различные технологии.

В целях реализации образовательных программ и различного рода образовательных услуг, востребованных на рынке труда, в учреждениях среднего профессионального образования организована система качества, которая проходит успешную апробацию. Основные требования по вопросам качества образования, на наш взгляд, должны быть отражены в Федеральных государственных образовательных стандартах СПО. Цель профессиональных колледжей в образовательной деятельности, по большому счету, состоит в безусловном выполнении этих требований. При этом следует учитывать, что стандарты даже нового поколения достаточно консервативны, и основаны на минимальных требованиях к качеству и содержанию учебных программ. Не лишним будет еще раз констатировать, что в новом поколении ФГОС делается попытка преодолеть этот недостаток, предоставить большую свободу действий, результаты оценивать по уровню развития компетенций у выпускников. Все это потребует значительных усилий профессионального колледжа по переходу на новую парадигму образования и существенной корректировки разрабатываемой и внедряемой системы обеспечения качества образовательной деятельности.

В контексте рассматриваемой проблемы обеспечение качества – это создание определенных условий и выделение необходимых ресурсов, позволяющих достичь поставленных целей по качеству. К ним, прежде всего, относятся учебно-методическое, финансовое обеспечение, материальная база, способности персонала, подготовленность студентов, информационное обслуживание и многое другое [5, с. 234 – 236].

При определении основных направлений совершенствования системы качества образования, для которой важно исходить из единого понимания всеми организаторами и участниками образовательного процесса объектов качества образования. Именно от уровня их состояния и зависит, качество образования в профессиональном колледже и они же являются гарантом качества образовательной деятельности образовательного учреждения.

О качестве образования в профессиональном колледже можно судить и по тому, какие ответы можно получить на следующие вопросы: Кого учим? Чему учим? Кто учит? При этом, очень важной составляющей высокого качества образования является психологическая проблема: какова мотивация участников образовательного процесса: хотят ли учиться по-новому педагоги и хотят ли учиться обучающиеся в новых условиях? Ответ на данный вопрос должен быть только один: для обеспечения высокого качества образования мотивация основных участников образовательного процесса – преподавателей и студентов – должна быть положительной и общественно значимой.

Библиографический список

1. Галиуллов Н.Р., Шамратова А.Ю. Мониторинг качества образования в условиях реализации ФГОС СПО. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016; Т. 19: 268–271. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/56298.htm>
2. Русина Т.В. Система менеджмента качества – реальная помощь или бумажный круговорот. *Аккредитация в образовании*. 2016; 7 (91): 32 – 37.

3. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273 – ФЗ.
4. ГОСТ ISO 9001-2011 (ISO 9001:2008) *Системы менеджмента качества. Требования*.
5. Круглов М.Г., Шишкин Г.М. *Менеджмент качества как он есть*. Москва: Эксмо, 2006: 544.

References

1. Galiullov N.R., Shamratova A.Yu. Monitoring kachestva obrazovaniya v usloviyah realizacii FGOS SPO. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2016; Т. 19: 268-271. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/56298.htm>
2. Rusina T.V. Sistema menedzhmenta kachestva – real'naya pomoshch' ili bumazhnyj krugovorot. *Akkreditaciya v obrazovanii*. 2016; 7 (91): 32 – 37.
3. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273 – FZ.
4. ГОСТ ISO 9001-2011 (ISO 9001:2008) *Системы менеджмента качества. Требования*.
5. Kруглов М.Г., Шишкин Г.М. *Менеджмент качества как он есть*. Москва: Эксмо, 2006: 544.

Статья поступила в редакцию 28.01.17

УДК 378

Stepanova S.I., postgraduate, The High School of Folk Arts (Institute) (St. Petersburg, Russia), E-mail: vshni@mail.ru

PEDAGOGY OF THEATRICAL ACTIVITY AS A MEANS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS. The article considers a problem connected with the necessity of professional training of specialists in the field of culture and art introductory course on Theater Pedagogy. This course serves as a form of cultural and professional competency graduates of the College of culture and art. The paper gives information on historical and pedagogical directions of the development of the theatre pedagogy. The author defines the specifics of the training course on Theatre Pedagogy in the context of an introductory course. The research helps to reveal features of integration processes with generic technology in the format of a synthesis of education and theatre teaching methods.

Key words: pedagogy of theatre, pedagogy of theatrical work, professional competence, system and activity approach.

С.И. Степанова, аспирант Высшей школы народных искусств (Институт), г. Санкт-Петербург, E-mail: vshni@mail.ru

ПЕДАГОГИКА ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассмотрена проблема, связанная с необходимостью введения в профессиональную подготовку специалистов в области культуры и искусства пропедевтического курса «Театральная педагогика». Данный курс выполняет функцию формирования общекультурных и профессиональных компетенций выпускников колледжа культуры и искусства. Дана информация историко-педагогического направления развития театральной педагогики. Рассмотрены особенности учебного курса «Театральная педагогика» в контексте пропедевтического курса. Определены особенности интеграционных процессов при использовании универсальных технологий в формате синтеза образовательных и театральных методик обучения.

Ключевые слова: театральная педагогика, педагогика театральной деятельности, профессиональная компетентность, системно-деятельностный подход.

Театральная педагогика, несмотря на свою достаточно большую историю, мало исследовалась. Крупные научные работы в этой области практически отсутствуют. Различные направления профессиональной деятельности, театральные законы, методы работы с учениками, в большинстве своём, рассматриваются лишь в публицистических и мемуарных произведениях опытных театральных режиссёров-педагогов.

Педагогика театральной деятельности интегративна и способна усиливать процесс формирования профессиональных компетенций будущего специалиста, так как использует драматическое ролевое содержание учебных сюжетов, переосмысление заданного литературного текста, исполнение собственного замысла, в умении адекватно воплощать художественный образ с помощью разных средств театральной выразительности.

В настоящее время понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как: совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к труду; способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий и другое. К педагогическим условиям формирования профессиональной компетентности можно отнести создание воспитательной среды для студентов средствами их приобщения к театральной деятельности, применение интегративно – рефлексивных технологий в образовательной деятельности, развитие творчества преподавателя и студентов через реализацию субъект- субъектной модели их взаимодействия в образовательной деятельности.

Проблема мотивации к учебной деятельности сегодня является одной из центральных проблем и напрямую связана с проблемой индивидуализации образования и развития творческого потенциала личности. Роль педагога сегодня значительно возрастает. Студент, нуждается в живом, чувствующем, удивляющемся, сопереживающем и радующемся собеседнике.

Педагог должен уметь быть интересен студенту, иначе контакта с ним не будет, и знание культуры, которое педагог передает студенту как будущему специалисту, будет последнему неинтересно. Однако к этой новой роли педагог не готов и не будет готов, если не изменится система формирования профессиональных компетенций. Здесь особое место занимает пропедевтический курс Педагогика театральной деятельности. Эффективность применения педагогики театральной деятельности в профессиональной подготовке специалиста обусловлена тем, что интерес к театру всегда был связан с человеческими отношениями. А театр посредством игры исследует взаимодействия человека и мира.

Творческие учебные заведения имеют потенциальные возможности для формирования профессиональной компетентности студентов. Это связано с особенностью профессиональной подготовки специалистов (в частности, объединение теории и практики в единый целостный процесс, системность, коллективный характер профессиональной деятельности, возможность поэтапной реализации обозначенной задачи с учётом психофизических особенностей студентов), ценностно-смысловой направленностью профессиональной деятельности, которая ориентирована, прежде всего, в направлении идеалов, ценностей, духовных потребностей человека.

Театральная деятельность помогает синтезировать все психологические процессы человека: восприятие, мышление, воображение, речь и проявляется в разных видах активности (речевой, двигательной, музыкальной, живописной). Идеальным результатом современного образования должен стать компетентный специалист, а реальным – создание условий для достижения поставленной цели в образовательном учреждении.

Педагогика театральной деятельности интегративна и способна усиливать процесс формирования профессиональных компетенций будущего специалиста. Причиной этого является драматическое ролевое содержание учебных сюжетов, переосмысление заданного литературного текста, исполнение соб-

ственного замысла. Этому процессу так же способствует умение адекватно воплощать художественный образ с помощью разных средств выразительности. К таким средствам относятся: интонация, мимика, пантомимика, движение, напев. Когда речь идет о педагогике театральной деятельности, чаще всего имеется в виду игра с образами, позволяющими формировать профессиональные компетенции специалиста в формате новых образовательных стандартов. Кроме этого педагогика театральной деятельности создает компетентностную модель специалиста на основе игрового действия, ролевой установки, в процессе коллективного творчества, организованного по законам искусства с привлечением возможностей всех видов искусств, учитывающих индивидуальность обучающегося.

В период перехода к новым федеральным государственным образовательным стандартам, педагогические цели и задачи обучения подвергаются коренному пересмотру и коррекции с точки зрения приоритетов, а также ожидаемых результатов и способов их достижения. В основе стандартов лежит системно-деятельностный подход, который предполагает ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент федерального стандарта, где развитие личности обучающегося на основе общих и профессиональных компетенций составляет цель и основной результат образования. Именно художественно-творческая среда является тем образовательным пространством, внутри которого возможно активное становление, развитие и применение компетенций.

Практический опыт показывает, что процесс формирования компетенций достаточно сложный и протяженный по времени. Результативность данного процесса будет достигнута в более короткое время, если их формирование начнется посредством пропедевтического курса. В рамках такого курса возможна подготовительная работа, по окончании которой формирование основных и профессиональных компетенций будет мотивированным процессом. Обозначенные задачи может решить далеко не каждая дисциплина. На наш взгляд, опираясь на изучение педагогических исследований последних лет, такой пропедевтической программой могла бы стать программа по театральной педагогике.

Театральная педагогика обладает ресурсами, позволяющими активно развиваться вышеназванным профессиональным компетенциям в процессе коллективной творческой деятельности. Такая деятельность создает условия для социокультурной адаптации личности, что является первым и важным шагом на пути ее профессионального, личностного самоопределения и дальнейшей самореализации. Нельзя не признать, что ведущей концепцией театральной педагогики сегодня является «социально-игровая деятельность». Её авторы провели наибольшее количество экспериментальных исследований. Под их руководством проведено наибольшее количество региональных исследований, написано большое количество научных работ. Это направление выросло на богатом научном наследии одного из крупнейших теоретиков театра, ученика К.С. Станиславского – Петра Михайловича Ершова [1].

По глубине и масштабу научных работ следует назвать концепцию «Открытого режиссёрско-педагогического действия», разработанную профессором. Заведующим кафедрой режиссуры и мастерства актёра Пермского государственного института культуры В.А. Ильевым [2, с. 42].

Третья концепция, имеющая в своём арсенале научные разработки, методическое обеспечение, экспериментальную

практику, опыт внедрения и публикации «Режиссура и педагогика корня». Это концепция, разработанная учениками режиссёра, кандидата искусствоведения С.В. Клубкова на основе его авторской методики и научного исследования [3, с. 11].

Четвертой можно назвать концепцию «Театральная педагогика как средство создания развивающей образовательной среды», разработанную коллективом сотрудников гимназии № 205 «Театр» г. Екатеринбурга на основе театрально-педагогических идей Г.Л. Риаса. Авторский коллектив: Н.Э. Басина, Е.З. Крайзель, Н.Н. Санина создал ряд эффективных программ для общего и дополнительного профессионального образования. Они были инициаторами проведения многих научных конференций и собирателями научного и практического опыта, опубликовали несколько сборников программ [4].

Кроме этого театральной педагогике характерны также принципы продуктивного действия, продуктивного партнёрского общения, событийной выраженности образовательного процесса, принцип игровой импровизационности, принцип содержательного разнообразия мизансцен образовательной деятельности, принцип первичности невербальных выразительных средств, принцип смены ролевых позиций обучающегося и преподавателя, принцип делегирования значимых ролей образовательного процесса (носителя информации, носителя идей).

При реализации пропедевтической программы Театральная педагогика в среднем профессиональном образовательном учреждении можно обозначить как минимум три проблемы, очень часто возникающие при ее реализации.

Первая проблема связана с тем, что характер взаимодействия субъектов системы образования часто не соответствует характеру индивидуализации социально-психологических отношений в современном обществе. Долгое время для профессиональной школы характерен монологизированный тип взаимодействия между преподавателем и обучающимся. И часто студент может высказываться лишь в рамках жестко регламентированного времени. Его высказывание не всегда свободно. Диалогизация же педагогического взаимодействия предполагает, прежде всего, принятие ситуации равноправных позиций взрослого и обучающегося, позиций соучастия, сотрудничества, события [5, с. 32].

Вторая проблема – это проблема мотивации к учебной деятельности. И она является одной из центральных проблем и напрямую связана с проблемой индивидуализации образования. Позитивная мотивация к учебе у студента может возникнуть в том случае, когда соблюдены, как минимум, следующие условия: мне интересно то, чему меня учат; мне интересен тот, кто меня учит; мне интересно как меня учат.

Кроме этого есть ещё один существенный факт, которому мало придадут значение. Преподаватель, являясь представителем взрослого сообщества, находится и общается со студентом больше времени, чем родители. Это, безусловно, оказывает огромное влияние на формирование отношения обучающегося к миру взрослых, к профессиональной действительности.

В современной практике профессиональной подготовки специалистов недостаточно уделяется внимания изучению и овладению современными педагогическими технологиями, позволяющими существенно изменить методы организации образовательного процесса в рамках театральной педагогики. Педагог должен уметь быть интересен студенту, иначе контакт с ним никогда не будет в полном смысле диалогичен.

Библиографический список

1. Ершов П.М., Ершова А.П., Букатов В.М. *Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя*. Москва, 1998.
2. Ильев В.А. *Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока*. Москва, 1993.
3. Клубкова С.В. Театральная педагогика в современной школе. *Педагогика искусства*. 2012; 2.
4. Басина Н.Э., Крайзель Е.З., Санина Н.Н. *Театральная педагогика как средство создания развивающей образовательной среды: образовательная программа повышения квалификации педагогов и руководителей образования*. Екатеринбург: Издательство АМБ, 2005.
5. Кнебель М.О. *Поэзия педагогики*. Москва, 1984.

References

1. Ershov P.M., Ershova A.P., Bukatov V.M. *Obschenie na uroke, ili Rezhissura povedeniya uchitelya*. Moskva, 1998.
2. Il'ev V.A. *Tehnologiya teatral'noj pedagogiki v formirovanii i realizacii zamysla shkol'nogo uroka*. Moskva, 1993.
3. Klubkova S.V. *Teatral'naya pedagogika v sovremennoj shkole. Pedagogika iskusstva*. 2012; 2.
4. Basina N.E., Kraizel' E.Z., Sanina N.N. *Teatral'naya pedagogika kak sredstvo sozdaniya razvivayuschej obrazovatel'noj sredy: obrazovatel'naya programma povysheniya kvalifikacii pedagogov i rukovoditelej obrazovaniya*. Ekaterinburg: Izdatel'stvo AMB, 2005.
5. Knebel' M.O. *Po'eziiya pedagogiki*. Moskva, 1984.

Статья поступила в редакцию 28.01.17

УДК 372

Urusova Z.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methods of Professional Education, Karachai-Cherkessia State University n.a. U. D. Aliev (Karachaevesk, Russia), E-mail: urusovazur@mail.ru

Erkenova A.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Educational Technologies, Karachai-Cherkessia State University n.a. U. D. Aliev (Karachaevesk, Russia), E-mail: urusovazur@mail.ru

THE INTERACTION OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS WITH THE FAMILY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.

The article deals with issues of interaction of preschool educational institution with the family. For many years, since the establishment of the system of public pre-school education was created, pedagogical science and practice looked for various forms and methods of work of the kindergarten and parents. Parents recognize the priority of preschool institutions in addressing educational issues, but do not consider the necessity of participation in the pedagogical process. Teachers underestimate the role of the family and not strive to unite with parents' efforts for the development and education of children. The authors conclude that the sooner parents and teachers realize that rapprochement between the two social spheres is, first and foremost, spiritual integration and cross-fertilization of cultures and mentalities, of the respective societies, their cultural, educational, moral values, the faster the level of spiritual understanding, convergence happens.

Key words: cooperation, family, preschool educational institution.

З.М. Урусова, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики профессионального образования, Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: urusovazur@mail.ru

А.В. Эркенова, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и педагогических технологий, Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: urusovazur@mail.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЕЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье авторы рассматривают вопросы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей. С момента создания системы общественного дошкольного воспитания педагогическая наука и практика на протяжении многих лет осуществляла поиск разнообразных форм и методов работы детского сада и родителей. Родители признают приоритет дошкольного учреждения в решении воспитательно-образовательных задач, но не считают нужным участвовать в педагогическом процессе. Воспитатели недооценивают роль семьи и не стремятся объединять с родителями усилия для развития и воспитания детей. Авторы делают вывод о том, что чем быстрее родители и педагоги осознают, что сближение двух социальных сфер состоит, прежде всего, в духовной интеграции и взаимообогащении менталитетов, соответствующих социумов, их культурно-образовательных, нравственных ценностей, тем быстрее повысится уровень духовного взаимопонимания, взаимопонимания.

Ключевые слова: взаимодействие, семья, дошкольное образовательное учреждение.

В соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании» и Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении, одной из основных задач, стоящих перед детским садом, является «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка».

Благодаря усилиям отечественных ученых (Р.С. Буре, Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин и др.) воспитание, образование и развитие детей в детском саду строится на научной основе и обеспечивает решение воспитательно-образовательных задач и подготовку ребенка к школе. Очевидно, что родители и детский сад, имея свои особые функции, не могут заменить друг друга и должны взаимодействовать во имя полноценного развития ребенка-дошкольника. С момента создания системы общественного дошкольного воспитания педагогическая наука и практика на протяжении многих лет осуществляла поиск разнообразных форм и методов работы детского сада и родителей. В работах Н.Ф. Виноградовой, Л.В. Загик, Я.И. Ковальчук, О.Н. Урбанской и др. было разработано содержание, формы и методы взаимодействия педагогов с родителями. К ним относятся: посещение семьи, консультации, беседы, групповые и общие собрания, наглядная пропаганда, деловые игры, семинары-практикумы. Как показало специальное изучение (Ч.М. Ерминова, В.А. Караковский, И.А. Хоменко), эти формы работы с семьей не в полной мере оправдывают себя. Родители признают приоритет дошкольного учреждения в решении воспитательно-образовательных задач, но не считают нужным участвовать в педагогическом процессе. Воспитатели недооценивают роль семьи и не стремятся объединять с родителями усилия для развития и воспитания детей. Поэтому не налаживается надлежащая обратная связь, не используются в полной мере влияние семьи [1].

Большой интерес для нас представляет педагогическая теория Я.А. Коменского. Высказанные им идеи о семейном воспитании не потеряли своей актуальности и в наши дни. «Дома дети должны предаваться трем упражнениям: 1) Вера в благочестие; 2) Добрые нравы; 3) Знание языков и наук. Никто не должен думать, что без усиленного труда может быть воспитано благочестие, добродетели, наука. Родителям необходимо показывать

хороший пример, ко всему этому присоединить своевременные и разумные наставления» [2, с. 229]. Важнейшим условием воспитания он считал поддержание радостного настроения души ребенка. По теории Я.А. Коменского, на детей нельзя «давить», нельзя их торопить; следует создавать условия для разностороннего развития и предлагать игровые стимулы к обучению [2, с. 229 – 237].

Значительно позже вопросы взаимодействия педагогов и родителей были широко представлены в трудах отечественных и зарубежных педагогов А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Я. Корчака и др. А.С. Макаренко говорит о семье как о естественном человеческом коллективе, отвечающем за воспитание ребенка. Советует родителям разумно и точно провести ребенка по богатым дорогам жизни, среди ее цветов и сквозь вихри ее бурь. [3, с. 261].

Воспитание в семье В.А. Сухомлинский сравнивал с загородной и сложной работой, единой для всех и в то же время своеобразной и неповторимой в каждой семье, – это по его словам творение человека, называя это счастьем. Настоятельно рекомендовал обучать будущих отцов и матерей в специальных родительских школах – родительской педагогике. Публикации и монографии изучению семьи как школы душевного здоровья посвящали свои исследования отечественные и зарубежные философы И.А. Ильин, М. Монтень, Гегель, Э. Кант, Э. Фромм и др. Дискуссии концентрировались вокруг семьи, как источника духовности.

Какими бы не были ценностно-целевые концепции образования, они имеют смысл лишь в том случае, если помогают выйти в сферу широко понимаемой в педагогической практике повышения роли семьи как социально-образовательного института. Взаимодействие социумов семьи и дошкольного образовательного учреждения объективная необходимость. Это реальность, существующая хотя бы потому, что педагогов и родителей объединяет одна и та же благородная цель воспитания духовно-нравственной личности ребенка. Педагогическую систему, функционирующую в дошкольных образовательных учреждениях, можно охарактеризовать как недостаточно духовно насыщенную. Совершенно очевидно, что при этом родители не получают необходимой духовно-нравственной информации.

Изменение позиций родителей на вопросы ценностных ориентации современного образования, по нашему убеждению, является одним из педагогических условий повышения их личностной культуры. Особое внимание при этом уделялось вопросам самовоспитания (саморазвития) под которым они понимали рост самосознания, стремление к совершенствованию своей личности. При этом широкое понимание термина «воспитание родителей» включало все сферы семейной жизни, куда входят вопросы влияния семьи на формирование личности ребёнка и его развития в целом, а также отношения семьи к обществу и культуре. Важнейшим результатом содержательного, эмоционально насыщенного, деятельностно опосредованного общения педагогов и родителей, должна стать активная позиция родителей в воспитании ребёнка, их готовность осуществлять коррекцию их собственных установок, «транслируемых ребёнку». В исследованиях В.А. Петровского, И.А. Карпенко, А.М. Виноградовой, Л.М. Клариной, М.Б. Зацепиной прослеживается определенное отношение к общению в психолого-педагогическом плане, характеризуются этапы общения. Наиболее значимыми для нашего исследования являются следующие этапы:

Первый этап – трансляция родителям положительного образа ребёнка. Данный этап может быть обозначен как этап «перестановки акцентов». Благодаря этому с самого начала между педагогами и родителями складываются доброжелательные отношения с установкой на будущее сотрудничество.

Второй этап – трансляция родителям знаний, которые не могли быть получены ими в семье (особенности общения ребёнка со сверстниками, его успехи в учебной деятельности и т. п.).

Третий этап – ознакомление педагогов с проблемами семьи в воспитании ребёнка. На этом этапе воспитатель поддерживает диалог с родителями, в котором последним принадлежит активная роль. Необходимо подчеркнуть, что позиция педагога в таком диалоге не столько судейская, сколько партнерская «общение на равных».

Четвертый этап – совместное исследование и формирование личности ребёнка. Девизом данного этапа общения может быть «давайте узнавать вместе».

Таким образом, активная позиция дошкольного учреждения в работе с семьёй, дифференцированное влияние на родителей обеспечивает не только повышение педагогического потенциала семьи, но и имеет прямое воздействие на изменение уровня воспитания дошкольника.

Одним из перспективных направлений семейного и общественного воспитания является использование выразительных средств искусства, в повышении уровня духовности подрастающего поколения, а в последующем этноса. Особое место при этом отводится развитию гармонической социально-адаптированной, духовно-развитой личности средствами народного и классического изобразительного искусства.

Также мы считаем, что взаимодействие детей и родителей, в игровой деятельности, поможет ребёнку освоить общечеловеческий, творческий потенциал и произойдет невидимый процесс «врастания» ребёнка в культуру, в её глубинные пласты. Это и есть процесс подлинного культуроосвоения, включающий в себя элемент культуротворчества. Важнейшей частью семьи является тип её духовной культуры, каждая семья создаёт как бы свой фонд духовной культуры, который передается от предков супругам и родителям и затем в свернутом виде передается детям. Первоосновой этого фонда, по мнению В.В. Зеньковского, является

семейная мифология (рассказ о дедушках, прадедушках, бабушках, прабабушках, дядях и других родственниках). Семейный эпос – легендарная история семьи, рассказы о деятелях семьи.

Семейный эпос формирует у детей и у самих рассказчиков чувство причастности к своему роду и народу, к местам обитания, дает примеры решения жизненных ситуаций в прошлом, то есть то, что называют «малой родиной» [4, с. 195].

Основа любого взаимодействия – реализация потребностей его участников. Основные интересы семьи и дошкольного учреждения по развитию личности ребёнка объективно совпадают. Другое дело, что сложности и противоречия реальной жизни, а также сложившиеся традиции, как правило, разводят эти важнейшие для становления личности ребёнка социальные институты по разные от него стороны. Именно поэтому актуальным для нашего исследования является поиск новых форм, методов взаимодействия, способствующих сближению семьи и дошкольного учреждения в интересах развития личности ребёнка.

Одной из основных социально-образовательных проблем является проблема отчуждения родителей от дошкольного учреждения, педагогов – от семьи, семьи – от интересов творческого и свободного развития личности ребёнка. Анализ исследований современной психолого-педагогической науки наглядно свидетельствует, что усвоение социальной традиции наряду с развитием телесных и духовных сил, составляющее основное содержание детской жизни происходит в игре, игра, поэтому является очень существенным фактором в социальном созревании ребёнка. Играть, ребёнок легко и просто усваивает различные социальные «позы», различные отношения. Одушевляя всю природу, даже мертвые вещи (мебель, игрушки и т. д.) ребёнок бесконечно расширить свои социальные горизонты.

Таким образом, одним из важнейших условий постижения традиций – социальной наследственности, является игра. Изучению игры как важнейшего средства развития личности ребёнка посвятили свои исследования выдающиеся психологи Д.Б. Эльконин и Н.Н. Поддьяков. Взаимодействие семьи и дошкольного учреждения необходимо строить с учётом взаимного понимания, что само детство дано для того, чтобы дети играли. Социальная Среда является необходимым фактором игры, психического просмотра, психической свободы, индивидуального самосознания. Личность образуется при невидимом сплетении индивидуального и социального в ней. Ребёнок должен не только приспосабливаться, повиноваться, исполнять чужие желания; он по выражению В.В. Зеньковского нуждается и в том, чтобы жить «для себя», давать простор своим желаниям, осуществлять свой замысел через игру [4].

Таким образом, изменение позиции родителей на вопросы ценностных ориентации современного образования, является одним из педагогических условий повышения их личностной культуры. При этом широкое понимание термина «воспитание взрослых» включает все сферы семейной и общественной жизни, куда входят вопросы влияния семьи на формирование личности ребёнка и его развития в целом. Чем быстрее родители и педагоги осознают, что сближение двух социальных сфер состоит, прежде всего, в духовной интеграции и взаимообогащении менталитетов, соответствующих социумов, их культурно-образовательных, нравственных ценностей, тем быстрее повысится уровень духовного взаимопонимания, взаимопроникновения. Решить эту задачу во всей её полноте крайне трудно, но последовательно приближаться к искомому результату необходимо.

Библиографический список

1. Виноградова Н.Ф. *Воспитателю о работе с семьей*. Москва, 1989.
2. Коменский Я.А. *Великая дидактика*. Избранные педагогические сочинения. Москва, 1955.
3. Макаренко А.С. *Педагогические сочинения*. Москва, 1985; Т. 5.
4. Зеньковский В.В. *Психология детства*. Москва, 1995.

References

1. Vinogradova N.F. *Vospitatel'yu o rabote s sem'ej*. Moskva, 1989.
2. Komenskij Ya.A. *Velikaya didaktika*. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. Moskva, 1955.
3. Makarenko A.S. *Pedagogicheskie sochineniya*. Moskva, 1985; T. 5.
4. Zen'kovskij V.V. *Psihologiya detstva*. Moskva, 1995.

Статья поступила в редакцию 30.01.17

УДК 378

Chernogradsky A.E., postgraduate, The High School of Folk Arts (Institute) (St. Petersburg, Russia), E-mail: vshni@mail.ru

ABOUT THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF MULTILEVEL TRAINING OF SPECIALISTS FOR INSTITUTIONS OF CULTURE AND ART OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA). The article considers the issues related to the characterization of the present status of professional training of bachelors and specialists in educational institutions of the Republic of Sakha (Yakutia). The paper has an analysis of the degree of how deep this problem has been studied in the modern research. The article names some problems of what helps and hinders achieving a positive result in the training of specialists for the Republican institutions of culture and art. The researcher defines features of the multilevel system of professional training for establishments of culture and art with reference to specialization "Socio-Cultural Activity" in undergraduate, graduate and professional training of mid-level professionals.

Key words: higher education, vocational education, design, testing program.

А.Е. Черноградский, аспирант Высшей школы народных искусств (институт), г. Санкт-Петербург, E-mail: vshni@mail.ru

О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МНОГОУРОВНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)

В статье рассмотрены вопросы, связанные с характеристикой современного состояния профессионального обучения бакалавров и специалистов в образовательных организациях Республики Саха (Якутия). Проведен анализ степени изученности проблемы. Определены проблемы, способствующие и препятствующие достижению положительного результата в подготовке специалистов для республиканских учреждений культуры и искусства. Раскрыты особенности многоуровневой системы подготовки профессиональных кадров для учреждений культуры и искусства на примере специальности «Социально-культурная деятельность» по программам бакалавриата, магистратуры и профессиональной подготовки специалистов среднего звена.

Ключевые слова: высшее образование, среднее профессиональное образование, проектирование, система многоуровневой подготовки.

Современная система профессионального образования, с одной стороны, является одним из основных институтов социализации человека и формирования гармонично развитой, активной, творческой личности, с другой — обеспечивает воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества. Реализация целей профессионального образования осуществляется во взаимодействии с социально-экономической средой, динамичное изменение которой предопределяет условия деятельности образовательных учреждений. Ускорение научно-технического прогресса во всех областях знаний ставит задачу обеспечения непрерывного роста профессионального мастерства в течение всей жизни. Отчетливо проявляется необходимость создания многоуровневой структуры профессиональной подготовки специалистов.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года подчеркивается актуальность построения оптимальной многоуровневой системы профессионального образования. Структурная и институциональная перестройка профессионального образования находит отражение в различных моделях интеграции имеющихся уровней профессионального образования.

Педагогические исследования последних лет обозначили наиболее важные концепции развития профессионального образования, на основании которых разрабатываются стратегические этапы переориентации профессионального образования. Такой алгоритм позволяет перейти на организацию новых моделей профессиональной школы — многоуровневые, многопрофильные и многофункциональные профессиональные образовательные учреждения, способные реализовать современные требования работодателей.

В условиях организации многоуровневой подготовки специалистов, когда на каждом ее этапе существенно различается не только содержание учебного материала, но, прежде всего, виды учебной деятельности студентов, появляются дополнительные возможности качественной подготовки в соответствии с запросами рынка труда. Специализированный, подготовленный в подобной многоуровневой системе, обладает значительно более прочным запасом конкурентоспособности и мобильности. Необходимость учета обозначенных вызовов времени детерминируют и новые федеральные государственные образовательные стандарты бакалавриата и магистратуры должны это учитывать.

Современная педагогическая теория и практика в качестве одного из наиболее эффективных инструментов преодоления отставания сложившейся системы подготовки кадров находит в широком внедрении интеграции, касающейся подготовки специ-

алистов среднего и высшего звена в условиях реализации образовательных программ прикладного бакалавриата. Подобный взгляд на проблему в полной мере может быть отнесен и к подготовке специалистов в области культурно-досуговой деятельности.

Осмысление различных аспектов процесса подготовки кадров в профессиональном образовании и исследование существенных характеристик культурно-досуговой сферы в России осуществляется достаточно давно. Однако разработка комплексного, опережающего, социально-научного ее обеспечения не успевает за достаточно быстро меняющимися изменениями в обществе и в самом профессиональном образовании.

В последнее время вопросу, связанному с образовательной системой подготовки национальных кадров в Республике Саха (Якутия) уделяется достаточно большое внимание. Приоритетной является проблема обучения именно специалистов культурно-досуговой деятельности, поскольку данное направление является важнейшей частью государственной национальной политики, обеспечивающей сохранение и развитие культурного наследия региона.

Один из вариантов решения этой проблемы находится в проектировании подготовки специалистов в условиях многоуровневого профессионального образовательного учреждения, работающего в системе непрерывного профессионального образования. Данный вариант способен сделать минимальными возможные потери от произведенных изменений и создать ситуацию усиления положительных эффектов, как временных, так и содержательных.

Анализ научной философской, педагогической, психологической литературы, диссертационных исследований, изучение практического опыта образовательных организаций, готовящих специалистов культурно-досуговой деятельности, свидетельствуют о том, многоуровневая система подготовки изучена недостаточно. Фундаментальные работы в этой области отсутствуют.

Сказанное позволяет сделать достаточно аргументированный вывод о необходимости исследования по обозначенной проблеме. Вместе с тем, разработка выявленной научной проблемы тесно связана с осмыслением имеющихся противоречий и поиском возможных вариантов их разрешения. Эти противоречия касаются: несоответствия между: потребностью управленческих структур и учреждений социокультурной сферы в квалифицированных кадрах нового типа и недостаточной способностью профессионального образования обеспечивать подготовку конкурентоспособных высококвалифицированных специалистов;

возросшими в современных социально-экономических условиях требованиями к квалификации выпускников профессиональных образовательных учреждений культуры. Основной целью необходимого по заявленной проблеме может быть моделирование многоуровневой системы подготовки выпускников для учреждений культуры и искусства Республики Саха (Якутия).

В этом случае можно было бы предположить, что проектирование многоуровневой модели подготовки выпускников для учреждений культуры и искусства Якутии будет соответствовать целевым установкам программы национальной кадровой политики, как гаранта сохранения и развития культурно-исторического наследия региона, если: будет проведен историко-генетический анализ подготовки специалистов культурно-досуговой деятельности в Республике Саха (Якутия); выявлены особенности организации процесса обучения по программам бакалавриата для учреждений культуры и искусства национальных меньшинств; разработана модель многоуровневой подготовки специалистов режиссуры театрализованных представлений; выявлены педагогические условия её эффективной реализации в реальном образовательном процессе подготовки специалистов культурно-досуговой деятельности; осуществлена апробация педагогических условий внедрения экспериментальной модели многоуровневой подготовки специалистов режиссуры театрализованных представлений в практику учреждений культуры и искусства Якутии.

Процессу создания современной модели подготовки специалистов для учреждений культуры и искусства Якутии поможет: профессионально проведенный историко-генетический анализ подготовки специалистов культурно-досуговой деятельности в Республике Саха (Якутия); выявление особенностей организации процесса обучения по программам бакалавриата для учреждений культуры и искусства национальных меньшинств; разработана модель многоуровневой подготовки специалистов режиссуры театрализованных представлений определить, обосновать и экспериментально проверить эффективность выявленных педагогических условий её эффективной реализации в подготовке специалистов режиссуры театрализованных представлений.

Образование в сфере культуры и искусства является важнейшей составляющей образовательного пространства, необходимой компонентой для воспитания достойного будущего нации, здорового в нравственном отношении поколения. Данный процесс не дает быстрых результатов, но приближает перспективы построения нового интеллектуального и культурного общества; процесс постижения человеком культуры и искусства своего народа и человечества через овладение специальными знаниями и умениями, творческую деятельность, восприятие различных видов искусства; система практической деятельности, подразумевающая обеспечение инфраструктурой образовательной сети, материально-технической и нормативно-правовой базой, информационно-методическим сопровождением, кадровым потенциалом, финансовыми средствами, а также открытая, динамичная, сохраняющая традиции и одновременно постоянно меняющаяся система.

Особая роль в изучении ситуации, складывающейся в области кадрового обеспечения сферы культуры Республики Саха (Якутия), принадлежит систематическому планированию и анализу реального кадрового состояния. В этой связи мониторинг становится основным инструментом получения достоверной информации о фактическом уровне обеспеченности кадрами, оценки их кадрового потенциала, анализа сбалансированности рынка труда профильных специалистов.

В настоящее время кадровый персонал представляет собой важнейший ресурс сферы культуры, эффективная реализация кадровой работы сферы культуры. На развитие молодых специалистов в значительной степени влияют первые годы работы, которые в дальнейшем и определяют позиции специалиста в профессиональной среде.

Профессиональное становление молодых специалистов Республики Саха (Якутия) является важнейшим компонентом кадровой работы сферы культуры. На развитие молодых специалистов в значительной степени влияют первые годы работы, которые в дальнейшем и определяют позиции специалиста в профессиональной среде.

Основную роль в процессе успешной профессиональной и психологической адаптации играют руководители, разрабатывающие комплекс мероприятий, который позволяет молодому человеку найти адекватный путь в применении теоретических знаний на практике и сформировать интерес к работе, к содержанию деятельности учреждения. В этих условиях процесс адаптации проходит качественно и безболезненно.

Фактором стабильности притока новых творческих идей, поступательного развития отрасли, безусловно, являются кадры.

Фундамент профессиональной ориентации в области культуры и искусства призваны составлять детские школы искусств, как учреждения раннего мониторинга одарённых детей и создание системы их развития и предпрофессионального роста, и как первая ступень художественного образования. В целях усиления роли детских школ искусств, увеличения притока выпускников в учебные заведения в центре внимания органов государственной и муниципальной властей Республики Саха (Якутия) находятся вопросы реформирования, направленные на переход школ к обучению по программам предпрофессионального образования и федеральным государственным требованиям. Путь реформирования художественного образования – это своевременное и обязательное исполнение обновлённых правовых норм, которые решают целый комплекс мероприятий по укреплению материально-технической и кадровой баз школ.

Система образования в сфере культуры и искусства Республики Саха (Якутия) предполагает три обязательных уровня подготовки профессиональных кадров:

I уровень – детская школа искусств (по видам искусств), II уровень – колледж культуры и искусства, III уровень – высшее образование. Следует отметить, что особенностью образования в сфере культуры и искусства Республики Саха (Якутия) является его многоступенчатая структура. Развитие образования в сфере культуры и искусства Якутии призвано обеспечить решение следующих задач: подготовка творческих кадров в сфере культуры и искусства, а также педагогических кадров для системы художественного образования; выявление художественно одарённых детей и молодежи, а также обеспечение соответствующих условий для их образования и творческого развития; сохранение и передача новым поколениям традиций российского профессионального образования в сфере культуры и искусства; эстетическое воспитание подрастающего поколения; воспитание подготовленной и заинтересованной аудитории слушателей и зрителей; приобщение жителей Республики Саха (Якутия) к ценностям отечественной и зарубежной художественной культуры, лучшим образцам народного творчества, классического и современного искусства.

Таким образом, профессиональные образовательные учреждения прежде всего являются взаимосвязанными элементами общей системы профессионального образования сферы культуры и искусства, изменение деятельности одного из звеньев, с позиции системного подхода, влечёт за собой неизбежное изменение в других элементах данной системы.

Библиографический список

1. Вербицкий А. А. Теория контекстного образования как концептуальная основа проектно-целевой подготовки инженера. *Инженерная педагогика: сб. статей*. Москва: Издательство МАДИ. 2015; Т. 1: 77 – 103.
2. Реморенко И. М., Дубова Т. Ф., Чураева М. П. и др. От федеральных государственных образовательных стандартов к программам вузов. *Высшее образование в России*. 2010; 8 – 9: 3 – 11.
3. Розина Н. М. О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования. *Инновации в образовании*. 2005; 6: 5 – 24.
4. Чучалин А. И. Образовательные стандарты ведущих российских вузов. *Высшее образование в России*. 2015; 4: 14 – 25.
5. Кундазерова Л. И. *Методологические подходы к разработке содержания регионального компонента образования: методические рекомендации*. Новокузнецк: НГПИ, 2001: 21 – 30.

References

1. Verbitskij A. A. Teoriya kontekstnogo obrazovaniya kak konceptual'naya osnova proektno-celevoj podgotovki inzhenera. *Inzhenernaya pedagogika: sb. statej*. Moskva: Izdatel'stvo MADI. 2015; T. 1: 77 – 103.

2. Remorenko I.M., Dubova T.F., Churaeva M.P. i dr. Ot federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov k programmam vuzov. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2010; 8 – 9: 3 – 11.
3. Rozina N.M. O realizacii polozhenij Bolonskoj deklaracii v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Innovacii v obrazovanii*. 2005; 6: 5 – 24.
4. Chuchalin A.I. Obrazovatel'nye standarty vedushchih rossijskikh vuzov. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2015; 4: 14 – 25.
5. Kundazeroval L.I. *Metodologicheskie podhody k razrabotke soderzhaniya regional'nogo komponenta obrazovaniya: metodicheskie rekomendacii*. Novokuzneck: NGPI, 2001: 21 – 30.

Статья поступила в редакцию 28.01.17

УДК 378

Shamray S.D., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Physical Culture, The High School of Folk Arts (Institute) (St. Petersburg, Russia), E-mail: sergejshamraj@yandex.ru

Kivikharyu I.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Culture, The High School of Folk Arts (Institute) (St. Petersburg, Russia), E-mail: kivinna@mail.ru

THE USE OF ELEMENTS OF RUSSIAN NATIONAL DANCES AT LESSONS OF PHYSICAL EDUCATION IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION OF ART. The article presents the contents of a curricular of physical education at the High school of folk arts with the use of elements of the Russian national dances. The authors consider that inclusion in the students' training courses blocks that teach dancing movements, finger-type gymnastics, the all-developing exercises with elements of characteristic dance, respiratory gymnastics, modern improving types of gymnastics will improve not only their physical training, but also the formation and development of a number of the personal qualities, which are necessary in the successful mastering of the chosen profession – a specialist in the field of arts and crafts.

Key words: dancing movements, national characteristic choreography, coordination abilities, physical actions, physical training, technique, dancing and rhythmic exercises.

С.Д. Шамрай, канд. пед. наук, проф., зав. каф. физической культуры ВШНИ (институт), г. Санкт-Петербург, E-mail: sergejshamraj@yandex.ru

И.В. Кивихарью, канд. пед. наук, доц., доц. каф. физической культуры ВШНИ (институт), г. Санкт-Петербург, E-mail: kivinna@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ РУССКИХ НАРОДНЫХ ТАНЦЕВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ВУЗЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В статье раскрывается содержание программы по физической культуре в Высшей школе народных искусств с использованием элементов русских народных танцев. Авторы считают, что включение в программу обучения учащихся и студентов вуза художественно-творческой направленности блоков танцевальных движений, пальчиковой гимнастики, общеразвивающих упражнений с элементами характерного танца, дыхательной гимнастики, современных оздоровительных видов гимнастики будет способствовать не только их физическому воспитанию, но также и становлению, формированию и развитию целого ряда личностных качеств, необходимых в успешном овладении выбранной профессией – специалист в области декоративно-прикладного искусства.

Ключевые слова: танцевальные движения, народно-характерная хореография, координационные способности, двигательные действия, физическая подготовка, методика, танцевально-ритмические упражнения.

Основной задачей Федерального государственного образовательного стандарта учебной программы по физической культуре является формирование физической культуры личности и способности направленного использования средств физической культуры и спорта для сохранения и укрепления здоровья, психофизической подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Разработанные в ВУЗе художественно-творческой направленности программы по дисциплине «Физическая культура» с использованием элементов русских народных танцев, позволяет последовательно совершенствовать свои знания и умения по физической культуре, начиная со школы и заканчивая ВУЗом, методично воспитывать любовь к физическим упражнениям и русскому народному искусству в том числе.

Русское народное искусство, как и искусство любого народа, – это, прежде всего, мир особого отношения человека к своему труду, к своей деятельности вообще и жизни в целом. Мировоззрением народа является его трудовая деятельность, быт, его обряды [1]. Русский народно-характерный танец, являясь частью русского искусства, выступает как одно из средств физическое воспитания студентов в области традиционного декоративно-прикладного искусства.

В «Театральной Энциклопедии» о танце говорится как о виде искусства, в котором средством создания художественного образа являются движения и положения человеческого тела [2]. Таким образом, речь идет о выражении характерных особенностей личности, или в более широком смысле – о выражении «художественного образа» посредством движения.

На фоне множества определений, данных танцу, самым полным является определение, данное Э.А. Королёвой: «Танец – это

вид пространственно-временного искусства, художественные образы которого создаются средствами эстетически значимых, ритмически систематизированных движений и поз. Танец является специальной формой общественного сознания и человеческой деятельности, видом практически-духовного, эстетического освоения действительности» [3].

Народное творчество – это, прежде всего, отражение культурных традиций, носителем которых является народ [4]. Элементы народного танца являются одним из первоисточников бесконечного разнообразия балетных движений.

Истинно народный танец бытует в народной среде. Это танец обычных людей определённой национальности, которые никогда специально не обучались искусству танца. Академический народный танец – это народный танец, попавший в условия сцены, подчинённый её законам и базирующийся на основах классического танца [5].

Коллективом кафедры физической культуры ВШНИ, были выбраны такие элементы народных танцев, которые позволяют сформировать представление о характере того или иного народа и о его танцевальном искусстве, и которые не обладают чрезмерной координационной сложностью. Средствами народно-характерной хореографии, используемые на занятиях являются: народно-характерный экзерсис (10 – 12 упражнений у опоры в общепринятой последовательности; народно-характерные этюды на середине (5 – 6 комбинаций на 32 – 64 такта); элементы народно-характерных танцев на середине. Упражнения характерного экзерсиса включают в себя повороты стопы и бедра; удары стопой, каблук, полупальцами; движения на присогнутых ногах; движения свободной стопой; резкие приседания, прыжки, скачки, соскоки; большое значение придаётся перегибам корпу-

са. В экзерсисе используется русская, цыганская, украинская, белорусская, польская музыка. Комбинации экзерсиса включают следующие элементы народных танцев: «ковырялочка», «моталочка» (элементы русских, украинских, белорусских танцев); припадания, упадания (элементы русских, цыганских, украинских, белорусских, молдавских и др. танцев); «качалка» (элемент русских, татарских и др. танцев); «гармошка», подготовка к «штопору», одинарный и двойной «ключ» элементы русских танцев; ход руки «восьмёрка», одинарное и двойное заключение, «голубец», опускание на подъём; опускание на оба колена.

Одним из способов повышения заинтересованности студентов в занятиях физическими упражнениями является поиск новых конструктивных решений в методах проведения практических занятий.

Из всего многообразия народно-характерной хореографии, коллективом кафедры, были взяты за основу элементы русского танца, как наиболее близкого и понятного по своему содержанию вида искусства обучающимся в Высшей школе народных искусств.

Специфика профессионального обучения учащихся и студентов ВШНИ характеризуется низким уровнем двигательной активности, статической рабочей позой со значительной нагрузкой на позвоночник и зрительные анализаторы, высокой эмоциональной напряженностью.

Разработанные на кафедре физической культуры программы с использованием специально подобранных упражнений с элементами русского народного танца, позволяют объединить полезное воздействие от упражнений циклического характера на выносливость с упражнениями на гибкость, координацию и силу. Для них характерны свободные широкие движения, выполняемые как плавно, сдержанно, так и весело, заодно под любую музыку в русском стиле: «Барыню», «Калинку», «Казачок», «Ах, вы сени, мои сени» и др. Влияние музыкального ритма, эмоций делает такие занятия более увлекательными.

Основной формой организации занятий физическими упражнениями с профессиональной направленностью является учебное занятие. Многофункциональность предложенных средств современных видов гимнастики позволяет применять их в различных частях учебного занятия, эффективно решая задачи, как физического воспитания, так и задачи профессионально-прикладной физической подготовки.

В *подготовительной* части учебного занятия используются упражнения с профессионально-прикладной направленностью, направленные на увеличение возможностей дыхательной системы, укрепление зрительного анализатора и развитие гиб-

кости (*упражнения дыхательной гимнастики; гимнастика для глаз; упражнения на растягивание*).

В *основной* части учебного занятия используются упражнения, направленные на развитие таких профессионально-важных качеств художника народно-прикладного искусства, как внимание, точность глазомера, ловкость рук, координация движений, быстрота, сила мышц рук, а также на повышение работоспособности и профилактику неблагоприятного воздействия факторов труда (*специальные упражнения для развития внимания; специальные упражнения для развития глазомера; специальные упражнения для развития ловкости рук; специальные упражнения для развития координации движений; специальные упражнения для развития быстроты движений; упражнения для развития скорости реакции; специальные упражнения для развития силы мышц важных для выбранной профессии; специальные упражнения для повышения работоспособности; специальные упражнения для профилактики воздействия неблагоприятных факторов труда*).

В *заключительной* части учебного занятия используются упражнения на восстановления дыхания и расслабление всех групп мышц (*стретчинг с фиксацией поз и расслаблением всех групп мышц, упражнения на дыхание и осанку*).

Физическая культура является частью общечеловеческой культуры, направленной на разностороннее укрепление и совершенствование организма человека и улучшение его жизнедеятельности посредством применения широкого круга средств. Физическая культура удовлетворяет социальные потребности в общении, игре, развлечении, в некоторых формах самовыражения личности через социально активную полезную деятельность.

В своей основе физическая культура имеет целесообразную двигательную деятельность в форме физических упражнений, позволяющих эффективно формировать необходимые умения и навыки, физические способности, оптимизировать состояние здоровья и работоспособность студентов. Практика использования учебных программ с включением в содержание элементов русских народных танцев на занятиях с обучаемыми в вузе художественно-творческой направленности в период с 2011 по 2016 учебный год показывает, что предложенная программа легка в усваивании, позволяет развивать физические качества, необходимые для профессиональной подготовки, снимать психоэмоциональное напряжение. Русская народная музыка и танцевальные движения способствуют формированию интереса к этому направлению русской народной культуры, воспитывают любовь к традициям, к Родине.

Библиографический список

1. Некрасова М.А. *Народное искусство как часть культуры: теория и практика*. Москва: Изобразительное искусство, 1983: 343.
2. Григорович Ю.Н. *Балет. Энциклопедия*. Москва: Большая Советская энциклопедия, 1981: 624.
3. Королева Э.А. *Ранние формы танца*. Кишинев: Штиинца, 1977: 215.
4. Ткаченко Т.С. *Народные танцы*. Ленинград: Искусство, 1975: 352.
5. Добровольская Г.Н. *Танец. Пantomима*. Ленинград: Искусство, 1975: 128.
6. Попова Е.Г. *Общеразвивающие упражнения в гимнастике*. Москва: Терра-спорт, 2000.

References

1. Nekrasova M.A. *Narodnoe iskusstvo kak chast' kul'tury: teoriya i praktika*. Moskva: Izobrazitel'noe iskusstvo, 1983: 343.
2. Grigorovich Yu.N. *Balet. 'Enciklopediya*. Moskva: Bol'shaya Sovetskaya 'enciklopediya, 1981: 624.
3. Koroleva E.A. *Rannie formy tanca*. Kishinev: Shtiinca, 1977: 215.
4. Tkachenko T.S. *Narodnye tancy*. Leningrad: Iskusstvo, 1975: 352.
5. Dobrovol'skaya G.N. *Tanec. Pantomima*. Leningrad: Iskusstvo, 1975: 128.
6. Popova E.G. *Obscherazvivayushchie uprazhneniya v gimnastike*. Moskva: Terra-sport, 2000.

Статья поступила в редакцию 28.01.17

УДК 812. 512. 141. 09

Akkuzhina F.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Bashkir Literature, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: faurya@yandex.ru

LEARNING TO ANNOTATE OLDER STUDENTS. In the theoretical part of the article the author describes characteristics of the genre of annotations. They are specified according to the volume, destination and contents of the text annotations and are divided into the index, containing only the wording of the theme (idea) of the work, and descriptive, outlining more detail the content of the text, listing significant details. The article notes the compositional-semantic structure of the annotation, which may have the following construction: an introduction, providing basic information, average detailing, complementary parts and the end – result, as well as the size and language of particulars of annotations. The paper describes the teaching methods of annotation, lists theoretical and practical phases of the annotation, the selected exercises are analytical and constructive for learning annotations.

Key words: learning, creative writing jobs, resume, simple, information, compositional-semantic structure of annotations, clichéd phrases.

Ф.А. Аккужина, канд. пед. наук, доц., каф. башкирской литературы Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: faurya@yandex.ru

ОБУЧЕНИЕ АННОТИРОВАНИЮ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

В теоретической части статьи описываются жанровые признаки аннотации, указываются, что в зависимости от объема, назначения и содержания текстовые аннотации делятся на указательные, содержащие лишь формулировку темы (идеи) произведения и описательные, более подробно излагающие содержание текста с перечислением существенных деталей. В статье отмечена композиционно-смысловая структура аннотации, которая может иметь следующее построение: зачин, содержащий основную информацию, среднюю, детализирующую, дополняющую части и концовку – итог, а также размер и языковые особенности и аннотации. В работе описана методика обучения аннотированию, указаны теоретические и практические этапы работы над аннотированием, представлены упражнения аналитического и конструктивного характера для обучения аннотации.

Ключевые слова: обучение, творческие письменные работы, аннотация, лаконичность, информация, композиционно-смысловая структура аннотации, клишированные обороты.

Аннотация – это вторичный текст, создаваемый на основе исходного и обладающий текстовыми характеристиками, то есть содержательной и структурной цельностью. Аннотация состоит из описания библиографических данных книги (автор, название и т. д.), кратко изложения материала содержания, (указания, для кого данная книга предназначена).

Лаконично обобщать информацию – непростая задача. Очевидно, что этому необходимо обучать школьников специально. Однако развитию у учащихся умений и навыков обобщать, сжимать и кратко излагать информацию в учебном процессе уделяется очень мало времени и внимания [1, с. 16].

В зависимости от объема, назначения и содержания текстовые аннотации делятся на указательные, содержащие лишь формулировку темы (идеи) произведения и описательные, более подробно излагающие содержание текста с перечислением существенных деталей.

Композиционно-смысловая структура аннотации отличается стереотипностью. Текст может иметь следующее построение: зачин, содержащий основную информацию, среднюю, детализирующую, дополняющую части и концовку – итог. Размер аннотации определяется не объемом аннотируемого текста, а тем материалом, который, с точки зрения автора аннотации, заслуживает изложения. Что касается языковых особенностей аннотаций, то, прежде всего, следует отметить предельную краткость изложения, далее, ясность и простоту изложения, его имперсональность, то есть изложение не от себя, а от лица обобщенного автора. В аннотациях используются стандартные, клишированные обороты [2, с. 47].

С методической точки зрения чтение текстов как учебных, так и художественных, с установкой на последующее их аннотирование может быть использовано в учебном процессе в качестве эффективного средства обучения чтению и контроля понимания прочитанного на уроках литературы. Аннотирование способствует совершенствованию навыков письменной речи учащихся, выработке умения лаконично излагать мысли и при этом помогает усвоить правила построения языковых структур, поскольку они включены в активную речевую деятельность. Также необходимо отметить, что творческое переосмысление воспринимаемой информации при аннотировании и фиксация ее в письменной форме подготавливают учащегося не только к интерпретации содержания текста, но и к высказыванию с элементами оценки, а также к высказыванию более высокого типа – к обсуждению, дискуссии как в письменной, так и в устной форме. Наряду с этим, интонирование обладает и высоким контролирующим потенциалом. Правильно, грамотно составленная аннотация, основанная на адекватном понимании содержания текста, свидетельствует о способности ученика сосредоточиться при чтении, сохранять в памяти связь между частями текста, об общем читательском интересе, кругозоре и уровне владения языком.

При помощи аннотации можно контролировать: 1) понимание текста на разных уровнях (значения и смысла); 2) умение интерпретировать и обобщать информацию; 3) умение передавать ее в соответствующей сжатой форме.

Необходимо научить школьников действиям, которые способствуют правильному составлению аннотаций. Этим действиям соответствуют следующие умения и навыки: 1) прогнозировать и осмысливать содержание текста, выделять главное; 2) интерпретировать материал, который предусматривает реконструкцию логической структуры текста, делить текст на смысловые фрагменты, составлять план, группировать, обобщать, кри-

тически анализировать и формулировать собственное мнение; 3) сжимать информацию; 4) фиксировать сжатую информацию на письме – кратко излагать в виде аннотации, что предполагает определенную композиционную организацию сообщаемых фактов, навыки владения с краткими формами языкового выражения, умения вводить информацию с помощью речевых стереотипов, характерных для аннотаций, использование оценочных клише. Например, при сообщении об авторе произведения используется следующие речевые клише: работает в области; ему принадлежит; его первая книга в свет; им написано; в его творчестве привлекает. [2, с. 48] При оценке произведения используются следующие слова и выражения: автор сумел показать (рассказать, осветить, раскрыть); талантливо и правдиво (ярко, образно, убедительно, достоверно, исторически точно); основные достоинства книги заключаются в том, что ... [2, с. 49]

Основным принципом в методике обучения аннотированию должен быть, на наш взгляд, принцип постепенного перехода от простого к сложному, который детерминирован особенностями самого материала, текстов, предназначенных для аннотирования, и характером методических приемов, заданий и упражнений.

Рассмотрим на конкретном примере обучение аннотированию на уроке-практикуме.

Теоретические сведения об аннотации, полученные на факультативных и внеклассных занятиях, учащиеся используют на этом уроке. Учащимся предлагается задание: выяснить значение слова «аннотация» по словарю. В процессе беседы учитель фиксирует внимание учащегося на формы изложения, подчеркивает, что основное назначение аннотации – дать в предельно краткой форме представление о содержании книги, о ее целевом назначении и о том, для какой категории читателей книга предназначена. Чтобы ученики усвоили определение аннотации раздается готовая аннотация на исторические романы Я. Хамматова «Салават, Сырдария» и дается задание определить основные части аннотации.

Учащиеся анализируют текст аннотации и записывают основные части аннотации.

1. Исходные данные (книги, произведения).
2. Краткое содержание текста (книги, произведения).
3. Заключение, указывающее на назначение.

После чего учащиеся анализируют несколько аннотаций самостоятельно, прослушивают некоторые выступления, коллективно устраняют ошибки и оценивают результаты работы. Это задание закрепляет в памяти композицию аннотации.

Далее учитель предлагает учащимся три текста. Например: Библиографические данные (текст № 1). Рецензия на книгу (текст № 2). Аннотация на орфографический словарь (текст № 3).

Необходимо определить, которой из этих текстов является аннотацией и доказать это. Ученики отмечают, что текст № 3 является аннотацией, потому что в этом тексте имеются все три компонента аннотации (исходные данные, краткое содержание, рекомендации). Цель этого задания – научить учащихся распознавать аннотацию среди других, а также познакомить школьников со специфическими особенностями некоторых видов аннотаций на разные жанры произведений. Только сильные учащиеся сумели выделить индивидуальные особенности аннотации на словарь [2, с. 19].

Следующее задание определить вид аннотации. Учитель предлагает три вида аннотации. После чтения и анализа, учащиеся устанавливают, что текст № 1 – специализированная аннота-

ция, текст № 2 – рекомендательная, текст № 3 – описательная. Цель этого задания – научить учащихся определять виды аннотации по индивидуальным особенностям.

Выполнение тренировочных упражнений поможет учащимся лучше усвоить специфические особенности аннотации и использовать их на практике. Если текст (рассказ) по объему маленький, то его можно прочитать в классе. В следующем задании учащиеся должны ответить на вопрос – В каком предложении сформулирована основная мысль рассказа? Можно ли дать другое название рассказу? Выполнение этого задания требует от учащихся логического рассуждения и навыка находить в тексте основное. После чего учащиеся отмечают в тексте смысловые части: зачин, основную часть, концовку и устанавливают, что тип текста повествовательный. В рассказе события излагаются хронологически. Рассказ состоит из завязки, основной части, развязки. На вопрос: Как в рассказе достигается смысловая целостность? Учащиеся отвечают, что смысл целостности достигается единством действующих лиц, событий, глаголами со значением последовательности.

Важным этапом в обучении аннотированию является словарная работа. Отвечая на каждый вопрос и выполняя задание, учащиеся анализируют и усваивают содержание произведения.

Далее учащиеся находят в тексте ключевые моменты и составляют план, пересказывают рассказ по плану и отмечают основные пункты плана.

Перед тем, как написать окончательный текст аннотации, готовятся опорные слова, которые будут использованы при написании аннотации. Цель задания – научить правильно оформить начало аннотации. После чего учащиеся пишут аннотацию на рассказ [3, с. 23].

Таким образом, полученные навыки писать сочинения в малых жанрах следует эффективно использовать в процессе изучения художественной литературы [4, с. 10].

На уроках башкирской литературы можно активно использовать аннотацию для контроля над самостоятельной работой с произведениями, предназначенными для внеклассного чтения. Ученик в течение четверти делает в тетради для внеклассного чтения аннотации на прочитанные произведения. В конце четверти учитель на основании этих аннотаций делает выводы о самостоятельной творческой работе ученика.

В заключение следует сказать, что аннотирование текста даёт широкие возможности проявления и развития творческих, литературно-художественных склонностей и способностей учащихся [5, с. 12].

Библиографический список

1. Аккужина Ф.А. К вопросу об информационной заметке. *Язык и культура: проблемы соотношения и взаимодействия*: Международная научно-практическая конференция, посвященная 80-летию доктора филологических наук, профессора, академика АН РБ, заслуженного деятеля науки РБ Зайнуллина М.В. Уфа: БашГУ, 2015: 15 – 19.
2. Хуснутдинова Ф.А. *Обучение творческим письменным работам малого жанра*. Стерлитамак: СГПА, 2003.
3. Хуснутдинова Ф.А. *Сочинения в газетных жанрах*. Уфа: БГУ, 2005.
4. Аккужина Ф.А. Лингвистические особенности публицистического стиля. *Современные парадигмы лингвистических исследований: методы и подходы*: Международная научно-практическая конференция. Стерлитамак: СФ БашГУ, 2015: 11 – 14.
5. Аккужина Ф.А. Развитие творческой письменной речи. *Тюркский текст в смысловом пространстве литературы и культуры*: материалы Всероссийской (с международным участием) очно-заочной научно-практической конференции. Стерлитамак: СФ БашГУ, 2015: 9 – 12.

References

1. Akkuzhina F.A. K voprosu ob informacionnoj zametke. *Yazyk i kul'tura: problemy sootnosheniya i vzaimodejstviya*: Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya, posvyaschennaya 80-letiyu doktora filologicheskikh nauk, professora, akademika AN RB, zaslužennogo deyatelya nauki RB Zajnullina M.V. Ufa: BashGU, 2015: 15 – 19.
2. Husnutdinova F.A. *Obuchenie tvorcheskim pis'mennym rabotam malogo zhanra*. Sterlitamak: SGPA, 2003.
3. Husnutdinova F.A. *Sochineniya v gazetnyh zhanrah*. Ufa: BGU, 2005.
4. Akkuzhina F.A. Lingvisticheskie osobennosti publicisticheskogo stilya. *Sovremennyye paradigmy lingvisticheskikh issledovaniy metody i podhody*: Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Sterlitamak: SF BashGU, 2015: 11 – 14.
5. Akkuzhina F.A. Razvitiye tvorcheskoj pis'mennoj rechi. *Tyurkskiy tekst v smyslovom prostranstve literatury i kul'tury*: materialy Vserossiyskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) ochno-zaochnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Sterlitamak: SF BashGU, 2015: 9 – 12.

Статья поступила в редакцию 02.01.17

УДК 377; 378

Aleksandrova N.M., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Director of Research Innovative Center of Traditional Applied Art, The High School of Folk Arts (Institute) (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: profped@bk.ru
Besshaposhnikova Yu.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Lacquer Miniature Painting, The High School of Folk Arts (Institute) (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: Julia_avengeronvna@mail.ru

FORMATION OF PROFESSIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF LACQUER MINIATURE PAINTING IN REGIONS OF RUSSIA. The authors trace the formation of professional education in the field of lacquer miniature painting in regions of Russia. The main attention is directed to the history of development of life-long education in the field of Kholuy lacquer miniature painting. The authors estimate training of artists in the average professional education at the level of training of the copyist painters having great skills of copying of works of Kholuy lacquer miniature painting and in small degree of own creative compositions performing development, which, however, are necessary for development of art of the Kholuy. It in turn confirms the need of the higher education in this sphere. The higher education institution opened in 2003 the High School of Folk Arts teaches specialists of lacquer miniature painting capable to create author's highly artistic. In the article the entities which give the chance to graduates of institute to continue the professional activity and to develop art of Kholuy lacquer miniature painting are specified. The provided material allows drawing a conclusion that there are prospects of development of professional education, interest of the society in the highly qualified personnel capable to keep traditions and to create unique creative works.

Key words: Kholuy lacquer miniature painting, professional education, school of apprenticeship, professional technical school, art school, higher education in the field of lacquer miniature painting.

Н.М. Александрова, д-р пед. наук, проф., директор Научно-исследовательского инновационного центра традиционного прикладного искусства, ФГБОУ ВПО «Высшая школа народных искусств (институт)», г. Санкт-Петербург, E-mail: profped@bk.ru

Ю.А. Бессапошникова, канд. пед. наук, доц. каф. лаковой миниатюрной живописи, ФГБОУ ВПО «Высшая школа народных искусств (институт)», г. Санкт-Петербург, E-mail: Julia_avengeronvna@mail.ru

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ЛАКОВОЙ МИНИАТЮРНОЙ ЖИВОПИСИ В РЕГИОНАХ РОССИИ

Авторы прослеживают становление профессионального образования в области лаковой миниатюрной живописи в регионах России. Основное внимание направлено на историю развития непрерывного образования в области холуйской лаковой миниатюрной живописи. Авторы оценивают обучение художников в среднем профессиональном образовании на уровне подготовки художников-копиистов, обладающих высоким мастерством копирования произведений холуйской лаковой миниатюрной живописи и в малой степени осуществляющих разработку собственных творческих композиций, которые, однако, необходимы для развития искусства Холуя. Это в свою очередь подтверждает необходимость высшего образования в данной области. Открытое в 2003 году высшее образовательное учреждение «Высшая школа народных искусств» ведёт подготовку специалистов лаковой миниатюрной живописи, способных создавать авторские высокохудожественные. В статье указаны предприятия, которые дают возможность выпускникам института продолжать свою профессиональную деятельность и развивать искусство холуйской лаковой миниатюрной живописи. Представленный материал позволяет сделать вывод, что есть перспективы развития профессионального образования, заинтересованность общества в высококвалифицированных кадрах, способных сохранять традиции и создавать уникальные творческие произведения.

Ключевые слова: лаковая миниатюрная живопись, профессиональное образование, школа ученичества, профтехшкола, художественное училище, высшее образование в области лаковой миниатюрной живописи.

В Подмоскowie в 1876 году существовало 20 лаковых промыслов, на них работали 240 человек [1]. Свои промыслы имели: Захар Петров в деревне Сорокино, Степан Филиппов в деревне Новосельцево (их мастерские располагались вокруг с. Жостова), Михаил Борисов в Тверской губернии.

К 1912 году трудовая артель бывших мастеров с фабрики Лукутиных в с. Федоскине насчитывала 14 человек и 9 учеников [7]. Вскоре после создания артели в пожаре сгорели мастерские, и после, при участии С.Т. Морозова, в соседней деревне Семенцево было отстроено новое здание производств артели. В них входило пять отделений: контора со складом, опилочная мастерская, полировочная, живописная мастерская, лакировочная комната. Было и специальное оборудование: прессы и шкафы для просушки изделий. Успехи артели были отмечены в 1913 году на второй Всероссийской кустарной выставке в Петрограде серебряной медалью. В артели была создана школа кустарного ученичества, а позднее художественное училище лаковой миниатюры.

В школе изготавливались наглядные пособия. Например, пособие по изготовлению броши из папье-маше содержало следующие стадии ее изготовления: вырезка брошки из картона, проолифление и просушка в жарочном шкафу, подготовка под клейку, заклеивание и приделывание булавки, зашпателька и подготовка под лак, лакировка и подготовка под живопись, замалевка, окончательная отделка.

Мастера артели использовали для изготовления своих изделий образцы и рисунки живописи по папье-маше из Кустарного музея Московского губернского земства. Не всегда изделия из Федоскина имели высокий уровень мастерства, была и проблема с качеством лака. Однако артель сохраняла традиции стиля и мастерства лукутинского дела. Подражая работам скульптора и графика Ф.П. Толстого, мастера артели использовали сочетание золотистого фона с черным силуэтом фигур использовали эту технику в многофигурных композициях с бытовыми и жанровыми сценами. Федоскинская артель просуществовала до 1916 года.

В советское время возникли еще три промысла лаковой миниатюрной живописи: в с. Палех Ивановской области (1924 г.), в п. Мстера Владимирской области (1932 г.), в с. Холуй Ивановской области (1934 г.).

Все эти промыслы заимствовали процесс изготовления изделий из папье-маше у федоскинских мастеров. Ранее Палех, Мстера и Холуй были центрами древнерусской живописи – иконописи. Перейдя на лаковую миниатюрную живопись, они создали принципиально новое искусство [6, с. 19]. В палехской лаковой миниатюре лирические пейзажи перемежались со сказочными сюжетами. Более живописными были произведения из Мстеры, в них нашли отражение образы природы, бытовые сюжеты, исторические и сказочные темы. Холуйские мастера сочетали в своем искусстве повышенную цветовую декоративность с реальными формами.

На изделиях из папье-маше в вышеуказанных центрах лаковой живописи пишут миниатюры желтковой эмульсионной темперой. Яичная эмульсия использовалась еще в Древнем Египте как связующее вещество. Темперная живопись многослойная. После высыхания темперный слой приобретает твердость и плотность, не сморщивается и не входит в грунт на папье-маше. Для темперной живописи нужен особый грунт на папье-маше. Это темперные белила, накладываемые в местах предполагаемой

росписи в 2-3 слоя. Палехские и холуйские художники заменяют грунт белильной заливкой силуэта изображения, переведенного на черную, прочищенную под живопись поверхность изделия.

Перевод рисунка на изделие из папье-маше в Палехе, Мстере, Холуе проводится иначе, чем в Федоскино. Для этого обратную сторону рисунка на тонкой бумаге (кальке) протирают порошком коричневой, желтой или красной краски. Далее, положив рисунок на коробку, аккуратно обводят его контуры тупой иглой, воткнутой в деревянную ручку, и в результате на поверхности коробки остается четкий след изображения [6, с. 23].

Живописцы перед работой разводят желтковую эмульсию и на ее основе творят краски. Палехские, мстерские и холуйские миниатюристы пользуются красочными порошками фабричного производства, их смешивали с желтковой эмульсией пальцем в деревянных чашечках. Набор чашечек образовывал палитру.

Особую технику имеет живопись на папье-маше. Миниатюрная живопись в Палехе, Мстере, Холуе часто обрамляется тончайшим золотым орнаментом. Когда роспись завершена, поверхность многократно (до 6 раз) покрывается слоями светлого лака, после чего изделие шлифуется и полируется.

В перечисленных выше центрах лаковой миниатюрной живописи постепенно создаются профессиональные учебные заведения, обеспечивающие квалифицированными кадрами артели, художественные мастерские.

В 1943 по Постановлению Правительства СНК РСФСР № 128 от 7 февраля на базе школы бригадного ученичества в Холуе открывается художественная профтехшкола [10]. Данным постановлением были намечены и другие пути развития холуйского искусства: организованы заготовительные цеха по изготовлению изделий из папье-маше, выделены средства на хозяйственные нужды, приобретение литературы и для переподготовки мастеров, переходящих с масляной живописи на миниатюру [2, с. 15].

Срок обучения в профессионально-технической школе составлял четыре года. Первые занятия начались 15 апреля. Базовое образование у будущих художников было разным – от 4 до 7 класса [9, с. 45 – 46]. Правительство поддержало открытие профтехшколы, помогло материально: выделило средства на оборудование учебных классов, покупку материалов, учебных пособий, питание учащихся. После иконописной школы сохранилась часть гипсовых скульптур, орнаменты, слепки частей тела человека, каркасы и другие наглядные пособия [10], это значительно помогло в организации учебного процесса. Основной задачей профтехшколы являлась подготовка мастеров лаковой миниатюрной живописи, способных развить и утвердить новое искусство. К.В. Костерин разработал программы по основным дисциплинам, основываясь на методах и системе обучения в иконописной школе.

Учебные дисциплины «Производственное обучение» и «Композиция» преподавали основоположники холуйской лаковой миниатюрной живописи К.В. Костерин, В.Д. Пузанов-Молёв, С.А. Мокин (до 1945 года). Они старались выявить в студентах индивидуальные способности. В основном работа велась над созданием собственных творческих композиций, которые начинали разрабатывать с первого курса, копий почти не делали, особое внимание они уделяли технике письма, стилю Холуя. Нередко при выполнении собственных творческих композиций учащимся приходилось несколько раз смывать живопись с изделий из папье-маше, чтобы достичь желаемого результата в ото-

бражении творческой идеи. Рисунок, живопись и анатомию преподавал П.Н. Киселёв. Он требовал, чтобы молодые художники больше рисовали, часто водил их на этюды, тем самым прививал любовь к природе [9, с. 48]. В 1945 году в Холуй был направлен выпускник Ленинградской Академии художеств У.А. Кукулиев, он стал преподавать в профтехшколе рисунок и живопись, а также был руководителем артели.

В январе 1947 года состоялся первый выпуск в количестве четырнадцати человек, среди них были Н. Бабуринов, А. Костерин, Б. Тихонравов и др. Всем выпускникам выдали по одной шкатулке из папье-маше. Лучшие учащиеся получали похвальные грамоты и денежные вознаграждения. Выпускникам присваивали от 2 до 5 разряда или с 3 по 6, в зависимости от требований Единого тарифно-квалификационного справочника (ЕТКС).

В профтехшколе был опыт осуществления обучения методом подсаживания. Так был обучен ученик В.А. Белов, прикрепленный к С.А. Мокину. В дальнейшем В.А. Белов продолжал свою творческую деятельность, создавая уникальные произведения холуйской лаковой миниатюрной живописи.

В 1949 году Управлением учебных заведений Роспромсовета была дана установка готовить мастеров-копиистов, а не творческих работников. Профтехшколе предоставили программу Федоскинской школы с требованием обязательного ее исполнения. В ней большое внимание уделялось копированию с репродукций станковой живописи. Сократилось количество учебных часов на рисунок, живопись, композицию. Спустя некоторое время учебные программы были приближены к прежним, берущим свое начало от иконописных школ.

В 50-е и 60-е годы XX в. улучшаются условия для образовательного процесса. Достроилось здание учебного корпуса, которое представляло собой двухэтажное деревянное здание. Каждой группе выделялась отдельная мастерская, в которой проходили занятия по производственному обучению, имелись два оборудованных класса рисунка и живописи, класс общеобразовательных дисциплин, зал для проведения физкультуры. В профессионально-техническом училище создана своя библиотека, ежегодно пополняющаяся художественной литературой, репродукциями, книгами по искусству. В учебный процесс была введена непосредственная работа студентов с художниками холуйской лаковой миниатюрной живописи. Студентов, обучающихся на последнем курсе, во время проведения производственной практики прикрепляли к мастерам артели по два практиканта на одного художника. Такая практика улучшала качество художественного письма и совершенствовала приемы работы учащихся. По срокам она длилась два с половиной месяца.

В 1975 году было построено общежитие, что способствовало расширению контингента поступающих, стали приезжать со всей страны, что позволяло выполнять набор лучших учащихся. В 1989 году Холуйская художественная профтехшкола преобразована в Холуйское художественное училище миниатюрной живописи.

С 1990 по 1995 годы осуществлялся набор студентов на пятилетнее обучение, последний выпуск был в 2000 году. Расширилась учебная программа, появились новые дисциплины, а именно: «Народный орнамент», «Иконопись», «Шрифты», «Моделирование».

С 1995 года срок обучения студентов составлял четыре года. В училище велось углубленное изучение традиций. Основными профессиональными дисциплинами являлись рисунок, живопись, композиция, иконопись, исполнительское мастерство, народный орнамент, среди общеобразовательных – история искусства. Для расширения кругозора студентов велось преподавание русского и иностранного языков, естествознания и гуманитарных наук.

В 1996 году, согласно приложению к Постановлению Правительства Российской Федерации от 23.03.1996 года № 330, училище передается из ведения АООТ «Росместпром» в ведение Министерства образования России [8, с. 7].

Постановлением главы администрации Ивановской области № 346 от 17.04.2000 года Холуйскому художественному училищу присвоено имя Академика живописи Николая Николаевича Харламова [10, с. 28].

В 90-е годы для поощрения молодых талантов в училище учреждены персональные стипендии: по итогам сессии за высокий уровень обучения присуждается премия имени академика живописи Н.Н. Харламова, ежемесячно вручаемая лучшим студентам, за лучшие работы по специальным дисциплинам присуждается премия имени Е.А. Зарина, за высокое качество

выполнения работ по живописи присуждается премия имени У.А. Кукулиева.

В 2000 году Холуйское художественное училище миниатюрной живописи переименовано на Холуйское художественное училище имени Н.Н. Харламова.

Обучение художников в области холуйской лаковой миниатюрной живописи в среднем профессиональном образовании осуществляется на уровне подготовки художников-копиистов, обладающих высоким мастерством копирования произведений холуйской лаковой миниатюрной живописи и в малой степени осуществляющих разработку собственных творческих композиций, которые, однако, необходимы для развития искусства Холуя. Данный факт утверждает необходимость высшего образования в данной области.

В 2003 году в Санкт-Петербурге была создана Высшая школа народных искусств (институт) – уникальное и единственное в России (в мире) государственное образовательное учреждение высшего образования в области традиционного прикладного искусства по конкретным видам [4, с. 23]. В 2004 году произведен первый набор студентов из различных центров народных художественных промыслов. Первый набор выпускников Холуйского художественного училища имени Н.Н. Харламова в Высшую школу народных искусств был осуществлен в 2005 году в количестве 8 человек. Образовательная программа была основана по сокращенной программе четырех годичного обучения по специальности «Декоративно-прикладное искусство», специализации «Художественная роспись (холуйская лаковая миниатюрная живопись)». Таким образом, было положено начало непрерывному профессиональному образованию в области холуйской лаковой миниатюрной живописи, где среднее образование являлось необходимой базой для дальнейшего получения высшего образования.

Выпускники училища уже владели знаниями, навыками и умениями в области материаловедения и специальной технологии, приемами исполнительского мастерства в холуйской лаковой миниатюре. Поэтому профессиональные дисциплины «Проектирование» и «Материаловедение, технология и производственное обучение», целью которых являлось создание собственных творческих проектов и воплощение на изделиях, направлены на формирование гармоничной, творческой личности художника холуйской лаковой миниатюрной живописи с высшим образованием. Студенты Высшей школы народных искусств успешно защитили дипломные работы. Дипломные работы 2010 года были высоко оценены на защите председателем ГАК академиком Российской Академии художеств М.А. Некрасовой, которая отмечала, что «выпускные работы этого направления традиционного прикладного искусства, обозначили развитие холуйской миниатюрной живописи на десятилетия вперед». Данное мнение было поддержано и рецензентами, ведущими сотрудниками Русского музея и Государственного Эрмитажа.

В книге «Народное искусство. Русская традиционная культура и православие XVIII-XXI вв. Традиции и современность» М.А. Некрасова отмечает: «Будучи четыре года председателем ГЭКа в ВШНИ, я могу теперь с удовлетворением отметить не только рост профессиональный, но и от года к году формирование направлений деятельности Высшей школы, возрождающей народные традиции... выпускники холуйского училища миниатюрной живописи, окончив Высшую школу, возвращаются на промысел с работами более высокого качества, имея рост в образном решении новых тем и в создании новых форм изделий, что, несомненно, будет способствовать развитию общего уровня деятельности промысла» [5, с. 591].

В 2011 году приказом № 2141 от 15 июля 2011 года Холуйское художественное училище имени Н.Н. Харламова было присоединено к Высшей школе народных искусств и получило новое наименование «Холуйский филиал лаковой миниатюрной живописи имени Н.Н. Харламова «Высшая школа народных искусств (институт)». Создание филиала сделало впервые возможным получение высшего образования непосредственно в уникальном центре многовекового традиционного прикладного искусства обучающимися, как правило, из числа местного населения, их закрепления в местах постоянного проживания и как результат – возрождение, сохранение и развитие конкретных видов самого традиционного прикладного искусства [4, с. 25].

В 2011 году в сфере среднего профессионального образования срок обучения сократился до 2 лет 10 месяцев. Это в достаточной мере повлияло на подготовку студентов. Данный срок обучения является недостаточным для подготовки будущих

художников холуйской лаковой миниатюрной живописи, поэтому набор на бакалавриат выпускников среднего профессионального образования более чем целесообразен и оправдан качеством современной подготовки уникальных художников холуйской лаковой миниатюрной живописи.

В этом же году в Высшей школе народных искусств был произведен первый набор бакалавров по направлению «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», профиль «Холуйская лаковая миниатюрная живопись», состоящий из выпускников Холуйского художественного училища имени Н.Н. Харламова.

В 2014 году в Высшей школе народных искусств (институте) состоялся первый выпуск бакалавров по направлению «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» по профилю «Холуйская лаковая миниатюрная живопись». Выпускные квалификационные работы были объединены одной общей темой «Холуй», как исторического центра Владимиро-Суздальских земель, а также новой конструктивной формой изделия – пластины, что требовало от студентов найти оригинальное творческое решение заданной тематики, развить идейный замысел, раскрыв заданную тему в новом аспекте решения художественной зада-

чи, сохраняя и развивая традиции холуйской лаковой миниатюрной живописи, с чем выпускники успешно справились, защитив выпускные квалификационные работы на «отлично».

Выпускники вуза имеют возможность продолжать свою профессиональную деятельность и развивать искусство холуйской лаковой миниатюрной живописи на предприятиях ООО «Холуйская художественная фабрика лаковой миниатюры» и ООО «Русская лаковая миниатюра», где осуществляется полный цикл производства лаковой миниатюрной живописи на изделиях из папье-маше (изготовление полуфабриката, художественная роспись, лакировка, полировка, упаковка) [11, с. 3].

Таким образом, история профессионального образования в области холуйской лаковой миниатюрной живописи показала, что есть перспективы развития профессионального образования, заинтересованность общества в высококвалифицированных кадрах, способных сохранять традиции и создавать уникальные творческие произведения. На протяжении XX – XIX вв. сформировалась уникальная система непрерывного профессионального образования в области холуйской лаковой миниатюрной живописи. Развитие профессионального образования в данной области поддерживается наличием художественных династий.

Библиографический список

1. Исаев А.А. *Промыслы Московской губернии*. В 2-х томах. 1876; Т. 2. Гл. 1, табл. 1.
2. Костерин К.В., Кукулиев У.А. Путь советского Холуя. *Искусство Холуя*. Иваново: Иванов. кн. изд-во, 1959; 63.
3. Кузнецов Д.Е. Модернизация Холуйской художественной фабрики лаковой миниатюры и развитие инфраструктуры народного художественного промысла. *Современная русская лаковая миниатюра: материалы международной конференции 14-16 ноября*. Москва. 2013; 95 – 103.
4. Максимович В.Ф. Возрождаем традиционное прикладное искусство России... и очень успешно! *Ректор вуза*. 2011; № 10: 22 – 27.
5. Некрасова М.А. Сто лет спустя. Взгляд на перспективу. *Народное искусство. Русская традиционная культура и православие. XVIII-XXI вв. Традиции и современность*. Москва: Союз Дизайн, 2013: 589 – 606.
6. Бардулин В.А., Коромыслов Б.И., Максимов Ю.В. [и др.]. *Основы художественного ремесла: практ. пособие*. Москва: Просвещение, 1979: 320.
7. Петров Е.П. *Федоскинская артель живописцев на папье-маше*. Москва, 1913: 6.
8. Печкин М.Б. *Выпускники – 2005*. [Б. м.] Холуйское художественное училище им. Н.Н. Харламова. 2005: 52.
9. Печкин М.Б. История организации Холуйской художественной профтехшколы. *Пожарский юбилейный альманах: Иваново: ООО «ИИТ «А-Нриф»*, 2014: Вып. 844 – 52.
10. Печкин М.Б. *Холуйское художественное училище имени Н.Н. Харламова*. [Б. м.]: Формула цвета, 2003: 32.
11. Чиркин В.А. ООО «Русская лаковая миниатюра». *Современная русская лаковая миниатюра: материалы международной конференции, 14-16 ноября*. Москва: 2013: 205.

References

1. Isaev A.A. *Promysly Moskovskoy gubernii*. V 2-h tomah. 1876; T. 2. Gl. 1, tabl. 1.
2. Kosterin K.V., Kukuliev U.A. Put' sovetskogo Holuya. *Iskusstvo Holuya*. Ivanovo: Ivanov. kn. izd-vo, 1959; 63.
3. Kuznetsov D.E. Modernizatsiya Holujskoj hudozhestvennoj fabriki lakovoj miniaturnoj zhivopisi i razvitie infrastruktury narodnogo hudozhestvennogo promysla. *Sovremennaya russkaya lakovaya miniatyura: materialy mezhdunarodnoj konferencii 14-16 noyabrya*. Moskva. 2013; 95 – 103.
4. Maksimovich V.F. Vozrozhdaem tradicionnoe prikladnoe iskusstvo Rossii... i ochen' uspešno! *Rektor vuza*. 2011; № 10: 22 – 27.
5. Nekrasova M.A. Sto let spustya. Vzglyad na perspektivu. *Narodnoe iskusstvo. Russkaya tradicionnaya kul'tura i pravoslavie. XVIII-XXI vv. Tradicii i sovremennost'*. Moskva: Soyuz Dizajn, 2013: 589 – 606.
6. Baradulin V.A., Koromyslov B.I., Maksimov Yu.V. [i dr.]. *Osnovy hudozhestvennogo remesla: prakt. posobie*. Moskva: Prosveschenie, 1979: 320.
7. Petrov E.P. *Fedoskinskaya artel' zhivopiscev na pap'e-mashe*. Moskva, 1913: 6.
8. Pechkin M.B. *Vypuskniki – 2005*. [B. m.] Holujskoe hudozhestvennoe uchilische im. N.N. Harlamova. 2005: 52.
9. Pechkin M.B. Istoriya organizatsii Holujskoj hudozhestvennoj proftehshkoly. *Pozharskij yubilejnyj al'manah: Ivanovo: ООО «ИИТ «А-Нриф»*, 2014: Vyp. 844 – 52.
10. Pechkin M.B. *Holujskoe hudozhestvennoe uchilische imeni N.N. Harlamova*. [B. m.]: Formula cveta, 2003: 32.
11. Chirkin V.A. ООО «Russkaya lakovaya miniatyura». *Sovremennaya russkaya lakovaya miniatyura: materialy mezhdunarodnoj konferencii, 14-16 noyabrya*. Moskva: 2013: 205.

Статья поступила в редакцию 28.01.17

УДК 371.6

Anohin I.A., postgraduate, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: Klosa85@mail.ru

MATERIAL AND TECHNICAL CONDITION OF (DAY) GENERAL EDUCATION SCHOOLS IN THE ALTAI REPUBLIC (1992-2000). The author uses archival sources and official statistical yearbooks of the Altai Republic to analyze material and technical condition of day general education schools in the period from 1992 to 2000. The author analyzes the factors that have affected the material and technical condition of educational institutions in the republic. The author thinks that a sewage system, heating, water supply, emergency condition of buildings, major repair, provision of amenities are the indicators of material and technical condition. The author attempts to observe the dynamics of material and technical condition of the development in the republic. The analysis of educational institutions' technical condition in the Altai Republic demonstrates a low level of the development of schools in the period from 1992 to 2000.

Key words: school, education, material and technical condition, major repair, provision of amenities, emergency condition of state schools.

И.А. Анохин, аспирант, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск,
E-mail: Klosa85@mail.ru

МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ (ДНЕВНЫХ) ШКОЛ В РЕСПУБЛИКЕ АЛТАЙ В ПЕРИОД С 1992 ПО 2000 ГОД

В представленной автором статье на основе архивных источников по данной проблеме, официальных статистических ежегодников Республики Алтай, рассматривается материально-техническое состояние (дневных) общеобразовательных школ в Республике Алтай в период с 1992 по 2000 год. Автор проводит анализ статистических данных, которые повлияли на материально-техническое состояние общеобразовательных учреждений в Республике Алтай. Такими показателями, по мнению автора, являются наличие (отсутствие) в школах канализации, отопления, водопровода, всех видов благоустройства, а также аварийное состояние школьных зданий, необходимость в капитальном ремонте. Автором предпринята попытка проследить динамику развития материально-технического состояния школ в регионе. Проведённый анализ материально-технического состояния общеобразовательных учреждений в Республике Алтай демонстрирует насколько трудной была обстановка в школах региона в исследуемый период.

Ключевые слова: школа, образование, материально-техническое состояние, капитальный ремонт, благоустройство школ, аварийное состояние школ.

В 90-е годы в Республике Алтай сложилась трудная социально-экономическая ситуация вызванная политическими событиями в РФ. Политические и экономические процессы не могли не отразиться и на отдельных субъектах РФ. Одним из таких регионов являлась Республика Алтай. Напряжённой являлась обстановка и в системе образования республики. Так в образовании РА наблюдались задержки заработной платы педагогическим работникам, недофинансирование системы образования, уменьшение выплат из регионального бюджета [1]. В связи с этим были сложности с материально-техническим обеспечением общеобразовательных учреждений в регионе. Так, к примеру, в школах РА не хватало мебели, книг, учебно-методической литературы, учебного оборудования, кабинетов для проведения уроков, многие из школ Республики требовали к себе пристального внимания из-за скудного материально-технического обеспечения и состояния школьных зданий [1].

Актуальность данного вопроса заключается в том, что от материально-технического состояния школ зависит функционирование и развитие школьного образования, и от того насколько создана полноценная материально-техническая база школ в регионе зависит непосредственно сам учебный процесс, взаимодействие педагогов и учащихся, стабильность и доступность получаемого образования, качество образования.

По нашему мнению, от состояния школ и их готовности к образовательному процессу зависит как полноценное функционирование самого образовательного учреждения, так и доступность, качество предоставляемых образовательных услуг, пребывание учащихся в школах, где имеется всё необходимое для учебной деятельности, всё это существенно облегчает учебный процесс и способствует более продуктивной работе.

С целью исследования вопроса становления и развития системы школьного образования в Республике Алтай в период с 1991 по 2000 годы рассмотрим вопрос, посвященный материально-техническому состоянию общеобразовательных учреждений в Республике Алтай в 90-е гг. XX в.

Проведённый анализ литературы по данному вопросу показал, что на сегодняшний момент в Республике Алтай имеется незначительное количество работ по рассматриваемой теме. Отдельные вопросы, посвященные материально-техническому состоянию школ в Республике Алтай в период 90-х гг. XX в. рассматривают в своих статьях учёные Н.В. Гусельникова, П.Н. Карплюк, Л.Н. Аксенова.

В статье «Состояние и основные тенденции развития системы общего среднего (полного) образования в Республике Алтай ученые Н.В. Гусельникова, П.Н. Карплюк рассмотрели развитие общего среднего (полного) образования в регионе. Авторы в своём исследовании отметили, что система общего среднего (полного) образования в Республике Алтай в 90-е годы XX века развивалась в тяжелых социально-экономических условиях, наблюдалась социальная напряжённость в среде педагогических работников, также были частыми задолженности по заработной плате, ученые акцентировали внимание на том, что было характерным уменьшение выделения денежных средств из регионального бюджета Республики Алтай, трудной являлась ситуация с приобретением школьного оборудования и учебно-методической литературы [1].

В контексте данной работы исследователи подчеркнули, что существовал ряд проблем материально-технического обеспечения общеобразовательных учреждений в регионе. К таким проблемам относились организация питания учащихся, оснащение и ремонт школьной мебели, оборудование кабинетов для

проведения занятий по таким предметам как биология, химия, физкультура, информатика. Более того авторы в рамках своей статьи отметили, что особое волнение вызывали процессы ветшания и износа школьных зданий и сооружений образовательных учреждений республики, их учебно-наглядной и материальной базы [1, с. 37].

Учёные Н.В. Гусельникова, П.Н. Карплюк в статье привели статистические материалы, согласно которым число аварийных сельских школ достигало 20%, в капитальном ремонте нуждалось 70 % общеобразовательных учреждений РА, не было водопровода у 70,9 % школ, не имели центрального отопления 76,4%, отсутствовала канализация у 82,3 % . По мнению авторов вследствие наблюдавшегося ежегодного дефицита бюджетного финансирования сельских школ, происходило ухудшение как материально-технической, так и учебно-методической базы школ, что, в конечном счёте, влияло на качество образования в школах региона [1, с. 37].

Л.Н. Аксенова в статье «Образование в Республике Алтай в начале 90-х гг. XX в. рассматривает основные направления развития образования в регионе в 90-е годы XX столетия. Автор в данной работе отмечает, что содержание образования в школах Республики Алтай менялось ввиду принятия нормативно-правового документа Базисного учебного плана общеобразовательной школы (федерального и республиканского), также появлялись и развивались учреждения инновационного типа, внедрялось профильное, вариативное и дифференцированное обучение с углубленным изучением предметов [2].

Здесь же автором поднимается вопрос материально-технического состояния общеобразовательных учреждений в Республике Алтай. По мнению Л.Н. Аксеновой, для региона был характерен рост числа школьных зданий, которые требовали проведения капитального ремонта [2].

К серьёзной проблеме исследователь относит материально-техническое состояние учреждений образования Республики Алтай в наиболее отдалённых районах Кош-Агачском и Улаганском. Ученая отмечает, что порядка 85% учреждений образования располагалось в специально приспособленных и оборудованных для проведения занятий помещениях, 50% школ функционировали в 2 смены [2, с. 134].

Таким образом, анализ источников по данному вопросу показал, что авторы рассматривают различные аспекты развития школьного образования в Республике Алтай в 90-е гг. XX века, исследуют проблемы материально-технического обеспечения и состояния общеобразовательных учреждений в регионе с учетом реально наблюдавшейся в РА ситуации. Однако, по нашему мнению, вопрос материально-технического состояния общеобразовательных учреждений в Республике Алтай в 90-е гг. XX века исследован недостаточно и требует дальнейшего рассмотрения.

В ходе исследования автором данной статьи были использованы архивные материалы Комитета образования и науки РА, в последующем Министерства образования и науки РА, в которых приводятся отдельные статистические и фактические данные, свидетельствующие о действительной обстановке, наблюдавшейся с материально-техническим состоянием школ региона в период с 1992 по 2000 год, а также официальные статистические ежегодники Госкомстата Республики Алтай («Республика Алтай в 1993 году», «Республика Алтай в 1994 году», «Республика Алтай в 1995 году», «Республика Алтай в 1998 году», «Республика Алтай в 2001 году»).

В нашем исследовании за основу берутся статистические данные, показывающие динамику развития состояния зданий

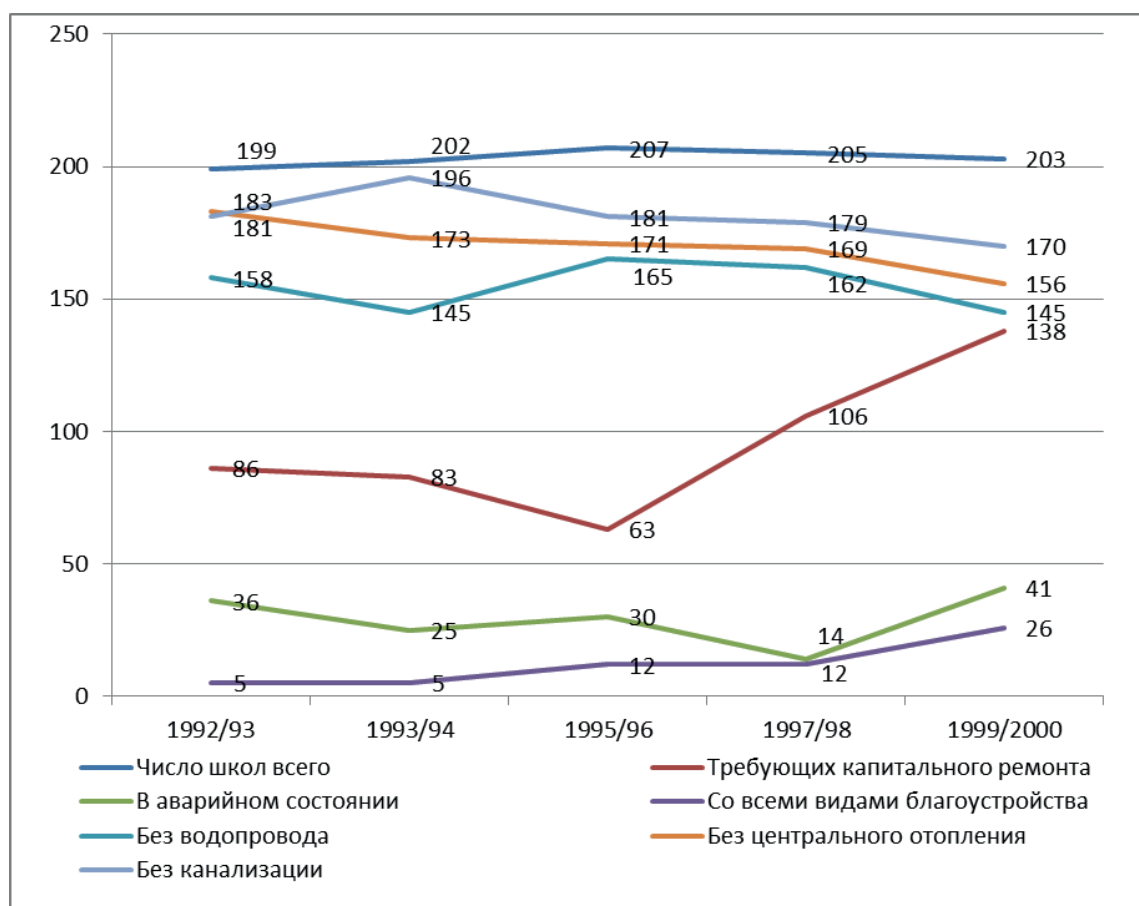


Рис. 1. Техническое состояние и благоустройство зданий общеобразовательных (дневных) школ в Республике Алтай. 1992-2000 гг.

общеобразовательных (дневных) школ Республики Алтай в период с 1992 по 2000 год. Также анализируется разница показателей на начало и конец рассматриваемого периода. Проводится анализ таких показателей, как аварийное состояние школьных зданий, наличие (отсутствие) центрального отопления в школах, канализации в школах, водопровода, необходимость капитального ремонта и наличие всех видов благоустройства в школах с 1992 по 2000 год. По причине отсутствия информации за 1991 год в исследовании за основу берутся данные за 1992 год.

Остановимся подробно на характеристике общего материально-технического состояния общеобразовательных (дневных) школ в Республике Алтай с 1992 по 2000 год.

Для составления графика использованы данные из официальных статистических ежегодников Госкомстата Республики Алтай (за 1993 г., 1994 г., 1995 г., 1998 г., 2001 г.). На нижеприведённом графике отражена обстановка наблюдавшаяся с материально-техническим состоянием школ Республики Алтай в период с 1992 по 2000 год, принимая во внимание учитываемые в данном исследовании показатели). График построен на основе анализируемых в исследовании показателей.

Рассмотрим такой показатель, как наличие канализации в школах РА. К 1992-1993 уч. г. в Республике Алтай 181 школа из 199 не имела канализации, (91 % от общего количества школ) к 1993-1994 уч. г. их количество возросло до 196. С 1993-1994 уч. г. до 1999-2000 уч. г. данный показатель уменьшался. К 2000 году количество школ без канализации уменьшилось до 170 (83,7 % от общего количества).

Далее остановимся на таком показателе как наличие в школах центрального отопления. В 1992-1993 уч. г. центральное отопление имелось в 16 школах (8% от общего количества), в 183 школах такое отопление отсутствовало (92% от общего количества школ).

На протяжении всего рассматриваемого периода количество школ без центрального отопления уменьшалось. В 1999-2000 уч. г. центрального отопления не было в 156 школах, что составило 76,8 % от общего количества школ.

Следующим важным показателем является наличие (отсутствие) водопровода в школах региона.

В Республике Алтай в 1992-1993 уч. г. 158 школ из 199 (79%) не имели водопровода. Число школ, в которых отсутствовал водопровод колебалось (менялось) на протяжении 1992 – 1998 годов. Данный показатель уменьшался со 165 школ в 1995 – 1996 уч. г. до 145 школ в 1999 – 2000 уч. г. что составило 76,8 % от общего количества школ.

Следующим достаточно важным показателем является необходимость в капитальном ремонте школ.

В 1992-1993 уч. г. 86 школ (43%) республики нуждались в проведении капитального ремонта. В дальнейшем их количество уменьшалось и достигло минимального значения в 1995-1996 уч. г. (63 школы). В последующие годы наблюдалось увеличение данного показателя: до 106 в 1997-1998 уч. г. и 138 то есть (68% от общего их количества школ) в 1999-2000 уч. г.

Многие районные школы РА в 1998 году нуждались в проведении капитального ремонта: Чибитская, Саратанская, Балыктуюльская, Кара-Кудюрская, Язулинская, Улаганская, Часпортинская средние школы и ряд других школ.

В то же время в капитальном ремонте нуждались и ряд городских школ, в частности школы №1, №2, №3, №4, №5, №6, №8, №12 [3, Л. 1-2].

Далее рассмотрим, что происходило с таким показателем как аварийное состояние школ. В 1992-1993 уч. г. в аварийном состоянии находились 36 школ (18 %). Показатель количества школ, находящихся в аварийном состоянии менялся скачкообразно на протяжении всего изучаемого периода. В 1992-1993 уч. г. в аварийном состоянии находились 36 школ, в 1993-1994 – 25, в 1995-1996 – 30, 1997-1998 – 14. К 1999-2000 уч. г. их количество возросло до 41 школы, т.е. 20 % от общего количества общеобразовательных (дневных) школ.

Фонд школьных зданий в большинстве своем являлся устаревшим. Так отдельный возраст некоторых школ Усть-Канского района достигал более 40 лет [4, Л. 61].

Темпы ветшания материальной базы явно опережали темпы строительства и ремонтных работ, ускорялся износ зданий и растущая сменность занятий.

Учебный процесс осуществлялся в школах, признанных аварийными в ряде сел РА (Иогач Турочакского района, Мухор-Тархата и Тобелер Кош-Агачского района [5, Л. 62].

В связи с разного рода недоделками не были введены в эксплуатацию строящиеся школы в с. Балыкча Улаганского района и с. Инегень Онгудайского района. С большими недоделками начался учебный год в школе с. Нижняя Талда Онгудайского района. В приспособленных помещениях занимались дети в селах Уймень Чойского района и Кайтанак Усть-Коксинского района [6, Л. 63].

К числу аварийных школ относились: школа-интернат № 1 г. Горно-Алтайска, (с сентября 1993 г здание было признано аварийным), школа-интернат в с. Кош-Агач, (здание данной школы было ветхое, гнилое, фундаменты полуразрушены, стены промерзали, в школе практически нереально было заниматься), школа № 13 г. Горно-Алтайска (не хватало учебной площади для проведения занятий, по этой причине не было начальных классов, в школе не было канализации), школа № 2 г. Горно-Алтайска (развалилась), школа в с. Иогач, (здание деревянное, гнилое (физический износ здания составлял 60%, в обычных классных комнатах были размещены мастерская, столовая и спортзал, что не соответствовало ни каким санитарным нормам, отсутствовали все виды благоустройства; в существующей школе учились дети из пяти поселков, в семи приспособленных зданиях, четыре из которых находились в аварийном состоянии) [7, Л. 145-147].

Не менее значимым показателем, влияющим на материально-техническое состояние школ в Республике Алтай был показатель наличия всех видов благоустройства.

В 1992-1994 гг. в республике Алтай все виды благоустройства имели только 5 школ, что составляло 2.51 % от общего количества школ в 1992-1993 уч. г и 2.47 % в 1993-1994 уч.г. К 1995 году количество полностью благоустроенных школ выросло до 12, что составило 5,7 %. Данный показатель оставался неизменным до 1997-1998 учебного года. В 1999-2000 уч. г. уже 26 школ в республике имели все виды благоустройства, то есть показатель возрос от 5 школ (2.51%) в 1992-1993 уч. г. до 26 школ (12.8 % от общего количества школ).

Таким образом, можно заключить, что в 1999-2000 уч. г. по сравнению с 1992-1993 уч. г. возросли следующие показатели: количество школ, требующих капитального ремонта на 52 школы (60,4%); количество школ в аварийном состоянии на 5 школ (13,8 %) и количество школ, имеющих все виды благоустройства на 21 школу – то есть произошло увеличение в 5,2 раза.

При этом в конце рассматриваемого периода, по сравнению с его началом упали показатели числа школ, не имеющих: водопровода – на 13 (8,2 %), центрального отопления – на 27 (14,8 %), канализации – на 11 (6%).

Итак, подводя итог вышерассматриваемого вопроса отметим, что в школах региона наблюдались как позитивные, так и негативные явления. К позитивным явлениям можно отнести увеличение количества школ со всеми видами благоустройства, школ в которых появился водопровод, центральное отопление и канализация. К негативным явлениям относилось увеличение количества школ, требующих проведения капитального ремонта, школ, находящихся в аварийном состоянии. На наш взгляд, во многом сложившаяся ситуация в школах Республики Алтай была обусловлена несвоевременным и недостаточным финансированием системы образования в регионе и уменьшением выделения денежных средств как из федерального так и регионального бюджетов [8]. Поэтому, указанное обстоятельство определяло материально-техническое состояние школ в регионе в исследуемый период. Проведенный анализ материально-технического состояния общеобразовательных учреждений в регионе обозначил имевшиеся трудности с состоянием школ и их эксплуатацией в 90-е гг. XX в. в таком регионе как Республика Алтай.

Теоретическое значение статьи заключается на наш взгляд, в том, что представленные материалы дают более полное представление о материально-техническом состоянии общеобразовательных учреждений в Республике Алтай в период с 1992 по 2000 гг.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в том, что данные результаты исследования могут быть полезны для студентов, ученых, педагогов, научных работников, интересующихся проблемами развития системы образования региона в данный период. Полученные статистические данные будут способствовать более целостному, осмысленному анализу при дальнейшем исследовании и разработке вышеуказанного вопроса.

Библиографический список

1. Гусельникова Н.В., Карплюк П.Н. и др. Состояние и основные тенденции развития системы общего среднего (полного) образования в Республике Алтай. *Наука, культура, образование*. 2002; 12: 31 – 40.
2. Аксенова Л.Н. Образование в республике Алтай в начале 90-х гг. XX в. Природные условия. *История и культура Западной Монголии и сопредельных регионов*: сборник материалов конференции. Горно-Алтайск, 2007; Т. 1: 131 – 135.
3. Государственный архив социально-правовой документации Республики Алтай. Казенное учреждение Республики Алтай (КУ РА «Госархив СПД РА»). Ф. Р-55; Оп.27; Д. 598; Л. 1 – 2.
4. Государственный архив социально-правовой документации Республики Алтай. Казенное учреждение Республики Алтай (КУ РА «Госархив СПД РА»). Ф. Р-55; Оп. 27; Д. 616; Л. 61.
5. Государственный архив социально-правовой документации Республики Алтай. Казенное учреждение Республики Алтай (КУ РА «Госархив СПД РА»). Ф. Р-55; Д. 604; Л. 62.
6. Государственный архив социально-правовой документации Республики Алтай. Казенное учреждение Республики Алтай (КУ РА «Госархив СПД РА»). Ф. Р-55; Д. 604; Л. 63.
7. Государственный архив социально-правовой документации Республики Алтай. Казенное учреждение Республики Алтай (КУ РА «Госархив СПД РА»). Ф. Р-55; Оп. 27; Д. 616; Л. 145 – 147.
8. Гусельникова Н.В., Карплюк П.Н. и др. Состояние и основные тенденции развития системы общего среднего (полного) образования в Республике Алтай. *Наука, культура, образование*. 2002; 12: 31 – 40.

References

1. Gusel'nikova N.V., Karplyuk P.N. i dr. Sostoyanie i osnovnyye tendencii razvitiya sistemy obshchego srednego (polnogo) obrazovaniya v Respublike Altaj. *Nauka, kul'tura, obrazovanie*. 2002; 12: 31 – 40.
2. Aksenova L.N. Obrazovanie v respublike Altaj v nachale 90-h gg. XX v. Prirodnye usloviya. *Istoriya i kul'tura Zapadnoj Mongolii i sopredel'nykh regionov*: sbornik materialov konferencii. Gorno-Altajsk, 2007; T. 1: 131 – 135.
3. Gosudarstvennyy arhiv social'no-pravovoy dokumentacii Respubliki Altaj. Kazennoe uchrezhdenie Respubliki Altaj (KU RA «Gosarhiv SPD RA»). F. R-55; Op.27; D. 598; L. 1 – 2.
4. Gosudarstvennyy arhiv social'no-pravovoy dokumentacii Respubliki Altaj. Kazennoe uchrezhdenie Respubliki Altaj (KU RA «Gosarhiv SPD RA»). F. R-55; Op. 27; D. 616; L. 61.
5. Gosudarstvennyy arhiv social'no-pravovoy dokumentacii Respubliki Altaj. Kazennoe uchrezhdenie Respubliki Altaj (KU RA «Gosarhiv SPD RA»). F. R-55; D. 604; L. 62.
6. Gosudarstvennyy arhiv social'no-pravovoy dokumentacii Respubliki Altaj. Kazennoe uchrezhdenie Respubliki Altaj (KU RA «Gosarhiv SPD RA»). F. R-55; D. 604; L. 63.
7. Gosudarstvennyy arhiv social'no-pravovoy dokumentacii Respubliki Altaj. Kazennoe uchrezhdenie Respubliki Altaj (KU RA «Gosarhiv SPD RA»). F. R-55; Op. 27; D. 616; L. 145 – 147.
8. Gusel'nikova N.V., Karplyuk P.N. i dr. Sostoyanie i osnovnyye tendencii razvitiya sistemy obshchego srednego (polnogo) obrazovaniya v Respublike Altaj. *Nauka, kul'tura, obrazovanie*. 2002; 12: 31 – 40.

Статья поступила в редакцию 30.01.17

УДК378.33/354

Vanyushkina L.M., Doctor of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Art History, Higher School of Folk Arts (Institute) (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: lm31551@yandex.ru

Tikhomirov S.A., Cand. of Sciences (Cultural Studies), senior lecturer, Department of Art History, The High School of Folk Arts (Institute) (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: s-a-tikhomirov@yandex.ru

EDITORIAL-PUBLISHING COUNCIL OF THE UNIVERSITY AS A TOOL TO IMPROVE THE QUALITY OF EDUCATION. The research studies issues of organization of publishing activities of a modern university, which are investigated on the example of the activities of the editorial board of the High School of Folk Arts (Institute). The authors investigate the influence of book publishing of the university on the quality of education and the learning process; analyze the typological problems of creation and preparation of manuscripts for publication; identify scientific, cultural and educational potential of their own publishing houses of higher education establishments and the conditions for its realization.

Key words: publishing, editorial board, quality of education, educational standards, traditional arts and crafts.

Л.М. Ванюшкина, д-р пед. наук, зав. каф. истории искусств Высшей школы народных искусств (институт), г. Санкт-Петербург, E-mail: lm31551@yandex.ru

С.А. Тихомиров, канд. культурологии, доц. каф. истории искусств Высшей школы народных искусств (институт), г. Санкт-Петербург, E-mail: s-a-tikhomirov@yandex.ru

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ СОВЕТ ВУЗА КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье поднимаются вопросы организации издательской деятельности современного вуза, которые исследуются на примере деятельности редакционно-издательского совета Высшей школы народных искусств (института). Авторы исследуют возможности влияния книгоиздания вуза на качество образования и организацию учебного процесса; анализируют типологические проблемы создания и подготовки рукописей к печати; выявляют научный и культурно-образовательный потенциал собственных издательств высших учебных заведений и условия его реализации.

Ключевые слова: издательская деятельность, редакционно-издательский совет, качество образования, образовательные стандарты, традиционное прикладное искусство.

*Гутенберг сделал всех читателями.
Ксерокс сделал всех издателями.*

М. Мак-Люэн

Современные трансформации в сфере отечественного высшего образования неизбежно затронули область учебной литературы: изменилась структура комплекса учебных изданий за счёт увеличения количества их видов (курсы лекций, рабочие тетради), появились «учебники нового поколения», увеличилась доля самостоятельной внеаудиторной работы студентов. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования третьего поколения делегируют вузам высокую степень самостоятельности в наполнении учебного плана конкретными дисциплинами. Это стимулирует разработку авторских программ и курсов, их учебно-методического обеспечения, в том числе изданного типографским способом, что является обязательным аккредитационным требованием. Данное обстоятельство в настоящий момент – ключевое для изменения стратегии и тактики издательской деятельности вуза, переосмысления миссии книгоиздательской деятельности.

Очевидно, что книгоиздание в вузе должно быть сообразно философии образования сегодняшнего дня [1, с. 42], соответствовать вызовам времени. Так, фирменный стиль вуза во многом формируется и поддерживается выпускаемой полиграфической продукцией, которая обязана иметь хороший дизайн и качественную печать, быть эстетически привлекательной, тиражироваться в достаточном количестве, создавать условия для подготовки высококлассных и конкурентоспособных специалистов с широким кругозором, высоким уровнем креативности, способных выстраивать индивидуальные образовательные траектории.

Децентрализация издательского дела, явившаяся следствием распада централизованной сети книжных издательств и точек распространения учебной литературы в 1990-е годы [2, с. 208], повысила «удельный вес» малых издательств, к которым можно отнести и издательства вузовские. Л.Г. Чекарёва отмечает, что «вузовское книгоиздание находится близко к потребителям – студентам и преподавателям, позволяет учитывать их ... профессиональные интересы» [3, с. 255], запросы и специфику образовательной политики вуза, а также быстро реализовывать издания. Кроме того, как подчеркивают В.И. Казакова и Е.А. Зайцева, «экономическая избыточность сферы высшего образования инициирует «предпринимательский поворот», в рамках которого от вуза ожидается самодостаточность, инициативность,

инновационность» [4, с. 45], в том числе и в сфере издания печатной продукции, что является серьёзным конкурентным преимуществом вузовских издательств.

При этом анализ современной ситуации в сфере учебного книгоиздания позволяет обозначить очевидное противоречие между увеличением количества учебных изданий и качеством издаваемой продукции. Отсутствие строгой регламентации и размытие нормативных требований приводит к тому, что под видом монографий или даже учебных пособий издаются сборники статей, в публикуемых рукописях не выдерживаются ключевые признаки жанра, обнаруживается плагиат и т.п. Исследуя жанр рабочей тетради, Е.И. Тулякова отмечает следующие типичные недостатки продукции издательств российских вузов: «отсутствие традиционного для книги аппарата (аннотации, оглавления), связи с элементами УМК, продуманной стройной рубрикации; скудность аппарата ориентировки (предисловия, пояснения по работе над темами); композиционная хаотичность; несоответствие содержания новым подходам в образовании, читательскому адресу; функциональные изъяны» [5]. Иными словами, в учебных изданиях нередко наблюдается слабая методическая составляющая, не учитывающая такие приоритеты действующих образовательных стандартов, как ориентация на научно-исследовательскую деятельность студентов, усиление роли самостоятельной внеаудиторной работы в учебном процессе, важность формирования общекультурных компетенций.

Безусловно, книгоиздание в вузе не может позиционироваться исключительно как коммерческая, и тем более техническая деятельность. Это всегда творческий процесс авторов, редакторов, художников, макетировщиков, что предполагает существенный пересмотр миссии редакционно-издательского совета (РИСо) вуза, его трансформацию из технической службы в инструмент повышения качества образования. РИСо функционирует как коллегиальный орган, выполняющий координирующую и экспертную функции. Обозначим приоритетные направления деятельности РИСо вуза в сфере издания учебной литературы в контексте современных экономических и социокультурных реалий:

- **концептуальное** – содействие руководству вуза в определении стратегии книгоиздания учебной продукции; реализуется в совместной деятельности с заведующими кафедрами и вузовской библиотекой;
- **аналитическое**, включающее:
 - ✓ изучение спроса и потребностей вуза в учебной литературе;

✓ анализ реальной ситуации с учебным и методическим сопровождением и обеспечением учебного процесса;

✓ выявление приоритетов в издании учебно-методической литературы;

✓ анализ основных показателей, связанных с книгоизданием, эффективностью и востребованностью учебной продукции;

• *научно-методическое* – сопровождение процесса создания и подготовки к печати учебной литературы, отвечающей современным научным методическим требованиям и компетенциям новых ФГОС;

• *организационное* – налаживание связей между субъектами процесса книгоиздания; предотвращение выпуска некачественной продукции;

• *информационное* – презентация, продвижение и информационное сопровождение книжной продукции вуза.

Проанализируем деятельность РИСо на примере организации книгоиздательской деятельности Высшей школы народных искусств (института) – единственного в России вуза, реализующего систему непрерывной профессиональной подготовки (среднее профессиональное образование – высшее образование) художников по конкретным видам традиционного прикладного искусства. До создания Высшей школы народных искусств (2003 г.) не существовало высшего образования в этой сфере, соответственно не существовало даже приблизительных аналогов комплекта учебной литературы, обеспечивающего образовательный процесс. Коллектив вуза оказался в уникальной ситуации, когда учебную литературу пришлось создавать «с нуля» не только по профильным дисциплинам, но и общегуманитарным, поскольку очевидно, что курсы «Экономики», «Философии», «Истории искусства» не могут одинаково преподаваться будущим социологам, экономистам, искусствоведам и художникам традиционного прикладного искусства.

Создание РИСо в Высшей школе народных искусств потребовало разработки нормативной базы (локальные нормативные акты), регламентирующей деятельность совета, комплекта методических рекомендаций и шаблонов по оформлению рукописей; эмпирическим путем были накоплены приемы и методы работы редакторов и рецензентов, нуждающиеся в теоретическом обобщении и введении в научный оборот.

Особое внимание РИСо уделяет менеджменту качества предоставляемых рукописей. Рукописи принимаются в совет только при наличии положительных внутренней и внешней рецензий и выписки из протокола заседания кафедры с положительным заключением о направлении текста на рассмотрение в совет.

Эксперты совета (не менее двух) анализируют рукописи в соответствии с индикаторами, разработанными А.Э. Мильчиным [6]: композиция текста, рубрикация текста, фактический материал (соответствие содержания жанру, названию работы, профилю подготовки обучающегося, учебной программе и т.д.), логические связи, язык и стиль изложения, особенности методического аппарата. После этого подготавливается экспертное заключение, рукопись либо утверждается и начинается непосредственная работа над подготовкой произведения к печати (художественное и техническое редактирование, вычитка рукописи корректором), либо возвращается автору на доработку. Таким образом, реализуется система трехступенчатой экспертизы рукописей.

Анализ рукописей, поступивших на рассмотрение РИСо в 2016 г., позволил выявить ряд типологических ошибок, допускаемых авторами.

Во-первых, дискретность учебных изданий, отсутствие связи с другими элементами учебно-методического комплекса. Каждое учебное издание – самостоятельная, законченная дидактическая единица, которая при этом является компонентом общей «линейки» УМК (учебник – учебное пособие – рабочая тетрадь – методические рекомендации и т.д.). Рукописи, в том числе и в рамках единого УМК, должны поступать на рассмотрение РИСо как «курьерский поезд» – без сбоев и опозданий, поскольку в противном случае нарушается временная «цепочка» подготовки текста к типографскому изданию, студенты своевременно не обеспечиваются комплектом учебных материалов. Этого можно избежать путем системного подхода к планированию подготовки рукописей, представления их на РИСо и последующей доработки, строгого учета методической и стилистической специфики остальных элементов УМК.

Во-вторых, непродуманность рубрикации текста в рукописи, нарушение логики структуры текста: например, в учебном пособии по дисциплине «Религиоведение», представленном на РИСо, глава, посвященная «Православию», оказывается вне

раздела «Христианство» и позиционируется как отдельный структурный блок. В данной ситуации авторам необходимо продумывать ясную, непротиворечивую и понятную для студента композицию текста, сообразную структуре учебной программы.

В-третьих, несоответствие жанра и реального объема рукописи (например, учебное пособие объемом 40 страниц) и *смешение жанров* (учебно-методическое пособие для студентов). С одной стороны, наличие нормативной базы – условие эффективного книгоиздания, однако, с другой – авторы, как показывает практика, слабо знакомы с издательскими нормами, зафиксированными в документах. Важным моментом стала не только разработка РИСо методических рекомендаций и шаблонов оформления для авторов, но и регулярно проводимое внутривузовское повышение квалификации в виде семинаров, направленное на повышение функциональной грамотности преподавателей и эффективности экспертизы рукописей на кафедрах как первичного этапа отбора текстов к публикации.

В-четвертых, изложение материала рукописи, не отвечающее требованиям современной дидактики: материал представлен исключительно как информационный поток, а учебник или учебное пособие, фактически, становится справочным информационным материалом. Однако в век господства Интернета, телевидения и мобильных телефонов книга перестала быть единственным источником информации, что побудило многих исследователей заговорить о «гибели гутенберговской галактики» [7]. Авторы, безусловно, не разделяют эту точку зрения и вполне солидарны с позицией У. Эко и Ж.-К. Карьера – «Не надейтесь избавиться от книг!» [8]. Вместе с тем, нельзя не принимать в расчет и то, что именно графические планшеты и другие гаджеты обеспечивают доступ «с одного экрана к теперь уже оцифрованной всемирной библиотеке» [9]. Поэтому авторам учебных пособий необходимо включать в учебные издания ссылки на доступные студентам аудиовизуальные материалы, предусматривать работу с интернет-источниками, исследования в реальном городском и/или музейном пространствах, мультимедийные приложения в виде СД или DVD.

В-пятых, методически неверная постановка вопросов в учебных изданиях, несоответствующая современным педагогическим принципам. Наиболее распространенная форма вопросов и заданий – репродуктивная, а не творческая или исследовательская: «Какие средства обучения относятся к информационным и коммуникационным технологиям?», «Назовите все картины И. Айвазовского, посвященные Крыму». Необходимо отметить, что успешность выполнения самостоятельной работы, особенно исследовательского, научно-поискового характера зависит от того, насколько эта деятельность интересна студенту, определяется внутренней, а не внешней мотивацией обучающегося. При этом исследовательская деятельность должна быть «технологизирована», т.е. структурирована вопросами и «подсказками» в учебных изданиях, составляющими своего рода «дорожную карту» самостоятельной работы, и иметь «прозрачные» для студента и понятные для преподавателя критерии оценивания. Корректировку вопросов и заданий члены РИСо достигали индивидуальными консультациями с авторами рукописей.

В-шестых, несоблюдение лингвостилистических требований к жанру издания, доходящее иногда до курьезов («Правда, царь Дмитрий так и не царствовал. Он был внуком князя, сыном умершего еще при жизни отца его сына Ивана от первого брака»).

Любое учебное издание – сложная система, включающая различные, но по функциям и значению компоненты (к примеру, основной, дополнительный и пояснительный тексты). Соблюдение стилистических требований, обеспечение взаимосвязи и взаимосогласованности компонентов рукописи обеспечивалось работой с авторами научных редакторов – экспертов в конкретной области знаний, осуществляющих проверку фактологического материала, анализирующих используемую терминологию на предмет адекватности и унифицированности её использования и т.д.

Предложенная трехступенчатая система рецензирования рукописей (заключение кафедры – внутренняя и внешняя рецензия – экспертиза членов РИСо) выявила ряд проблем. Поскольку автор рукописи самостоятельно предлагает кандидатуры рецензентов, необходим тщательный анализ их целесообразности в качестве эксперта: учет сферы профессиональной деятельности, области научных интересов, степени соответствия профилю текста; квалификации, научной «неангажированности». Недопустим формальный подход к рецензированию или некритическое

«дружеское рецензирование». Как иронично заметил А.Ю. Григоренко, «большинство рецензий носит, к сожалению, характер "хвалебного некролога": они надежно "погребают" недостатки рецензируемой книги, тогда как именно привлечение к ним внимания может способствовать улучшению качества публикуемой учебной литературы» [10, с. 126]. Рецензия в академическом сообществе, по сути, является самостоятельным научным произведением, а потому процедура рецензирования должна производиться с соблюдением научной методологии и требований научной этики, оценки произведения должны быть мотивированы [11]. Очевидно, что тематические семинары в рамках внутривузовского повышения квалификации необходимы не только преподавателям – авторам рукописей, но профессорско-преподавательскому составу, выступающему в качестве рецензентов.

Анализ работы РИСо в Высшей школе народных искусств (институте) за 2016 г. позволил выявить ряд положительных тенденций:

- формирование единой книгоиздательской политики вуза и филиалов, системной работы кафедр по планированию изданий, подкрепленных ежемесячными отчетами о ходе работы над рукописями;
- средне- и долгосрочное планирование изданий переосмыслено как один из важнейших видов деятельности коллектива кафедр, требующее взвешенных решений относительно необходимости той или иной учебной работы и четкого согласования с авторами жанра, объема и сроков представления рукописей. Иными словами, перспективный план публикаций кафедры не может быть списком того, что «напишется», но реестром работ, требуемых для обеспечения учебного процесса;
- усиление меры персональной ответственности заведующих кафедрами за качество и сроки представления рукописей, авторов за качество подготовки рукописей, а также рецензентов за качество проводимой экспертной работы;
- освоение профессорско-преподавательским составом основных требований к подготовке учебных изданий и оформлению рукописей, основ макетирования;
- близость основного потребителя книжной продукции – студента – позволяет мобильно организовать локальные эксперименты по апробации изданий, выпущенных малым тиражом (пилотный проект), с их последующей доработкой, рассматривая подобную «проверку» как форму самостоятельной внеаудиторной исследовательской деятельности студентов.

Перспективы дальнейшей деятельности РИСо авторы статьи видят в завершении формирования издательской политики Высшей школы народных искусств, что дает возможность:

- планового и планомерного обеспечения учебного процесса необходимой литературой – одного из ключевых инструментов повышения качества обученности студентов;
- перехода к единой «стратегии заказа» учебной литературы авторам в соответствии с потребностями и спецификой учебного процесса вуза. Изданные и утвержденные РИСо печати рукописи позиционируются как одно из оснований критериев эффективности работы преподавателя;
- завершения формирования общего плана изданий головного вуза в Санкт-Петербурге и филиалов в регионах России и стратегии реализации книжной продукции. Сфера распространения изданий Высшей школы народных искусств достаточно локальна – головной вуз и филиалы. Вместе с тем, последние пять лет отмечены устойчивым интересом к книжной продукции вуза специалистов сторонних организаций (музейные работники, педагоги учреждений ВО и СПО, детских школ искусств) и любителей, для которых занятия одним из видов традиционного прикладного искусства (художественным кружевоплетением, художественной вышивкой, декоративной росписью и др.) является хобби. Варианты реализации книжной продукции различны: организация собственной торговой точки, передача на реализацию в книжные магазины, участие в книжных ярмарках и т.д.
- продвижения и популяризации научных и методических идей вуза, предпосылки создания Всероссийского научно-методического Центра подготовки будущих художников ТПИ;
- создания бренда книгоиздательской деятельности вуза;
- создания собственного полиграфического комплекса.

Основное преимущество собственного полиграфического комплекса – возможность в кратчайшие сроки получить научный или учебный материал, в т.ч. и внеплановый (по сравнению с плановыми учебными изданиями), высокое качество тиражируемых презентационных и иных материалов, использование для служебного пользования (отчеты, программы конференций и т.д.), оперативное создание рекламной продукции, оперативное издание материалов для проведения учебных занятий (рабочие тетради, методички, раздаточный материал) [12].

Подводя некоторые итоги размышлениям о роли и месте вузовского книгоиздания, можно сделать главный вывод: ключевая деятельность РИСо направлена на помощь, консультирование, «возвращение» авторов из числа профессорско-преподавательского состава и научных сотрудников Высшей школы народных искусств, поскольку именно авторы – уникальные специалисты в сфере конкретных видов традиционного прикладного искусства России и главный «человеческий капитал» – являются основным богатством вуза, обеспечивающим его устойчивое развитие и высокую конкурентоспособность.

Библиографический список

1. Шеметова Е.П. Взаимодействие традиций и новаций в университетском книгоиздании: методологические ориентиры исследования. *Гуманитарные науки в Сибири*. 2007; 3.
2. Михайлина В.А. Система вузовского книгоиздания: кафедры – издательство – библиотека. *Вестник Омского университета*. 2009; 3.
3. Чекмарёва Л.Г. Об издательской вузовской деятельности. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*. 2008; Т. 14; № 2.
4. Казакова В.И., Зайцева Е.А. Издательская деятельность вузов: моменты инерции. *Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии*. 2013; 4.
5. Тulyakova E.I. Особенности редакторского анализа вузовской рабочей тетради. *Текст. Книга. Книгоиздание*. 2013; 2 (4): 6 – 18.
6. Мильчин А.Э. *Методика редактирования текста*. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Логос, 2005.
7. Шестаков В.П. Конец галактики Гутенберга. *Ученые РГГУ*. Составители: Полюгаев А.В., Шенягина О.Л. Москва: Издательство РГГУ, 2010: 65 – 69.
8. Карьер Ж.К., Эко У. *Не надейтесь избавиться от книг!* Москва: Симпозиум, 2010.
9. Де Тонна Ж.-Ф. *Предисловие к публицистическому роману Жан-Клод Карьера и Умберто Эко «Не надейтесь избавиться от книг!»*. Available at: http://www.pseudology.org/Eco_Umberto/Ne_nadeites_izbavi_ot_knig2
10. Григоренко А.Ю. Смена поколений и парадигм в герценовском религиоведении: обзор учебников преподавателей университета по религиоведению. *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2014; 2.
11. Бугаев К.В. Проблемы научного рецензирования и пути их решения. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2012; 1 (48): 88 – 92.
12. Румянцева М. Вузовские издательства: выйти из тени. *Университетская книга*. 2013; 3: 91 – 92.

References

1. Shemetova E.P. Vzaimodejstvie tradicij i novacij v universitetskom knigoizdanii: metodologicheskie orientiry issledovaniya. *Gumanitarnye nauki v Sibiri*. 2007; 3.
2. Mihajlina V.A. Sistema vuzovskogo knigoizdaniya: kafedry – izdatel'stvo – biblioteka. *Vestnik Omskogo universiteta*. 2009; 3.
3. Chekmareva L.G. Ob izdatel'skoj vuzovskoj deyatel'nosti. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*. 2008; T. 14; № 2.
4. Kazakova V.I., Zajceva E.A. Izdatel'skaya deyatel'nost' vuzov: momenty inercii. *Vestnik NGTU im. R.E. Alekseeva. Seriya: Upravlenie v social'nyh sistemah. Kommunikativnye tehnologii*. 2013; 4.
5. Tulyakova E.I. Osobennosti redaktorskogo analiza vuzovskoj rabochej tetradi. *Tekst. Kniga. Knigoizdanie*. 2013; 2 (4): 6 – 18.
6. Mil'chin A.E. *Metodika redaktirovaniya teksta*. 3-e izd., pererab. i dop. Moskva: Logos, 2005.

7. Shestakov V.P. Konec galaktiki Gutenberga. *Uchenye RGGU*. Sostaviteli: Polyugaev A.V., Shenyagina O.L. Moskva: Izdatel'stvo RGGU, 2010: 65 – 69.
8. Kar'er Zh.K., 'Eko U. Ne nadejtes' izbavit'sya ot knig! Moskva: Simpozium, 2010.
9. De Tonnah Zh.-F. *Predislovie k publicisticheskomu romanu Zhan-Klod Kar'era i Umberto 'Eko «Ne nadejtes' izbavit'sya ot knig!»*. Available at: http://www.pseudology.org/Eco_Umberto/Ne_nadeites_izbavi_ot_knig2
10. Grigorenko A.Yu. Smena pokolenij i paradigmy v gercenovskom religiovedenii: obzor uchebnikov prepodavatelej universiteta po religiovedeniyu. *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta*. 2014; 2.
11. Bugaev K.V. Problemy nauchnogo recenzirovaniya i puti ih resheniya. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*. 2012; 1 (48): 88 – 92.
12. Rumyantseva M. Vuzovskie izdatel'stva: vyjti iz teni. *Universitetskaya kniga*. 2013; 3: 91 – 92.

Статья поступила в редакцию 28.01.17

УДК 355с5

Varlamov A.S., postgraduate, Department of Pedagogy and Psychology, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: aleks-varlam@bk.ru

VALUE-ORIENTED SUPPORT OF THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE TEACHER-INSTRUCTOR IN NAVIGATION PRACTICE. The article studies a problem of organization of production (chart) practice of cadets of a military university in accordance with the requirements of new standards (FSSES). The problem of organizing practice due to the fact that it is held by the faculty instructor with engineering (mate) profession, but not possessing special psychological and pedagogical knowledge, skills (educational competencies) necessary for organization and holding of practical classes. The article summarizes the actions (cognitive, constructive, organizational, mobilization, communication), which should be taken by the teacher-instructor. Special attention is paid to communication activities that correlate with the processes of support and maintenance. The paper proves the necessity of support of pedagogical activities of teachers, shows the roles of faculty supervisors.

Key words: teacher, instructor, navigational practice, communication as a key competence, competence-oriented education, support.

A.C. Варламов, аспирант каф. педагогики и психологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: aleks-varlam@bk.ru

ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-ИНСТРУКТОРА НА ШТУРМАНСКОЙ ПРАКТИКЕ

В статье раскрывается проблема организации производственной (штурманской) практики курсантов военного вуза в соответствии с требованиями новых стандартов (ФГОС ВО). Проблема организации практики обусловлена тем, что её проводят преподаватели-инструкторы, имеющие инженерную (штурманскую) профессию, но не обладающие специальными психолого-педагогическими знаниями, умениями (педагогическими компетенциями), необходимыми для организации и проведения практических занятий. В статье обобщены действия (когнитивные, конструктивные, организационные, мобилизационные, коммуникативные), которыми должен владеть преподаватель-инструктор. Особое внимание уделено коммуникативной деятельности, которая соотносится с процессами поддержки и сопровождения. Обосновывается необходимость сопровождения педагогической деятельности преподавателей-инструкторов, роли в ней факультетского руководителя практики.

Ключевые слова: преподаватель-инструктор, штурманская практика, коммуникация как ключевая компетенция, компетентностно-ориентированное образование, сопровождение.

Процесс организации штурманской практики связан с подготовкой будущего профессионала, способного и готового: применять авиационные навигационные комплексы в процессе решения штурманских задач, обеспечивающих безопасность полета; оценивать и прогнозировать влияние эксплуатационных факторов на лётно-технические характеристики авиационных комплексов; осуществлять инженерно-штурманские расчеты и др. Курсанты в процессе обучения в вузе осваивают профессионально-специализированные компетенции, овладевают основными видами профессиональной деятельности, такими как: эксплуатационно-техническими, организационно-управленческими, научно-исследовательскими, учебно-тренировочными [1].

Чтобы обучать этим видам деятельности курсантов, формировать у них необходимые компетенции преподаватели-офицеры должны быть профессионалами высокого уровня. Современные требования, предъявляемые к профессии штурмана, следует понимать, как совокупность связей, обеспечивающих теоретическую, эксплуатационно-техническую и практическую подготовку курсантов к решению любых задач, в том числе боевых, в меняющихся условиях военной службы. Подготовка такого офицера-штурмана может быть успешной, если осуществлять её в условиях компетентностно-ориентированного образования (КОО).

В наше время организация такого образования обусловлена спросом на специалиста, способного общаться с многофакторным миром, уметь перерабатывать информацию, успешно решать не только профессиональные, но и жизненные проблемы. Осуществлять КОО способен компетентный преподаватель, такой, который обладает совокупностью интегральных характери-

стик. К ним отнесем: способность к эффективной деятельности (поведению) по достижению поставленной цели; умение анализировать возможности образовательной программы штурманской практики; готовность использовать знания на практике.

Совокупность вышеперечисленных способностей и готовностей преподавателя-инструктора проявятся в различных видах профессиональной деятельности (действиях) – организационных, мобилизационных, конструктивных, коммуникационных.

Если раскрывать сущность компетентности как меры результативности по достижению образовательной цели, то следует уточнить содержание термина «мера». По сути своей, «мера» как философская категория выражает единство и связи качественных и количественных характеристик (различий, изменений) предмета, явления [2], в нашем случае, субъектно-компетентного специалиста. Компетентность как многомерная характеристика субъекта (преподавателя) включает его личностные ценности, интегральные качества, проявляющиеся в способности и готовности к профессиональной деятельности, основанной на знаниях и опыте, профессиональных умениях (В.А. Сластенин). Применительно к штурманской практике – на знаниях нормативных документов, например нового стандарта (ФГОС ВО), раскрывающего сущность общекультурных, профессиональных и профессионально-специализированных компетенций, которыми должны овладеть будущие инженеры-штурманы. Рассматривая компетентность преподавателя как меру успешного достижения образовательных целей по формированию профессионально-специализированных компетенций у курсантов военного вуза на производственной практике, следует выявить совокупность процессуальных компонентов, которыми преподаватель-ин-

структор должен владеть, организуя на практическом занятии коллективные, групповые и индивидуальные формы обучения.

Преподаватель-руководитель практики (в прошлом военный штурман) на занятии выполняет функции инструктора в процессах освоения курсантами устройства, назначения, принципа действия авиационных комплексов сначала в условиях наземной практики, а затем в условиях максимально приближенных к деятельности штурмана (в полетах). Иными словами, производственная практика курсантов включает два этапа их подготовки: 1) наземную (работа с натурным оборудованием в лаборатории); 2) в полетах (работа с авиационными комплексами, установленными в самолете). Подготовку курсантов к работе с навигационными комплексами осуществляет квалифицированный инструктор (военный штурман), владеющий профессиональными знаниями, умениями и, что самое главное, практическими действиями по использованию их в полетах.

Однако процесс формирования у курсантов знаний, умений, способов владения ими в условиях учебной практики требует от преподавателя-инструктора особого педагогического мастерства. Это мастерство проявляется, прежде всего, в его когнитивных, организационных, конструктивных, мобилизационных, коммуникативных действиях, которые в совокупности определяют ключевые компетенции педагога.

Когнитивные действия, успешность их организации, зависят от совокупности знаний и умений преподавателя, а именно: от знания нормативных документов и задач модернизации Российского образования; умения анализировать возможности образовательной программы штурманской практики; владения приемами использования знаний и умений на практике.

Организационные действия связаны с собственной деятельностью преподавателя-инструктора по управлению познавательным процессом на штурманской практике, а именно с организацией практических действий курсантов по овладению авиационными комплексами. **Конструктивные** действия преподавателя-инструктора определяются его профессиональными умениями, которые связаны с реализацией совокупности профессиональных задач конструктивного содержания. Решение их способствует формированию у курсантов практических умений по освоению устройства, принципа действия авиационных комплексов, как под руководством преподавателя, так и в процессе выполнения самостоятельной работы. **Мобилизационные** действия преподавателя-инструктора предполагают наличие у него комплекса следующих умений, выраженных способностью и готовностью:

- адаптировать курсантов к деятельности по использованию натуральных приборов (комплексов) в совокупности с виртуальными;
- применять современные технологии обучения и оценивания учебных достижений курсантов на практическом занятии;
- реагировать оперативно на возникшие проблемы, находить выход из создавшихся трудностей;
- мотивировать курсантов, вызывать интерес к освоению авиационных комплексов на основе использования проблемных ситуаций.

Коммуникативные действия связаны с передачей информации посредством речи или других средств (знаковых систем, приборов и др.) в процессе межличностного общения [3]. Для оценки характера этих действий осуществим анализ понятия «коммуникация», установим его связь с понятиями «поддержка», «сопровождение». Коммуникация может быть реальной (прямой контакт преподавателя и курсантов) и виртуальной (косвенный контакт посредством книги, дидактического материала, компьютера, мультимедиа-средств). К жанрам коммуникации отнесем сообщения, дискуссию, полемику (монолог, диалог, полилог), а к его структурным компонентам – участников коммуникации, анализирующих ситуации, тексты, отражающие их ценностные смыслы, процессы материальной передачи текстов, цели коммуникации [4].

Структурные компоненты коммуникаций связаны с содержательной деятельностью преподавателя-инструктора, включающей совокупность таких составляющих как:

- аффективная – эмоциональная, сдерживающая, регулируемая (симпатии–антипатии, доброжелательность–агрессивность и др.);
- волевая – настойчивость, убежденность в своей правоте (устойчивость к воздействиям авторитетов, умение перестраивать речь в зависимости от ситуации);

- когнитивная – способность восприятия, анализа, верификации (оценка истинности, понимания, использования информации);

- процессуально–техническая – готовность использовать современные носители информации (компьютеры, мультимедиа–средства).

Успешность формирования у преподавателя коммуникации как ключевой компетенции зависит от многих факторов, характеризующих основы педагогического мастерства: 1) осознания педагогических задач, решаемых на занятии; 2) выбора способов взаимодействия с участниками образовательного процесса; 3) авторитета преподавателя; 4) убежденности, аргументированности доказательств; 5) общеречевой культуры; 6) коммуникативных умений – владение мимикой, пантомимикой, умений «читать по лицу» психологического состояния обучаемого; 7) умений создавать эмоциональную атмосферу общения и сотрудничества. Учитывая вышеназванные факторы, коммуникации как реальные способы общения и взаимодействия преподавателя с курсантами можно предположить, что реализовать их можно в совместной, взаимосвязанной деятельности, построенной на демократических принципах и началах. Эта деятельность направлена на достижение осознаваемых курсантами ценностно-ориентированных задач.

С целью изучения вышеназванных факторов, характеризующих педагогическое мастерство преподавателя-инструктора, им предложен тест для выявления резервных возможностей повышения качества обучения курсантов на штурманской практике. В него включены следующие вопросы: 1) оцените по 9-ти бальной шкале значимость проблем и барьеров, которые вы испытываете при организации и проведении занятия (а) нет необходимой методической литературы; б) много времени уходит на подготовку к занятиям; в) отсутствие знаний о способах дифференциации и индивидуализации обучения; г) большая наполняемость группы для практического занятия (не хватает нужного оборудования); 2) оцените по 9-ти бальной шкале, что может способствовать повышению эффективности проведения занятия (а) гибкая структура занятия; б) обоснованный отбор содержания учебного материала; в) определение цели (задач) занятия, ориентированного на конечный результат, то есть сформированность профессиональных компетенций; г) выбор обоснованных технологий обучения (форм, методов, средств); д) умение активизировать познавательную деятельность курсантов (на основе увеличения удельного веса самостоятельной работы на занятии, создание проблемных ситуаций, поэтапного контроля и оценивания учебных достижений курсантов).

В скобках приведены ответы на вопросы, которые для преподавателей оказались особенно значимыми, поэтому они оценили их баллами 8–9.

Анализ результатов тестирования убедил в том, что преподаватели-инструкторы испытывают трудности методического характера, а именно в умениях конструировать занятие ориентированное на конечные результаты обучения, формулировать цель, задачи (образовательные, развивающие, воспитательные), отбирать оптимальные технологии обучения и оценивания учебных достижений курсантов.

Таким образом, ключевые компетентности/компетенции [5] преподавателей-инструкторов, организующих штурманскую практику курсантов, но не имеющих профессионально-педагогического образования, позиционируют себя в большей степени как военные специалисты «отрасли» («Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов»), а не педагоги, ответственные за качество образовательного процесса. Между тем, на занятии они должны демонстрировать бипрофессиональные качества в процессе организации познавательной деятельности курсантов.

Например, опытный штурман (офицер-инженер) имеет хорошие знания и умения в предметной области, однако у него как показали результаты тестирования, не в полной мере сформированы общеучебные умения (аналитические, эвристические, коммуникативные, конструктивные, мобилизационные), характеризующие его профессионально-важные качества как педагога, способного обеспечить эффективность образовательного процесса.

Вместе с тем, на практических занятиях преподаватель-инструктор организует все виды профессиональной деятельности курсантов: от репродуктивных и конструктивных до продуктивных и исследовательских, использует соответствующие методы и приемы управления ими. Организация таких видов деятельности

требует от преподавателя педагогического мастерства. При этом две составляющие его профессиональной деятельности – содержательная и процессуальная должны быть сбалансированы. Ни одна из сторон профессиональной его подготовки не должна доминировать над другой, а объединение их не должно быть механическим. Исследователи обосновали [6, 7], что содержательная и процессуальная стороны обучения связаны, поэтому преподаватель должен хорошо знать не только структурные и содержательные компоненты авиационных комплексов, принципы их действия, но и то, как организовать процесс учебного познания.

Например, если использовать обобщенный план изучения любого прибора, включающего совокупность вопросов, которые по сути своей раскрывают методологию учебного познания, то можно не только последовательно и поэтапно описать устройство авиационных комплексов, но и организовать самостоятельное изучение любых других навигационных приборов по этому плану, потому что он является обобщенным, обладающим свойством широкого переноса. Этот обобщенный план включает следующие вопросы: 1) назначение прибора; 2) принцип действия прибора (какое явление, закон положен в основу работы прибора); 3) схема устройства прибора (его основные части, их назначение); 4) правила пользования прибором; 5) область применения прибора [8].

Для освоения методологии учебного познания преподавателям-инструкторам необходима методическая помощь в форме педагогического сопровождения. Такое сопровождение может осуществить факультетский руководитель (представитель кафедры), организующий штурманскую практику и отвечающий за материальное и методическое ее обеспечение.

Проблема профессионального методического сопровождения деятельности преподавателей-инструкторов, не имеющих психолого-педагогического образования, является актуальной, потому что связана с совершенствованием их методологической культуры. Поскольку «методология – это учение об организации деятельности» [9, с. 20], а культура «включает в себя человеческие силы и способности, реализуемые в деятельности (знания, умения, уровень интеллекта, мировоззрение, нравственное и эстетическое развитие, способы и формы общения)» [10, с. 90], то методологическая культура преподавателя должна проявляться в организации учебно-познавательной деятельности, регулируемой совокупностью компонентов. К ним педагоги [11] относят: упорядоченность; согласованность; взаимодействие частей целого; совершенствование совокупности действий, ведущих к образованию взаимосвязей частей целого; объединение участников образовательного процесса в систему, составляющую которой взаимодействуют друг с другом определенным образом («субъект – объект» или «субъект – субъект»).

Раскроем сущность принципов организации учебно-познавательной деятельности, отметив, что они отличаются от принципов дидактики (обучения). Чтобы понять, в чем их отличия, сравним принципы научной деятельности с принципами учебной деятельности, воспользовавшись идеями А.М. Новикова. Логика получения нового научного знания он соотносит с логикой научного познания: «объективная реальность → предшествующие научные знания → познающий субъект». При этом цель научного исследования всегда связана с получением нового знания.

Реализовать логическую цепочку научного познания можно в соответствии с основополагающими требованиями (принципами), которыми руководствуется исследователь в процессе организации научной деятельности. Они включают: принцип детерминизма, связанный с объективной реальностью; принцип соответствия, связанный с предшествующими научными знаниями; принцип дополненности, включающий познающего субъекта.

Логика учебного познания выражается другой формулой: объективная реальность (принцип наследования культуры) → предшествующий опыт обучающегося (принцип последовательности) → обучающийся, как субъект учебного познания (принцип самоопределения) → обучаемый педагог (принцип социализации). Если в процессе научно-исследовательской деятельности исследователь приобретает новое знание, то в процессе учебной деятельности обучающийся приобретает новый опыт. Этот опыт можно зафиксировать в форме результатов (знаний, умений, практических действиях, эмоционально-целостных отношениях) [12].

Методологическая культура преподавателя, реализующего логику учебного познания, как составляющую культурологического подхода в соответствии с концепцией, выдвинутой в середине XX века (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский), заключается в следующем: содержание образования следует рассматривать как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный человеческой культуре по структуре, но не по объему [13].

Этот подход основан на идее формирования компетенций/компетентностей, составляющих базис компетентностного подхода, который позволяет по-новому строить цели и содержание образования, ориентируясь на ключевые и профессиональные компетенции преподавателя (И.А. Зимняя). Ключевые компетенции (учебные, коммуникативные, исследовательские и др.) преподавателя-инструктора проявляются в его способности и готовности организовывать образовательный процесс, используя собственный опыт, извлекая из него пользу, принимая во внимание опыт других педагогов. Профессиональная педагогическая компетенция преподавателя выражается в обоснованном выборе форм, методов и приемов организации учебно-познавательной деятельности курсантов на производственной практике.

Для оптимизации основ методологической культуры преподавателя необходимо, как отмечалось выше, поддерживать и сопровождать процесс организации и проведения всех видов производственной (штурманской) практики курсантов военного вуза. Рассмотрим суть понятий «поддержка», «сопровождение» с целью их сопоставления и выбора термина отражающего характер взаимодействия преподавателя-инструктора и факультетского организатора практики.

Педагогическая поддержка раскрывается через соотношение понятий «педагогика понимания» и «педагогика воздействия» [10]. Педагогика понимания решает задачи изменения личностных и профессиональных качеств субъекта, с целью совместного сотрудничества. Она относится к педагогике внутреннего и внешнего общения, которая должна вызвать рефлексию (обращение назад) с целью осмысления собственных действий, процессов самопознания, самонаблюдения, размышлений о результатах познавательной деятельности.

Сопровождение означает, в буквальном смысле этого слова, «идти, ехать вместе в качестве сопровождающего» [14]. Таким образом, сопровождение любого человека означает движение с ним по жизненному пути вместе, рядом. В рамках педагогического сопровождения специалиста (преподавателя-инструктора) следует рассматривать это понятие как помощь в процессах профессионального становления его как педагога, методиста, организующего учебно-познавательную деятельность курсантов, с целью овладения практическими умениями по освоению авиационных комплексов.

Процесс сопровождения включает механизмы поддержки, хотя в большей мере последние относятся к обучающимся – курсантам, чем к обучаемым, то есть преподавателям-инструкторам. В то же время механизмы поддержки преподавателей связаны с решением задач их профессионального и ценностно-смыслового самоопределения и самоорганизации в процессах сопровождения профессиональных видов деятельности.

Изученная литература по проблеме психолого-педагогического сопровождения [15; 16; 17], убеждает в том, что технология психологического сопровождения связана с: 1) диагностикой готовности субъекта к учебно-познавательной деятельности; 2) изучением мотивов учения, ценностных ориентаций, социально-психологических установок, разнообразных средств поддержки в преодолении трудностей; 3) установлением комфортных отношений между всеми участниками педагогического процесса; 4) созданием и развитием разносторонних условий для принятия субъектом оптимальных решений в ситуациях жизненного выбора; 5) взаимодействием обучаемого и обучающегося; 6) определением интересов, склонностей, способностей; 7) выявлением ценностно-целевых установок, возможностей для преодоления трудностей.

Технологии профессионального сопровождения, применительно к предмету данного исследования, целесообразно выражать с помощью трёх основных направлений:

- *первое* – научное, изучающее цели, содержание, методы обучения, способы проектирования педагогического процесса;

- *второе* – процессуально-описательное, изучающее способы и средства достижения планируемых результатов;
- *третье* – процессуально-действенное, описывающее процессы использования инструментальных и методологических педагогических средств.

Все направления ориентированы на: 1) целевые установки; 2) конструктивность содержания образования применительно к будущей профессии; 3) субъектный опыт обучающихся (курсантов); 4) интеграционное единство форм, методов и средств обучения; 5) индивидуализацию используемых видов деятельности.

Таким образом, процесс реализации технологий профессионального сопровождения производственной практики курсантов обеспечивается совокупностью условий, а именно:

- целевой установкой на совершенствование профессионально-педагогической квалификации преподавателя-инструктора, измеряемого с помощью ожидаемого результата;
- наличием логически-последовательных действий и операций этапов выполнения курсантами учебно-профессиональных заданий;

- использованием оптимальных способов взаимодействия участников производственной штурманской практики;

- способностью и готовностью осуществлять мотивационное обеспечение курсантов на штурманской практике личностно ориентированными установками на освоение авиационных комплексов;

- разработкой фондов оценочных средств в форме познавательных и практических заданий, упражнений, ситуаций, проектов;

- готовностью осуществлять педагогическую фасилитацию как процесс позитивного влияния преподавателя-инструктора на поведение курсантов, осознание им важности самооценки своей деятельности, уверенности в своих возможностях самоопределяться в будущей профессии.

Все выделенные условия сопровождения профессиональной деятельности преподавателя-инструктора реализуются в соответствии с тремя направлениями их деятельности по изучению способов и средств достижения планируемых результатов, цели, содержания и технологий проектирования образовательного процесса, инструментальных механизмов по организации образовательного процесса.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 25.05.04 Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов (уровень специалитета)*. Москва: Приказ Министра образования и науки РФ от 11 августа 2016 г. № 1020.
2. Кондаков Н.И. *Логический словарь-справочник*. Москва: Наука, 1975.
3. Коджаспирова Г.М. *Словарь по педагогике (междисциплинарный)*. Москва: ИКЦ «МАРТ», 2005.
4. Самойлов Е.А. *Компетентностно ориентированное образование: социально-экономические, философские и психологические основания*. монография. Самара: Издательство СГПУ, 2006.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003; 5: 34 – 42.
6. Карасова И.С., Потапова М.В. *Конструирование учебного процесса по физике в условиях информационных технологий*: монография: Челябинск: Издательство ЧГПУ, 2013.
7. Герцог Г.А., Гнатышина Е.А., Садырин В.В. *Мониторинг в образовательном процессе вуза: опыт теоретико-эмпирического анализа проблемы управления качеством профессиональной подготовки кадров*: монография. Москва: ИКЦ «Академкнига», 2011.
8. Усова А.В. *Проблемы теории и практики обучения в современной школе: избранное*. Челябинск: Издательство ЧГПУ, 2000.
9. Новиков А.М., Новиков Д.А. *Методология: словарь системы основных понятий*. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2015.
10. *Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики*. Под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. Москва: Издательский дом «Восток», 2003.
11. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. *Педагогика: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования*. Москва: Издательский центр «Академия», 2012.
12. Новиков А.М., Новиков Д.А. *Методология*. Москва: СИНТЕГ, 2001.
13. Краевский В.В. *Содержание образования: вперед к прошлому*. Москва: Педагогическое общество России, 2001.
14. *Толковый словарь русского языка: в 4 т.* Под редакцией Д.Н. Ушакова. Москва: Гос. ин-т «Советская энциклопедия». ОГИЗ, Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 2007.
15. Зеер Э.Ф. *Психология профессий*. Москва: Академический проект, 2006.
16. Вульфов Б.З. Педагогическое сопровождение: явление и процесс. *Мир образования образование в мире*. 2006; 2 (22): 43 – 53.
17. Носикова Л.И., Якупова В.И., Мухаметзянов Ф.А. Психолого-педагогическое сопровождение будущего психолога в профессиональной подготовке. *Казанский педагогический журнал*. Казань: Издательство Института педагогики и психологии профессионального образования, 2007; 2: 101 – 107.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po special'nosti 25.05.04 Letnaya `ekspluatsiya i primeneniye aviacionnyh kompleksov (uroven' specialiteta)*. Moskva: Prikaz Ministra obrazovaniya i nauki RF ot 11 avgusta 2016 g. № 1020.
2. Kondakov N.I. *Logicheskij slovar'-spravochnik*. Moskva: Nauka, 1975.
3. Kodzhaspirova G.M. *Slovar' po pedagogike (mezhdisciplinarnyj)*. Moskva: IKC «MART», 2005.
4. Samojlov E.A. *Kompetentnostno orientirovannoe obrazovanie: social'no-ekonomicheskie, filosofskie i psihologicheskie osnovaniya*: monografiya. Samara: Izdatel'stvo SGPU, 2006.
5. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2003; 5: 34 – 42.
6. Karasova I.S., Potapova M.V. *Konstruirovaniye uchebnogo processa po fizike v usloviyah informacionnyh tehnologij*: monografiya: Chelyabinsk: Izdatel'stvo ChGPU, 2013.
7. Gercog G.A., Gnatyshina E.A., Sadyrin V.V. *Monitoring v obrazovatel'nom processe vuza: opyt teoretiko-`empiricheskogo analiza problemy upravleniya kachestvom professional'noj podgotovki kadrov*: monografiya. Moskva: IKC «Akademkniga», 2011.
8. Usova A.V. *Problemy teorii i praktiki obucheniya v sovremennoj shkole: izbrannoe*. Chelyabinsk: Izdatel'stvo ChGPU, 2000.
9. Novikov A.M., Novikov D.A. *Metodologiya: slovar' sistemy osnovnyh ponyatij*. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2015.
10. *Pedagogicheskaya `enciklopediya: aktual'nye ponyatiya sovremennoj pedagogiki*. Pod red. N.N. Tul'kibaevoy, L.V. Trubajchuk. Moskva: Izdatel'skij dom «Vostok», 2003.
11. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyarov E.N. *Pedagogika: uchebnik dlya studentov uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovaniya*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2012.
12. Novikov A.M., Novikov D.A. *Metodologiya*. Moskva: SINTEG, 2001.
13. Kraevskij V.V. *Soderzhanie obrazovaniya: vpered k proshlomu*. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2001.
14. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: v 4 t.* Pod redakciej D.N. Ushakova. Moskva: Gos. in-t «Sovetskaya `enciklopediya». OGIZ, Gos. izd-vo inostr. i nac. slov, 2007.
15. Zeer `E.F. *Psihologiya professij*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2006.
16. Vul'dov B.Z. Pedagogicheskoe soprovozhdenie: yavlenie i process. *Mir obrazovaniya obrazovanie v mire*. 2006; 2 (22): 43 – 53.
17. Nosikova L.I., Yakupova V.I., Muhametzyanov F.A. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie budushego psihologa v professional'noj podgotovki. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. Kazan': Izdatel'stvo Institut pedagogiki i psihologii professional'nogo obrazovaniya, 2007; 2: 101 – 107.

Статья поступила в редакцию 30.01.17

УДК 378

Gladkova E.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, The High School of Folk Arts (Institute) (St. Petersburg, Russia), E-mail: gladius27@mail.ru*

PEDAGOGICAL VIEWS AND WORK OF S. N. DURYLIN. The researcher considers pedagogical works of S. N. Durylin in the beginning of the XX century, and his practical pedagogical activities. Durylin, relying on his own negative experience when he was a student, studied of works of teachers and created a concept of free education, which became proper to the time and in many respects foresaw development of pedagogical thought of the future. S. N. Durylin's own experience in teaching has great results. The work studies milestones of training and independent scientific search in which by self-education enormous erudition of the outstanding scientist was developed. The paper mentions memoir prose ("In the corner") about gymnasium teachers and their role in formation of Christian outlook of Durylin and reminiscence of contemporaries of the identity of this scientist, the teacher and the writer.

Key words: pedagogy of free education, pedagogical theory and practice, identity of a teacher.

Е.В. Гладкова, канд. филол. наук, доц. каф. языковой подготовки Высшей школы народных искусств (институт), г. Санкт-Петербург, E-mail: gladius27@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С.Н. ДУРЫЛИНА

В статье рассматриваются как педагогические труды С.Н. Дурылина начала XX в., так и его практическая педагогическая деятельность. Дурылин, опираясь на свой негативный ученический опыт и изучение работ современных ему педагогов, создаёт свою концепцию свободного воспитания, которая стала созвучна своему времени и во многом предугадывала развитие педагогической мысли будущего. Собственная педагогическая практика С.Н. Дурылина обширна и впечатляюща по результатам. Рассматриваются веши обучения и самостоятельного научного поиска, в котором путём самообразования выработалась громадная эрудиция выдающегося ученого. Приводятся также его мемуарная проза («В своем углу») о гимназических учителях и их роли в становлении христианского мировоззрения Дурылина и воспоминания современников о личности этого ученого, педагога и писателя.

Ключевые слова: педагогика свободного воспитания, педагогическая теория и практика, личность педагога.

Необыкновенно разносторонней предстает личность С.Н. Дурылина даже на фоне других ярких деятелей Серебряного века. Учёный-филолог, театровед, историк русской драматургии, профессор ГИТИСа, писатель, поэт и либреттист, Сергей Николаевич оказал влияние и на педагогическую мысль своего времени.

Секретарь и сотрудник редакции толстовского издательства «Посредник» и педагогического журнала «Свободное воспитание», которые ориентировались на опыт яснополянской школы, Дурылин публиковал педагогические статьи до 1914 г. Брошюра «В школьной тюрьме. Исповедь ученика» (1906) – станет самым знаменитым его педагогическим сочинением. В эти же годы Дурылин входит в состав Родительского клуба, созданного педагогом К.Н. Вентцелем.

Остановимся на педагогических трудах Дурылина начала XX в.

В работе «В школьной тюрьме. Исповедь ученика» автор отстаивает право ребёнка на творческую свободу и критикует «циркулярную правду» казённого преподавания. Живую любовь к познанию немногие ученики сохранили благодаря самостоятельному чтению, общению друг с другом и с теми взрослыми, которые оказали чутки к потребностям ищущей юношеской души. Несомненна и связь школьного тюремного духа и атмосферы в целом обществе. «Разружьте школьные тюрьмы – и падут все остальные!» [1, с. 52]. Интересно, что экспериментальные школы, появившиеся в начале XX века, не вызывают у Дурылина однозначного одобрения: если они не учитывают свободу детей, то оказываются подобны клинике, в которой дети выступают подопытными. Идеалом в отношении эксперимента в школе служит для автора яснополянская школа [2].

Примером другой передовой школы служит опыт школы М.А. Быковой, в которой дети и педагог, увлечённые общим интересным делом, творят вместе. Педагог при этом формирует особую интеллектуально-нравственную атмосферу. «Умение понимать людей и находить лучший выход для их сил и способностей» – главный талант М.А. Быковой [3, с. 141].

В статье «Вечные дети» Дурылин говорит о значении личности педагога, о том, что взрослым нельзя утрачивать в себе детство. Успешать ребёнка и научиться от него – способность незаурядных педагогов, поэтому воспитатель-ребёнок воспитывает все человечество [4].

Этико-философские взгляды Дурылина на воспитание отстаиваются в споре с точкой зрения К.Н. Вентцеля, непререкаемого авторитета в области педагогической мысли начала века. Если Вентцель говорит об относительности Абсолюта и внешне по отношению к личности ребёнка, непрекосновенна одна только его личность, то для С.Н. Дурылина само стремление к Абсо-

лютному присуще человеку. Отсюда вытекают и абсолютные его права на творчество, радость и развитие. «Если есть абсолютные Истина, Добро и Красота, наши поступки, дела и учреждения могут или удаляться, или приближаться к ним. <...> Если абсолютны Бог и Истина, то абсолютно ценен и тот, кто их носит в себе, кто осуществляет их в мире – человек...» [5, с. 124]

Как видим, педагогические идеи Дурылина созвучны своему времени и во многом предугадывали развитие педагогической мысли будущего. Они «стали органической составной частью педагогики свободного воспитания, которую на Западе развивали Э. Кей, М. Монтессори, Р. Гурлитт, Г. Шарпельман, А. Нил, а в России – К.Н. Вентцель, И.И. Горбунов-Посадов, Н.В. Чехов...» [6, с. 17] На рубеже XX–XXI вв. теории и практики отечественного образования развивали идею педагогики свободы (О.С. Газман, А.А. Пинский, С.Л. Соловейчик).

Собственная педагогическая практика С.Н. Дурылина обширна и впечатляюща по результатам. Это и частные уроки, и группа подготовки на аттестат зрелости, где Дурылин преподаёт русский язык, а его друг Разевиг – латинский.

Среди его учеников – гениальный артист Игорь Ильинский, литературоведы Кирилл Пигарев, Андрей Сабуров, племянник композитора и пианиста Н.К. Метнера, священник Сергей Сидоров, религиозный писатель Сергей Фудель, оставивший интересные воспоминания о своем учителе.

«О самом С.Н. Дурылине хочется сказать еще несколько слов, так как некоторые люди были ему многим обязаны, в частности будущий отец Сергей Сидоров. Он водил его, меня и Колю Чернышева в кремлевские соборы, чтобы мы через самый покой их камня и красок ощутили славу и тишину Церкви Божией, водил на теософские собрания, чтобы мы знали, откуда идет духовная фальшь, на лекции Флоренского «Философия культа», чтобы мы поняли живую реальность таинства, в Щукинскую галерею, чтобы мы через Пикассо услышали, как где-то совсем близко шевелится хаос и человека, и мира, на свои чтения о Лермонтове, чтобы открыть в его лазурности, не замечаемой за его «печоринством», ожидание «мировой души» Соловьева» [7, с. 68].

Действительно, свободная педагогика, по мысли Дурылина, предполагает обучение не только в стенах учебного заведения. Это были путешествия, прогулки, чтение и обсуждения стихов, философских и религиозных вопросов, творчество, в конечном счёте – взаимное обогащение учителя и ученика. Вот как эти принципы преломляются в реальности.

В 1908 г. С.И. Дурылин был приглашен воспитателем двух сыновей в семью купца-фабриканта С.И. Чернышева. «Старший Коля стал близким другом, и ему посвящено немало страниц «Своего угла» [8, с. 140]. «Дом Чернышева был на Немецкой улице, и в его большом и нарядном зале С.Н. Дурылин поставил

в 1916 году как семейный спектакль пьесу Крылова «Триумф», причем актерами были его ученики, и среди них Игорь Ильинский» [7, с. 69]. С большой теплотой Сергей Николаевич пишет о маленьком Коле, вспоминая его словотворчество: «Чудесны детские слова, самочинные, самородные!» [8, с. 99]. В книге «В своем углу» то и дело встречаются воспоминания о маленьком Коле Пигарева, правнучке Тютчева, спорящем с С.Н. о духе леса; о Шуре Шкарине, пречитывающем стихи Дурылина о «горной глубине», открывающейся в юности, когда раскрывается слух души.

Теплые отношения завязались у С.Н. с детьми Е.В. Гениевой, Юрой и Лелей Гениевыми. В этой семье С.Н. бывал, с детьми поддерживал дружескую переписку, направлял их чтение и интересы. По просьбе Елены Васильевны «экзаменовал» юношу Юрия, одобрив его направление развития, «качество» души. В советские годы торжествующего атеизма поздравлял детей с Пасхой, Рождеством и именинами.

Этот талант естественно воспитывать и развивать своих учеников отмечает Г.Е. Померанцева: «Своих воспитанников и просто юных друзей, которыми он обрстал тотчас, где бы ни появлялся, Дурылин включал в сам процесс своей духовной жизни, своих нравственных и интеллектуальных исканий» [9, с. 25].

Сам Дурылин придавал большое значение такому общению и считал, что очень важно не пропустить благодатное время для «разбуженной душе отрока»: «Это звездное наитие юности, это часы, когда раскрывается её слух, — и она слышит, действительно слышит «горный разговор».

«Одним толчком согнать ладью живую» — живую ладью человеческой души с затягивающих песков повседневности и крепкого обихода, заведенного бабьей жизнью, — удавалось в этот час, и вот трое мы это чувствовали: я — потому что это одно и есть, из-за чего стоит жить, что одно стоит вспоминать из прошлого, они — и первый милый мой Шура, — потому что потрясены и как-то радостно изумлены этим толчком. Звездную весть слышали» [8, с. 305].

Между тем собственный опыт ученичества был для Дурылина трудным. В 1904 г. он ушел из 4-й московской гимназии, о чем беспристрастно повествует в своей автобиографической книге «В родном углу». Это будет протест честной юношеской души против казенной атмосферы учебных заведений, которую он позже будет обличать в очерке «В школьной тюрьме», впрочем, увлечение революционными взглядами здесь тоже сыграет свою роль. Начнется самостоятельный научный поиск, громадная эрудиция вырабатывается и трудом самообразования. Большую роль сы-

грает и Московский Археологический институт, в котором он учится 1910 — 1914 годах. Зрелым ученым в книге «В родном углу» С.Н. будет вспоминать свои гимназические годы, воссоздавая портреты учителей, рисуя атмосферу учебных заведений начала XX в. С грустной иронией он опишет учителей, которых занесло в педагогику волей случая, бездарных и ограниченных чиновников. Наряду с этими остроумными скетчами в главе «Гимназия» мы найдем и полные благодарной памяти слова в адрес настоящих педагогов.

«Я признателен ему за то, что до сих пор держу в памяти весь грамматический остов греческого и латинского языков» (о греке Н.М. Алексееве) [10, с. 276].

О преподавателе русской словесности: «...Тем, кто был не лишен любви к родному языку, он давал много. Я лично многим обязан А.Г. Преображенскому» [10, с. 305].

О. Иоанн Добросердов, будущий архимандрит Димитрий, законоучитель 4-ой гимназии, сумел не только не отратить своих учеников от формального преподавания Закона Божьего, но и быть мудрым собеседником ищущих веры юношей. Ему посвящено больше всего страниц в воспоминаниях о гимназии. «Наш батюшка был истинно добрый и честный человек. Он очень хорошо знал наши грехи против Филарета, и наши ереси и расколы, и наши мыслительные проступки против благонадежности религиозной и политической; был он человек умный и наблюдательный, но что бы он ни знал, он знал про себя и никого не преследовал — ни неблагонадежными двойками, ни понижением общей отметки за поведение, ни особыми докладами по начальству, которые особенно охотно принимались от законоучителя» [10, с. 336 — 337].

Роль этого педагога в становлении Дурылина как христианина несомненна. «По всей видимости, семена Царства Божия, вложенные в душу маленького мальчика в семье, все-таки проросли в бунтующем подростке с помощью законоучителя с умным и добрым сердцем. И это определило его дальнейший творческий и духовный путь. Христианство зрелого Дурылина, во многом вобрав в себя протестный «вопросник» русского революционно-народнического движения, определилось именно как христианство» [11, с. 484].

Вклад С.Н. Дурылина в отечественную педагогику, в дело популяризации идей педагогов свободного воспитания значим. Христианское мировоззрение Дурылина, его вера в абсолютные Добро, Истину и Красоту, думается, поучительны для педагогов XXI века. Плоды его собственно педагогической деятельности налицо: им взращены видные деятели науки и культуры XX в.

Библиографический список

1. Дурылин С.Н. *В школьной тюрьме. Исповедь ученика*. Дурылин. Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, Московский городской педагогический университет, 2007.
2. Дурылин С.Н. *Эксперимент или пытка? (К вопросу об экспериментальной школе)*. Дурылин. Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, Московский городской педагогический университет, 2007.
3. Дурылин С.Н. *История одной свободной школы*. Дурылин. Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, Московский городской педагогический университет, 2007.
4. Дурылин С.Н. *Вечные дети*. Дурылин. Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, Московский городской педагогический университет, 2007.
5. Дурылин С.Н. *Педагогика творческой личности*. Дурылин. Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, Московский городской педагогический университет, 2007.
6. Корнетов Г.Б. *Педагогика свободы С.Н. Дурылина*. Дурылин. Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, Московский городской педагогический университет, 2007.
7. Фудель С.И. *Воспоминания. Собрание сочинений*: в 3 т. Москва: Русский путь, 2001; Т. 1.
8. Дурылин С.Н. *В своем углу*. Сост. и прим. В.Н. Тороповой; Предисл. Г.Е. Померанцевой. Москва: Молодая гвардия, 2006.
9. Померанцева Г.Е. На путях и перепутьях (О Сергее Николаевиче Дурылине). *В своем углу*. Сост. и прим. В.Н. Тороповой; Предисл. Г.Е. Померанцевой. Москва: Молодая гвардия, 2006.
10. Дурылин С.Н. *В родном углу*. Собр. соч.: в 3 т. Издательство журнала «Москва», 2014; Т. 1.
11. Рашковская М. *Церковь, пастырь, молодежь: страницы из воспоминаний С.Н. Дурылина*. Дурылин С.Н. Собр. соч.: в 3 т. Издательство журнала «Москва», 2014; Т. 1.

References

1. Durylin S.N. *V shkol'noj tyur'me. Ispoved' uchenika*. Durylin. Moskva: Izdatel'skij Dom Shalvy Amonashvili, Moskovskij gorodskoj pedagogicheskij universitet, 2007.
2. Durylin S.N. *Eksp'eriment ili pytk'a? (K voprosu ob `eksperimental'noj shkole)*. Durylin. Moskva: Izdatel'skij Dom Shalvy Amonashvili, Moskovskij gorodskoj pedagogicheskij universitet, 2007.
3. Durylin S.N. *Istoriya odnoj svobodnoj shkoly*. Durylin. Moskva: Izdatel'skij Dom Shalvy Amonashvili, Moskovskij gorodskoj pedagogicheskij universitet, 2007.
4. Durylin S.N. *Vechnye deti*. Durylin. Moskva: Izdatel'skij Dom Shalvy Amonashvili, Moskovskij gorodskoj pedagogicheskij universitet, 2007.
5. Durylin S.N. *Pedagogika tvorcheskoy lichnosti*. Durylin. Moskva: Izdatel'skij Dom Shalvy Amonashvili, Moskovskij gorodskoj pedagogicheskij universitet, 2007.
6. Kornetov G.B. *Pedagogika svobody S.N. Durylina*. Durylin. Moskva: Izdatel'skij Dom Shalvy Amonashvili, Moskovskij gorodskoj pedagogicheskij universitet, 2007.
7. Fudel' S.I. *Vospominaniya. Sbranie sochinenij*: v 3 t. Moskva: Russkij put', 2001; T. 1.
8. Durylin S.N. *V svoem uglu*. Sost. i prim. V.N. Toropovoj; Predisl. G.E. Pomerancevoj. Moskva: Molodaya gvardiya, 2006.

9. Pomeranceva G.E. Na putyah i pereput'yah (O Sergee Nikolaeviche Duryline). V svoem uglu. Sost. i prim. V.N. Toropovoj; Predisl. G.E. Pomerancevoj. Moskva: Molodaya gvardiya, 2006.
10. Durylin S.N. V rodnom uglu. Sobr. soch.: v 3 t. Izdatel'stvo zhurnala «Moskva», 2014; T. 1.
11. Rashkovskaya M. Cerkov', pastyr', molodezh': stranicy iz vospominaniy S.N. Durylina. Durylin S.N. Sobr. soch.: v 3 t. Izdatel'stvo zhurnala «Moskva», 2014; T. 1.

Статья поступила в редакцию 28.01.17

УДК 378

Drakina I.K., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vice-Rector of Teaching Management, The High School of Folk Arts (Institute) (St. Petersburg, Russia), E-mail: vshnidpo.drakina@yandex.ru

THE FORMATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN VOCATIONAL COLLEGES OF APPLIED AND DECORATIVE ART. The article covers the relevant issues in the context of social education development of professional position of a student at artistic and professional educational institutions. The system of education in vocational art college is closely associated with socialization of students. This fact is the guarantee of achieving a positive trade result the training of qualified specialists with formed artistic and creative position in the field of decorative-applied and folk art. The author examines the process of social education of students of art colleges in the delivery of educational services. The educational process is influenced by major aspects of development of secondary vocational education.

Key words: social upbringing, educational environment, professional competence, socialization of students of decorative art.

И.К. Дракина, д-р пед. наук, проф., проректор по методической работе Высшей школы народных искусств (институт), г. Санкт-Петербург, E-mail: vshnidpo.drakina@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОЛЛЕДЖАХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

В статье рассматриваются актуальные вопросы в контексте социального воспитания формирования профессиональной позиции студента художественного профессионального образовательного учреждения. Система воспитания в профессиональном художественном колледже тесным образом связана с социализацией обучающихся. Данное обстоятельство является гарантом достижения положительного профессионального результата подготовки квалифицированных специалистов с сформированной художественно-творческой позицией в области декоративно-прикладного народного искусства. Автор рассматривает процесс социального воспитания студентов художественных колледжей в контексте оказания образовательных услуг. На воспитательный процесс оказывают влияние основные аспекты развития среднего профессионального образования.

Ключевые слова: социальное воспитание, образовательная среда, профессиональная компетентность, социализация студента, декоративно-прикладное искусство.

Студенчество – особая социальная группа, занимающая определенные культурные, экономические, политические позиции в обществе. Сегодня настало время говорить о многообразном характере поведения молодежи в трансформациях современного социума в частности, в условиях образовательной системы профессионального колледжа декоративно-прикладного искусства.

Учреждение среднего профессионального образования, осуществляющие подготовку специалистов области декоративно-прикладного искусства, реализует в своих стенах целостный, но одновременно замкнутый процесс, в рамках которого происходит коллективное и/или групповое по профилям приспособление и индивидуально-личностная адаптация студента. Характер адаптации молодого поколения в обозначенных условиях предполагает ряд этапов.

Один из них – общая стадия социализации внутри образовательного учреждения, когда у студентов отсутствует четкое представление, что именно ожидает от них реальный процесс изготовления изделий декоративно-прикладного искусства. Постепенно они приучаются подчинять эмоциональные и непосредственные интересы нормативным ценностям, принятым в колледже. В границах групповой стадии формируются «правила» групповой творческой взаимопомощи и креативной солидарности, многостороннее участие и сотрудничество, когда культурно-познавательные способности и ориентации используются в направлении того или иного профиля ДПИ.

Образовательно-воспитательный процесс открывает разные возможности, как для развития личности студента, так и для его профессионального становления.

Изменение стилей и образа жизни становится важным фактором социальной мобильности; сообразно этому изменяются духовно-психологические и познавательные реакции, развиваются конкретные виды индивидуальной творческой адаптации. Наиболее сильные в разностороннем социально-характерном выражении студенты делают его основой мобильного профессионального продвижения, используют знания и навыки, определяющие свое место в студенческой общности.

В этом контексте особый смысл приобретает проблема воспитания (в традиционном смысле) и социального воспитания (в современном понимании) студентов. В границах культурно-образовательной традиции воспитательная работа является целевой задачей образовательной системы колледжа ДПИ.

Развитие среднего профессионального образования в области декоративно-прикладного искусства происходит под влиянием ряда факторов: экономическая нестабильность отрасли, острый дефицит современных художественных средств, девальвация и падение престижа творческих профессий, сокращение потребности в кадрах для производства изделий ДПИ.

Задача профессиональной подготовки студента в профессиональном колледже является, по существу, задачей качественного освоения профессиональных умений и обеспечения профессионального становления студентов по профилям декоративно-прикладного искусства.

Общими тенденциями развития современной системы среднего профессионального образования в области ДПИ сегодня становятся: последовательная стандартизация образовательного процесса в системе среднего профессионального образования; обеспечение свободного доступа в мировое информационное и образовательное пространство; динамичность социальных процессов в профессиональном образовании удовлетворение возрастающих требований к специалисту по декоративно-прикладному искусству в условиях меняющегося рынка.

Вопросы развития личности, создание оптимальных условий для ее развития в системе профессионального образования на различных его ступенях требуют более детального изучения в процессе переосмысления многих аспектов в профессиональной подготовке.

В исследованиях И.Ю. Алексашиной, А.С. Белкина, В.П. Беспалько, Б.П. Битинаса, Э.Н. Гусинского, И.А. Колесниковой, Б.С. Рябушкина, А.П. Тряпицыной, Н.К. Чапаева, Н.В. Чекалевой и др. представлены философско-методологические основания новых ориентиров образования, его целей и ценностей. К ним относятся: сменность образовательных парадигм в ориентации на изменение социально-экономических условий развития

общества; динамичность социального заказа в образовательной и профессионально-образовательной сфере; усложняющиеся требования к профессионализму специалиста, его профессиональным умениям и навыкам; трансформация образовательной и воспитательной составляющих современного педагогического процесса в системе профессионального образования; поиск новых форм, методов, средств формирования и развития профессиональных качеств, умений и навыков у студентов системы профессионального образования [1; 2].

Перспективы развития экономики и социальной сферы требуют от специалиста среднего звена новых не только профессиональных, но и личностных качеств. Прежде всего следует выделить системное мышление, экологическую, правовую, информационную, коммуникативную культуру, культуру предпринимательства, умение осознавать себя и предъявлять другим, способность к осознанному анализу своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределенности, приобретению новых знаний, творческую активность и ответственность за выполняемую работу в качестве мастера-художника ДПИ.

Общими направлениями развития системы среднего профессионального образования, реализующимися в системе ДПИ следует считать: приведение профессиональных образовательных программ в соответствие с запросами личности, с потребностями рынка труда, перспективами развития экономики и социальной сферы; изменение структуры содержания подготовки и его качественное обновление с учетом перехода на опережающее образование, обеспечивающее развитие личностно-профессионального потенциала специалистов и их мобильность; совершенствование воспитательного процесса, ориентация воспитательной работы на положения социального воспитания, создание условий для гармоничного развития личности и реализации ее творческой активности; разработку профессионального стандарта в соответствии с потребностями рынка труда и перспективами развития общества; развитие гибкости, вариативности и открытости профессиональных образовательных программ среднего профессионального образования в рамках федеральных государственных образовательных стандартов четвертого поколения; профессиональную переподготовку и повышение квалификации в системе непрерывного образования и подготовки специалистов; обеспечение преемственности среднего профессионального образования по профилям ДПИ с другими уровнями образования; усиление общей и общепрофессиональной подготовки; расширение интеллектуализации образования; развитие воспитательного потенциала образовательных учреждений среднего профессионального образования в гражданском воспитании, профессиональном самоопределении и творческой самоактуализации личности; создание нового поколения учебной, учебно-методической и методической литературы, средств обучения в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта.

Среднее профессиональное образование по профилям ДПИ ставит перед собой цель развития новых направлений подготовки и образовательных услуг. Это обуславливает необходимость перехода системы среднего профессионального образования по профилям ДПИ на реализацию модели опережающего образования, в основе которой лежит идея развития личности, развития самой системы профессионального образования и ее влияния на основные художественно-эстетические процессы. Опережающее образование, в отличие от традиционного, ориентируется в подготовке специалистов не столько на конкретную профессиональную деятельность, сколько на приобретение многофункциональных умений. Это обеспечивает профессиональную мобильность и конкурентоспособность выпускника, отвечающего запросам современного и перспективного рынка труда в области ДПИ.

В складывающейся ситуации становится актуальной проблема формирования конкурентоспособного специалиста с профессиональным образованием, связанная с решением вопроса его социальной защиты, и в первую очередь, с обеспечением высокой профессиональной мобильности в творчестве.

Профессиональная мобильность выпускника профессионального колледжа предполагает его готовность к работе в условиях расширяющегося рынка услуг по изготовлению изделий ДПИ.

Процесс воспитания не охватывает все возможные влияния социальной среды на личность и, следовательно, может лишь способствовать социализации личности. Успешность протекания социализации зависит от реализации двух условий. Первым из

них является обеспечение включенности молодых людей в реальные социальные отношения, а вторым – самореализация личности в процессе социального взаимодействия. Второе условие предполагает предоставление возможности человеку более полно раскрыть себя в отношениях с окружающими, когда важны осознание цели и значения деятельности для личного саморазвития, учет осознанности каждым ребенком своего «Я», наличие четких и ясных перспектив (ближних и дальних) в той деятельности, в которую человек включается [2].

Целевые ориентиры воспитания можно условно разбить на две взаимообусловленные группы целей: *идеальные* (долгое время в качестве такого рода цели выступал идеал мастера-художника, сочетающего в себе духовное богатство, сохраненное во взаимосвязи с народным художественным творчеством); *реальные*, которые конкретизируются в соответствии с особенностями воспитанников и спецификой условий их развития в период обучения.

Опираясь на реальные цели воспитания, можно определить актуальные задачи воспитательной деятельности в образовательной среде колледжа декоративно-прикладного искусства. Результатом воспитания является социальное развитие человека в условиях творческой среды, предполагающее позитивные изменения в его взглядах, мотивах и реальных действиях. В этой связи можно выделить три группы воспитательных задач: формирование творческого гуманистического мировоззрения, развитие потребностей и мотивов нравственного поведения, создание условий для реализации этих мотивов и стимулирование нравственных поступков.

Цель воспитания, следуя определению Н.Е. Щурковой, – это личность, способная строить свою жизнь. Человек становится личностью, когда вменяет (признает) себе обязанности и отвечает за них, когда рефлексит, осознает, оценивает, понимает себя и других. основополагающими принципами воспитания в контексте данной концепции являются принцип ориентации на социально-ценностные отношения, принцип субъектности, принцип принятия человека как данности, означающий признание права обучающегося на уважение его личности, истории жизни, признание особенностей и уровня развития на данном этапе его индивидуальной жизни [3, с. 34].

Воспитательная система в профессиональном колледже по профилям ДПИ может быть создана в соответствии с Концепцией воспитания личности как человека культуры (Е.В. Бондаревская) [4].

Исходной позицией в разработке указанной концепции является цель, которая ставится перед воспитателем, а именно – воспитание человека культуры, который выступает в концепции в качестве культурно-воспитательного идеала. Другим концептуальным ориентиром является образ российского общества XXI века как общества открытого, демократического, правового, с развитой структурой общественного самоуправления, населенного образованными, воспитанными, культурными людьми.

Воспитание в этой концепции определяется как процесс педагогической помощи ребенку в становлении его субъектности, культурной идентификации, социализации, жизненном самоопределении.

Главным элементом личностно ориентированного воспитания является личность обучающегося, сам же процесс предстает в форме последовательных позитивных изменений, результатом которых является личностный рост обучающегося. Воспитательный процесс – это и есть процесс становления осознанного отношения личности ко всему, что с ней происходит. Механизмами воспитания и самовоспитания личности, согласно данной концепции становятся творческий процесс в течение всей жизни художника – включение в решение реальных проблем творческой жизни, обучение художественным технологиям, создание среды жизни; социализация – освоение различных способов жизнедеятельности, развитие духовных и практических потребностей, осуществление жизненного самоопределения; культурная идентификация – востребованность культурных способностей и свойств личности при создании образов ДПИ, духовно-нравственное развитие личности – формирование внутренней системы моральных регуляторов поведения способности делать выбор по профилю ДПИ; индивидуализация – поддержка индивидуальности личности, развитие её творческого потенциала, становление личностного образа.

Основу содержания процесса воспитания, по мнению Е.В. Бондаревской, составляет субъективный опыт личности. Автор концепции выделяет следующие компоненты личностного

опыта, овладение которыми указывает на становление личности как человека культуры: аксиологический (ценностно-смысловой), включающий универсальные общечеловеческие ценности, которые «присваиваются» сознанием и становятся личностными смыслами отношений человека к миру, людям, самому себе; культурологический – различные «культурные задания» и культурные среды, в которых разворачивается жизнедеятельность личности (академическая, оздоровительная, семейная, досуговая и др.); общекультурные способности, произведения культурного творчества, включенные в содержание духовной жизни личности; жизнотворческий (событийный) – события жизни, способы их организации и проживания (например, коллективные творческие дела), технологии жизни, способы изменения своего бытия, преобразования жизненной среды и др.; морально-этический – накопление опыта переживания и проживания эмоционально насыщенных ситуаций социально позитивного поведения; гражданский – участие в общественно полезных делах, проявление гражданских чувств, отстаивание прав человека и другие ситуации, развивающие опыт гражданского поведения; личностный – насыщенность жизнедеятельности ситуациями реальной ответственности, свободного выбора, принятия решений, рефлексии своих поступков, поведения, способов самооценки, коррекции и самовоспитания, проектирования своего поведения, личностного развития и др.; индивидуально-творческий – средства развития способностей, формирование различных стилей жизнедеятельности, уверенности в себе, самостоятельности, креативности.

Е.В. Бондаревская предлагает следующие критерии и показатели эффективности воспитательного процесса: уровень ценностно-смыслового развития и самоорганизации личности, способность к нравственной саморегуляции поведения, мера педагогической помощи, которая необходима студенту в развитии собственной личности.

Однако выделенные критерии не описывают все компоненты социального опыта будущего художника. Творческий компонент должен быть сформирован в процессе воспитания у обучающегося, поэтому их использование в оценке конечных и промежуточных результатов воспитательного процесса может быть эклектичным и, следовательно, недостаточно достоверным.

Детерминирование компонентов культуры в представленном варианте не может быть расценено как единственно верное, идеальное, поскольку существует не менее ста определений культуры как исторического и социально обусловленного явления и в более чем половине из них определяются различные компоненты.

Центральное звено базовой культуры составляет культура жизненного самоопределения личности в четырех важнейших сферах: человек, общество, природа, творчество.

Таким образом, резюмируя концепцию воспитания с позиции творчества, отмечаем, что общую основу составляют идеи о саморазвитии и самореализации личности обучающегося и воспитанного, которые возможны в создании условий социализации.

Однако большинство современные концепции воспитания и воспитательной деятельности, психолого-педагогических условий, создаваемых педагогом для реализации воспитательного процесса не в полной мере, удовлетворяют требованию формирования и развития активной социальной позиции студента как основы его успешного профессионального становления.

Понятие человека с формирующейся творческой позицией входит в программу воспитательной работы образовательного учреждения в области ДПИ в ориентациях на новые социальные условия. Профессиональная подготовка предполагает общекультурные функции (основания) воспитания (наряду с профессиональным обучением), развитие личностных начал, постоянное взаимодействие с социокультурной творческой средой с целью формирования перспективных линий развития профессиональных умений в области ДПИ.

Основной недостаток процесса воспитания в профессиональных учебных заведениях по профилям ДПИ заключается в недостаточном учете либо игнорировании социальных творческих потребностей и интересов студентов, «непризнании» общества как основополагающего фактора человеческих отношений, влияющего на цели и методы образования и воспитания.

В этой связи, на наш взгляд, может быть результативной закрытая система воспитания по творческим профилям. Закрытая система воспитания существует в качестве универсальной целостности, которая ориентирует социальные группы в развитии

только желательных черт и свойств, предписанных правил поведения. Тогда как открытая система оценивает поведение человека в качестве позиционного самоопределения, когда появляется целеполагание контактов с социумом и активное освоение социокультурных форм, например, в качестве жизненной самопрограммы. В этом случае развивается перспективная система самовоспитания людей, которые перестают быть именно «объектами» для творческого субъекта. В этом случае воспитание не редуцируется до «завершенных целей».

Привычным для творческого образовательного процесса в его целостной структуре является компонент воспитательной работы, которая осуществляется в рамках уже функционирующей или находящейся в стадии становления и развития воспитательной системы образовательного учреждения по основным профилям ДПИ.

Основной задачей социального воспитания в системе профессионального в области ДПИ является развитие социальной активности студента с целью создания условий для становления его профессиональных навыков на рефлексивно-смысловой творческой основе. К обстоятельствам воспитания относятся те обстоятельства, которые отражают устройство общества, его жизненные процессы – материальные, политические, духовные. К особенностям личности воспитанного следует отнести его творческую активность, относительную творческую самостоятельность, мотивированность формирования творческого образа.

При этом студент должен получить возможность поиска той среды, которая для него в наибольшей степени комфортна, где его лучше понимают, относятся к его творчеству с уважением. В данном случае необходим средовой подход в системе воспитания в условиях творчества.

Воспользуемся выводами исследования И.Н. Андреевой для характеристики средового подхода в воспитании [5, с. 23].

Социальная среда – окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования и деятельности. Педагог, зная о роли социальной среды как факторе формирования творческой личности, придает наиважнейшее значение организации воспитывающей среды.

Созидательный воспитывающий потенциал среды привлекает педагогов-практиков и исследователей. Н.Е. Щуркова определяет воспитывающую среду как совокупность окружающих обстоятельств, социально ценностных, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру подразделяет воспитательную среду на предметно-пространственное, поведенческое, событийное и информационное культурное окружение [4]. Предметно-пространственное окружение студента (обустройство мастерских, специализированных кабинетов) создает психологический фон, на котором разворачиваются взаимоотношения всех, кто находится в процессе творчества. Поведенческая среда рождается как некая единая карта поведения, свойственного студенту в данном учреждении, за счет доминирования тех или иных поведенческих форм: установившиеся интонации в обращении, характер совместной творческой деятельности студентов и педагогов. Событийное окружение – это совокупность событий, попадающих в поле восприятия студента, служащих предметом оценки, поводом к раздумью и основанием для выводов творческого характера. Информационное окружение студента является воспитывающим, когда есть укомплектованная библиотека, информационно-компьютерный класс и компьютерные каталоги, выход в Интернет и электронная почта. Среда рассматривается как решающий фактор социального воспитания.

В современной образовательной ситуации представляется чрезвычайно важным в профессиональном становлении студента профессионального колледжа в области ДПИ учитывать то обстоятельство, что студент, будучи сам отчасти продуктом воспитательной творческой среды, может развить у себя творческие профессиональные умения, позволяющие ему успешно и эффективно работать после завершения обучения. Системный образовательный процесс позволяет организовать среду в воспитательное пространство, технологизировать воспитательный процесс, повысив, с одной стороны, степень целостности воспитательных влияний на обучающихся студентов по профилям ДПИ и, с другой стороны, иметь доступ к новым средствам воспитания для развития профессиональных творческих умений.

Библиографический список

1. Алексашина И.Ю. Интегративный подход в естественнонаучном образовании. *Академический вестник*. Вып. 3(8). Санкт-Петербург: СПб АППО, 2009: 31.
2. Колесникова И.А. *Педагогическая реальность: опыт междисциплинарной рефлексии*. Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2001.
3. Колесникова И.А. *Основы технологической культуры педагога*. Санкт-Петербург, 2003.
4. Бондаревская Е.В. Введение в педагогическую культуру. Воспитание как встреча с личностью. *Избранные педагогические труды в двух томах*. Т. I. Ростов-на-Дону: Издательство РГПУ, 2006.
5. Щуркова Н.Е. Ситуация успеха и ситуация неуспеха. *Культура современного урока*. Москва, 1997.
6. Андреева И.Н. *Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии*. Новополюк: ПГУ, 2011.

References

1. Aleksashina I.Yu. Integrativnyj podhod v estestvennonauchnom obrazovanii. *Akademicheskij vestnik*. Vyp. 3(8). Sankt-Peterburg: SPb APPO, 2009: 31.
2. Kolesnikova I.A. *Pedagogicheskaya real'nost': opyt mezhdisciplinarnoj refleksii*. Sankt-Peterburg: Detstvo-Press, 2001.
3. Kolesnikova I.A. *Osnovy tehnologicheskoy kul'tury pedagoga*. Sankt-Peterburg, 2003.
4. Bondarevskaya E.V. Vvedenie v pedagogicheskuyu kul'turu. Vospitanie kak vstrecha s lichnost'yu. *Izbrannye pedagogicheskie trudy v dvuh tomah*. T. I. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo RGPU, 2006.
5. Schurkova N.E. Situaciya uspeha i situaciya neuspeha. *Kul'tura sovremennogo uroka*. Moskva, 1997.
6. Andreeva I.N. *Emocional'nyj intellekt kak fenomen sovremennoj psihologii*. Novopolock: PGU, 2011.

Статья поступила в редакцию 28.01.17

УДК 371.124.7

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

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

THE TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT OF PROGRAMS FOR TRAINING PARENTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES TO DO TUTORING SUPPORT TO THE CHILD. The article substantiates the necessity of development of programs for training parents of children with disabilities to do tutoring support to their child in terms of development of inclusive education. The contents of each stage of the technology of the development of these programs are revealed. The authors give details of conditions and requirements for the development of such programs, which will enhance their effectiveness. The authors conclude that in the process of developing training programs for parents of children with disabilities to implement tutoring assistance to the children teachers needs to take into account such conditions that will improve its efficiency as a ratio to the parents of children with special needs as equal participants in the program and the integration of strong and weak traits of the parents.

Key words: children with disabilities, tutor support, technology development training programs.

С.В. Агулина, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь,
E-mail: agulina7@yandex.ru

И.В. Бурцева, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь,
E-mail: gorjanka@yandex.ru

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММ ПО ПОДГОТОВКЕ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ОВЗ К ТЬЮТОРСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ РЕБЁНКА

В статье обоснована необходимость разработки программ по подготовке родителей детей с ограниченными возможностями здоровья к тьюторскому сопровождению своего ребёнка в условиях развития инклюзивного образования. Раскрыто содержание каждого этапа технологии разработки этих программ. Выделены условия и требования, необходимые при разработке этих программ, которые позволят повысить их эффективность. Авторы делают вывод о том, что в процессе разработки программы по подготовке родителей детей с ОВЗ к осуществлению тьюторского сопровождения своего ребёнка необходимо учитывать такие важные условия, которые позволят повысить её эффективность, как отношение к родителям особых детей, как к равноправным участникам этой программы и учет сильных и слабых черт характера родителей.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, тьюторское сопровождение, технология разработки программы подготовки.

В изменениях, внесенных в Закон «Об образовании» в последней редакции 2015 года [1], декларируется индивидуальный подход к организации учебного процесса каждого учащегося и введены нормы, касающиеся приоритета инклюзивного образования. В связи с этим, с 2016 года дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) смогут получать знания в обычных общеобразовательных школах. Эти нормы потребовали разработок целого ряда нормативных документов, касающихся вопросов обучения детей этой категории. В частности, был принят Проект специальных требований в Федеральные государственные стандарты (ФГОС) основного и среднего общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования [2], который в совокупности с ФГОС, составляет основу разработки и реализации школами адаптированной основной образовательной программы для обучающихся в условиях инклюзивного образования. Все эти новшества вновь актуализируют проблему организации деятельности тьютора в школе, должностные обязанности которого опреде-

лены в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих [3]. Среди основных обязанностей тьютора выделяются организация процесса индивидуальной работы с обучающимися по выявлению, формированию и развитию их познавательных интересов, и организация их персонального сопровождения в образовательном пространстве. Наличие тьютора в школе было определено ещё в Законе «Об образовании» в редакции 2013 года, но в силу отсутствия достаточного финансирования должности этих специалистов, по-прежнему отсутствуют в штатных расписаниях большинства школ. Однако в условиях развития инклюзивного образования деятельность этого специалиста особенно важна для детей с ограниченными возможностями здоровья, потому что одним из важнейших условий реализации инклюзивного образования в условиях основного и среднего общего образования является организация системы сопровождения и поддержки детей с ОВЗ. Функции тьютора включены в должностные обязанности специальных педагогов – логопедов, дефектологов и т.д. Однако на

практике таких специалистов в школах не хватает, и эти функции выполняют педагоги без специального образования, психологи, а чаще всего родители таких детей – мамы или бабушки.

В связи с этим основная нагрузка по исполнению части функций тьютора ложится на родителей этих детей, но важно, чтобы родители детей с ОВЗ не только их сопровождали в школе, но могли помогать им в полноценном образовательном процессе. Объясняется такая необходимость одной из задач сопровождения – помощь в преодолении затруднений в обучении и в усвоении такими детьми соответствующих общеобразовательных программ. Необходимо обратить внимание на то, что речь идёт о подготовке родителей детей с ОВЗ к полноценному участию в процессе образования таких детей и *профессиональном выполнении части функций тьютора*: функция персонального сопровождения учащегося с ОВЗ и функция помощника учителя, не имеющего специального образования. В последнем случае родитель-тьютор становится помощником учителя в реализации его идей, направленных на обучение ребёнка с ОВЗ. С этой целью необходима разработка дополнительных программ подготовки родителей к участию в образовательном процессе и процессе социализации.

Результаты зарубежных исследователей показали, что школы и социальные службы, не привлекающие к работе с такими детьми родителей, не могут достичь тех результатов, которых добиваются в совместной деятельности учителя и родители. Фредерике Болдуин и Гроув, например, наглядно показали, что одновременное участие ребёнка в программе, ориентированной на помощь родителей, и школьной программе почти удваивает темпы формирования у него определенных навыков.

В отечественной специальной педагогике и практике такое направление деятельности специалистов находится еще в процессе развития. При этом имеется достаточное количество исследований, посвященных оказанию помощи родителям детей с особенностями развития в осуществлении ими задач воспитания и обучения (С.Д. Забрамная, Н.Ф. Дементьева, М.Е. Хватцев, М.В. Ипполитова и др.). Однако, согласно правовым нормам Закона РФ «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальное образование)» [4] вошедшим в практику, родители, имеющие детей с умственными или физическими недостатками, привлекаются не только к разработке, но и, когда это представляется возможным, к реальному осуществлению индивидуальных планов обучения своих детей. В связи с этим, раскрытие содержания технологии разработки программы по подготовке родителей детей с ОВЗ к осуществлению тьюторского сопровождения своего ребёнка – программы подготовки к реальному осуществлению ими помощи своим детям в освоении общеобразовательных программ. Данная *технология включает в себя следующие этапы*: обоснование привлечения родителей; планирование программ обучения с участием родителей с выработкой основных положений, на которых строится программа; формулировка целей, задач и разработка плана действий; разработка функций родителей в учебной программе; разработка плана оценки результатов.

Раскрытие содержание *первого этапа данной технологии* – обоснование привлечения родителей к участию в разработке программ обучения детей с ОВЗ. Привлечение родителей в качестве ассистентов учителей – это действенный способ проведения в жизнь концепции индивидуализированного обучения. Присутствие родителей в классе дает детям возможность сформировать навыки общения с другими взрослыми. Родители в состоянии умело переносить свой опыт из классной обстановки в домашнюю, а также в другие семьи.

Вторым этапом данной технологии является планирование программ обучения с участием родителей с выработкой основных положений, на которых она строится. Эти положения касаются отношения родителей к их физически и умственно отсталому ребёнку и к его учебной программе. Родители заинтересованы в развитии своего ребёнка и хотят приобрести новые или улучшить уже имеющиеся навыки для того, чтобы по возможности способствовать его дальнейшему развитию. Родители способны эффективно работать в классе, где обучается их ребёнок. Они могут с успехом обучать как своих, так и чужих детей и при этом не мешать осуществлению учебно-воспитательного процесса. Участие родителей в программе становится эффективным в том случае, если они прошли специальную подготовку и видят путь практического применения полученных знаний и умений. Если педагог хочет, чтобы родители и в домашней обстановке следовали его рекомендациям, нужно, чтобы эти рекомендации

были индивидуальными. Если родители участвуют в принятии решений, то они проявляют большую заинтересованность в самых разнообразных видах деятельности в рамках программы обучения. Активность родителей возрастает, если они осведомлены о результатах своих усилий.

Этап формулировки целей, задач и разработки плана действий включает в себя следующее. Целями программы обучения родителей должны стать помощь им в формировании навыков самостоятельной работы с детьми и подведение их к достижению определённого уровня независимости. В качестве задач программы могут выступить помочь родителям стать хорошими учителями своих детей; оказание содействия родителям, стремящимся понять и поддержать школьную программу обучения; помощь родителям в формировании умения владеть своей жизненной ситуацией, в том числе умением общаться со своим особым ребёнком; усовершенствование взаимоотношения в группе участвующих в программе родителей.

Следующим шагом после постановки целей и задач программы является составление плана адекватных действий по их достижению. План должен быть достаточно подробным, но общие положения включают следующее. Необходимо определить пути участия родителей в планируемой деятельности.

Этап определения основных функций родителей в учебной программе предполагает следующие действия родителей. Участие в работе административных и консультативных советов предполагает, что, используя эту возможность, родители могут давать рекомендации по выработке общих целей и постановке конкретных задач. Поддержка программы реализуется тогда, когда родители могут взять на себя обязанности по осуществлению связи с общественностью. Работа родителей в качестве штатных сотрудников либо на добровольной основе, либо в качестве оплачиваемых сотрудников. Их обучают самым разнообразным методам оказания помощи учителям в рамках выполняемых ими обязанностей. Работа в качестве педагога возможна, если использовать малейшую возможность для подготовки родителей к непосредственному обучению своего собственного ребёнка. Родители могут участвовать в постановке целей программы, предлагать методы обучения и подкрепления, максимально отвечающие потребностям их ребёнка.

Процесс консультирования других родителей позволяет принимать совместные решения по стоящим перед ними аналогичным проблемам воспитания и обучения детей, а также оказывать друг другу моральную поддержку. Оценка уровня развития своего ребёнка и успехов в осуществлении программы в целом обеспечивает сотрудников программы важной обратной связью, результаты которой используются при принятии решений, касающихся реализации программы. На этом этапе родители учат наблюдать и собирать материал о поведении ребёнка в школе, дома, а также по возможности и в других местах.

На этапе разработки плана оценки результатов, который является завершающим этапом планирования учебной программы, предусматривающей участие в ней родителей, необходимо использовать методов, позволяющих определить, были ли достигнуты конечные и промежуточные цели программы. Эта информация необходима для принятия решений в ходе разработки новых программ. Существует несколько способов оценки результатов программы, предусматривающей участие родителей в обучении своих детей. Во-первых, родители могут заполнить анкеты либо после выполнения каждого задания, либо в конце учебного года. Во-вторых, участие в неформальных дискуссиях – это ещё один способ оценки родителями программы обучения. Они могут также участвовать в заранее подготовленных деловых встречах, которые планируются с целью получения специфической информации.

В процессе разработки программы по подготовке родителей детей с ОВЗ к осуществлению тьюторского сопровождения своего ребёнка необходимо учитывать такие *важные условия*, которые позволят повысить ее эффективность, как отношение к родителям особых детей, как к равноправным участникам этой программы и учет сильных и слабых черт характера родителей. Необходимо отметить, что технология разработки программы по подготовке родителей детей с ОВЗ к осуществлению тьюторского сопровождения своего ребёнка предполагает *соблюдения следующих требований*. Программы нельзя считать адекватными без активного участия родителей в процессе обучения их ребёнка. Наиболее важными принципами, на которых основываются программы с участием родителей, являются гибкость и индивиду-

лизация. Родители должны иметь право голоса при определении характера их участия в учебной программе. Родители вправе требовать от педагогов предоставить им такую подготовку и информацию, которая позволила бы им определить уровень развития их ребёнка. И только после этого они смогут активно участвовать в разработке, реализации и оценке индивидуальной учебной программы. Для определения индивидуального содержания программы с участием родителей следует провести общую оценку сложившейся ситуации. Она должна предусматривать анализ, как потребностей родителей, так и особенностей программы. Непосредственное привлечение родителей к обучению детей с ОВЗ может оказать положительное влияние на всех воспитываемых в семье детей. Соответствующий тренинг родителей таких

детей должен в конечном итоге быть направлен на расширение их непосредственных педагогических умений и навыков, позволяющих вести работу со своими детьми. Для успешной работы с родителями у педагогов должны быть сформированы соответствующие навыки и умения, на которые обычно не обращают внимания в процессе предварительной подготовки к непосредственной работе с детьми. Поэтому учителя-практики должны пройти курс повышения квалификации.

Итак, вопрос заключается не в том, стоит ли привлекать родителей к программам обучения их детей с ОВЗ, а скорее в том, как способствовать реализации этой задачи, которая должна решаться терпеливо и постепенно. При этом добросовестность усилий должна быть в центре внимания педагогов.

Библиографический список

1. Закон об образовании РФ» 2015 новый 273 – ФЗ РФ. Available at: http://a2b2.ru/methods/8845_zakon_ob_obrazovanii_rf_2015_novyy_273_-_fz_rf
2. Проект специальных требований в Федеральные Государственные Стандарты основного и среднего общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Available at: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page_id=463
3. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». Приказ Минздравсоцразвития РФ от 14.08.2009 N 593. Available at: <http://www.zakonprost.ru/content/base/part/632888>
4. Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании) в ред. закона 1999 г. Закон РФ. Available at: <http://www.planeta-sluha.ru/zakon/15-federalnyj-zakon-ob-obrazovanii-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya.html>

References

1. Zakon ob obrazovanii RF» 2015 novyy 273 – FZ RF. Available at: http://a2b2.ru/methods/8845_zakon_ob_obrazovanii_rf_2015_novyy_273_-_fz_rf
2. Proekt special'nyh trebovanij v Federal'nye Gosudarstvennye Standarty osnovnogo i srednego obschego obrazovaniya dlya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyah inkluzivnogo obrazovaniya. Available at: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page_id=463
3. Ob utverzhdenii Edinogo kvalifikacionnogo spravocznika dolzhnostej rukovoditelej, specialistov i sluzhaschih, razdel «Kvalifikacionnye harakteristiki dolzhnostej rabotnikov obrazovaniya». Prikaz Minzdravsocrazvitiya RF ot 14.08.2009 N 593. Available at: <http://www.zakonprost.ru/content/base/part/632888>
4. Ob obrazovanii lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya (special'nom obrazovanii) v red. zakona 1999 g. Zakon RF. Available at: <http://www.planeta-sluha.ru/zakon/15-federalnyj-zakon-ob-obrazovanii-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya.html>

Статья поступила в редакцию 07.02.17

УДК 378

Minazova Z.M., senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia),
E-mail: fatima2365@mail.ru

THE NATURE AND CONTENTS OF THE CONCEPT OF “HEALTH SAVING TECHNOLOGIES” AS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM. The article reveals the basics and contents of the concept of “Health saving technologies” as a psychological and pedagogical problem. The work studies mechanisms of protection of human health. The paper gives ranking of risk factors affecting the health of the students. The work focuses on the history of the emergence and development of the term “health saving technologies”. The researchers also address the components of health-saving educational technologies. The authors conclude that health-preserving educational technologies for educators represent a range of teaching methods and practices, various technologies and techniques in solving problems encountered in teaching and the teacher’s constant desire for self-improvement, self-education, self-education.

Key words: health, technology, health saving technologies, educational technologies.

З.М. Миназова, ст. преп. каф. педагогики и психологии, Чеченский государственный университет, г. Грозный,
E-mail: fatima2365@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА К РЕШЕНИЮ ВОПРОСОВ ОХРАНЫ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье раскрыты сущность и содержание понятия «здоровьесберегающие технологии» как психолого-педагогическая проблема; охрана здоровья человека; дается ранжирование факторов риска, оказывающих влияние на здоровье учащихся; история появления и развития термина «здоровьесберегающие технологии»; также рассмотрены составляющие здоровьесберегающих образовательных технологий. Авторы делают выводы о том, что здоровьесберегающие образовательные технологии (ЗОТ) для педагогов представляют собой целый ряд педагогических приемов и методов работы, всевозможных технологий и техник в решении возникающих проблем в педагогической деятельности и постоянное стремление учителя к самосовершенствованию, самообразованию, самообучению.

Ключевые слова: здоровье, технологии, здоровьесберегающие технологии, образовательные технологии.

Здоровье является первой и главенствующей потребностью человека, которая определяет его качественную жизнедеятельность, способность к труду, обеспечивает всестороннее и гармоничное развитие личности. «Главенствующей идеей цивилизованного сообщества, важным смыслом его существования

и процветания является ратификация отношения к человеку как высшей ценности». Раскрывая сущность и содержание понятия «здоровьесберегающие технологии», нельзя не затронуть сам термин «здоровье», определяемый «состояние любого живого организма, при котором он в целом и все его органы способны

полностью выполнять свои функции; отсутствие недуга, болезни» [1, с. 21].

Охрана здоровья человека – одна из важнейших функций государства, поэтому в послании Президента В.В. Путина Федеральному Собранию РФ отмечено, что «вопросам сохранения и укрепления здоровья людей в России уделяется особое внимание, и они по праву включены в число приоритетных национальных проектов». [Послание Президента В.В. Путина Федеральному Собранию РФ. 2017 г.]. В мировом масштабе охраной здоровья занимается Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ), согласно Уставу которой, «здоровье – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» [Пreamбула к Уставу (Конституции) Всемирной организации здравоохранения]. Добившись значительных успехов в науке и технике, благодаря пику научно-технического прогресса, «обуздав» природу, человечество не приобрело, к сожалению, состояния полного физического, душевного и социального здоровья, поскольку возможности человека оказались предельно ограниченными, а созидательные способности научных открытий никем не были спрогнозированы. Поэтому в третьем тысячелетии здоровье человека, здоровье подрастающего поколения, в особенности, становится первоочередной задачей российского правительства. Как отмечают учёные, в последнее десятилетие несколько уменьшилась смертность среди молодёжи, наблюдается стремление молодых людей к ведению здорового образа жизни, открываются спортивные клубы, фитнес-клубы для поддержания не только физической формы, но и здоровья [2; 3].

Тем не менее, состояние здоровья школьников вызывает ещё серьёзную тревогу и опасение медиков, психологов, педагогов, специалистов, так или иначе, отвечающих за благополучие подрастающего поколения. В условиях социальной, экономической и политической нестабильности общества именно школьники испытывают наибольшее негативное воздействие окружающей среды, так как их половое и физическое становление совпадает с периодом адаптации к новому школьному режиму, новым, изменившимся для них условиям жизни (переход от дошкольной игровой к учебной деятельности), обучения, высоким умственным нагрузкам.

Ярким показателем неблагополучного состояния школьников является тот факт, что их здоровье ухудшается по сравнению с теми показателями, которые характеризовали здоровье их сверстников пятнадцать, двадцать, тридцать лет назад. При этом большее увеличение частоты всех видов и типов болезней приходится на такие возрастные периоды, когда ребёнок получает общее среднее образование – то есть в школьный период, что делает особо актуальными вопросы здорового образа жизни учащихся школы, ведь успешная образовательная подготовка напрямую связана с укреплением и охраной их здоровья, повышением работоспособности через внедрение здоровьесберегающих технологий. Здоровье ученика, его социально-психологическая адаптация к школьной жизни во многом определяются эффективной организацией среды, в которой он живет – школьной среды. К примеру, для ученика от 6 до 17 лет, школьная среда является основной, поскольку на его пребывание в школьном учреждении отводится более 80% времени. Одновременно, в данный период идет интенсивный рост, развитие и формирование личности, становление его здоровья на всю жизнь, когда организм ребёнка наиболее чувствителен к экзогенным факторам окружающей среды.

Институт возрастной физиологии Российской академии образования свидетельствует о том, что школьная образовательная среда часто способствует появлению рисков и факторов нарушений здоровья. Ученые завершённого исследования Института возрастной физиологии РАО в 2010 – 2015 гг. «Физиологические основы развития и здоровья ребёнка» – М.М. Безруких, В.Д. Сонькин, Д.А. Фарбер и др. – дают следующее ранжирование факторов риска, оказывающих влияние на здоровье учащихся (по убыванию):

- педагогическая тактика учителей, имеющая стрессовый характер;
- несоответствие подобранных учителями методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников;
- несоблюдение учителями элементарных физиологических и гигиенических требований к организации учебного процесса;
- слабая профессиональная подготовка учителей и родителей в вопросах сохранения здоровья детей;

– высокая интенсификация преподавания и всего учебного процесса;

– функциональная неграмотность педагога в вопросах охраны и укрепления здоровья школьников;

– недостаточное оснащение служб медицинского контроля в образовательном учреждении;

– отсутствие плановой и системной работы по формированию у учащихся ценности здоровья и здорового образа жизни» [4, с.77 – 79].

Все перечисленное говорит о том, что существующая традиционная организация образовательного процесса часто создает у школьников и стрессовые перегрузки, и ослабленность здоровья, приводящие к разрушению основных механизмов саморегуляции физиологических функций организма школьников, способствующие развитию целого ряда хронических болезней. Анализ М.М. Безруких и её коллегами современной системы школьного образования продемонстрировал то, что система имеет, скорее, не здоровьесберегающий, а здоровьезатратный характер, что большинство проблем здоровья школьников появляется в ходе именно ежедневной практической работы педагогов и воспитателей. Другими словами, современное состояние неблагополучия школьников обусловлено профессиональной деятельностью педагогов, что требует от учителей нахождения новых резервов собственной деятельности в укреплении и пополнении здоровья учащихся. Теоретические, методические подходы к формированию здоровья учащихся в педагогическом процессе и в повседневной жизни учителям важно строить на основе личностно-ориентированного подхода, грамотно подобрать методики и технологии обучения, отвечающих возрастным и функциональным возможностям школьников, за здоровьесберегающие технологии должны реализовываться на основе *личностно-развивающих ситуаций*, которые относятся к тем жизненно важным факторам, благодаря которым школьники учатся жить вместе и эффективно взаимодействовать.

Сам термин «здоровьесберегающие технологии» появился в 70-е годы XX столетия и до сих пор имеет дискуссионный характер, поскольку у разных авторов имеются разные подходы и дефиниции. Но принято считать, что автором термина «здоровьесберегающие образовательные технологии» является Н.К. Смирнов, который утверждал, что их можно рассматривать как «технологическую основу здоровьесберегающей педагогики, как совокупность форм и методов организации обучения детей без ущерба для их здоровья, как качественную характеристику любой педагогической технологии по критерию её воздействия на здоровье ребёнка и педагога» [4]. Автор настаивает, что как прилагательное понятие «здоровьесберегающая» относится к качественной характеристике любой педагогической технологии, которая демонстрирует насколько при внедрении какой-то технологии достигается цель по сохранению здоровья всех субъектов образовательного-воспитательного процесса – детей, родителей, педагогов, педагогический коллектив школы. Внедрение в жизнедеятельность школы здоровьесберегающих образовательных технологий координируют все направления работы школы по сохранению, формированию и укреплению здоровья детей.

Комментируя данное определение учителя-практика школы, приходим к выводу, что генеральная задача школы является не просто довести ребёнка до последнего звонка, оставаясь довольным тем, что за все школьные годы с ним ничего не случилось плохого, ничем не заболел, не подхватил никакой инфекции, а полноценно подготовить школьника к самостоятельной жизни, создав все условия для счастливой, успешной жизни, где здоровье играет не последнюю, а, часто, главную роль. Здоровьесберегающие образовательные технологии принято рассматривать как: технологическую и техническую основу здоровьесберегающей педагогики; целую совокупность приёмов, форм, методов организации обучения школьников, которые укрепляют, а не наносят вред здоровью; качественную характеристику любой педагогической технологии по критерию её воздействия на здоровье учащихся и педагогов [5].

То есть здоровьесберегающие технологии демонстрируют целостность, совокупность педагогических, психологических и медицинских воздействий, которые ориентированы на защиту, обеспечение и преумножение здоровья, формирование ценного отношения личности к своему здоровью. Здоровьесберегающие образовательные технологии (ЗОТ) для педагогов представляют собой целый ряд педагогических приёмов и методов работы, всевозможных технологий и техник в решении возникающих проблем в педагогической деятельности и постоянное стремление

учителя к самосовершенствованию, самообразованию, самообучению. Только в этом случае можно согласиться с тем, что образовательно-воспитательный процесс проходит с использованием

здоровьесберегающих образовательных технологий, а цель, к которой стремиться педагог, это сохранение, укрепление и умножение здоровья учащихся.

Библиографический список

1. Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход. *Школа здоровья*. 2000; Т. 7; № 2: 21 – 28.
2. Андреева Н.Д. Методические и теоретические основы формирования биологического образования на старшей ступени общеобразовательной школы. *Естественное образование, теория, методика*. Москва, 2014.
3. Белова Н.И. *Парадоксы здорового образа жизни учащейся молодежи*. Москва: Медицина, 2017.
4. Безруких М.М. *Физиологические основы развития и здоровья ребенка*. Москва: Институт возрастной физиологии, исследования физического здоровья школьников РАО, 2016.
5. Калью П.И. *Сущностная характеристика понятия «здоровье» и некоторые вопросы перестройки здравоохранения: обзорная информация*. Москва, 2017.
6. Паначев В.Д. Исследование факторов здорового образа жизни студентов. *Социологические исследования*. 2004; № 11: 98 – 99.

References

1. Ahutina T.V. Zdorov'esberegayushchie tehnologii obucheniya: individual'no-orientirovannyj podhod. *Shkola zdorov'ya*. 2000; T. 7; № 2: 21 – 28.
2. Andreeva N.D. Metodicheskie i teoreticheskie osnovy formirovaniya biologicheskogo obrazovaniya na starshej stupeni obsheobrazovatel'noj shkoly. *Estestvennoe obrazovanie, teoriya, metodika*. Moskva, 2014.
3. Belova N.I. *Paradoksy zdorovogo obraza zhizni uchashchejsya molodezhi*. Moskva: Medicina, 2017.
4. Bezrukih M.M. *Fiziologicheskie osnovy razvitiya i zdorov'ya rebenka*. Moskva: Institut vozzrastnoj fiziologii, issledovaniya fizicheskogo zdorov'ya shkol'nikov RAO, 2016.
5. Kal'yu P.I. *Suschnostnaya harakteristika ponyatiya «zdorov'e» i nekotorye voprosy perestrojki zdavoohraneniya: obzornaya informaciya*. Moskva, 2017.
6. Panachev V.D. Issledovanie faktorov zdorovogo obraza zhizni studentov. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2004; № 11: 98 – 99.

Статья поступила в редакцию 05.02.17

УДК 378

Alkova L.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),
E-mail: ala@gasu.ru

CRITERIA FOR THE FORMATION OF THE ICT COMPETENCE OF THE INDIVIDUAL THROUGH T-TECHNOLOGY. The article discusses the structure of the ICT competence of the individual as a set of interrelated components: cognitive, motivational, technological, communicative, reflexive. The study of the structure of the ICT competence of the person helped to develop criteria and indicators through its formation of t-technology: axiological, motivation, goal-setting, cognitive, operational, technological, reflexive, communicative. T-technology is understood as a set of information and communication technologies (distance learning, academic and professional social networks, web quest technology, etc.), used by the researcher to form the ICT competence of the individual.

Key words: ICT competence, structure ICT competency, criteria and indicators of developed levels of ICT competence.

Л.А. Алькова, канд. пед. наук, преп. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск,
E-mail: ala@gasu.ru

КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ Т-ТЕХНОЛОГИИ

Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда и Министерства образования и науки Республики Алтай. Проект № 16-16-04007.

В статье рассматриваются структура ИКТ-компетентности личности как совокупности взаимосвязанных компонентов: когнитивного, мотивационного, технологического, коммуникативного, рефлексивного. На основании структуры ИКТ-компетентности личности вырабатываются критерии и показатели её сформированности посредством t-технологии: аксиологический, мотивационный, целеполагающий, когнитивный, операционный, технологический, рефлексивный, коммуникативный. Под t-технологией понимается комплекс информационно-коммуникационных технологий (системы дистанционного обучения, академические и профессиональные социальные сети, технология веб-квеста и др.), используемых исследователем для формирования ИКТ-компетентности личности.

Ключевые слова: ИКТ-компетентность, структура ИКТ-компетентности, критерии и показатели сформированности ИКТ-компетентности.

В современном мире информатизация процесса образования является неотъемлемой частью жизнедеятельности образовательных учреждений всех уровней. В связи с этим актуализируется вопрос формирования информационно-коммуникационной компетентности (ИКТ-компетентности) личности в системе непрерывного образования.

К рассмотрению ИКТ-компетентности личности используется два подхода: с одной стороны, ИКТ-компетентность понимается как компетентность в использовании информационно-коммуникационных технологий, с другой стороны – как компетентность в восприятии личностью информации и оперирование информацией. В первом случае основной упор делается на использование технических средств, и процесс формирования ИКТ-компетентности сводится к формированию умения

использовать информационно-коммуникационные технологии для сбора, хранения, обработки и передачи информации. Во втором случае речь идёт о способности решать задачи формирования и освоения соответствующей информационной среды и профессиональной деятельности на базе теоретических знаний и выработанных на их основе практических способах использования современных информационно-коммуникационных технологий.

Широкий выбор тех или иных информационно-коммуникационных технологий позволяет разным исследователям использовать в процессе формирования ИКТ-компетентности личности различные доступные им для работы технологии. Это могут быть системы дистанционного обучения; академические и профессиональные социальные сети [1]; технология веб-кве-

ста и другое. Для абстрагирования результатов формирования ИКТ-компетентности от конкретных информационно-коммуникационных технологий здесь и далее будем обозначать технологию, посредством которой формируется ИКТ-компетентность, t-технологией.

На основе исследований Е.Н. Бобоновой [2], А.А. Темербековой [3], С.В. Тришиной [4], выделим следующую структуру ИКТ-компетентности личности как совокупности взаимосвязанных компонентов:

- когнитивный: отражает процессы переработки информации на основе анализа поступающей информации, ее формализации, сравнения, обобщения, синтеза с имеющимися базами знаний, разработки вариантов использования информации, генерирования и прогнозирования использования новой информации, и взаимодействия её с имеющимися базами знаний, организации хранения и восстановления информации в долгосрочной памяти личности;

- мотивационный: заключается в создании условий, которые способствуют вхождению в мир ценностей, оказывающих помощь при выборе важных ценностных ориентаций, на основе которых формируется мотивация формирования ИКТ-компетентности.

- технологический: отражает понимание принципов работы, возможностей и ограничений технических устройств, предназначенных для автоматизированного поиска и обработки информации; знание различий автоматизированного и автоматического выполнения информационных процессов; умение классифицировать задачи по типам с последующим решением и выбором определенного технического средства в зависимости от его основных характеристик; включает: понимание сущности технологического подхода к реализации деятельности; знание особенностей средств информационно-коммуникационных технологий по поиску, переработке и хранению информации, а также выявлению, созданию и прогнозированию возможных технологических этапов по переработке информационных потоков; технологические навыки и умения работы с информационными потоками (в частности, с помощью средств информационно-коммуникационных технологий);

- коммуникативный: отражает знание, понимание, применение языков и иных видов знаковых систем, технических средств коммуникации в процессе передачи информации от одного человека к другому с помощью разнообразных форм и способов общения;

- рефлексивный: заключается в осознании собственного уровня саморегуляции личности, при котором жизненная функция самосознания заключается в самоуправлении поведением личности, а также в расширении самосознания, самореализации [4, с. 16 – 17].

На основании разработанной структуры ИКТ-компетентности личности выделим критерии и показатели её сформированности.

Аксиологический критерий определяется показателями: ориентация в информационной среде; готовность использовать информационные ресурсы в качестве источника знаний; осознание ценности t-технологии.

Мотивационный критерий соотносится с показателями: мотивация на использование t-технологии; понимание значение использования t-технологии; мотивация, стремление к самообразованию в области t-технологии.

Целеполагающий критерий характеризуется показателями: целевой установкой при работе с t-технологией; потребностью в работе с t-технологией; сформированностью субъектной позиции личности в деятельности.

Когнитивный критерий соотносится с показателями: знание различных источников информации; знание форм и методов работы с t-технологией; знание поисковых информационных систем.

Операционный критерий раскрывается посредством следующих показателей: поиск и сбор образовательной информации по работе с t-технологией; разработка творческого проекта с использованием t-технологии; владение методами анализа, синтеза и обобщения информации.

Технологический критерий раскрывается в показателях: умение представлять (презентовать) информацию, умение технологизировать и оптимизировать работу с t-технологией.

Рефлексивный критерий проявляется в следующих показателях: умение проводить самоконтроль в работе с t-технологией, удовлетворенность информационной деятельностью в работе с t-технологией, рефлексия результатов процесса работы с t-технологией.

Коммуникативный критерий раскрывается посредством следующих показателей: взаимодействие при работе с t-технологией, коммуникация и совместная деятельность при работе с t-технологией, способность к организации при работе с t-технологией.

Творческий критерий проявляется в показателях: коррекция информации при работе с t-технологией, осознание и критический анализ информационной деятельности при работе с t-технологией, создание собственных творческих проектов с помощью t-технологии.

На основе представленной структуры ИКТ-компетентности личности разработан электронный тест в системе дистанционного обучения Moodle (<http://moodle.gasu.ru>), состоящий из 27 вопросов, который позволит определить уровень сформированности компонентов ИКТ-компетентности личности посредством t-технологии.

Библиографический список

1. Алькова Л.А., Леушина И.С. Использование академических и профессиональных социальных сетей в Горно-Алтайском государственном университете. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 5 (60): 176 – 177.
2. Бобонова Е.Н. *Материалы XVI конференции представителей региональных научно-образовательных сетей «Relam – 2009»*. Сборник тезисов и докладов. Москва – Санкт-Петербург, 2009. Available at: http://www.conf/conf2009/list_tez.pdf
3. Темербекова А.А. *Формирование информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования*: монография. Москва, 2009.
4. Тришина С.В. Информационная компетентность как педагогическая категория. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2005. 10 сент. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>
5. Темербекова А.А. [и др.] *Социальные сети в образовательном процессе как ресурс формирования ИКТ-компетентности личности*. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2016.

References

1. Al'kova L.A., Leushina I.S. Ispol'zovanie akademicheskikh i professional'nyh social'nyh setej v Gorno-Altajskom gosudarstvennom universitete. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 5 (60): 176 – 177.
2. Bobonova E.N. *Materialy XVI konferencii predstavitelej regional'nyh nauchno-obrazovatel'nyh setej «Relam – 2009»*. Sbornik tezisev i dokladov. Moskva – Sankt-Peterburg, 2009. Available at: http://www.conf/conf2009/list_tez.pdf
3. Temerbekova A.A. *Formirovanie informacionnoj kompetentnosti uchitelya v regional'noj sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya*: monografiya. Moskva, 2009.
4. Trishina S.V. Informacionnaya kompetentnost' kak pedagogicheskaya kategoriya. *Internet-zhurnal «Ejdos»*. 2005. 10 sent. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>
5. Temerbekova A.A. [i dr.] *Social'nye seti v obrazovatel'nom processe kak resurs formirovaniya IKT-kompetentnosti lichnosti*. Gorno-Altajsk: RIO GAGU, 2016.

Статья поступила в редакцию 09.02.17

УДК 378

Makhmudova F.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of General and Pedagogic Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fyruza@ Rambler.ru

Akhmedova A.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General and Pedagogic Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: ahmedova-ashat@inbox.ru

Aripov M.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University, Department of Preschool and Primary Education, Dagestan Institute of Education Development of Republic of Dagestan (Makhachkala, Russia), E-mail: ahmedova-ashat@inbox.ru

TECHNOLOGIES OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL ADAPTATION IN THE MORAL EDUCATION OF YOUNG TEACHERS. The article deals with various methods of influencing the development of professional adaptation of young teachers. The productivity of professional activities is determined by means of the analysis of documents, fixing the success and shortcomings, incentives and penalties. The authors conclude that the university with its teaching technologies and intellectual base is the best place for learning the techniques of optimization of professional adaptation. The studies have shown that the more time the young teachers deal with moral education of their students, the more moral it becomes itself, as the effect of auto-suggestion. And this, in turn, provides self-hypnosis, self-development, self-knowledge. The most relevant it becomes for the young teachers, for their personal growth, which is not yet completed, i.e., when they develop others, they develop themselves.

Key words: professional adaptation, experiment, formative experiment, survey, observation, interview, methods, young teacher.

Ф.А. Махмудова, канд. пед. наук, ст. преп. каф. общей и педагогической психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: fyruza@ Rambler.ru

А.М. Ахмедова, канд. пед. наук, доц. каф. общей и педагогической психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: ahmedova-ashat@inbox.ru

М.А. Арипов, канд. пед. наук, проф. каф. педагогики и психологии начального образования, Дагестанский государственный педагогический университет; проф. каф. дошкольного и начального образования, Дагестанский институт развития образования Республика Дагестан, г. Махачкала, E-mail: ahmedova-ashat@inbox.ru

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА

В работе раскрываются различные методы, влияющие на развитие профессиональной адаптации молодого педагога. Продуктивность профессиональной деятельности определялась методом анализа документов, фиксирующих успех и недостатки, поощрения и взыскания. Авторы делают выводы о том, что вуз с его учебно-методическими возможностями и интеллектуальной базой является лучшим местом для обучения приёмам оптимизации профессиональной адаптации. Проведённые исследования показали, что чем больше времени молодой педагог занимается нравственным воспитанием своих учеников, тем нравственнее становится сам, так как срабатывает эффект самовнушения. И в свою очередь это обеспечивает его самовнушение, саморазвитие, самопознание. Наиболее актуальным это становится для молодого педагога, личностный рост которого еще не завершен, т.е. развивая других, развивается сам.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, эксперимент, формирующий эксперимент, анкетирование, наблюдение, интервью, методы, молодой педагог.

На современном этапе одной из основных задач является подготовка высокопрофессионального педагога, который готов к педагогическому сотрудничеству и сотворчеству с детьми. Он должен уметь содержательно и процессуально-технологически в ходе личностно-ориентированного педагогического процесса создать условия для полноценного проявления и развития личностных функций субъектов образовательной деятельности, которые способны свободно мыслить, творить, самостоятельно искать и выбирать пути своего социального утверждения и одновременно меняться самому. А.П. Свенцицкий утверждает, что профессиональная адаптация начинается с включения в официальную структуру отношений, представляющих собой такую матрицу поведения, когда «каждый должен взаимодействовать с остальными членами организации совершенно определенным, предписанным ему образом» [1, с. 87]. Ряд учёных [2 – 4] профессиональную адаптацию понимают как приспособление и привыкание новичка к характеру, режиму и новым условиям труда, а социально-психологическую – как приспособление к групповым нормам и системам взаимоотношений. В процессе работы над темой «Нравственное воспитание как условие профессиональной адаптации молодого педагога» информация, полученная при констатирующем исследовании, послужила основой для определения целей, задач и путей решения формирующего эксперимента для развития профессиональной адаптации в нравственном воспитании в системе образования. Данный этап, согласно разработанной модели, включал в себя содержательный, деятельностно-ориентировочный и оценочно-результативный компоненты [5, с. 18].

Целью формирующего этапа было внедрение модели нравственно-профессиональной адаптации в процесс образовательной деятельности в педагогическом вузе и в МОУ. Задачами формирующего эксперимента было определено: разработать и апробировать содержательную и технологическую составля-

ющие модели развития нравственно-профессиональной адаптации молодых педагогов в процессе учебной и вне учебной деятельности образовательных учреждений, направленные на формирование культуры общения, нравственного сознания, установок социального поведения и развитие толерантного взаимодействия.

Согласно модели, основные усилия при организации воспитания профессиональной адаптации и исследовательской деятельности, на наш взгляд, должны быть направлены на повышение значимости для студентов такого качества как нравственность, что в свою очередь повысит мотивацию профессиональной исследовательской деятельности будущих педагогов. С этой целью необходимо вовлечение студентов в процесс внеучебной исследовательской деятельности на систематической основе, используя различные формы и средства для развития толерантного взаимодействия и социального партнерства.

В ходе проведения констатирующего этапа нами учитывалось, что переход от студенческой скамьи к работе педагога в школе – принципиально новый и сложный этап в жизни выпускника: позиция самостоятельности открывает много неизвестного и неожиданного. Логика сложившихся ранее представлений, установок и привычек сопровождается различной эмоциональной реакцией, в том числе и негативной. Поэтому важной является такая организация деятельности вне учебы, при которой студенты знакомятся не только со структурой образовательных учреждений, требованиями и особенностями организации учебного процесса, но и приобретают навыки толерантного общения, установки нравственно-правового поведения.

Измерения в условиях эмоционально-интеллектуального напряжения проводились дважды (у 40% адаптантов) – до стресса и после него. Сопоставление величин «до» и «после» стресса дало основание утверждать о степени природной и социальной

Таблица 1

Классификация ответов (Все ответы делятся на две категории А и Б)

А	Б
1	2
Вопрос 1: Занятия по содержанию и форме не имеющие аналогов в школьной жизни педагога	Вопрос 1: школьные виды деятельности - уроки художественно-физкультурно-трудового цикла, а также внеучебные занятия: игры, еда, гуляние и т.д.
Вопрос 2: несогласие педагогов на «отпуск»	Вопрос 2: согласие педагогов на «отпуск»
Вопрос 3: учебные занятия-высказывания, описывающие распорядок дня, в который обязательно включены действия по самообразованию	Вопрос 3: школьные занятия, игры, гуляние, рисование, занятие по хобби без упоминания о каких-либо учебных действиях
Вопрос 4: содержательная сторона подготовки к работе - освоение некоторых навыков будущей профессии. Сознательный выбор	Вопрос 4: формальные стороны подготовки к работе - приобретение статуса педагога и т.д.
Вопрос 5: несогласие на обучение на дому	Вопрос 5: согласие на обучение на дому
Вопрос 6: выбор педагога	Вопрос 6: выбор родителей
Вопрос 7: выбор школы А	Вопрос 7: выбор школы Б
Вопрос 8: выбор А	Вопрос 8: выбор Б
Вопрос 9: Выбор знаний учащихся	Вопрос 9: выбор зарплаты или отпуска

тревожности, социальной эмпатии, доброжелательности и некоторых других качеств личности.

Продуктивность профессиональной деятельности определялась методом анализа документов, фиксирующих успех и недостатки, поощрения и взыскания. Нами были даны рекомендации администрации школ завести картотеку на молодых педагогов, которую позже использовали (42% респондентов). Анализу подверглись неформальные документы (личные документы, интервью, протоколы собраний, методических и педагогических советов, учебные планы, педагогические сочинения). Эксперту предлагалось заполнить индивидуальную карту (Таблица 1) хронометрии протекания эффективности деятельности и собственно адаптивного процесса как её показателя.

Первичная обработка состояла из нескольких операций: знакомство с характером и содержанием неформальных документов, оценивалось по четырех бальной системе, учитывались показатели: оформление, содержание, дополнительные материалы, социальные оценки (отзывы родителей и учащихся). Одним из наиболее распространенных и легко определяемых показателей продуктивности труда молодого педагога является изучение блоков «Внеклассное мероприятие», «Работа с родителями», «Социальные оценки», «Урок». Для определения этих параметров мы пользовались методиками, разработанными В.П. Симоновым, и методом анализа продуктов деятельности. Так же распространенным методом является анкетирование.

В анкеты включаются многочисленные вопросы по социально-демографическим, профессионально-квалификационным характеристикам, мотивам выбора профессии и отношению к ее условиям, особенностям быта, отдыха, жизненных планов и т.д. Именно такой подход к построению анкет делает этот метод не только социологическим, но и социально-психологическим.

Мы использовали анкетный метод для фиксации степени осознания личностью собственного статуса, общественной значимости труда, удовлетворенность трудом, некоторые социально-демографические условия. Косвенным методом выявления «аффекта неадекватности» можно назвать сопоставление некоторых ответов на вопросы анкеты и анализа документов. Анкетирование при исследовании адаптационного процесса проводилось не менее двух раз, чтобы зафиксировать его динамику.

Нами так же активно использовалась дидактическая игра как средство формирования нравственного уровня педагога. Наблюдение как метод изучения адаптации, осуществляемое по стандартной схеме, фиксирующей участников ситуации, ее

детерминацию, эмоциональный фон, активность, речевую коммуникацию.

С помощью наблюдения было зафиксировано наличие и различные оттенки показателей адаптации – удовлетворенность, адекватность поведения, характеристик общения, динамику психических состояний и свойств личности. Основным недостатком и главное достоинство метода заключается в возможности интерпретации наблюдаемых моментов действительности. Наблюдение проводилось на протяжении всего периода исследования, помогло соотносить субъективные оценки адаптов и их поведение с окружающими непосредственно в школе (на уроках, на переменах, на педагогических, методических советах, родительских собраниях). Наблюдению в основном подвергались педагоги, дававшие противоречивые или уклончивые ответы по другим методикам (22 человека).

Для проверки гипотезы использовался метод интервью. Он проводился с молодыми педагогами, их наставниками, родителями учеников, администрацией школ, районов. В процессе проведения интервью с наставниками выяснялось, насколько развиты дидактические потребности у адаптанта, частота обращений, самостоятельность, ответственность, аккуратность. Вопросы интервью касались позитивных и негативных впечатлений молодых педагогов, описания трудностей (таблица), имеющих социально-психологическую природу, впечатления приезжих молодых педагогов и местных об обычаях, образе жизни окружения.

Третья группа методов – обработка данных. При проведении исследования в педагогическом вузе использовалась групповая процедура. Анкетные листы и бланки методик заполнялись индивидуально всеми членами группы одновременно. В условиях школы работа с молодыми педагогами осуществлялась в индивидуальной форме, что было обусловлено разбросом наших адаптантов по разным школам городов и сел республики. Данные, полученные с помощью анкет, и тестов, интервью, анализа продуктов деятельности, экспертных оценок подверглись статистической обработке. Определялись коэффициенты статистической значимости различий применительно к показателям адаптивности в зависимости от воздействия различных условий. Коэффициенты статистической значимости различий между средними величинами определялись с помощью критерия Стьюдента. Обследованию подверглись молодые педагога, выборка произвольно скомпонована по принципу «знакомые и родственники», т.к. прочих лиц трудно было подвергать комплексным многолетним обследованиям.

Преобладание в ответах молодых педагогов категории А говорит о том, что его внутренняя позиция имеет содержательный характер. Свидетельствует о высокой степени адаптированности. Преобладание категории Б говорит о том, что молодые педагоги ориентированы на ещё старые виды деятельности, на формальные стороны обучения и это свидетельствует о весомой степени дезадаптации [5, с. 113].

В результате проведенного эмпирического исследования следует, что все предпринятые нами на формирующем этапе педагогические техники и технологии (тренинги, мастер-классы и др.) активно преобразовали и оптимизировали адаптивный процесс.

Адаптивный процесс для молодого педагога, проходя в разных условиях, тем не менее, имеет общие механизмы своей организации и поэтому для большей успешности его необходимо

начинать задолго до собственно вступления в должность педагога. Так как он характеризуется повышенной эмоциональностью, ранимостью, чувствительностью, что может привести к нервно-психическим расстройствам, психосоматическим заболеваниям, нарушениям в эмоциональном и коммуникативном развитии личности адаптанта. Вуз с его учебно-методическими возможностями и интеллектуальной базой является лучшим местом для обучения приемам оптимизации профессиональной адаптации. Наши исследования показали, что чем больше времени молодой педагог занимается нравственным воспитанием своих учеников, тем нравственнее становится сам, так как срабатывает эффект самовнушения. И в свою очередь это обеспечивает его самовнушение, саморазвитие, самопознание. Наиболее актуальным это становится для молодого педагога, личностный рост которого еще не завершен, т.е. развивая других, развивается сам.

Библиографический список

1. Свенцкий А.Л. *Социально-психологические проблемы управления*. Ленинград, 1975.
2. Арипов М.А. *Малокомплектные школы Дагестана*. Махачкала, 2012.
3. Ахмедова А.М., Махмудова Ф.А. Нравственное воспитание как педагогическое условие профессиональной адаптации молодого педагога. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 19 – 22.
4. Магомедова Е.Э. Психолого-педагогические особенности нравственного воспитания в образовательной среде. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*. 2012; Т. 18; № 2: 161 – 164.
5. Махмудова Ф.А. *Нравственное воспитание как условие адаптации молодого педагога*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. ДГПУ. Махачкала 2013.

References

1. Svencickij A.L. *Social'no-psihologicheskie problemy upravleniya*. Leningrad, 1975.
2. Aripov M.A. *Malokomplektnye shkoly Dagestana*. Mahachkala, 2012.
3. Ahmedova A.M., Mahmudova F.A. Nравstvennoe vospitanie kak pedagogicheskoe uslovie professional'noj adaptacii mladogo pedagoga. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 19 – 22.
4. Magomedova E.E. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti nравstvennogo vospitaniya v obrazovatel'noj srede. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*. 2012; T. 18; № 2: 161 – 164.
5. Mahmudova F.A. *Nравstvennoe vospitanie kak uslovie adaptacii mladogo pedagoga*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. DGPU. Mahachkala 2013.

Статья поступила в редакцию 23.01.17

УДК 378

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

Amirova S.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: amirova_1965@inbox.ru

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

THE SPECIFICS OF PROFESSIONAL WORK OF TEACHER-THERAPIST IN INCLUSIVE EDUCATION. The article deals with the relevance of the research specificity of professional work of the teacher-defectologist in the system of inclusive education. The research is based on the results of the analysis of organization and use of inclusive education. The author describes professional activities, pathologists teacher in a secondary school, highlighting its specific features. The authors conclude that the professional activities of teacher-defectologist in inclusive education has its specificity, which is linked to the characteristics of inclusive education; it is a personality-oriented corrective work with pupils with HIA; the realization of the goals and objectives of the three-tiered system of education-educational work (corrective, preventive, developing); close collaboration and partnership with a team of child's accompaniment with HIA in inclusive education.

Key words: inclusion, inclusive education, children with HIA, correctional and development activity, interaction, complex diagnostics, prediction.

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

С.К. Амирова, канд. пед. наук, доц. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: amirova_1965@inbox.ru

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

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье раскрыта актуальность исследования специфики профессиональной деятельности учителя-дефектолога в системе инклюзивного образования. На основе анализа организации и реализации инклюзивного образования автор характеризует профессиональную деятельность учителя-дефектолога в общеобразовательной школе, выделяя её специфические особенности. Авторы делают выводы, что профессиональная деятельность учителя-дефектолога в инклюзивном образовании имеет свою специфику, которая связана с особенностями инклюзивного образования и заключается в личностно-ориентированной направленности коррекционной работы с учащимся с ОВЗ; реализации трехуровневой системы целей и задач коррекционно-развивающей работы (коррекционной, профилактической, развивающей); тесном взаимодействии и партнерском сотрудничестве с командой сопровождения ребёнка с ОВЗ в инклюзивном образовании.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, дети с ОВЗ, коррекционно-развивающая деятельность, взаимодействие, комплексная диагностика.

Современное российское общество достигло такого уровня социального развития, когда не может себе позволить потерять ни одного подрастающего человека, а признание Конвенции ООН о правах ребёнка и Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей усилило внимание родителей, государства и общественности к их проблемам с рождения и до совершеннолетия и ответственности за развитие, обучение и воспитание. Особого внимания требуют дети с особыми образовательными потребностями, ведь исторически так сложилось, что они были лишены возможности получать полноценное образование наряду со своими сверстниками с нормальным развитием, им отказывали в доступе к общеобразовательной учебной программе и обучали в специальных заведениях. Поэтому на сегодня одним из важнейших явлений в современном специальном образовании является движение за инклюзивное образование. Инклюзия оказывает значительное влияние на политику, научно-поисковую и практическую работу и имеет много значений, охватывающих диапазон от простого зачисления учащихся с особыми образовательными потребностями в обычные классы к трансформации философии, ценностей и практических подходов целых образовательных систем. Инклюзия нужна нашему государству как средство достижения социальной справедливости в интересах учащихся с особыми образовательными потребностями.

Учёными обсуждаются проблемы интеграции детей с особыми образовательными потребностями и активно разрабатываются подходы к обучению и воспитанию их в условиях общеобразовательных учебных заведений. Изучение особенностей создания комфортной инклюзивной образовательной среды имеет важное значение для успешного воспитания и социализации не только детей с нарушениями психофизического развития, но и других учеников. В связи с этим, актуализируются вопросы подготовки специалистов инклюзивного образования, которые создают комфортную инклюзивную среду. Среди команды специалистов особая роль отводится деятельности учителя-дефектолога.

Начиная с 90-х годов XX столетия, в нашей стране пропагандируется идея интегрированного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Методологические основы педагогической интеграции определены в работах В.В. Краевского, А.В. Петровского, Н.Ф. Талызиной, Г.Д. Глейзер, В.С. Леднёва, Л.И. Новиковой, В.А. Караковского, С.М. Гапеева, Г.Ф. Федорец и других. К их числу относят философскую концепцию о ведущей роли деятельности в развитии ребёнка; положение о системном и целостном подходе к педагогическим явлениям; психологические теории о взаимосвязи процессов образования и развития [1; 2].

На методологическом уровне учеными раскрыта сущность интегративного подхода к явлениям педагогической действительности, интегративных процессов, которые определяются как одна из сторон процесса развития, показаны возможности реализации принципа интеграции к основным компонентам педагогического процесса, что обеспечивает его целостность и системность. Исследователи в своих работах подчеркивают, что интегративные процессы являются процессами качественного преобразования отдельных элементов или всей системы. Сущность процесса интеграции – качественные преобразования внутри каждого элемента, входящего в систему [3, с. 8].

Особое значение в инклюзивном образовательном процессе отводится деятельности учителя-дефектолога. В области общей и коррекционной педагогики представлен ряд исследований, посвященных разработке положений, теорий, концепций личности учителя-дефектолога и его роли в инклюзивном образовании детей с ОВЗ (Т.А. Власова, Л.С. Выготский, Х.С. Замский, Ю.А. Костенкова, Н.Н. Малофеев, В.И. Лубовский, Н.М. Назарова, Н.М. Назарова, Б.П. Пузанов, Н.В. Новоторцева и др.). Однако, как свидетельствует анализ исследований, специальных работ, в которых бы определялась специфика профессиональной деятельности учителя-дефектолога в инклюзивном образовании, недостаточно [4 и др.].

Рассмотрим особенности профессиональной деятельности учителя-дефектолога в аспекте самой специфики системы инклюзивного образования в общеобразовательной школе.

Учитель-дефектолог – педагог, занимающийся обучением и воспитанием детей с отклонениями в физическом и психическом развитии. Его основная деятельность связана с созданием условий для максимально возможного развития и адаптации детей в социальной, учебной, бытовой, профессиональной и других

сферах. В связи с этим определены основные обязанности учителя-дефектолога:

- осуществление работы, направленной на максимальную коррекцию недостатков в развитии у обучающихся, воспитанников с нарушениями в развитии, в том числе находящихся в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, создаваемых для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (для глухих, слабослышащих и позднооглохших, слепых, слабовидящих и поздноослепших детей, детей с тяжелыми нарушениями речи, с нарушением опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, умственно отсталых и других детей с ограниченными возможностями здоровья);
- обследование обучающихся, воспитанников, определение структуры и степени выраженности имеющегося у них нарушения развития;
- комплектация группы для занятий с учетом психофизического состояния обучающихся, воспитанников;
- проведение групповых и индивидуальных занятий по исправлению недостатков в развитии, восстановлению нарушенных функций;
- консультирование педагогических работников и родителей (лиц, их заменяющих) по применению специальных методов и приёмов оказания помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

В связи с тем, что в инклюзивном образовании основным компонентом является коррекционно-развивающая работа, мы определяем специфику содержания этого компонента в профессиональной деятельности учителя-дефектолога следующим образом. Содержание коррекционно-развивающей работы определяется с учетом особенностей развития детей с особыми образовательными потребностями, цели, задач и направлений такой работы. Коррекционно-развивающая работа учителя-дефектолога тесно связана с диагностикой нарушений. В то же время, на сегодня диагностика и коррекция недостаточно скоординированы. В диагностической и коррекционной работе специалиста не должна проявляться увлечённость функциональной и симптоматической диагностикой. Работа не должна иметь разграничение: в психолого-медико-педагогической консультации (ПМПК) диагностировали, а в общеобразовательных учреждениях учили, корректировали. Ведь специфика коррекционно-развивающей работы заключается в том, что нужно комплексное её обоснование, прогнозирование на основе медицинских и психолого-педагогических данных. Объективно необходимым становится взаимодействие педагогов, психологов, логопедов, сурдо-, тифло-, олигофрено-педагогов, социальных педагогов, медицинских работников.

В аспекте взаимодействия с междисциплинарной командой специалистов в инклюзивном образовании коррекционно-развивающая работа учителя-дефектолога направлена на:

- Развитие зрительного или слухового восприятия, речи, познавательной деятельности, психофизическое, социально-коммуникативное развитие детей с особыми потребностями, формирование у них навыков пространственного, социально-бытового ориентирования и тому подобное;
- Развитие навыков саморегуляции и саморазвития детей путем взаимодействия с окружающей средой с учетом имеющихся знаний, умений и навыков коммуникативной деятельности и творчества;

– Формирование компенсационных способов деятельности как важного условия подготовки детей с особыми образовательными потребностями к обучению в общеобразовательной школе;

– Создание условий для социальной реабилитации и интеграции детей с особыми образовательными потребностями, развитие их самостоятельности и жизненно важных компетенций.

Коррекционный компонент инклюзивного образования в профессиональной деятельности учителя-дефектолога должен обеспечиваться несколькими способами:

- реализация коррекционных целей в процессе обучения и воспитания детей (на уроках, во время домашней учебной работы, на воспитательных мероприятиях);
- проведение коррекционно-развивающих занятий; выполнение родителями требований и рекомендаций учителя-дефектолога по коррекционному воздействию на ребёнка.

При планировании работы с детьми с ОВЗ учитель-дефектолог должен учитывать, что вместе со специфическими трудностями развития для всех категорий детей с особенностями психофизического развития свойственны следующие пробле-

мы: Социальная дезадаптированность ребёнка; Замедленное и ограниченное восприятие; Недостатки развития моторики; Недостатки речевого развития; Недостатки развития умственной деятельности; Недостаточная, по сравнению с обычными детьми, познавательная активность; Пробелы в знаниях и представлениях об окружающем мире, межличностные отношения; Недостатки в развитии личности (неуверенность в себе, зависимость от окружающих, низкая коммуникабельность, эгоизм, пессимизм, заниженная или завышенная самооценка, неумение управлять собой и др.). Вышеуказанные недостатки могут проявляться у детей в неодинаковой степени, в разных комбинациях и требуют внесения определенных корректив в учебно-воспитательный процесс и режим дня обязательно, что отражается в Индивидуальной программе развития.

Любая программа психологического воздействия на ребёнка должна быть направлена не просто на коррекцию отклонений в развитии, на их предупреждение, но и на создание благоприятных условий для наиболее полной реализации потенциальных возможностей гармонического развития личности. Тем самым можно выделить особенность профессиональной деятельности учителя-дефектолога в инклюзивном образовании, которая заключается в реализации трехуровневой системы целей и задач коррекционно-развивающей работы: коррекционного – исправление отклонений и нарушений развития, решения проблем развития; профилактического – предупреждение отклонений и трудностей в развитии; – развивающего – оптимизация, стимулирование, обогащение содержания развития.

В профессиональной деятельности учителя-дефектолога этот принцип реализуется в двух аспектах.

1. Осуществлению коррекционно-развивающей работы обязательно должен предшествовать этап комплексного диагностического обследования, позволяющий выявить характер и интенсивность трудностей развития, сделать вывод об их возможных причинах и на основании этого заключения сформулировать цели и задачи коррекционно-развивающей программы. Эффективная коррекционная программа может быть построена только на основе тщательного комплексного обследования. В то же время точные диагностические данные бессмысленны, если они не сопровождаются продуманной системой коррекционных мероприятий.

2. Реализация коррекционно-развивающей программы требует от учителя-дефектолога постоянного контроля динамики изменений личности, поведения и деятельности, эмоциональных состояний, чувств и переживаний ребёнка. Такой контроль позволяет внести необходимые коррективы в задачи программы, методы и средства воздействия на ребёнка. Иначе говоря, каждый шаг коррекции должен быть оценен с точки зрения его влияния с учетом конечных целей программы.

Учёт индивидуальных особенностей личности позволяет наметить в пределах возрастной нормы программу оптимизации развития для каждого конкретного ребёнка.

Таким образом, одной из специфических особенностей профессиональной деятельности учителя-дефектолога в системе инклюзивного образования является личностно-ориентированная направленность коррекционной работы с учащимся с ОВЗ.

Как ранее указывалось, залог успеха в деятельности инклюзивных образовательных учреждений – в командной работе всех причастных к этому делу лиц: семьи, медиков, других специалистов. В связи с этим, мы определяем еще одну специфическую особенность профессиональной деятельности учителя-дефектолога в инклюзивном образовании, которая заключается в тесном взаимодействии и партнерском сотрудничестве с командой сопровождения ребёнка с ОВЗ.

В этом аспекте мы выделяем такую деятельность учителя-дефектолога в инклюзивном образовании: предоставление объективной психолого-педагогической характеристики ребёнка с особыми потребностями, ознакомление с его личным делом, медицинскими и психолого-педагогическими картами; совместное составление календарно-тематического и индивидуального планов работы.

Внесение изменений в программы общеобразовательных предметов и их корректировка предусматривает, что необходимо следующее: ввести пропедевтические разделы с целью подготовки детей для восприятия материала; предусмотреть коррекционную составляющую в учебном плане (специфические учебные предметы – занятия по ориентированию в пространстве и развитие мобильности (для детей с нарушениями зрения); занятия по развитию остаточного слуха и устной речи (для детей с недостатками слуха); создать систему «гибких» классов и активно в них работать; проводить мониторинг развития ребёнка; сотрудничать с родителями, учителями, специалистами при оценке учебных достижений ребёнка; принимать активное участие в прогнозировании дальнейшего пути обучения ученика; организовать кратковременные курсы (спецсеминары) в учебном заведении с целью ознакомления всех педагогов со специальными формами и методами специального образования, компенсации и коррекции.

Таким образом, можно констатировать, что профессиональная деятельность учителя-дефектолога в инклюзивном образовании имеет свою специфику, которая, прежде всего, связана с особенностями инклюзивного образования и заключается в:

1. Реализации трехуровневой системы целей и задач коррекционно-развивающей работы (коррекционной, профилактической, развивающей).
2. Реализации профессиональной деятельности на основе принципа единства диагностики и коррекции.
3. Личностно-ориентированной направленности коррекционной работы с учащимся с ОВЗ.
4. Тесное взаимодействие и партнерское сотрудничество с командой сопровождения ребёнка с ОВЗ в инклюзивном образовании.

Библиографический список

1. Агавелян Р.О. *Социально-перцептивные особенности личности педагога специальной школы в профессиональной деятельности*: монографическое исследование. Новосибирск, 1999.
2. Вильшанская А.Д. *Содержание и методы работы учителя-дефектолога в общеобразовательной школе*. Москва, 2008.
3. Пузанкова Е.Н. *Современная педагогическая интеграция, ее характеристики*. Москва, 2007.
4. Ямбург Е.А., Забрамная С.Д. *Управление службой сопровождения детей в условиях образовательной организации*. Москва, 2013.

References

1. Agavelyan R.O. *Social/no-perceptivnye osobennosti lichnosti pedagoga special'noj shkoly v professional'noj deyatel'nosti*: monograficheskoe issledovanie. Novosibirsk, 1999.
2. Vil'shanskaya A.D. *Soderzhanie i metody raboty uchitelya-defektologa v obsheobrazovatel'noj shkole*. Moskva, 2008.
3. Puzankova E.N. *Sovremennaya pedagogicheskaya integraciya, ee harakteristiki*. Moskva, 2007.
4. Yamburg E.A., Zabramnaya S.D. *Upravlenie sluzhboj soprovozhdeniya detej v usloviyah obrazovatel'noj organizacii*. Moskva, 2013.

Статья поступила редакцию 05.02.17

УДК 371

Bagdueva K.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: aziza0604@mail.ru
Gadzhiev I.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: idris36@mail.ru
Gadzhieva F.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fatimat@mail.ru

INCLUSIVE CULTURE OF EDUCATIONAL ORGANIZATION: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS. The article deals with the relevance of the research of questions, connected with inclusive culture in an educational organization. The researchers analyze approaches to the definition of the concept of "inclusive culture of a secondary school". The authors conclude that, the term of inclusive culture in a secondary school should be understood as a system of values and principles of inclusive education, which has a complex structure: external, through the organization of educational space in accordance with the principles of accessibility and safety; introduction of customized educational programs and internal structure in the system views, rules, attitudes, values and behaviors that are common to the Group and are prerequisite for sustainability group.

Key words: inclusion, inclusive education, inclusive culture, children with HIA, the principles of inclusive education, inclusive policies, inclusive practice.

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

И.А. Гаджиев, канд. пед. наук, проф. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: idris36@mail.ru

Ф.Г. Гаджиева, канд. пед. наук, доц. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: fatimat@mail.ru

ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

В статье раскрыта актуальность исследования проблемы инклюзивной культуры образовательной организации. Проанализированы подходы к определению понятия «инклюзивная культура общеобразовательной школы». Авторы делают вывод о том, что под инклюзивной культурой общеобразовательной школы следует понимать систему принципов и ценностей инклюзивного образования, которая имеет сложную структуру: внешнюю, выражающуюся в организации образовательного пространства в соответствии с принципами доступности и безопасности; введение адаптированных образовательных программ и внутреннюю структуру, выражающуюся в системе представлений, правил, установок, ценностей и моделей поведения, общих для группы и являющихся условием устойчивости группы.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, инклюзивная культура, дети с ОВЗ, принципы инклюзивного образования, инклюзивная практика.

Изменение представления государства и общества о правах и возможностях ребёнка-инвалида привело к постановке практической задачи максимального охвата образованием всех детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Признание государством ценности социальной и образовательной интеграции детей с ОВЗ обуславливает необходимость создания для них адекватного образовательного процесса именно в общеобразовательном учреждении, которому отводится центральное место в обеспечении так называемого «инклюзивного» (включенного) образования. По оценкам ЮНЕСКО, в России около 2 миллионов детей нуждаются в специальном образовательном подходе, а по данным Министерства здравоохранения, количество больных детей в России ежегодно увеличивается на 4–5%. Пятый год инклюзивное образование пытается встроиться в российскую школу, что поможет и обычным детям стать гуманнее и шире смотреть на мир и социализирует особенных. Во всем цивилизованном мире этой практике уже около 40 лет.

Актуальность проблемы инклюзивного образования обусловлена прежде всего ростом количества детей с ограниченными возможностями. Кроме этого, отмечается тенденция физиологического изменения структуры дефекта и его комплексный характер. Однако, несмотря на высокую потребность в инклюзивном образовании детей с ограниченными возможностями, его реализация происходит с большими трудностями и на данный момент до сих пор находится на этапе дискуссий. Анализ теории и практики инклюзивного образования в России дает возможность определить противоречия и барьеры в его реализации: недостаточная разработка теоретической и методологической базы инклюзивного образования; слабое взаимодействие существующих элементов ППМС – сопровождения детей с ОВЗ, необходимость их интеграции в единую управляемую систему и обеспечение ее необходимыми ресурсами; недостаточность и неподготовленность кадровых ресурсов (учителей, воспитателей, психологов, логопедов, учителей-дефектологов, тьюторов); слабость материально-технической и программно-методической обеспеченности образовательных учреждений для работы с детьми с особыми образовательными потребностями; дефицит нормативно-правовой базы инклюзивного образования.

Зарубежный опыт инклюзивного образования свидетельствует о том, что его главная идея исключает дискриминацию детей и обеспечивает равное отношение ко всем людям, к тому же создает специальные условия для детей с особыми образовательными потребностями интеграции и процесса инклюзии, в частности.

Анализ современных исследований убедительно показывает, что в настоящее время особое внимание ученых привлекает изучение исследовательского поля инклюзивного образования. Среди значимых направлений является исследование инклюзивной культуры образовательной организации, которые представлены в работах С.В. Алёхиной, М.А. Колокольцевой, Е.И. Поповой, А.С. Сиротюк и др. Однако, данное научное направление еще не получило достаточно глубокого изучения в аспекте создания модели формирования инклюзивной культуры образовательных организаций разных уровней. В связи с этим, *целью* нашей статьи является обоснование сути и структуры инклюзивной культуры общеобразовательной школы.

В исследованиях инклюзивной культуры особое место занимают работы Марка Вогана, Тони Бут и Мэл Эйнскоу, которые в практическом пособии «Показатели инклюзии» выделяют три взаимосвязанных показателя, отражающие наиболее важные направления улучшения ситуации в образовательных учреждениях: создание инклюзивной культуры, развитие инклюзивной политики и внедрение инклюзивной практики [1].

С точки зрения британских специалистов, эти направления графически представляют стороны равностороннего треугольника, «оси», которые задают векторы мышления, направленного на реформирование школ не только в области инклюзии, но и в более широком смысле. «Создание инклюзивной культуры» лежит в основании треугольника. По мнению исследователей, «развитие общих инклюзивных ценностей и отношений сотрудничества может привести к изменениям в других аспектах» (направлениях) [1, с. 16].

В аспекте формирования инклюзивной культуры общеобразовательной школы также необходимо выделить инклюзивные ценности образования, которые определяют новую парадигму образовательных отношений и ориентируют на гуманистический характер самого образования и заключаются в восьми принципах инклюзивного образования:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
2. Каждый человек способен чувствовать и думать.
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
4. Все люди нуждаются друг в друге.
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.

8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека [2, с. 80].

В результате теоретического анализа мы также констатируем факт неоднозначной трактовки понятия «инклюзивная культура». Инклюзивная культура это:

– часть общей школьной культуры, направленной на обеспечение поддержки ценностей инклюзии, высокий уровень которой способствует повышению эффективности процесса инклюзии в целом;

– уникальный микроклимат доверия, способствующий развитию взаимозависимых отношений семьи и школы, позволяющих избежать конфликтных ситуаций и нанести потенциальный вред каждому участнику процесса;

– особая инклюзивная атмосфера, в которой внедряемые модификации адаптированы к потребностям определенной школы и органично вплетены в её общую структуру, а также педагогам предоставлена возможность получения разнообразной поддержки, как со стороны администрации, так и со стороны других педагогов, позволяет снизить риск возникновения многих противоречий;

– фундаментальная основа для создания культуры инклюзивного общества, в котором многообразие потребностей приветствуется, поддерживается, аккумулируется обществом, обеспечивая возможность достижения высоких результатов в соответствии с целями инклюзивного образования и обеспечивая сохранность, принятие, сотрудничество и стимулирование непрерывного совершенствования педагогического сообщества и общества в целом;

– особая философия, согласно которой ценности, знания об инклюзивном образовании и ответственность приняты и разделены между всеми участниками данного процесса; [3, с. 73 – 74].

На основании вышеперечисленных дефиниций понятие «инклюзивной культуры» можно рассматривать как в широком, так и в узком смысле. В определении структуры инклюзивной культуры как многопланового феномена исследователи предлагают использовать модель айсберга, которая предполагает видимые элементы, которые легко увидеть и определить («надводная часть айсберга») и ту часть, которая определяет поведение человека в системе инклюзивного образования: неосознаваемые правила поведения, социальные нормы, ценности и их иерархию, нормы невербальной коммуникации и др. («подводная часть айсберга»).

Поэтому в нашем исследовании мы определяем внутреннюю и внешнюю структуры инклюзивной культуры общеобразовательной школы. Внешняя инклюзивная культура – это организация образовательного пространства в соответствии с принципами доступности и безопасности; адаптированные образовательные программы, специальные методы обучения и воспитания, учебники, учебные пособия, дидактические материалы, технические средства, команда специалистов и т.п.

Внутренняя структура инклюзивной культуры общеобразовательной школы – это ценностно-смысловые основы инклюзивной политики и практики образовательной организации, нормы отношений субъектов образовательного процесса (система представлений, правил, установок, ценностей и моделей поведения, общих для группы и являющихся условием устойчивости группы).

Однако, инклюзивная культура не может существовать без активного включения ребёнка в культуру образовательного учреждения. Так, профессор Стокгольмского университета Ульф Йонсон (U. Jansson, 1997) считает, что обучение может называться инклюзивным лишь тогда, когда ребёнок включен в культуру образовательного учреждения и выделяет три вида культуры, включение в которые важны для ребёнка:

1) культура обучения, то есть овладение правилами поведения на уроках, овладение методами, овладение знаниями и т.д.;

2) культура ухода, которая подразумевает владение нормами поведения в образовательном учреждении, нормами общения со взрослыми, принятие ролей, характерных для ребёнка в детском саду или школе;

3) культура сверстников, то есть владение языком той группы детей, которая преобладает в детском коллективе, наличие необходимой для общения со сверстниками свободы и автономности и т.д. [4, с. 8].

Таким образом, под «инклюзивной культурой общеобразовательной школы» мы понимаем систему принципов и ценностей инклюзивного образования, которая имеет сложную структуру: внешнюю (организация образовательного пространства в соответствии с принципами доступности и безопасности; адаптированные образовательные программы, специальные методы обучения и воспитания, учебники, учебные пособия, дидактические материалы, технические средства, команда специалистов и т. п.) и внутреннюю (система представлений, правил, установок, ценностей и моделей поведения, общих для группы и являющихся условием устойчивости группы).

Библиографический список

1. Бут Т. *Показатели инклюзии: практическое пособие*. Москва, 2007. Available at: <http://perspektiva-inva.ru>
2. Алешина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья. *Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья*: монография. Красноярск, 2013: 71 – 95.
3. Сигал Н.Г. *Инклюзия как вектор гуманизации образования и общества: зарубежный опыт*. Киров, 2014.
4. Алешина, С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики. *Психологическая наука и образование*. 2014; 1: 5 – 16.

References

1. But T. *Pokazateli inkluzii: prakticheskoe posobie*. Moskva, 2007. Available at: <http://perspektiva-inva.ru>
2. Alehina S.V. *Inklyuzivnoe obrazovanie dlya detej s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya*. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v rabote s det'mi, imeyuschimi ogranichenye vozmozhnosti zdorov'ya*: monografiya. Krasnoyarsk, 2013: 71 – 95.
3. Sigal N.G. *Inklyuziya kak vektor gumanizatsii obrazovaniya i obshchestva: zarubezhnyy opyt*. Kirov, 2014.
4. Alehina, S.V. Principy inkluzii v kontekste izmenenij obrazovatel'noj praktiki. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2014; 1: 5 – 16.

Статья поступила в редакцию 03.02.17

УДК 37.042

Zolotukhina I.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),

E-mail: zolotuxina1979@rambler.ru

Dedlovskaya M.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Volga Region State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism (Kazan, Russia), E-mail: bm300904@yandex.ru

Belikova E.V., senior teacher, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: e.belikova.2012@yandex.ru

DIAGNOSIS OF INDIVIDUAL FEATURES OF STUDENTS, THEIR ATTITUDE TO PHYSICAL EDUCATION AND THEIR PROFESSION AS FACTORS OF THE HEALTHY LIFESTYLE. The article considers the problem of formation of healthy lifestyle and the attitude of students to their chosen profession. The authors conduct a survey on self-assessed health status, physical fitness level and interests in a healthy lifestyle. The work presents the results of the research of physical-sports activity of young people and its impact on their health. The authors estimate the interdependence of physical development and effectiveness of educational activities of students. The research shows a low level of stress among first-year students, as well as the means used for stress relief and perceived recovery. The researchers study the factors influencing the desire to engage in physical activity in the classroom at the university and sports activities outside school hours. A prospective student should choose his profession consciously, which is not

the case with everyone. Sometimes they don't think it is necessary to learn skills to compensate low motor activity especially in the course of their future professional activity.

Key words: diagnostics of individual characteristics, healthy lifestyle, physical culture, professional orientation.

И.А. Золотухина, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,
E-mail: zolotuxina1979@rambler.ru

М.В. Дедловская, канд. пед. наук, ст. преп. Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма, г. Казань, E-mail: bmv300904@yandex.ru

Е.В. Беликова, ст. преп. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,
E-mail: e.belikova.2012@yandex.ru

ДИАГНОСТИКА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ, ИХ ОТНОШЕНИЕ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И ОСВАИВАЕМОЙ ПРОФЕССИИ КАК ФАКТОРОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

В статье рассматривается проблема формирования здорового образа жизни и отношение студентов к выбранной профессии. Проведён опрос о самооценке состояния здоровья, уровня физической подготовленности и интересов в сфере здорового образа жизни. Представлены результаты исследования физкультурно-спортивной активности молодежи и влияние на состояние здоровье. В работе оценивается взаимозависимость физического развития и результативности образовательной деятельности студентов. Авторы обращают внимание на низкий уровень стрессоустойчивости студентов первого курса, а так же средства, выбираемые для снятия стресса и мнимого восстановления работоспособности. На основе исследования выявлены факторы, влияющие на желание заниматься физической культурой на занятиях в вузе и физкультурно-спортивной деятельностью во внеучебное время. Будущий студент должен выбирать свою профессию осознанно, что не всегда происходит так. Также не считают необходимым овладеть навыками компенсирования малой двигательной активности особенно в процессе своей будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: диагностика индивидуальных особенностей, здоровый образ жизни, физическая культура, профессиональная направленность.

Происходящие в России изменения общественно-политической и экономической ситуации повлекли за собой резкое ухудшение состояния здоровья подрастающего поколения, в настоящее время лишь 10 – 14% выпускников школ могут считаться здоровыми [1]. По мнению ряда авторов [2; 3; 4; 5], решение проблемы формирования здорового образа жизни видится в изучении отношения студенческой молодежи к выбранной профессии, а психофизическую готовность и успешность ее освоения следует рассматривать как позитивный фон формирования компонентов здорового образа жизни. Использование индивидуальных характеристик в качестве позитивного формирования профессиональной направленности личности, требует определенных педагогических воздействий, которые могут быть реализованы в рамках нового образования – профессиональной физической культуры, целенаправленное использование средств и методов которой, обеспечивает комплексное и наиболее полное удовлетворение социальных и личностных потребностей и способностей человека, обусловленных требованиями профессионального образования [6].

Цель исследования – изучить отношение студенческой молодежи, поступившей на первый курс к различным аспектам физической культуры и спорта, осваиваемой профессии, состоянию здоровья.

Исследование проводилось с помощью опроса студентов Алтайского государственного педагогического университета. Всего участвовало 180 студентов первого курса, обучающихся в институте психологии и педагогики.

Рассматривая отношение первокурсников к жизни, следует отметить, что 66,7% опрошенных удовлетворены жизнью, 33,3% – частично. Сравнительный анализ полученных данных, характеризующих самооценку состояния здоровья, показал, что свое состояние как «отличное» оценили 26,8% опрошенных, «хорошее» – 40%, «удовлетворительное» и «плохое», соответственно 24,4 и 8,8%. Из всей исследуемой выборки только 25% студентов не болели в течение учебного года. Около 60% болели не менее 4-х раз в год, а 20% первокурсников – более 6-ти раз в течение учебного года.

Проанализировав ответы, выявлена, неспособность первокурсников объективно оценить свое здоровье, на это указывает расхождение самооценки с представленным реальным уровнем заболеваемости. Полученные данные указывают на неудовлетворительный показатель. Оценивая динамику самооценки психоэмоционального состояния в течение дня, отметим следующее. По всем трем показателям (по 5-балльной системе) самочувствия, работоспособности, настроения утром у испытуемых – «удовлетворительное» (от 3,0 до 3,3 балла). К вечеру состояния

находится в диапазоне от 4,0 до 4,4 балла, что свидетельствует о хорошем настроении, самочувствии, работоспособности. Что касается оценки утомляемости первокурсников в течение учебной недели, 37,7% опрошенных устают незначительно, почти не устают 40% и совсем не жалуются на усталость – 22,3%.

По имеющимся данным, регулярную профилактику утомления и ежедневное восстановление после учебы проводят только 23% студентов, рациональный суточный режим соблюдают в среднем 20%, закаливающие процедуры используют 26%, а антистрессовые мероприятия – 18% обучающихся. Среди неблагоприятных факторов студенческой жизни 24,4% указывает чувство одиночества и тревожность. Полученные данные свидетельствуют: чувство одиночества испытывают 24,4%, иногда – 31% и почти никогда – 44,4%. Для снятия хронического стресса, подавления тревожности молодые люди достаточно прибегают к приёму алкоголя, психоактивных веществ, курению.

В настоящее время система образования плохо мотивирует к здоровому образу жизни. Ведь многие люди знают, что пить, курить и принимать наркотики вредно, но все же многие продолжают это делать. Все согласны с тем, что надо закаливаться, больше двигаться, но все равно большинство людей ведут малоподвижный образ жизни. Неправильное питание является причиной избыточного веса и многих других проблем.

На вопрос «Употребляете ли Вы алкогольные напитки?» отрицательно ответили 46,7% студентов первого курса. Остальные имеют лишь опыт употребления алкоголя, причем часто употребляют пиво. Регулярно (3 – 4 раза в неделю и более) его употребляют 43,3%; 33,4% употребляют вино несколько раз в месяц, а 15,6% – несколько раз в неделю.

Если учесть, что некоторая часть респондентов, не желала, отвечать на данные вопросы, то эти цифры могут находиться в пределах 60%, что весьма существенно. Угрожающие размеры приобретает употребление наркотических средств. На вопрос «Употребляли ли Вы когда-либо наркотики?» 100% опрошенных молодых людей ответили отрицательно, однако из полученных ответов и бесед можно заключить, что опыт пробы наркотических веществ в студенческой среде, присутствует. Приобщение к табаку начинается в раннем возрасте и затем сохраняется на долгие годы. На вопрос «Курите ли Вы?» положительно ответили 31,1%, употребляют от 10 до 15 сигарет в день, отрицательно – 46,7%; «курили, но бросили» – 12,1%, остальные 10,1% – изредка.

Это свидетельствует о том, что более 45% молодых людей имеют опыт курения.

Студенческая молодежь достаточно широко знакома с психоактивными веществами: более 40% курят; около 60% употребляют алкогольные напитки. Если принять во внимание, что сту-

денты – наиболее благополучная часть молодежи, то получаем весьма тревожную ситуацию. В этой связи представляет интерес, осведомленность молодежи о факторах риска болезней.

Оказывается, они прекрасно осведомлены, что самый большой вред здоровью наносят именно «вредные привычки»: о вреде потребления наркотиков знают 78,7%, алкогольных напитков – 56,2%, курения – 52,8%. Недостаточно высоко оценивают студенты вред малоподвижного образа жизни (27,2%), низкой физической подготовленности (22,4%), неправильного питания (19,1%), стресса (17,6%).

Существует очевидная связь между психоэмоциональным и физическим состоянием человека. Результаты исследований Раевского, Кабачкова, Букова [3; 5] свидетельствуют о том, что более высокий уровень физической подготовленности позволяет быстрее и эффективнее адаптироваться к условиям обучения, факторам внешней среды, преодолению различных стрессовых ситуаций т.д.

Позитивное отношение студентов к занятиям физкультурой, а также спортом является одной из задач учебного, воспитательного и образовательного процесса в вузе. Критерием оценки этого является физкультурно-спортивная активность, которая характеризуется степенью участия, вовлеченностью студентов в сферу этой деятельности. Однако занятия спортом не для всех являются ценностью, и большинство молодых людей не в полной мере осознают их важность и необходимость для будущей профессиональной деятельности. Исследование отношения студентов-первокурсников, обучающихся в Алтайском государственном педагогическом университете, свидетельствует о том, что 68,9% респондентов положительно относятся к занятиям физической культурой, 20% – отрицательно, 1,1% – безразлично. Основной формой занятий физической культурой для 60% первокурсников является дисциплина Прикладная физическая культура в учебном заведении. Часть студентов, помимо академических занятий, предпочитают дополнительные.

Изучение физкультурно-спортивной активности молодежи в свободное от учебы время, показало следующее. На период опроса активно положительно относятся к дополнительной форме организации физического воспитания 31,1% студентов. При этом ежедневно занимаются 22,2%; 3 – 4 раза в неделю – 26,7%, 1-2 раза в неделю – 17,8%; 22,2% очень хотели бы заниматься дополнительно, но не имеют возможностей; и только 11,1% студентов не испытывают тяги к занятиям спортом.

При таком объеме занятий физическими упражнениями студенты первого курса оценивают свою физическую форму и оздоровление населения подготовленность достаточно высоко. Так, 22,2% респондентов считают свою подготовленность «достаточно высокой», 46,7% – «средней» и 31,1% – «ниже средней» и «низкой». Очевидно, учитывая свой субъективный достаточно высокий уровень физической подготовленности, 64,4% молодых людей считают, что соблюдаемый ими режим двигательной активности является оптимальным для нормальной жизнедеятельности и сохранения здоровья. 35,6% считают, что этого объема.

Основными факторами, определяющими интерес студентов к дисциплине «прикладная физическая культура», являются: всестороннее физическое развитие (60%), разнообразие средств и методов на занятиях (68,9%), дополнительная двигательная активность (26,7%), общение с единомышленниками (17,8%).

Среди факторов, определяющих негативное отношение к данному предмету, являются: отсутствие индивидуального подхода, однообразие учебного материала, не соответствие предлагаемых средств и методов интересам и потребностям занимающихся (31,1%), невнимательное отношение преподавателя и отсутствие прогресса в физической подготовленности (10,8%). Основными мотивами к физкультурно-спортивной деятельности, респонденты считают оздоровительный характер (30,4%), занятия помогают улучшить самочувствие (24,8%), дают возможность проводить время с друзьями (15,8%) и развивать физические качества (15%). При этом большинство молодых людей имеют весьма низкие знания о физической культуре и спорте, здоровом образе жизни. Только 9% считают, что хорошо знают правила самоконтроля при занятиях физическими упражнениями, частично – 19,5% и не знают – 71,5%.

Библиографический список

1. Виноградов П.А. *Физическая культура и здоровый образ жизни (проблемы и перспективы использования средств массовой информации в их пропаганде)*. Москва: Мысль, 1990.

Одной из задач нашего исследования являлось изучение отношения молодежи к выбранному виду профессиональной деятельности и мотивов выбора профессии. Интерес к определенному виду трудовой деятельности, взаимосвязи с профессиональной мотивацией, свидетельствует о тех побудительных причинах, которые заключаются в мотивах выбора будущей профессиональной деятельности.

Результаты проведенных исследований свидетельствуют, что на начальном этапе освоения профессии не все первокурсники осознали суть будущей специальности. Так, на вопрос «Как Вы относитесь к выбранной профессии?» 46,7% ответили, профессия нравится; 20% – время покажет; 17,8% еще не определились, а 15,6% – безразлично.

Среди ведущих мотивов выбора будущей профессиональной деятельности студенты-первокурсники учитывали советы сторонних людей. Так, ответ на вопрос «Укажите основные мотивы выбора своей будущей профессии», 35,6% первокурсников назвали советы родителей и друзей. Ценность образования 31,1% опрошенных видят не в получении образования, а лишь в достижении материальных благ. И только незначительная часть опрошенных (6,7%) основным мотивом выбора своей будущей профессии считают мотив, характеризующий личность молодого человека, способного к самовыражению, быть лучшим в избранной профессии и приносить пользу обществу.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что студенты, поступившие на первый курс, на до вузовском этапе обучения не получили должного объема информации о профессии, а их выбор будущей трудовой деятельности мог стать ошибочным. Несоответствие реалий профессионального выбора будущей профессиональной деятельности довольно часто в этот период становится причиной социальных деформаций, таких как снижение успеваемости.

Результаты опроса свидетельствуют о том, что в течение учебного года на «отлично» и «хорошо» училось 18% респондентов, на «удовлетворительно» – 72%, а 10% не справлялись с программой. Утрата интереса к учебе, снижение ценности здоровья является одной из причин ведения не здорового образа жизни. Определенный интерес представляет анализ знаний испытуемых о требованиях, предъявляемых к физическим и профессионально значимым качествам, необходимых для успешного освоения будущей профессии. К числу компетенций, отражающих специфику любой профессиональной деятельности, относятся: общефизические (общая выносливость, сила, быстрота, координация движений) и психофизические качества – работоспособность, решительность, способность сосредоточиться, эмоциональная устойчивость, организаторские способности, самообладание, выдержка.

Анализ результатов опроса испытуемых показал, что значительная часть опрошенных считают, что основными физическими качествами, необходимыми для успешного освоения профессии являются общая выносливость (33,4%) и сила (28,9%); и только 20% и 17,7% отдали предпочтение быстроте и координации движений.

Самооценка испытуемыми уровня развития профессионально важных качеств (по 5-балльной системе) показала, что наиболее развиты, составляющие структуру профессиональных способностей: работоспособность (3,40 балла), коллективизм (3,52 балла), а уровень их развития можно оценить как «средний». Менее развиты следующие способности: организаторские (2,93 балла), умение сосредоточиться в неблагоприятных условиях (2,76 балла), решительность (2,38 балла), самообладание и выдержка (2,79 балла), эмоциональная устойчивость (2,56 балла). Уровень развития вышеперечисленных способностей оценивается как «ниже среднего».

Исходя из исследования, можно сделать следующий вывод: у студентов первого курса недостаточный уровень физического здоровья, что в свою очередь приводит к быстрой утомляемости, росту заболеваемости и неспособности переносить увеличение учебных и эмоциональных нагрузок, которые ощутимы студенческой молодежи особенно в первый семестр обучения. Также, следует отметить неэффективное использование и достаточно слабое развитие основных психических функций, которое негативно сказывается на академической успеваемости.

2. Столяров В.И. Концепция физической культуры и физкультурного воспитания (инновационный подход). *Теория и практика физической культуры*. 1998; 5: 11 – 15.
3. Буров А.Э. *Профессиональная физическая культура в непрерывном образовании учащейся молодежи с признаками девиантного поведения*. Автореферат диссертации... доктора педагогических наук. Москва, 2012.
4. Пашин А.А. *Формирование ценностного отношения к здоровью в физическом воспитании учащейся молодежи*. Автореферат диссертации... доктора педагогических наук. Пенза, 2011.
5. Раевский Р.Т. *Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов технических вузов*. Москва: Высшая школа, 1985.
6. Кабачков В.А. *Профессиональная физическая культура в системе непрерывного образования молодежи*. Москва: ФиС, 2011.

Reference

1. Vinogradov P.A. *Fizicheskaya kul'tura i zdorovyy obraz zhizni (problemy i perspektivy ispol'zovaniya sredstv massovoy informacii v ih propagande)*. Moskva: Mysl', 1990.
2. Stolyarov V.I. *Koncepciya fizicheskoy kul'tury i fizkul'turnogo vospitaniya (innovacionnyy podhod). Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 1998; 5: 11 – 15.
3. Burov A.E. *Professional'naya fizicheskaya kul'tura v nepreryvnom obrazovanii uchachejsya molodezhi s priznakami deviantnogo povedeniya*. Avtoreferat dissertacii... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2012.
4. Pashin A.A. *Formirovanie cennostnogo otnosheniya k zdorov'yu v fizicheskom vospitanii uchachejsya molodezhi*. Avtoreferat dissertacii... doktora pedagogicheskikh nauk. Penza, 2011.
5. Raevskij R.T. *Professional'no-prikladnaya fizicheskaya podgotovka studentov tehniceskikh vuzov*. Moskva: Vysshaya shkola, 1985.
6. Kabachkov V.A. *Professional'naya fizicheskaya kul'tura v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya molodezhi*. Moskva: FiS, 2011.

Статья поступила в редакцию 12.09.17

УДК 373.5.016: 51

Kairova L.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Deputy Director, Institute of Psychology and Pedagogy, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: kairova_lidiya@mail.ru

THE INCLUSION OF CHILDREN WITH DIFFERENT EDUCATIONAL NEEDS IN THE GROUP WORK IN MATHEMATICS LESSONS IN PRIMARY SCHOOL. The article is dedicated to a problem of organization of joint activities for children with different educational needs. The research is based on the results of the conducted study. The author identifies the pedagogical tasks, associated with various aspects of teaching mathematics to children in conditions of inclusive education, as the most difficult for teachers. Considerable attention is paid to organization of group work at mathematics lessons in primary school: the study shows the sequence of inclusion of children in working together, gives description of the tasks for children with mental retardation and for children with high intellectual abilities, distinguishes features of the evaluation activities of children in team. The article is addressed to students, primary school teachers, teachers of pedagogical universities. Some issues are controversial and subject to discussion.

Key words: students with mental retardation, with high intellectual abilities, group work, collaborative activities.

Л.А. Каирова, канд. пед. наук, доц., зам директора института психологии и педагогики Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: kairova_lidiya@mail.ru

ВКЛЮЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ГРУППОВУЮ РАБОТУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена актуальной проблеме организации совместной деятельности детей с различными образовательными потребностями. Опираясь на результаты исследования, автором выделены наиболее сложные для учителя-практика педагогические задачи, связанные с различными аспектами обучения математике детей в условиях инклюзивного образования. Значительное внимание уделяется вопросам организации групповой работы на уроках математике в начальной школе: выделена последовательность включения детей в совместную работу, дана характеристика заданий для детей с задержкой психического развития и для детей с высокими интеллектуальными возможностями, выделены особенности оценивания деятельности детей в составе группы. Статья адресована студентам, учителям начальных классов, преподавателям педагогических вузов. Некоторые вопросы являются дискуссионными и подлежат обсуждению.

Ключевые слова: обучающиеся с задержкой психического развития, с высокими интеллектуальными возможностями, групповая работа, совместная деятельность.

Одна из задач, на решение которой ориентирована деятельность учителя начальных классов, осуществляющего образовательных процесс, связана с созданием условий для взаимодействия и продуктивного общения детей друг с другом и со взрослыми. Эта задача должна быть решена и в отношении детей с особыми возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе и с задержкой психического развития (ЗПР). Включение обучающихся во взаимодействие и общение может осуществляться во внеурочной деятельности, на коррекционных курсах. Но в большей мере соответствующая работа должна быть организована на уроке. Именно там ребенок получает опыт совместного решения значимых и интересных и для него, и для одноклассников практических и учебных задач, опыт оказания помощи друг другу, опыт преодоления затруднений различного характера с помощью кого-либо.

Как показывает образовательная практика, в составе современного класса выделяются и дети с высоким интеллектуальным потенциалом, с выраженными личностными особенностями, а также и с проблемами в обучении. Учитель в этом случае работает с разноуровневым контингентом по одной программе, чаще всего по единому планированию (для детей с задержкой психического развития не предусмотрены специальные учебники и про-

граммы по математике), но при этом он ставит различные цели и задачи, на решение которых направлена его профессиональная деятельность. Следовательно, важно учесть, чтобы включение в совместную деятельность всех учащихся как с ЗПР, так и с высокими интеллектуальными потребностями обеспечило детям возможность реализовать свой потенциал в полной мере. Однако выделенное направление работы вызывает у учителя-практика наибольшие затруднения.

Это показало проведенное преподавателями АлтГПУ анкетирование учителей начальных классов, выполненное в рамках гранта ректора вуза по разработке проблемы подготовки педагога для работы в условиях инклюзивного образования. Вопросы анкеты направлены на выявление готовности учителя к реализации требований ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ. В контексте темы особо следует отметить вопросы, связанные с анализом собственного педагогического опыта совместного обучения детей с «нормой» и детей с ОВЗ. В анкетировании приняло участие 60 учителей различной квалификации, однако преобладают учителя высшей и первой квалификационной категории, стаж которых составляет 16 и более лет, что свидетельствует о наличии у них высокого уровня профессиональной компетентности. Для большей части учителей (это отметили 93% респондентов)

обучение детей с ОВЗ не является принципиально новым, поскольку в классе есть дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (36%), заболеваниями органов зрения (36%), с другими заболеваниями (71%) в том числе с ЗПР. Определенная группа вопросов касалась готовности учителя к работе с детьми с ОВЗ. Более половины учителей (57%) отметили трудности в работе в инклюзивном классе: в учете индивидуальных особенностей обучающихся, в применении специальных приемов организации деятельности различных по учебным возможностям детей. В связи с эти вопросы организации совместной деятельности детей является для учителя очень важными, значимыми.

Рассмотрим варианты включения детей с различными образовательными потребностями в совместную деятельность через организацию групповой работы на уроках математики. Выбор учебного предмета математики обусловлен следующими обстоятельствами. Во-первых, в начальной школе математика относится к числу интересных для ребенка учебных дисциплин. Учащиеся имеют возможность привнести свой опыт в решение математических задач, а учитель достаточно широко использует современные технологии, что делает урок математики насыщенным, интересным, разнообразным. Но, с другой стороны, изучение математики детьми с ЗПР является одним из проблемных аспектов обучения в начальной школе. Это обусловлено спецификой науки математики и, как следствие, спецификой математических понятий, обладающих высокой степенью абстракции, способов действий, которыми должны овладеть выпускники начальной школы (понятие натурального числа и действия с натуральными числами, некоторые геометрические и алгебраические понятия). Условием успешности усвоения понятий, их свойств и способов действий является сформированность у младших школьников мыслительных операций на достаточно высоком уровне. В связи с этим в современных программах и учебниках предусмотрены способы развития мыслительных операций. Например, этим обусловлено увеличение продолжительности подготовительного этапа к изучению математики, основным содержанием которого становится работа по развитию анализа и синтеза, сравнения, классификации, обобщения, абстрагирования; изменение принципов построения системы учебных заданий. В некоторых программах предусмотрено включение новых содержательно-методических линий в начальный курс математики, предусматривающих ознакомление младших школьников с элементами математической логики, со способами решения логических и комбинаторных задач. Характерной особенностью детей с ЗПР (в числе других особенностей) является недостаточная сформированность умственных операций, что выражается в неумении выделять существенные признаки предметов, на этой основе сравнивать, классифицировать, делать обобщение. Особенности сформированности мыслительных операций, познавательной активности мотивации к учебной деятельности, работоспособности (хотя и при потенциально сохранных возможностях интеллектуального развития) объясняет возникновение особых трудностей детей с ЗПР в изучении математики в начальной школе.

Как показывает практика, учитель, зная эти трудности, прежде всего ориентируется при работе с детьми с ЗПР на уроке на фронтально-индивидуальную форму организации деятельности. При этом он полагает, что включение в условиях групповой работы в совместную деятельность детей с «нормой» и детей с ЗПР приведет к появлению у последних еще больших затруднений. Распространено мнение, что групповая форма работы может быть организована тогда, когда дети приобретут необходимый опыт учебной работы, освоят некоторые учебные универсальные действия (направленность на формирование УУД у детей с «нормой» и детей с ЗПР определено в стандартах для начального образования) [1].

Тем не менее, по отношению к обучению в начальной школе в условиях инклюзии наблюдается и другая тенденция, в соответствии с которой групповая работа может быть организована с первых уроков в начальной школе. Это объясняется вполне естественным эмоциональным желанием детей действовать «сообща», «вместе», кроме того, групповая работа обладает мощным учебным ресурсом, так как актуализирует предметные знания и умения детей [2]. Поэтому вопрос о времени введении групповой формы работы на уроках является в практике обучения математике дискуссионным.

Следует отметить, что при правильной организации работы у детей формируется положительное отношение к групповой форме деятельности. Это показал опрос учащихся начальной

школы, выполненных студентами четвертого курса АлтГПУ, обучающимися по направлению «Педагогическое образование», профилю «Начальное образование», в период прохождения педагогической практики в школах г. Барнаула. Для опроса предлагалось два вопроса: «Почему при выполнении трудного задания мы работаем в группе?» и «Когда вам в группе работать трудно?»

При ответе на первый вопрос часть учащихся давала обобщенные ответы: «Вместе работать легче», «Вместе работать интересно», не конкретизируя при этом, в чем проявляется это «легче» и «интересно». Вероятно, данные ответы формальны в силу некоторого формализма и в организации групповой работы со стороны учителя. Заслуживают внимания ответы, которые условно можно разделить на несколько групп. В первую группу отнесли ответы детей, которые готовы оказать или принять помощь: «В группе можно помочь друг другу, если кому-то трудно», «В группе тебя могут поправить, если ошибаешься». Для других детей особо ценным в групповой работе является возможность быть услышанным и услышать другую точку зрения: «Интересно послушать, как думают другие, когда не знаешь, как выполнять задание», «Можно предлагать свои решения и доказывать, что они верные».

Ответы на второй вопрос также делятся на две категории. В первую категорию вошли ответы детей, которые не испытывают трудности в групповой работе. Во второй – ответы более разнообразные. Трудности испытывают дети: а) при неправильной организации взаимодействия: «Когда тебя не слушают, потому что предлагает только один, а все остальные выполняют», б) при неправильном комплектовании, если в группе находится ученик, состоящий в конфликте с респондентом: «Иногда мне не хочется работать в группе, потому что там организатором (лидером) был...»; в) в случае неправильного распределения ролей: «Трудно, когда нужно выполнить работу, которая мне не нравится».

На основе полученных результатов можно сделать ряд выводов: если учитель соблюдает ряд условий организации работы, таких как: корректное распределение ролей в группе, выбор интересных для детей заданий различной степени сложности, включение детей в обсуждение результатов работы и др., то учащиеся положительно относятся к этой форме работы. Важным для детей является возможность получить и оказать кому-либо помощь, высказать свою точку зрения относительно способа выполнения задания и узнать позицию участников совместной деятельности. Но в этом случае от учителя требуются дополнительные усилия, применение особых профессиональных умений: умения осуществлять отбор заданий в зависимости от содержания темы и усваиваемых детьми математических понятий, от образовательных возможностей учащихся, от особенностей состава группы; умения устанавливать, организовывать коммуникации как в группе, так и между группами; составлять задания, требующие только *совместных усилий* для ее решения; умения осуществлять рефлекссию по итогам совместной работы и учить этому детей.

Первым шагом в организации групповой работы на уроке является вопрос о создании мотивации у первоклассников работать вместе с «особыми» детьми, которые в чем-то отличаются от других: поведением, не совсем удачными ответами на уроке. Следует отметить, что отношение к тому или иному ученику формируется в зависимости от отношения взрослого: положительное отношение к особому ребенку, включение его в деятельность на уроке и перемене создает условия для создания атмосферы доверия, сотрудничества и взаимопомощи. Поэтому и первые группы (пары) формируются учителем как предоставление возможности ученику оказать помощь другому [3].

На данном этапе организации деятельности в составе пары работа не может сводиться только к выполнению контроля и взаимоконтроля (проверить, правильно ли...). Важным является оказание помощи в реализации способа действия (например, способ вычисления). Здесь целесообразны задания продуктивного характера для учащихся с высокими образовательными возможностями: подумай, как научить товарища вычислять, как ты; составь или выбери такие задания, которые помогут ему научиться правильно вычислять; объясни, как выполнить вычисления и др. позволят им усвоить изучаемый способ на новом, рефлексивном уровне. Дети с ЗПР при такой организации работы выполняют предложенные или отобранные одноклассником задания, получая в случае необходимости помощь и поддержку. Учитель также оказывает помощь, но не в объяснении задания, а в организации деятельности пары. Состав пары постепенно меняется,

учащиеся класса должны иметь опыт взаимодействия с детьми с ОВЗ.

На следующем этапе обучения комплектование группы, в состав которой входит до четырех человек, осуществляется учителем. Соответствующая работа начинается до урока: распределяются учащиеся по группам, в зависимости от этого определяются место их расположения в классе; на уроке учитель очень точно определяет функции каждого члена группы, объясняет объем работы при выполнении задания для каждого учащегося.

Не менее важен вопрос о выборе заданий для такой группы: они должны быть интересны и ориентированы на детей с различными образовательными потребностями, в том числе и высокими интеллектуальными. Выбирая задания, учитель заранее проектирует деятельность различных детей в составе группы, определяет виды работ, который может выполнить каждый ребенок, а также меру помощи детям с ЗП со стороны учителя и членов группы (а она не должна быть ни чрезмерной, ни недостаточной). Таким образом, создаются условия, при которых каждый ребенок будет успешен или в выполнении задания, или в сфере общения и взаимодействия. Для детей с ЗП на начальных этапах важно, чтобы доля игровых ситуаций преобладала над учебными задачами. Постепенно эмоциональное и непосредственное выполнение заданий должно переходить в более произвольный план.

Для организации деятельности детей с различным интеллектуальным уровнем в составе группы учитель обладает достаточно широким набором методических приемов. Наиболее востребованными являются использование инструкций, которые могут предъявляться сначала в устной, а затем, по мере овладения детьми навыком чтения, и письменной форме. На начальных этапах инструкция составляется учителем, неоднократно им проговаривается. Постепенно эти функции передаются членам группы: дети участвуют в составлении инструкции, затем не только ее повторяют, но и оказывают помощь в выполнении некоторых операций. Таким образом, снижается уровень тревожности у детей с ЗП, постепенно исчезает страх оказаться неуспешным в учебной деятельности. Для создания ситуации успеха ребенок с ЗП должен иметь возможность выполнить отдельную усвоенную операцию или выполнить часть задания на основе поэтапного его разъяснения. Деятельность группы может заключаться в создании образцов выполнения задания, которым будет следовать менее подготовленный член группы. Само создание образцов, инструкций, заданий для детей с ЗП является отличным средством для организации творческой деятельности для детей с высоким интеллектуальным уровнем. Эта работа будет полезна и для других детей: осуществляя контроль, оказывая помощь в выполнении трудных операций, учащиеся прочно усваивают изучаемый способ действий.

Большое значение при организации групповой работы имеет и обеспеченность урока для детей с ЗП специальным раз-

точным материалом: трафаретами для выполнения какой-либо части задания, листами-шаблонами с минимальным заполнением, возможны копии работ других учащихся при их обсуждении и др. Наличие этих материалов, а их изготовление может быть частью задания для групповой работы, также создает условия для организации совместной деятельности учащихся в инклюзивном классе.

Групповая работа заканчивается демонстрацией позитивных образцов взаимодействия: поощрение группы, которая работала слаженно, смогла договориться, прийти к единому мнению, но в то же время каждый выполнил стоящую перед ним задачу и оказал кому-либо помощь. Обсуждению подлежат и негативные моменты: нельзя навязывать свою точку зрения, не слушать товарища по работе, нельзя соглашаться без достаточных аргументов и т.д. Эта работа поможет предотвратить конфликт, ссору. Учитывая индивидуальные особенности детей, низкий уровень мотивации и эмоциональную нестабильность отдельных учащихся, в классе инклюзивного обучения нужна *система оценки*, позволяющая подчеркнуть любые, пусть самые незначительные успехи каждого ребенка. В частности, при оценке работы группы в некоторых случаях подчеркивают не столько ученические, сколько человеческие качества.

Следует отметить, что при групповой работе необходимо исключить элементы соревнования, поскольку может привести к конфликту и отторжению ребенка с ЗП из состава группы.

На следующем этапе учитель объединяет в группы детей по месту их расположения в классе. Такой вариант обязателен, поскольку это даст возможность ребенку с ЗП преодолеть психологический барьер, «сработаться» с разными детьми. Более того, остальные члены группы при правильной организации со стороны учителя будут ответственны за успех работы всей группы и за успех работы каждого. Этот способ образования группы возможен в условиях, когда в классе сложились доброжелательные отношения. Но при определенных условиях этот способ комплектования группы нецелесообразен, если дети вне урока не взаимодействуют или неприязненно относятся к друг к другу по различным причинам. Для преодоления этой трудности учителю необходимо провести дополнительную работу: найти задания, которые будут интересны и полезны для таких детей, определить роли в составе различных групп, выполняющих задания учащиеся вступают в конструктивный диалог. Например, использование приема «Зигзаг» позволяет детям, выполнявшим одинаковые задания в разных группах, встретиться и обменяться информацией, сделать выводы, обобщения.

В заключение следует отметить, что выстраивая работу в инклюзивном классе, учитель должен учитывать сильные стороны развития ребенка и опираться на них, постепенно при этом втягивая в работу слабые стороны его психики.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья*. Available at: <http://минобрнауки.рф/>
2. Поздеева С.И. Педагогическое исследование и его место в профессиональной деятельности магистра. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2015; 3 (19): 32 – 36.
3. Дмитриева Т.П., Сабельникова С.И., Хотылева Т.Ю. *Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе*: методические рекомендации для учителей начальной школы. Москва, 2012.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya obuchayuschih'sya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya*. Available at: <http://minobrnauki.rf/>
2. Pozdeeva S.I. Pedagogicheskoe issledovanie i ego mesto v professional'noj deyatel'nosti magistra. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2015; 3 (19): 32 – 36.
3. Dmitrieva T.P., Sabel'nikova S.I., Hotyleva T.Yu. *Razrabotka i realizaciya individual'noj obrazovatel'noj programmy dlya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v nachal'noj shkole*: metodicheskie rekomendacii dlya uchitelej nachal'noj shkoly. Moskva, 2012.

Статья поступила в редакцию 19.01.17

УДК 371

Gebekova A.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Preschool, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: halun@bk.ru

Aliyeva S.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dean of Faculty of Pedagogy, Psychology and Defectology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: halun@bk.ru

FORMING OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL OPERATING ON LESSONS OF RUSSIAN WITH REFERENCE TO TEACHING INSTRUCTION MATERIALS "SCHOOL OF RUSSIA" OF INITIAL CLASSES OF STUDENTS OF NATIONAL SCHOOL AS ONE OF REQUIREMENTS OF FGOS NOO. In connection with the implementation of the federal state educational standards of primary education of the general task of the modern primary education, teachers are to ensure such key competence at primary school in children, as an ability to learn. For this purpose it is necessary to form training activities, among which there are cognitive, communicative, regulatory, personality types of work. Among the main problems of teaching the Russian language, there is an issue to form communicative universal learning behavior. The authors conclude that mastering communicative universal learning behavior by children contributes not only to the formation and development of the ability to interact with other people, with the objects of the surrounding world and its information flows, but also helps to learn to find, translate and transmit information, perform different roles in a team, is a resource of efficiency and well-being of the children's future life.

Key words: communicative universal learning behavior, initial classes, national school, Russian language.

А.Н. Гебекова, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и дошкольной психологии ЧГПУ, г. Грозный, E-mail: halun@bk.ru

С.А. Алиева, канд. пед. наук, доц., декан факультета педагогики, психологии и дефектологии, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: halun@bk.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ПРИМЕРЕ УМК «ШКОЛА РОССИИ» УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК ОДНО ИЗ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС НОО

В связи с реализацией Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования генеральной задачей современного начального образования становится обеспечение учителями такой ключевой компетенции учащихся начальных классов, как умение учиться. Для этого необходимо формировать универсальные учебные действия: познавательные, коммуникативные, регулятивные, личностные. Среди основных задач обучения русскому языку, является формирование коммуникативных УУД. Авторы делают выводы о том, что овладение детьми коммуникативными УУД способствуют не только формированию и развитию умения взаимодействовать с другими людьми, с объектами окружающего мира и его информационными потоками; отыскивать, преобразовывать и передавать информацию, выполнять разные социальные роли в группе и коллективе, но и является ресурсом эффективности и благополучия их будущей жизни.

Ключевые слова: коммуникативные УУД, начальные классы, национальная школа, русский язык.

За последние десятилетия в обществе произошли кардинальные изменения в представлении о целях образования и путях их реализации. Приоритетной целью современного школьного образования, вместо простой передачи знаний, умений и навыков от учителя к ученику, становится развитие способности ученика самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, иначе говоря – формирование умения учиться. Другими словами, среди многообразных педагогических моделей обучения в настоящее время получила распространение **личностно-ориентированная модель** образования в школе, в основу которой входит формирование у учащихся системы универсальных учебных действий (УУД) [1, с. 23].

Какой же основной критерий эффективности современного образовательного процесса? В качестве одного из основных критериев эффективности учебно-воспитательного процесса рассматривается формирование индивидуальности учащихся, их талантливость, способность и усердие в учении. Среднему звену обучения требуются выпускники с **развитыми коммуникативными универсальными учебными действиями**. Учителю нужны участники открытого педагогического процесса. Обществу требуются подготовленные к жизни в открытом обществе молодые люди. И всё это необходимо заложить в начальной школе. Как мы предполагаем, именно младший школьный возраст является благоприятным для овладения коммуникативными универсальными учебными действиями в силу особой чуткости общения. А уроки русского языка в числе других должны стать главным для формирования всех видов и форм коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников. В связи с тем, что генеральной задачей современного начального образования становится обеспечение такой ключевой компетенции, как умение учиться, среди основных задач обучения русскому языку, как мы считаем, является формирование коммуникативных УУД.

При реализации Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования (далее ФГОС НОО) у учащихся начальной школы формируются несколько видов компетенций: **познавательные, регулятивные, коммуникативные и личностные** [2, с. 35].

В документах ФГОС НОО дается следующая характеристика этих универсальных умений: «Коммуникативная компетентность учащегося начальной школы – новообразование субъекта учебной деятельности, формирующееся в процессе обучения в

начальной школе, представляющее собой способность ученика адекватно использовать речевые средства для эффективного решения разнообразных коммуникативных задач...» [3, с. 18].

Новый образовательный стандарт рассматривает ключевой целью деятельности общеобразовательной школы **формирование умения учиться**, то есть способности субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Очевидно, что результатом деятельности современной школы должны стать не только определенный уровень знаний учащихся, но и их готовность к **самообучению, самообразованию, самоорганизации**, владению ключевыми компетенциями [4].

Как мы считаем, в результате изучения всех без исключения предметов на ступени начального общего образования у выпускников должны быть сформированы **личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные УУД** как основа умения учиться. В связи с реализацией Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования (ФГОС НОО) школы Республик Дагестан и Чечни перешли на УМК «Школа России». «Русский язык», как учебный предмет, в школах данных республик обеспечивает формирование познавательных, личностных, коммуникативных и регулятивных действий [4, с. 40]. Для формирования УУД на уроках русского языка необходимо применить работу с текстом. Она способствует формированию логических и аналитических действий, сравнения и установления причинно-следственных связей. Ориентация в синтаксической и морфологической структуре языка, а также усвоение правил строения предложения и слов, графической формы букв обеспечивают развития символически-знаковых действий у младших школьников – замещения (звука буквой), моделирования (схематичный разбор состава слова), и преобразования модели (видоизменения слова) [4, с. 47].

Мы предполагаем, при формировании универсальных учебных действий на уроках русского языка в начальной школе учащиеся овладеют следующими умениями: использование языка для поиска необходимой информации в различных источниках; ориентирование в целях, средствах и задачах общения; выбор адекватных языковых средств для решения коммуникативных задач (устные монологические высказывания, диалоги, письменные тексты); стремление к полному и точному выражению собственной позиции; умение задавать вопросы [4, с. 39].

В начальной национальной школе предмет «Русский язык» занимает ведущее место, потому что успешность усвоения ба-

зовых норм русского языка в значительной степени определяет результаты обучения школьников по другим предметам, а также обеспечивает успешность его общения со сверстниками и взрослыми.

Обучение морфологии в начальной школе строится, учитывая психологические особенности детей: у детей возраста 6 – 7 лет невелика выносливость, неустойчиво внимание, невысоки возможности саморегуляции, большая потребность в физических движениях, неудовлетворение которой приводит к быстрой утомляемости и потере интереса. В курсе морфологии в начальных классах изучаются части речи и их формоизменения: имена существительные, прилагательные, глаголы; личные местоимения и знакомство с некоторыми другими разрядами местоимений; знакомство с наречиями, предлогами, союзами, в программах углубленного изучения русского языка – с именами числительными [4, с. 109].

Три крупнейшие темы: существительное, прилагательное, глагол – представлены в каждом из I-IV классов. В 1 классе преобладают наблюдения и группировка слов по значению: названия предметов, признаков, действий. Во 2 классе вводятся понятия «частей речи», сообщаются некоторые признаки частей речи. В 3 и 4 классах – склонение имен существительных, прилагательных, спряжение глаголов, значения форм частей речи вплоть до значений падежей, временных и личных форм [5].

Предлоги в начальных классах изучаются в связи со склонением имен существительных и личных местоимений, а также в плане противопоставления, при различении приставок и предлогов. Союзы – в связи с изучением однородных членов предложения и сложных предложений. В разграничении, в различении частей речи школьники руководствуются следующими критериями: а) лексическое значение слова – предметность, признак или свойство, действие, количество и пр.; б) роль в предложении, или синтаксическая функция; в) наличие тех или иных категориальных признаков; признак времени присущ только глаголу, признак одушевленности/неодушевленности – только имени существительному; г) изменяемость/неизменяемость: для изменяемых частей речи – характер форм изменения (склонение, спряжение и пр.)

В УМК «Школа России» авторы учебника «Русский язык» В.П. Канакина, В.Г. Горецкий все темы уроков представили в отдельных блоках знаний, таких как «Речевые умения», «Грамматические умения», и «Орфографические умения». Все темы и упражнения УМК «Школа России», изучаемые в третьем классе на уроках русского языка, включают в себя механизмы восприятия, способствующие формированию способностей к коммуникативным учебным действиям младших школьников. В анализируемых учебниках «Русский язык» авторы В.П. Канакина, В.Г. Горецкий достаточно материала для формирования навыка сотрудничества с взрослыми и сверстниками в различных социальных ситуациях, умение не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций. К примеру, в учебниках (1 – 4 классы) предусмотрена работа в парах, группах, с взрослыми [6]. Эти задания отмечены соответствующими условными знаками (1 класс, упр. 7 (стр. 14), упр. 8 (стр. 15), упр. 5 (стр. 34), упр. 11 (стр. 57), и др.; 2 класс, 1 ч., упр. 6, 55 и др.

В учебниках по русскому языку для организации сотрудничества с взрослыми и сверстниками включены многие учебные проекты (1 – 4 классы), которые могут быть реализованы совместно со сверстниками и при совместной деятельности с взрослыми (родителями, библиотекарем) [7].

Для формирования коммуникативных УУД необходимо включать специальные задания с использованием речевых средств: создание речевых высказываний по заданию учителя,

по собственной инициативе, в процессе общения со своими сверстниками, владение диалогической речью. В учебнике «Азбука» даются сюжетные картинки, которые передают сцены общения персонажей (например, сценки посещения внуками бабушки и дедушки, диалоги при пересказе сказок «Теремок», «Колобок», «Волк и семеро козлят», «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка», «Маша и медведь») [7]. Особое значение для усвоения этики телефонного разговора имеет анализ отрывка из стихотворения К.И. Чуковского «Телефон».

Уже в первом классе ученики должны уметь составлять диалог (стр. 20), учиться правильно отвечать на вопрос «Подходит ли рисунок к тексту?» (стр. 24), составлять и разыгрывать сценку-диалог: «Обратись к товарищу по парте с просьбой дать тебе книгу или карандаш» (стр. 25), составлять основную часть сказки по данному началу и концу (стр. 44), составлять небольшой текст по рисунку и опорным словам (стр. 73), составлять продолжение текста из знакомой сказки (стр. 120).

Данные упражнения и задания формируют у школьников умения осознанно строить речевое высказывание разного типа (сочинения-повествования, сочинения-описания, сочинения-рассуждения) и стиля (деловые описания и художественные), разного жанра (сказка, рассказ, загадка, отзыв, письмо, приглашение). Сочинения создаются по аналогии, заданной теме, личным наблюдениям, поэтическим строкам.

Серьезные коммуникативные умения – умение и желание слушать собеседника и вести диалог, готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою, излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения. В учебниках «Русский язык» даются специальные задания для дискуссии, связанной с содержанием языкового или иллюстративного материала. Например, «Порассуждайте, может ли быть речь без слов. Когда и где тебе могут пригодиться знания об алфавите?» (1 класс), «Почему словом иглы названы и инструмент для шитья, и листья хвойных деревьев, и колючки у ежа?» (2 класс), «Поразмышляйте, какие пары слов являются однокоренными: сырник и сырок, Томск и Томичи, мороз и холод, водолаз и вода, рука и ручка?» (3 класс), «Справедливы ли эти слова: К добру и миру тянется мудрец, к войне и распрям тянется глупец. О чём они заставляют нас задуматься?» и др. На уроках русского языка могут иметь место специально организованные игры, упражнения и задания, целью которых помимо закрепления и обобщения предметных знаний является формирование коммуникативных универсальных умений. Для реализации этой задачи мы предлагаем включить следующие методические приемы: «Интеллектуальный штурм»; «Составь задания партнеру»; «Отзыв на работу(ответ) товарища»; «Диалог»; «Интервью»; «Круглый стол» и др. Также с успехом на уроках русского языка можно использовать следующие упражнения: работа с текстом; деловая игра «Журналисты»; работа над выпуском газеты; инсценирование литературного текста.

Все перечисленные приемы и формы работы с детьми позволяют сделать нам следующие обобщения: овладение детьми коммуникативными УУД способствуют не только формированию и развитию умения взаимодействовать с другими людьми, с объектами окружающего мира и его информационными потоками; отыскивать, преобразовывать и передавать информацию, выполнять разные социальные роли в группе и коллективе, но и является ресурсом эффективности и благополучия их будущей жизни. Как мы убедились, содержание, структура и специфика упражнений и заданий новых учебников будут способствовать формированию коммуникативных универсальных умений младших школьников.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя*. Москва, 2008.
2. Абрамлина О.Г. *Учебный диалог как средство формирования коммуникативной культуры обучающихся*. Орёл, 2003.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. Москва, 2011.
4. Булыгина Л.Н. О формировании коммуникативной компетенции школьников. *Вопросы психологии*. 2010; 2.
5. Климанова Л.Ф. *Литературное чтение: учебник для 1 класса в двух частях*. Москва, 2011.
6. Канакина В.П., Горецкий В.Г. *Русский язык*. Москва, 2011.
7. Горецкий В.Г., Киришкин В.А., Виноградская Л.А. *Азбука: учебник для 1 класса в двух частях*. Москва, 2012.

References

1. Asmolov A.G. *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole: ot dejstviya k mysli: posobie dlya uchitelya*. Moskva, 2008.

2. Abramlina O.G. *Uchebnyj dialog kak sredstvo formirovaniya kommunikativnoj kul'tury obuchayuschihся*. Orel, 2003.
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obščego obrazovaniya*. Moskva, 2011.
4. Bulygina L.N. O formirovanii kommunikativnoj kompetencii škol'nikov. *Voprosy psihologii*. 2010; 2.
5. Klimanova L.F. *Literaturnoe čtenie: učebnik dlya 1 klassa v dvuh chastyah*. Moskva, 2011.
6. Kanakina V.P., Goreckij V.G. *Russkij yazyk*. Moskva, 2011.
7. Goreckij V.G., Kiryushkin V.A., Vinogradskaya L.A. *Azbuka: učebnik dlya 1 klassa v dvuh chastyah*. Moskva, 2012.

Статья поступила в редакцию 15.01.17

УДК 378

Danovich L.M., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Head of Department of Applied Mathematics, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: dlm59@mail.ru

Gulyakin D.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: dvggti@yandex.ru

Pergun O.V., senior lecturer, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: 3193302@mail.ru

MONITORING OF MOTIVES OF PROFESSIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS IN A TECHNICAL COLLEGE. The article discusses how to monitor the effective management of such complex dynamic object as a system of education. Monitoring in education is a system of selection, processing, storage and dissemination of information about the educational system or its individual links, focused on information management software that allows you to judge the state of the object at any time and can provide its forecast for the development and effectiveness. The article deals with a study containing the monitoring indicators of the motives of professional work of students of a technical profile. The authors conclude that there is a need for social, informational and cultural orientation of student learning. This will enhance the manifestation of social, communicative qualities of students, enabling them to reach collective and better results in various occupations.

Key words: monitoring, motivation, professional motivation, technical education.

Л.М. Данович, канд. тех. наук, доц., зав. каф. Прикладной математики, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: dlm59@mail.ru

Д.В. Гулякин, канд. пед. наук, доц., Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: dvggti@yandex.ru

О.В. Пергун, ст. преп., Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: 3193302@mail.ru

МОНИТОРИНГ МОТИВОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В данной статье рассматривается мониторинг как эффективное управление таким сложным динамическим объектом как система образования. Мониторинг в образовании – это система отбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее звеньях, ориентированная на информационное обеспечение управления, которая позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз его развития и результативности. В статье предложено исследование содержащее мониторинг показателей мотивов профессиональной деятельности студентов технического профиля. Авторы делают вывод о том, что необходима социальная, информационная и культурологическая направленность обучения студентов технического профиля. Это усилит проявление социальных, коммуникативных качеств студентов, позволит им достигать коллективных и более высоких результатов в различных видах профессиональной деятельности.

Ключевые слова: мониторинг, мотивы, профессиональная мотивация, техническое образование.

Многоуровневая система профессионального образования, постоянно требует поиска новых средств и технологий повышения качества подготовки будущих специалистов. Целью процесса обучения является овладение учащимися определенного объема знаний и формирование умений использовать приобретенные методы в профессиональной деятельности. В связи с этим мониторинговая система является наиболее эффективной моделью оценки мотивации и качества образовательно-профессиональных достижений студентов.

Мониторинг в образовании – это система отбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее звеньях, ориентированная на информационное обеспечение управления, которая позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз его развития и результативности.

В нашем исследовании предусматривался мониторинг показателей мотивов профессиональной деятельности студентов Кубанского государственного технологического университета, в процессе их продвижения в учебе. В эксперименте принимали участие студенты технических направлений: 08.03.01 «Строительство» и 15.03.02 «Технологические машины и оборудование».

Данные измерения проводились с помощью специального опросника, разработанного А.А. Крыловым, который так и называется «Профессиональная мотивация» [1]. Анкета содержит вопросы, ответы на которые представляют собой утверждения,

имеющие различные значения. Задача студента выбрать из предложенных утверждений только одно, которое он считает верным.

Измерения динамики сферы мотивов профессиональной деятельности проводилось в начале и в конце третьего курса. Студенты уже изучили информационные и социо-гуманитарные дисциплины на 1 и 2 курсе, на третьем происходит деление по профилям и возрастает количество дисциплин технического профессионального профиля.

В методике А.А. Крылова мотивы профессиональной деятельности, классифицированы на 4 группы: мотивы профессионального мастерства, социальной значимости труда, собственного труда, самоутверждения в труде.

Измерение динамики в мотивах студентов по мере продвижения их в учебе, было необходимо, поскольку мотивация побуждает активность в деятельности, обуславливают, прежде всего, выбор профессии и соответствующего вуза, влияет на результаты обучения и, в целом на профессиональное становление будущих инженеров.

Мотивы профессиональной деятельности человека изменяются в течение всей жизни, например, под воздействием мнения значащих людей (родителей, учителей, друзей), в процессе профессиональной ориентации в школе или вузе

Нас, интересовал вопрос о том, что происходит с мотивационной сферой студента (Таблица 1), когда он проходит этап перехода от общих дисциплин к профессиональным.

Таблица 1

Изменения в мотивах профессиональной деятельности студентов, (ед. изм. баллы)

Мотивы	Студенты направления «Строительство», 62 чел.			Студенты направления «Технологические машины и оборудование», 34 чел.		
	в начале уч. года	в конце уч. года	динамика	в начале уч. года	в конце уч. года	динамика
Собственного труда	5	6	+ 1	6	8	+ 2
Социальной значимости труда	10	12	+ 2	14	15	+ 1
Самоутверждения в труде	18	19	+ 1	18	20	+ 2
Профессионального мастерства	6	7	+ 1	6	8	+ 2

Данные, полученные при изучении у студентов мотивов профессиональной деятельности, представлены в Таблице 1. Эти данные показывают, что у студентов двух технических направлений, в течение года возросли значения показателей всех мотивов:

- на 2 и 1 б. мотивы социальной значимости труда;
- на 1 и 2 б. самоутверждения в труде;
- на 1 и 2 б. мотивы собственного труда;
- на 1 и 2 б. мотивы профессионального мастерства.

Данные Таблицы 1 были подвергнуты корреляционному анализу. Коэффициент корреляции был использован как инструмент, с помощью которого можно измерить меру зависимости двух переменных (условий и результатов). При определении тесноты связи между двумя взаимно зависимыми признаками применялся линейный коэффициент корреляции по Пирсону (критерий хи-квадрат Пирсона с различными вариациями и поправками на точность), который показывает: существует ли и столь ли велика связь между этими признаками [2].

Корреляционный анализ мотивов на примере группы студентов направления «Строительство» (с использованием коэффициента корреляции Пирсона) данных Таблицы 1 приведен ниже в Таблице 2.

Анализ подтверждает тот факт, что связь между показателями статистически значима и положительна. Полученная прямо пропорциональная зависимость указывает на то, что, чем выше показатели одних критериев, тем выше показатели других критериев и наоборот. Данные психолого-педагогической литературы [3; 4 и др.] и результаты наших исследований показали, что мотивы сферы профессиональной деятельности имеют динамический характер и непрерывно изменяются под воздействием различных факторов объективных и субъективных.

Таким образом, результаты исследования с использованием методики А.А. Крылова показали, незначительную динамику показателей всех мотивов сферы профессиональной деятельности у студентов двух технических направлений. По нашему мнению необходимо социальная, информационная и культурологическая направленность обучения студентов технического профиля (использование интерактивных форм обучения – кейс-стади, проблемные семинары и пр.). Что, несомненно, усилит проявление социальных, коммуникативных качеств студентов, позволит им достигать коллективных и более высоких результатов в различных видах профессиональной деятельности.

Таблица 2

Корреляционная зависимость мотивов профессиональной деятельности студентов направления «Строительство»

Переменная	Наименование показателя	r_{xy}	r_{yx}
X	Собственного труда	0,9321	0,9549
Y	Социальной значимости труда		
X	Самоутверждения в труде	0,9235	0,9733
Y	Профессионального мастерства		
X	Собственного труда		

Библиографический список

1. *Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии*. Под редакцией Крылова А.А., Маничева С.А. 2-е изд., доп. и перераб. Санкт-Петербург, 2003.
2. Усова А.В., Тулькбаева Н.Н., Зеленова Л.Н. *Сравнительный анализ коэффициентов корреляции оценок и самооценок учащихся по естественнонаучным дисциплинам и математике*. Челябинск, 1976.
3. Красина И.Б., Данович Л.М., Даченко Е.П., Петель Н.И. Использование современных технологий обучения при подготовке специалистов в высшей школе. *Фундаментальные исследования*. 2015; 2-16: 3598 – 3603.
4. Гулякин Д.В. Модель формирования социально-информационной культуры студентов. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2015; 6-2: 26 – 29.

References

1. *Praktikum po obschej, `eksperimental'noj i prikladnoj psihologii*. Pod redakciej Krylova A.A., Manicheva S.A. 2-e izd., dop. i pererab. Sankt-Peterburg, 2003.
2. Usova A.V., Tul'kibaeva N.N., Zelenova L.N. *Sravnitel'nyj analiz ko`efficientov korrelyacii ocenok i samoocenok uchaschihsya po estestvennonauchnym disciplinam i matematike*. Chelyabinsk, 1976.
3. Krasina I.B., Danovich L.M., Dachenko E.P., Petel' N.I. Ispol'zovanie sovremennyh tehnologij obucheniya pri podgotovke specialistov v vysshej shkole. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2015; 2-16: 3598 – 3603.
4. Gulyakin D.V. Model' formirovaniya social'no-informacionnoj kul'tury studentov. *Gumanitarnye, social'no-`ekonomicheskie i obschestvennye nauki*. 2015; 6-2: 26 – 29.

Статья поступила в редакцию 08.02.17

УДК 378

Deberdeev M.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Training, South Federal University (Taganrog, Russia), E-mail: deberdeeV56@gmail.com

Taran V.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Training, South Federal University (Taganrog, Russia), E-mail: shulachka@mail.ru

A SYSTEM OF SERVICES CREATED IN TOURISM. Professional qualification of animator in the field of health-improving tourism in sports is studied by the authors as a set of individual personality traits, which allows the use of acquired knowledge, abilities, practical skills and personal qualities for effective solution of problems and tasks of professional activity. The Russian system of tourism education is characterized by a large number of studies dedicated to the training of tourism professionals. The theoretical bases of formation of personnel potential for the field of sports animation are revealed. The work gives an analysis of state educational institutions teaching professionals in this field. The research proposes requirements to be met by professionals.

Key words: *tourism, state regulation, tourism industry, infrastructure, tourism education, training, tourism service, animation, sports animation, vocational training, sports animation programs.*

М.П. Дебердеев, канд. пед. наук., доц. каф. физвоспитания, ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог, E-mail: deberdeeV56@gmail.com

В.А. Таран, канд. пед. наук., доц. каф. физвоспитания ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог, E-mail: shulachka@mail.ru

СИСТЕМА УСЛУГ, СОЗДАВАЕМЫХ В ТУРИЗМЕ

Профессиональная подготовленность аниматора в сфере спортивно-оздоровительного туризма в спорте рассматривается в статье как комплекс индивидуальных свойств личности, позволяющий использовать приобретенные знания, умения, практические навыки и личностные свойства для эффективного решения проблем и задач профессиональной деятельности. Российская система туристического образования характеризуется большим количеством исследований посвященных профессиональной подготовке специалистов сферы туризма. В статье раскрываются теоретические основы формирования кадрового потенциала для сферы спортивно-оздоровительной анимации. Дан анализ состояния учебных заведений занимающихся подготовкой специалистов для данной сферы. Рассмотрены требования которым должен отвечать данный специалист.

Ключевые слова: *туризм, государственное урегулирование, туристическая отрасль, инфраструктура, система туристического образования, подготовка специалиста, туристическая услуга, анимация, спортивно-оздоровительная анимация, профессиональная подготовленность, спортивные анимационные программы.*

Подготовка кадров для сферы туризма в России получила развитие, начиная с 1993 г., в связи со стремительным ростом количества туристических фирм. Количество учебных заведений, где готовятся специалисты для индустрии туризма, значительно возросло после принятия в 1996 г. Федерального закона «Об основах туристической деятельности в Российской Федерации» и Федеральной целевой программы «Развитие туризма в Российской Федерации». Здесь содействие кадровому обеспечению туристической отрасли рассматривается как один из методов государственного регулирования и реализации государственной политики в сфере туризма.

Образование должно отвечать требованиям времени и соответствовать условиям производства. Существенное изменение, в последнее время, инфраструктуры туризма и, в особенности, организованного отдыха населения выдвинули новые требования к содержанию кадрового потенциала для сферы анимации, сущность их профессиональной готовности, характеризующую качественным состоянием теоретической подготовки, приобретенными практическими навыками и умениями, сформированными личностными характеристиками, создающими индивидуальный потенциал к производственной деятельности.

Достаточно ясно, что практически любое направление туристической деятельности (туроперейтинг, менеджмент, анимация и т. д.) сталкивается с теми или иными нерешенными вопросами профессиональной подготовленности работников.

Профессиональная подготовленность аниматора в сфере спортивно-оздоровительного туризма рассматривается как комплекс индивидуальных свойств личности, позволяющий использовать приобретенные знания, умения, практические навыки и личностные свойства (интеллектуальные, коммуникативные, психические, эмоциональные, физические) для эффективного решения ситуаций (проблем, задач) профессиональной деятельности.

Российская система туристического образования характеризуется большим количеством исследований, посвященных профессиональной подготовке специалистов сферы туризма, общим и частным проблемам педагогического процесса, однако вопросам профессиональной подготовки специалистов для сферы анимации, в частности спортивно-оздоровительной анимации внимание практически не уделяется.

Система создаваемых в туризме услуг строится с учетом жизненно важных интересов личности, интересов общества, с опорой на культурно-историческую среду окружения. Расширение видов деятельности в области туризма, совершенствование предоставляемых услуг привели к открытию качественно новых направлений деятельности, и как результат – к появлению новых профессий, в том числе и профессии аниматора, организующего досуг туристов.

Вследствие недостаточного профессионализма многих работников этой сферы возрастает роль профессиональной подготовки специалистов, обслуживающих туризм, в частности специалистов, работающих в сфере анимации и сферы спортивно-оздоровительной анимации.

Среди авторов, которые занимаются этой проблемой можно отметить: И.И. Булыгину, Н.И. Гаранина которые рассматривают анимационную деятельность в туристических и спортивно-оздоровительных учреждениях [1]; А.Д. Жаркову, описывающую технологию культурно-досуговой деятельности [2]; Т.Н. Третьякову, И.В. Курило, Е.В. Дашкову, И.В. Борисенко, А.С. Выголовскую, описывающих особенности анимационной деятельности в социально-культурном сервисе и туризме [3; 4; 5].

Содержание современного туристического образования в области анимации, диктует новые цели, объясняет поиск новых, адекватных изменяющемуся содержанию образовательного процесса методов обучения и технологий, основанных на индивидуализации образовательных программ, обогащении новым процессуальным умением, развитием способностей оперировать информацией, творчески решать различные проблемы.

Целью профессионального обучения аниматоров, в частности для сферы спортивно-оздоровительной анимации является качественная подготовка персонала. Однако, как показывает практика, по названным выше направлениям в России ведут подготовку лишь некоторые вузы. Довольно часто в сфере туристической анимации приходят работники вообще не имеющие туристического образования, обладая лишь отрывочными знаниями из этой сферы. Не лучше обстоит дело и со спортивно-оздоровительной анимацией.

В эту сферу анимации идут специалисты, окончившие вуз по специальности «Социально-культурный сервис и туризм», или окончившие вуз по направлению физическая культура и спорт. И одних, и других можно считать потенциальными специалистами в сфере спортивно-оздоровительной анимации, поскольку одни получают не достаточно знаний в области физической культуры, а другим в области туризма, маркетинга и рекламы, и те, и другие испытывают недостаток знаний в области актерского мастерства, режиссуры.

Анализ показал, что на сегодняшний день в России свыше 300 высших учебных заведений осуществляют подготовку специалистов в сфере сервиса и туризма. Наибольшее их количество сосредоточено в Москве: Международный институт гостиничного менеджмента и туризма, Российская международная академия туризма, и многие другие.

Кроме того, широко известны Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, Омский государственный институт сервиса.

Многие вузы и их филиалы находятся в Южном федеральном округе. Среди них можно выделить: Сочинский государственный университет туризма и курортного дела, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, Ставропольский государственный университет, готовит студентов по специальности «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм».

Среди вузов, готовящих специалистов по направлению физическая культура, спорт и туризм, широко известен Российский государственный университет физической культуры, спорта и туризма. В 2008 году Институт рекреации и туризма за достижения в подготовке кадров в сфере рекреации и спортивно – оздоровительного туризма стал лауреатом ежегодной международной премии «Лидеры туристической индустрии».

Областью профессиональной деятельности специалиста по рекреации и спортивно-оздоровительному туризму являются: спортивно-оздоровительный туризм; физическая рекреация и реабилитация; деятельность по оздоровлению населения средствами физической культуры, спорта и туризма; индустрия туризма, досуга и рекреации; санаторно-курортные учреждения; физическая культура и спорт.

К объектам профессиональной деятельности специалиста по рекреации и спортивно-оздоровительному туризму относятся: физические, психические и функциональные возможности человека; разработка и реализация специальных двигательных режимов, ориентированных на профилактику и устранение психических и физических перенапряжений; социально-культурное, экологическое, краеведческое и физическое воспитание личности; конструирование рекреационно-оздоровительных циклов обслуживания туристов; организационно-методическая, управленческая деятельность в сфере туризма, краеведения и рекреационного комплекса; разработка и утверждение принципов активного и здорового образа жизни, их практическая реализация средствами рекреации, туризма и краеведения: процесс формирования личности, ее приобщение к общечеловеческим и культурным ценностям, к рекреативно-оздоровительным формам занятий.

Существенным требованием к специалисту является не только создание качественной анимационной программы, но и ее реализация, в ходе которой удовлетворяются потребности отдыхающих.

Спортивные и анимационные программы предназначены для туристов, увлекающихся тем или иным видом спорта и приехавших в спортивно-туристический комплекс для занятий спортом по определенной системе тренировок в сочетании с отдыхом.

Спортивно-оздоровительные программы рассчитаны на туристов, любителей спорта и активного отдыха, для которых туркомплекс – это единственное место и возможность восстановления сил и здоровья через активные физические нагрузки в условиях чистой природы и чистого воздуха.

Спортивно-развлекательные программы ориентированы на туристов любого возраста. Они строятся на вовлечении туристов

в активное движение через заманчивые, увлекательные, веселые конкурсы и безобидные состязания.

Спортивно-познавательные программы строятся на приобщении туристов к духовно-нравственным ценностям в процессе активного отдыха (походы, пешеходные экскурсии)

Таким образом, специалист по рекреации и спортивно – оздоровительному туризму должен быть подготовлен:

- к педагогической и рекреационно-оздоровительной деятельности во всех типах образовательных учреждений и санаторно-курортного профиля, в организациях туристическо-краеведческого профиля, на предприятиях различной формы собственности, в детско-юношеских командах по основным видам туризма;

- к выполнению рекреационно-оздоровительных, эколого-краеведческих задач факторами физической культуры, спорта, туризма и краеведения – в физкультурно-спортивных, туристическо-краеведческих, спортивно-зрелищных, культурно-досуговых, лечебных, реабилитационно-профилактических учреждениях любой формы собственности;

- к деятельности по проведению рекреационно-оздоровительных мероприятий на туристических маршрутах и в процессе рекреационно-познавательных и туристическо-краеведческих поездок;

- к организации туристическо-оздоровительной, краеведческой, экскурсионно-методической и туроператорской деятельности, развлечений и физкультурно-спортивного проведения досуга в туристических группах, клубах, фирмах и др.;

- к управленческой, маркетинговой деятельности в сфере туризма и физической рекреации на местном, региональном и федеральном уровнях;

- к разработке и реализации специальных двигательных режимов, ориентированных на формирование духовных ценностей, нравственности, профилактики и устранение психических и физических перенапряжений, социально-культурное, краеведческое, экологическое и физическое воспитание личности.

Довольно широко известен Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, имеющий филиал в Ростове-на – Дону и Ейске, здесь имеются такие специализации, как режиссура театра, режиссура театрализованных представлений и праздников, социально-культурный сервис и туризм, физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура) и многие другие.

Таким образом, подготовка кадров для сферы анимации, в частности, спортивно-оздоровительной анимации, на сегодняшний день важная и актуальная задача. Специалистов, которые оканчивают вуз по специальности «Социально-культурный сервис и туризм», а также «Рекреация и спортивно – оздоровительный туризм»; «Физическая культура и спорт», где имеются специализации «Теория и методика физкультурно-оздоровительной деятельности», «Спортивно-оздоровительный туризм» можно считать «потенциальными специалистами» в сфере спортивно-оздоровительной анимации.

Библиографический список

1. Булыгина И.И., Гаранин Н.И. Об анимационной деятельности в туристских и спортивно-оздоровительных учреждениях. *Теория и практика физической культуры*. 2001; 11: 10 – 13.
2. Жарков А.Д. *Технология культурно-досуговой деятельности*. 2-е изд., перераб. и доп. Москва Изд-во МГУК, ИПО «Профиздат», 2002.
3. Третьякова Т.Н. *Анимационная деятельность в социально-культурном сервисе и туризме*: учебное пособие для вузов. Москва: ИЦ «Академия», 2008.
4. Курило Л.В. *Теория и практика анимации*: В 2 ч. Москва: Советский спорт, 2006.
5. Дашкова Е.В., Борисенко И.В., Выголовская А.С. *Анимация в туристической индустрии*: учебно-методическое пособие. Шахты: Издательство ЮРГУЭС, 2008.

References

1. Bulygina I.I., Garanin N.I. Ob animacionnoj deyatel'nosti v turistskih i sportivno-ozdorovitel'nyh uchrezhdeniyah. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 2001; 11: 10 – 13.
2. Zharkov A.D. *Tehnologiya kul'turno-dosugovoj deyatel'nosti*. 2-e izd., pererab. i dop. Moskva Izd-vo MGUK, IPO «Profizdat», 2002.
3. Tretyakova T.N. *Animacionnaya deyatel'nost' v social'no-kul'turnom servise i turizme*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: IC «Akademija», 2008.
4. Kurilo L.V. *Teoriya i praktika animacii*: V 2 ch. Moskva: Sovetskij sport, 2006.
5. Dashkova E.V., Borisenko I.V., Vygolovskaya A.S. *Animaciya v turisticheckoj indusirii*: uchebno-metodicheskoe posobie. Shahty: Izdatel'stvo YuRGU'ES, 2008.

Статья поступила редакцию 24.01.17

УДК 37.013.78:316.6

Zavrzhnov V.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Work, Service and Tourism, Arzamas branch of UNN (Arzamas, Russia), E-mail: zavr1982@yandex.ru

Zinina G.M., senior laboratory assistant, Department of General Pedagogy and Pedagogy of Vocational Training, Arzamas branch of UNN (Arzamas, Russia), E-mail: zavr1982@yandex.ru

Zheleznova E.A., 3d year student, Psycho-Pedagogical Faculty, Arzamas branch of UNN (Arzamas, Russia), E-mail: zavr1982@yandex.ru

ACTUALIZATION OF THE CONCEPT "FRIENDSHIP" IN THE MOVIE "IT" (BASED ON A NOVEL BY S. KING). The article is dedicated to the study of social and psychological means of realization of a concept of "friendship" in the movie "It", based on a novel with the same name by S. King. The problem of the study is to identify how the relationship between the main characters of the works themselves and their environment helps to reveal the contents of friendship and its value. Isolation of two presentations of the plans of the concept "friendship" allows analyzing inherent in each of these social and psychological meanings detection means of friendship. The supernatural plan of the presentation at the same time is realized largely due to the metaphors that give friendship a magical sense, underlines its importance. The feasibility of such an approach to the study of the concept "friendship" is due to the tasks of modern education, so the article focuses on the possibility of feature films and texts for training students of psycho-pedagogical and socio-pedagogical profile. Analysis of the various works of the students of knowledge allows supplementing the experience of interpersonal relations, which they receive in the course of classroom and practical training.

Key words: concept, presentation, social and psychological meaning, metaphor, educational potential.

В.В. Завержнов, канд. пед. наук, доц. каф. социальной работы, сервиса и туризма Арзамасского филиала ННГУ, г. Арзамас, E-mail: zavr1982@yandex.ru

Г.М. Зинина, ст. лаборант каф. общей педагогики и педагогики профессионального образования Арзамасского филиала ННГУ, г. Арзамас, E-mail: zavr1982@yandex.ru

Е.А. Железнова, студентка 3 курса психолого-педагогического факультета, Арзамасского филиала ННГУ, г. Арзамас, E-mail: zavr1982@yandex.ru

ПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ДРУЖБА» В ФИЛЬМЕ «ОНО» (ПО ОДНОИМЕННОМУ РОМАНУ С. КИНГА)

Статья посвящена изучению социально-психологических средств презентации концепта «дружба» в фильме «Оно» по одноимённому роману С. Кинга. Проблемой исследования является выявление того, как отношения главных героев произведения между собой и их окружением помогают раскрыть содержание дружбы и её ценность. Выделение двух планов презентации концепта «дружба» позволяет проанализировать присущие каждому из них социально-психологические средства обнаружения смыслов дружбы. Сверхъестественный план презентации при этом реализуется во многом за счёт метафор, которые наделяют дружбу магическим смыслом, подчёркивающим её значимость. Целесообразность такого подхода к исследованию концепта «дружба» обусловлена задачами современного образования, поэтому в статье делается упор на возможность применения художественных фильмов и текстов для обучения студентов психолого-педагогического и социально-педагогического профилей. Анализ различных произведений студентами позволяет дополнить опыт познания межличностных отношений, который они получают в ходе аудиторных занятий и производственной практики.

Ключевые слова: концепт, презентация, социально-психологический смысл, метафора, образовательный потенциал.

Творчество Стивена Кинга (род. в 1947) в последнее время всё чаще становится предметом исследования в отечественной науке, что объясняется как растущей популярностью писателя, так и своеобразием его произведений. Тем не менее, как отмечает А.Г. Ненилов, в современной российской науке нет фундаментальных исследований, посвящённых этому вопросу [1]. Большинство статей, связанных с темой творчества С. Кинга, выполнены в рамках филологии и лингвистики. Среди них можно отметить исследования О.И. Галицовой, К.Е. Годуновой, М.С. Карандина, Ю.Н. Коршуновой, Н.Г. Носоревой, Н.В. Рабкиной, Н.Г. Хилаловой, И.В. Шалимовой, Л.В. Щелкановой. Социальной, философской и культурологической проблематике посвящены статьи А.С. Абдуллаевой, О.А. Макаровой, А.Г. Ненилина, И.Б. Сазеевой. Психологический аспект творчества С. Кинга рассматривается в статьях В.С. Азеевой, Л.В. Бондаренко, Д.А. Попова. Анализ представленного круга научных исследований показывает, что в подавляющем большинстве случаев к выявлению концептуального содержания произведений С. Кинга обращаются лингвисты и филологи, реже специалисты в области философии и культурологии. Чаще всего, в фокус внимания исследователей (К.Е. Годунова, М.С. Карандин, Н.В. Рабкина, И.В. Шалимова, Л.В. Щелканова) попадают концепты, имеющие негативное содержание, такие как «страх», «безумие», «заклечение» и др. [2]. Обращение именно к этим концептам вполне объяснимо характером творчества писателя, где тема ужасного является едва ли не самой главной. При этом творчество такого писателя как Стивен Кинг не исчерпывается только темой ужасного, поэтому изучение его произведений позволяет открывать и другое содержание не связанное с вышеуказанными концептами.

В современной философии и лингвистике концепт в общем виде определяется как содержание понятия, а в отдельных случаях как его смысл. Соответственно, исследования концептов в творчестве Стивена Кинга сосредотачиваются на проблемах использования различных лингвистических средств для прояснения их содержания. Однако цель данной статьи заключается в том, чтобы выявить социально-психологические средства, за счёт которых происходит презентация концепта «дружба», и задать его границы. Это значит, что основной вопрос исследования можно поставить таким образом: как характер отношений героев произведения друг с другом и с окружающими помогает объяснить содержание дружбы и её ценность для читателя?

Значимость такого исследования обусловлена тем, что современный художественный текст не только отражает существующие социальные отношения, но и способен детерминировать их. Исследования воспитывающей и обучающей функций литературного произведения ведутся в отечественной науке очень давно и достаточно ясно показывают, что из любого художественного текста может быть эксплицирован смысл, заключающий определённый образовательный потенциал. С этой точки зрения можно утверждать применимость любого художественного текста для целей образования и воспитания. Единственным ограничением в данном случае является возраст обучаемого и связанный с ним социокультурный опыт, задающие пределы проникновения в смыслы изучаемого текста. Еще одной причиной, побуждающей нас обратиться к теме использования художественного текста в образовании, является то, что к уровню профессиональной подготовки специалистов психолого-педагогического и социально-педагогического профилей в настоящее время предъявляются очень высокие требования. Для соответ-

ствия им необходимо к концу срока обучения иметь достаточно обширный опыт работы, однако у студентов далеко не всегда есть возможность получения такого опыта. Использование художественного текста позволяет в какой-то мере восполнить этот недостаток, поскольку на его примере обучающиеся смогут научиться анализировать отношения между людьми, повышая уровень своей профессиональной компетентности.

В данной статье для достижения цели исследования мы обратимся не к тексту произведения «It» («Оно»), а к одноимённому фильму, снятому по этому роману. Целесообразность такой подмены определяется двумя обстоятельствами: во-первых, в современной культуре аудиовизуальное произведение имеет «приоритет» перед художественным текстом, поэтому познание обычно идёт от фильма к книге. Наглядными примерами этого могут стать экранзации «Властелина колец», «Игры престолов», «Тараса Бульбы», «Братьев Карамазовых» и др., появление которых сопровождалось ростом интереса к соответствующим художественным текстам. Этот пример особенно показателен, когда речь идет о молодёжной среде, поэтому обращение к фильму «Оно» можно в данном случае считать своеобразным побуждением к знакомству с книгой. Во-вторых, обращение к фильму «Оно», а не к одноимённому художественному тексту, на наш взгляд, оправдано ещё и тем, что в фильме тема дружбы заявлена гораздо более отчётливо за счёт отказа от множества подробностей жизни персонажей, истории города Дерри и больше, чем в книге, линейности повествования.

Фильм «Оно» (1990 г.) поделён на две части, первая из которых содержит воспоминания главных героев о событиях далёкого детства, а вторая полностью посвящена их действиям в настоящем времени. Органическая связь между двумя частями фильма обеспечивается общей темой борьбы со сверхъестественным ужасным существом Пеннивайзом, являющимся в образе клоуна. По аналогии с двумя частями фильма можно выделить два плана презентации концепта «дружба»: обыденный, выявляющийся в контексте повседневного взаимодействия героев фильма; и фантастический, выявляющийся в ходе противодействия главных героев Пеннивайзу.

Обыденный план презентации «концепта» дружба заключается в себе особый характер отношений главных героев друг с другом [3]. В фильме они обозначают себя как «клуб неудачников», поскольку каждый из них находится в неблагоприятной ситуации, обусловленной семейными проблемами или негативными социальными стереотипами. Моментом закрепления дружеских отношений главных героев фильма является их обещание, данное полицейскому Неллу, «...чтобы вы ни делали, делайте это вместе...» [4; с. 362]. В фильме группе друзей явно противопоставлена компания Генри Бауэrsa, которая также представляет собой пример дружбы. Однако в отличие от «клуба неудачников», где дружба вытекает из равенства, этот вид дружбы основан на самоутверждении за счёт других. Кроме этого в фильме неявно обнаруживается противопоставление «клуба неудачников» взрослому населению Дерри. По мнению Макаровой О.А. искренние чувства детей делают их более сильными, тогда как взрослые испорчены завистью, злостью и лицемерием [5]. Ещё одной характеристикой общества взрослых является безразличие большинства, поскольку они предпочитают не вмешиваться в происходящее вокруг, даже, если это события явно негативные. Это проявляется в умалчивании о страшном прошлом города, где массовые убийства случались и раньше, в нежелании взрос-

лых разбираться в истинных причинах происходящего или даже в отказе вмешиваться в подростковые конфликты, чтобы предотвратить возможную трагедию.

Сверхъестественный план презентации концепта «дружба» полностью связан с противостоянием «клуба неудачников» таинственному существу в образе клоуна. Необычность отношений главных героев в этом случае заключается в том, что, собравшись воедино, они приобретают качества, позволяющие им вступить в противоборство со сверхъестественной силой. Идея дружбы как единства, делающего людей сильнее, в общем-то, не нова и достаточно часто обыгрывается в кино и литературе, однако в данном случае это единство подчеркивается тем, что подростки вынуждены противостоять противнику совершенно непостижимой природы, который, однако, оказывается бессильным перед их солидарностью. Этот факт особенно ярко выявляется событиями второй части фильма, когда по разным причинам единство героев распадается, а вместе с этим ослабевает и их сила.

В противостоянии Пеннивайзу оказывается вовлечена и группа Генри Бауэrsa, однако здесь она также играет отрицательную роль. Негативная природа дружбы, в которой один доминирует над всеми, раскрывается в финальной сцене первой части, когда Генри Бауэрс разделяет свою группу, по сути, принося в жертву существом своих друзей, для спасения собственной жизни. Однако во второй части фильма, повествующей, в том числе, и о дальнейшей судьбе Генри Бауэrsa, пример негативной дружбы снова воспроизводится иными средствами. Фантастическое воссоединение Генри Бауэrsa со своими умершими друзьями, делает его сильнее и помогает бежать из психиатрической лечебницы.

Ещё одним сверхъестественным средством презентации концепта «дружба» является раскрытие её магического характера. Это проявляется в том, что обычные предметы, используемые главными героями, начинают проявлять экстраординарные свойства. В фильме показываются два таких примера, первый из которых связан с превращением средства от астмы в оружие против существа, после слов Эдди Каспбрака «Это кислота!». Второй пример связан с велосипедом марки «Schwin», который спасает жизнь подросткам в первой части фильма и помогает Биллу Денбро вернуть к жизни жену во второй.

Обобщая результаты исследования, можно сказать, что средствами презентации концепта «дружба» в фильме «Оно» по одноимённому роману С. Кинга выступают разноплановые отношения героев и их окружения. При этом достаточно явно можно выделить два понимания дружбы: как единства, основанного на равенстве разных людей («клуб неудачников»), и, как единства, основанного на подчинении более сильному (группа Генри Бауэrsa). Добровольное единство друзей придаёт отношениям особые качества, поэтому для презентации именно этого значения дружбы используется борьба главных героев и сверхъестественного существа Пеннивайза. Способность дружбы определять будущее и наделять предметы особыми свойствами следует рассматривать как метафору, призванную подчеркнуть ценность дружбы через придание ей магической силы. Социально-психологический анализ содержания концепта «дружба», представленного в фильме, позволяет говорить о ней, как об особом типе отношений, проявляющимся во взаимодействии с социальной средой, и обеспечивающим личностный рост его участников.

Библиографический список

1. Ненилин А.Г. С. *Кинг и проблемы детства в англо-американской литературной традиции*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Самара, 2006.
2. Шалимова И.В., Годунова К.Е. Концепты «imprisonment» (заключение) и «madness» (безумие) в творчестве Стивена Кинга *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2013; 4-2(56): 153 – 157.
3. Горохов П.А. Фантастика Стивена Кинга: традиции и новаторство *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2004; 11: 179 – 184.
4. Кинг С. *Оно*. Перевод В.А. Вебера. Москва: Издательство АСТ, 2016.
5. Макарова О.А. Социальная проблематика в произведениях Стивена Кинга *Альманах современной науки и образования*. 2011; 2: 208 – 209.

References

1. Nenilin A.G. S. *King i problemy detstva v anglo-amerikanskoy literaturnoy tradicii*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Samara, 2006.
2. Shalimova I.V., Godunova K.E. Koncepty «imprisonment» (zaklyuchenie) i «madness» (bezumie) v tvorchestve Stivena Kinga *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; 4-2(56): 153 – 157.
3. Gorohov P.A. Fantastika Stivena Kinga: tradicii i novatorstvo *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2004; 11: 179 – 184.
4. King S. *Ono*. Perevod V.A. Vebera. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2016.
5. Makarova O.A. Social'naya problematika v proizvedeniyah Stivena Kinga *Al'manah sovremennoy nauki i obrazovaniya*. 2011; 2: 208 – 209.

Статья поступила в редакцию 27.01.17

УДК 37.013.78:316.6

Zavrazhnov V.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Work, Service and Tourism, Arzamas branch of UNN (Arzamas, Russia), E-mail: zavr1982@yandex.ru

Romanova G.A., 3d year student, Psycho-Pedagogical Faculty, Arzamas branch of UNN (Arzamas, Russia), E-mail: zavr1982@yandex.ru

Smetanina S.M., 4th year student, Psycho-Pedagogical Faculty, Arzamas branch of UNN (Arzamas, Russia), E-mail: zavr1982@yandex.ru

ANIMATED CARTOONS AS A MEANS OF TEACHING A CHILD INTERPERSONAL RELATIONSHIPS (THE CASE OF CARTOONS OF HAYAO MIYAZAKI). The article deals with psychological and pedagogical potential of modern animation as a means of immersion of the child in the space of interpersonal relations. The relevance of this topic is that the problem of the use of animated films in education is devoted to an extremely small number of domestic psychological and educational research. The novelty of this paper is to try to move away from the tradition of pedagogical criticism animation and striving to consider the possibility of using the individual pictures in the upbringing and development of the child. The work appeals to the Japanese animation due to the fact that it represents more complicated characters relations, it is compared to western animation, in whose tradition characters are simplified. The paper discloses methods for representation of values such as friendship, life choices, etc., and shows how they can be used in the process of raising a child in the family and the development of his personality.

Key words: cartoon, animation, anime, interpersonal relations, humanistic sense, social activity.

В.В. Заважнов, канд. пед. наук, доц. каф. социальной работы, сервиса и туризма Арзамасского филиала ННГУ, г. Арзамас, E-mail: zavr1982@yandex.ru

Г.А. Романова, студентка 3 курса психолого-педагогического факультета, Арзамасского филиала ННГУ, г. Арзамас, E-mail: zavr1982@yandex.ru

С.М. Сметанина, студентка 4 курса психолого-педагогического факультета, Арзамасского филиала ННГУ, г. Арзамас, E-mail: zavr1982@yandex.ru

АНИМАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ЗНАКОМСТВА РЕБЁНКА С ПРОБЛЕМАТИКОЙ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ (НА ПРИМЕРЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ ХАЯО МИЯДЗАКИ)

В статье рассматривается психолого-педагогический потенциал современной анимации как средства погружения ребёнка в пространство межличностных отношений. Актуальность данной темы заключается в том, что проблеме использования мультипликационных фильмов в воспитании посвящено крайне малое количество отечественных психолого-педагогических исследований. Новизна данной статьи заключается в попытке отойти от традиции педагогической критики анимации и стремлении рассмотреть возможности применения отдельных картин в воспитании и развитии ребёнка. Обращение к японской анимации связано с тем, что в ней представлен более сложный характер отношений героев, по сравнению с западной анимацией, которая стремится к их упрощению. В работе раскрываются способы репрезентации таких ценностей, как дружба, жизненный выбор и др., а также показывается, как они могут быть использованы в процессе воспитания ребёнка в семье и развития его личности.

Ключевые слова: мультфильм, анимация, аниме, межличностные отношения, гуманистический смысл, социальная активность.

Психолого-педагогические исследования особенностей анимации слабо представлены в современной отечественной научной литературе. Особенно явно это проявляется в недостатке эмпирических лонгитюдных исследований влияния современных мультфильмов на развитие личности ребёнка. В силу этих причин немногочисленные теоретические работы по данной проблематике посвящены обоснованию положений о влиянии анимации на детское развитие и необходимости использования мультипликации в целях воспитания. Такое обоснование становится возможным оттого, что мультипликация является очень действенным средством воздействия на сознание и поведение ребёнка из-за красочности используемых образов и необычности сюжета, воспроизводящего мотивы известных сказок. При этом среди авторов нет единства в описании критериев психолого-педагогической экспертизы современной анимации, а также в плане разработки методически обоснованных рекомендаций по её использованию в образовании.

В данной статье также не ставится цель предложить такие критерии и рекомендации, однако делается попытка оценить психолого-педагогический потенциал отдельных мультфильмов и наметить пути их применения в развитии межличностных отношений детей подросткового возраста. В соответствии с поставленной целью предметом теоретического анализа стали японские мультфильмы, произведенные Studio Ghibli, режиссером и продюсером которых является Хаяо Миядзаки.

Для понимания этого выбора нужно обратить внимание на отношение к современной мультипликации российского педагогического и родительского сообщества, которое во многом является негативным. Анализ публикаций школьных учителей и воспитателей детского сада на тематических сайтах сети Интернет, а также знакомство с содержанием форумов для родителей, показывает, что современные мультфильмы как отечественные,

так и зарубежные подвергаются осуждению. Можно указать на несколько претензий к современной анимации: несоответствие вида персонажей образу человека, высокий уровень агрессии в сюжетах картин, чрезмерное изобилие неестественных световых и звуковых эффектов, отсутствие явно выраженной морали в конце произведения [1].

Следует отметить, что подавляющее большинство участников таких обсуждений рассматривают анимацию как «детский» жанр, существенно ограничивая его художественные возможности [2]. Это можно объяснить исторически сложившимися обстоятельствами, поскольку в Советском Союзе мультипликация активно использовалась именно как средство воспитания, что порождало соответствующие требования к содержанию мультфильма. Однако в современной культурной действительности анимация является таким же направлением искусства как литература и кинематограф, что приводит к соответствующим трансформациям ее содержания в плане снятия сюжетных ограничений. Это означает, что ряд критических замечаний, делаемых по поводу современной анимации, вытекает из непонимания её жанрового своеобразия и незнания общемировой системы возрастного рейтинга, которая указывает, для какого именно возраста предназначен тот или иной мультипликационный фильм. Так, например, когда речь заходит о негативном влиянии анимации на развитие личности нередко делается ссылка на такие картины как The Simpsons (Симпсоны) или Family Guy (Гриффины). Однако по своему сюжету эти мультфильмы явно не предназначены для детской или подростковой аудитории, а их выразительные средства, такие как сарказм и гротеск, не могут быть понятны ребёнку.

Основным средством преодоления возможных негативных последствий просмотра современной анимации большинством исследователей признаётся совместный детско-родительский

просмотр мультфильма с последующим обсуждением. Это требование более чем оправдано особенно, если учесть, что система ценностей, представленная в современных отечественных и зарубежных мультфильмах не всегда соответствует нормативным представлениям. Следовательно, родители должны помочь ребёнку понять содержание мультфильма и эксплицировать его позитивный смысл. В то же время требование родительского контроля в плане выбора мультфильма для просмотра также должно быть соблюдено.

В современных исследованиях понятия «мультипликация» и «анимация» используются как синонимы, что объясняется общностью технологий их создания [3]. А.С. Мурадян приводит следующие технические интерпретации понятия «анимация»:

- способ создания серии снимков, рисунков, образов, силуэтов, в отдельных фазах движения, с помощью которого во время показа их на экране возникает впечатление движения существа или предмета;

- процесс придания способности двигаться или видимости жизни объектам и неодушевленным телам в художественных произведениях и играх;

- технология мультипликации, которая является разновидностью киноискусства;

- показ графических материалов, а также компьютерная имитация движения с помощью изменения формы объектов или показа последовательных изображений с фазами движения, что применимо для сферы образования и компьютерных технологий [4, с. 28].

Родственным по смыслу понятию «анимация» является понятие «аниме». Этот жанр японской культуры предполагает использование технических средств мультипликации, но отличается характером требований к внешнему виду персонажей, способам выражений их эмоций, а также сюжетным своеобразием. Выбранные нами для теоретического анализа, мультфильмы Хаяо Миядзаки непосредственно связаны с аниме, однако ввиду тем, поднимаемых в них, мы считаем, что они заключают позитивный педагогический смысл, который может быть понят ребёнком при помощи взрослого. Для примера мы рассмотрим вопрос о возможных видах человеческих отношений ребёнка с проблематикой межличностных отношений через сюжет следующих мультфильмов Хаяо Миядзаки: «Навиская из долины ветров», «Небесный замок Лапута», «Унесенные призраками», «Шагающий замок Хаула», «Со склонов Кокурико» и «Шепот сердца».

В первую очередь нужно отметить гуманистический характер этих картин и их следование общечеловеческим ценностям за счет чего обеспечивается их доступность для понимания детьми и взрослыми, вне зависимости от принадлежности к той или иной культуре. Примером этого является тема дружбы, которая поднимается во всех мультфильмах без исключения и рассматривается как один из высших видов человеческих отношений. Схожим образом репрезентуется и тема уважения к старшим, которая является традиционной для Японии. В целом Д.Е. Липаева отмечает своеобразный характер японской анимации, поскольку в ней затрагиваются такие вопросы, как «бытие, жизнь и смерть, предопределение судьбы, блага любви, будущее человека, ответы на которые требуют знаний философии и психологии» [5, с. 55].

В контексте нашего исследования следует отметить амбивалентность характеров персонажей мультипликации Хаяо Миядзаки. Выражается это в первую очередь в том, что среди героев не представлен явно выраженный архетип «злодея», как, например, в западной анимации. В зависимости от ситуации персонажи могут раскрываться как с плохой, так и с хорошей стороны, при этом всегда предполагается возможность исправления отрицательного героя. Обращение Хаяо Миядзаки к волшебным сюжетам сказок позволяет подчеркнуть эту особенность. Так в мультфильме «Шагающий замок Хаула» делается недвусмысленный намек на то, что причинение зла другим может приводить к потере человеческого облика. Примером этого являются маги, участвующие в войне, которые, по словам одного из героев, «...забудут, как превратиться в людей...». При этом убийство отрицательного героя не рассматривается как способ наказания за его дурные поступки. Основной акцент делается на убеждении изменить свое поведение, что служит позитивным примером гуманного отношения в социуме. Исключением можно считать мультфильм «Небесный замок Лапута», где отрицательный персонаж все-таки погибает, однако в данном случае здесь также можно увидеть определенную логику, поскольку его замысел подразумевал причинение вреда всем людям. Сходные мотивы обнаруживаются и в мультфильме «Навиская из долины ветров», который в иной форме также говорит о недопустимости агрессии по отношению к живому.

Отдельное место в мультипликации Хаяо Миядзаки занимает тема социальной активности и ответственности, которая поднимается в мультфильмах «Со склонов Кокурико» и «Шепот сердца». Их особенностью является полное отсутствие элементов волшебной сказки, а основа сюжета представлена бытовыми ситуациями. Так в мультфильме «Со склонов Кокурико» центром внимания становится дом, где школьники проводят свое свободное время, занимаясь в различных кружках. Когда администрацией принимается решение снести этот дом, подростки отправляются к главе попечительского совета, который отменяет это решение. В данном случае в качестве основной идеи можно отметить то, что наличие собственной активной позиции позволяет подростку более эффективно взаимодействовать с социальным окружением, решая жизненно важные вопросы. Сходная тема поднимается и в мультфильме «Шепот сердца», в котором главная героиня сталкивается с необходимостью жизненного самоопределения. Здесь также делается упор на значимость межличностных отношений, поскольку именно через них показывается важность выбора собственного жизненного пути.

В целом мультфильмы Хаяо Миядзаки рассчитаны скорее на подростковую аудиторию, чем на младших школьников и дошкольников. При этом понимание смысла анимации требует участия взрослого, который поможет увидеть, заключенные в сюжете мультфильма идеи о высокой ценности дружбы, необходимости выбора собственного пути в жизни и положительного отношения к людям и миру в целом. Помощь взрослого заключается в том, что он способствует трансляции смыслов мультфильма из одной культуры в другую. Однако это не требует какой-либо профессиональной подготовки, а, значит, данные мультфильмы могут быть использованы в семейном воспитании как средство развития отношений ребёнка со сверстниками и взрослыми.

Библиографический список

1. Шаханская А.Ю. Влияние мультипликационных фильмов на развитие детей младшего школьного возраста. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2013; 22: 286 – 289.
2. Коник К.П. Японская анимация: причины развития феномена в России. *Современные научные исследования и разработки*. 2016; 3 (3): 298 – 303.
3. Бахметьев Д.А. Анимация как фактор формирования духовных и эстетических ценностей *Поиск: Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура*. 2015; 3 (50): 113 – 119.
4. Мурадян А.С. Анимация как эффективное средство общего медиаобразования *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*. 2015; 59: 27 – 34.
5. Липаева Д.Е. Анимация в пространстве визуальной культуры Японии. *Aspectus*. 2015; 4: 54 – 60.

References

1. Shahanskaya A.Yu. Vliyaniye mul'tiplikatsionnykh fil'mov na razvitiye detey mladshogo shkol'nogo vozrasta. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; 22: 286 – 289.
2. Konik K.P. Yaponskaya animatsiya: prichiny razvitiya fenomena v Rossii. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i razrabotki*. 2016; 3 (3): 298 – 303.
3. Bahmet'ev D.A. Animatsiya kak faktor formirovaniya duhovnykh i `esteticheskikh cennostey *Poisk: Politika. Obschestvovedenie. Iskustvo. Sociologiya. Kul'tura*. 2015; 3 (50): 113 – 119.
4. Muradyan A.S. Animatsiya kak `effektivnoe sredstvo obshchego mediaobrazovaniya *Lichnost', sem'ya i obschestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii*. 2015; 59: 27 – 34.
5. Lipaeva D.E. Animatsiya v prostranstve vizual'noy kul'tury Yaponii. *Aspectus*. 2015; 4: 54 – 60.

Статья поступила в редакцию 27.01.17

УДК 371

Ilyasov G.V., Gazakh branch of Baku State University (Baku, Azerbaijan), E-mail: abulfat1@gmail.com

THE FAMILY AS THE FOCUS OF CIVIL EDUCATION OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE. The article substantiates the urgency of the problem of civil education of children of primary school age in the family. It influences the formation of civic sense on the self-knowledge of children. The study research of the experience of Azerbaijani scientists shows that children's citizenship in the family is formed on the basis of citizenship and leading attitudes of his parents. It is necessary for the family to have a tradition to read together, to talk on topics associated with the life of the civil society. It is very important to make the child know the state symbols and holidays. Taken together, this acts as a kind of an impulse for the formation of civil feelings in the child. A child who is raised with ideas of patriotism, love for the country, when in the family people understand one another, nature and the society, the child accepts the civil responsibility.

Key words: civic education, young child, development of socio-economic life.

Г.В. Ильясов, Газахский филиал Бакинского государственного университета, г. Баку, E-mail: abulfat1@gmail.com

СЕМЬЯ КАК ОЧАГ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье обосновывается актуальность проблемы гражданского воспитания детей младшего школьного возраста в семье. Отмечается влияние формирования гражданского чувства на самопознание детей. Изучение исследовательского опыта Азербайджанских ученых показывает, что дети гражданскую позицию в семье формируют исходя из гражданской позиции и ведущих установок родителей. Для этого необходимо, чтобы в семье систематически проводились семейные чтения, беседы на темы, связанные с устройством гражданского общества. Очень важно при этом знакомство ребенка с государственной символикой, участие в государственных праздниках. В совокупности всё это выступает своеобразным детонатором формирования гражданских чувств у ребенка. Ребенок, который воспитывается в духе патриотизма, любви к Родине, семье понимает себя, природу и общество, и естественно, у него формируется гражданская ответственность.

Ключевые слова: гражданское воспитание, малолетний ребенок, развитии социально-экономической жизни.

Семья является ячейкой первичной искренности и играет большую роль в формировании личности для общества. Она с раннего возраста ребенка создает условия для развития сознания, силы воли и других психических процессов. Всем известно, что дети первое воспитание получают под руководством родителей. Именно в семье они получают информацию об окружающем мире, приобретают знания и навыки по основным параметрам гражданского воспитания. На протяжении всей жизни детские воспоминания не покидают человеческого сознания. Если даже забываются детские радости и трудности, они оставляют свои отпечатки в дальнейшем и проявляют себя в жизни человека. Ребенок, который с детства приучен к искренности, труду и другим положительным качествам, в будущем получает большие выгоды от этих привычек. Даже отношение к обществу, общественному строю, экономике, религии, духовным ценностям, существующим юридическим законам у человека сначала формируется именно в семье. Малолетний ребенок становится завтрашним гражданином, сыграет значимую роль в развитии социально-экономической жизни, активно участвует в построении демократической жизни, оказывает услуги в развитии культуры. Фундамент всех этих жизненно важных качеств человека заложен именно в семье. Ребенок, который воспитывается в нормальной семье проходит гармоничный путь развития. Он в семье присваивает моральные нормы, проходит совместную трудовую жизнь и приобретает трудовые навыки. Одним словом, жизненные планы и идеалы ребенка формируются в семье.

Следует отметить, что навыки, приобретенные в детстве, настолько сильны и прочны, что даже длительное время эти навыки не покидают человека. Отсюда вытекает диалектика: семья ответственна тем, что она должна с детства привить детям любовь к моральным ценностям общества, в первую очередь, любовь к родине, любовь к труду, интерес к проявлению гражданской активности. За усвоение детьми всех этих моральных качеств отвечает семья.

Специалисты правильно замечают, да и мы наблюдаем, что даже самый бездеятельный и неспособный ребенок, проследивая свою мать, выполняет какие-то домашние работы, так как по сути ребенок подражает старшим. Всем известно, дети внимательно проследивают не только любым движением своих родителей, даже речь старших не оставляют их без внимания. Если даже ребенок не в силах выразиться, но хорошо запоминает каждый шаг своих родителей.

Как известно, ребенок воспитывается на фоне жизненного условия семьи, взаимных отношений родителей. Если в семье между родителями натянутые отношения, то это обязательно должно сказываться в жизни ребенка. Выходит, важнейшим условием воспитания малолетних детей является их правильное

воспитание в семье, так как семья оставляет отпечатки в воспитании ребенка, потому что последний непрерывно находится под влиянием первого. Чувства гражданина, как и другие качества, берут свои истоки в семье. Если старшие проявляют гражданскую активность, всегда защищают закон и правду, и ребенок эти качества присваивает и в будущем он хорошо проявляет свои гражданские компетенции. Прав великий педагог А.С. Макаренко, когда он писал, что правильное условие семейного воспитания – это рациональная организация быта, жизненный режим ребенка в семье.

В целенаправленном воспитании ребенка важную роль играет престиж родителя. Важное условие родительского престижа – это гражданское лицо родителя, его полезные занятия, создание нормальной семьи, благополучие этого института и наконец, родители должны считаться уважаемыми людьми среди тех, кто их окружает. Названные моральные качества очень важны в семье, но они недостаточны, в том смысле, что субъекты воспитательного процесса образуют единый комплекс, где соблюдаются права и обязанности сторон. Значит, ведущие субъекты семьи должны одновременно соблюдать и права детей, давать им свободу. Дети самостоятельно должны выразиться и в нужный момент должны уметь принимать важные решения. Но это не исключает того факта, что родители обязаны контролировать действия своих детей и, если понадобится, подправить их поступки. Практика показывает, что овладение педагогическими знаниями, использование педагогическим тактом, быть носителем морально-нравственных ценностей, выдержанность, крепкая сила воли, умение принимать правильное решение в нестандартных случаях, учет целенаправленности в воспитании создаст благоприятное условие для гармоничного развития ребенка.

Педагогические исследования показывают, что семьи резко отличаются друг от друга, и поэтому дети, которые получают воспитание в разных семьях, дифференцируются друг от друга по своему психическому, физическому и интеллектуальному состоянию. Как другие общественные институты, семья подвергается влиянию со стороны истории, научно-технического прогресса, экономических отношений. Именно эти факторы ставят перед семьей новые задачи, с помощью которых процесс воспитания ведётся в соответствии с требованиями нового времени.

После того, как Азербайджанская Республика получила независимость, демократический процесс в этой стране получил необратимый характер, а важным фактором демократического процесса является гражданское общество. Исходя из этого, можно констатировать, воспитание членов гражданского общества сегодня есть актуальная задача не только перед педагогами, но и перед семьями. Видные общественно-политические деятели, философы и педагоги отметили особое значение гражданско-

го воспитания в семье. Они постарались толковать его значение.

Гейдар Алиев, который длительное время руководил Азербайджаном, придавал большое значение воспитанию общества в духе гражданственности. Для того чтобы успешно проводить эту трудную задачу, великий учитель не ограничился своими ценными словами и советами, но и представил нам свой научный подход к решению проблемы. Г. Алиев, говоря о личных и общественных интересах людей, подчеркнул, что следует найти точки соприкосновения этих двух интересов. Он считал, что высшей точкой в пути к совершенству является высокая интеллектуальность и мораль. Именно это есть основным критерием человека-гражданина [1, с. 100 – 108].

Учёный-исследователь Аждар Агаев отмечает, что в содержании гражданских уроков Гейдара Алиева широкое место занимает славная история, язык, литература, культура, мораль и ментальные ценности Азербайджанского народа. По мнению опытного учёного, кто вооружен этими ценностями, тот на самом деле может носителем настоящего гражданина. Продолжая свои исследования, Я. Агаев отмечает, что на основе национальной гражданской идеи Г. Алиева лежит гражданский долг каждого человека. Учёный пришел к выводу, что идеи и мысли Г. Алиева в области воспитания гражданина ценны не только тем, что они имеют научно-теоретические значения, но они привлекают наше внимание именно с практической точки зрения [2, с. 19]. В целенаправленной организации учебно-воспитательного процесса развивающегося поколения особое место занимает гражданская подготовка. Как отмечено выше, воспитание гражданина очень сильно зависит от семьи. Данную воспитательную работу можно выполнить благодаря крепкой связи школы с семьей. Гражданская подготовка развивающегося общества на всей протяженной истории занимала актуальное место. Она приобретает особую значимость, когда наша страна получила независимость, так как раньше, то есть при СССР, внушались такие понятия, как «большая родина» и «малая родина». А теперь мы имеем дело с конкретной Родиной. Другая отличительная особенность нынешнего времени заключается в том, что СССР был империей с авторитарной формой управления, а в нашей стране демократические институты стоят на страже прав и свобод граждан. Следовательно, гражданское воспитание в нашем демократическом обществе коренным образом отличается от того общества, которое превратилось в историю. Теперь перед независимым Азербайджаном стоит четкая задача: вырастить детей с демократическим мышлением. Эти дети верны своей Отчизне, языку, культуре, народным традициям и себя чувствуют полноправным хозяином своей страны. Такие граждане готовы беречь Родину как зеницу ока, они умеют вкладывать свой труд с той целью, чтобы страна развивалась и завоевала новые рубежи в пути к демократиче-

скому обществу. Эту миссию можно выполнить только во взаимосвязи семьи, школы и общества.

Изменения, которые произошли в нашем обществе, дали толчок к тому, что содержание понятия «гражданственность» приобрело новое качество, которое отвечало требованиям общества.

Гражданственность – это глубокое чувство понимания необходимости единства народов, с которыми ты проживаешь; уважение к государственному образованию; понимание важности безопасности государства и понимание ответственности; служение отчизне в рамках конституционных прав и обязанностей; приложение усилия в процветании родины.

Для того чтобы воспитать гражданина, с ранних лет должна проводиться системная работа в семье. Чтобы выполнить эту миссию, родители должны искать всевозможные пути.

Воспитание гражданственности и патриотизма привлекало внимание многих Азербайджанских исследователей, таких как Я. Агаев, Р. Гусейнов, А. Алиев, Ш. Ильясов, Н. Юсифова, С. Сафарова и др. [3; 4] Они глубоко изучали чувства гражданского достоинства и гражданского долга в раннем возрасте ребенка и среди школьников профтехучилищ, обобщали свои исследования, аргументировали актуальность воспитания гражданственности и патриотизма. Исследователи в соответствии с темой разработали этапы развития гражданского воспитания.

Практика показывает, что чувства гражданственности, как другие человеческие особенности, начинается с семьи. Именно поэтому для определения системы воспитания гражданственности важное значение имеет изучение воспитательного процесса детей в семье. В данной статье мы попытались донести до сведения читателей не содержание и суть проведенного воспитательного процесса в этой области, а постановку проблемы. Изучение исследовательского опыта Азербайджанских учёных показывает, что дети гражданскую позицию в семье формируют, исходя из гражданской позиции и ведущих установок родителей. Для этого необходимо, что бы в семье систематически проводились семейные чтения, беседы на темы, связанные с устройством гражданского общества. Очень важно при этом знакомство ребенка с государственной символикой, участие в государственных праздниках. В совокупности всё это выступает своеобразным источником формирования гражданских чувств у ребенка. Ребенок, который воспитывается в духе патриотизма, любви к Родине, семье, понимает себя, природу и общество, и естественно, у него формируется гражданская ответственность. Наконец, следует отметить, в каждой семье с раннего возраста детей особое внимание необходимо уделять воспитанию гражданственности и патриотизма, а для этого крайне необходимо работать над правами и обязанностями будущих граждан. Только в этом случае семья становится настоящим очагом воспитания гражданственности у подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Агаев Я.Я. Гражданское образование необходимость нашего дня. *Азербайджан мектеби*. 2004; 1.
2. Агаев Я.Я. *Человек, кто является примером всему поколению*. Баку, 2016.
3. Ильясов Ш.В. *Система работы по воспитанию гражданственности в семье*. Баку: 2000.
4. Haydon G. Aims in Citizenship Education: Responsibility, Identity, Inclusion. *Education for Democratic Citizenship: Issues of Theory and Practice*. A. Lockyer, B. Crick, C. Annette (Eds.). Aldershot, 2003.

References

1. Agaev Ya. Ya. *Grazhdanskoe obrazovanie neobhodimost' nashego dnya. Azerbajdzhan mektebi*. 2004; 1.
2. Agaev Ya. Ya. *Chelovek, kto yavlyetsya primerom vsemu pokoleniyu*. Baku, 2016.
3. Ilyasov Sch. V. *Sistema raboty po vospitaniyu grazhdanstvennosti v sem'e*. Baku: 2000.
4. Haydon G. Aims in Citizenship Education: Responsibility, Identity, Inclusion. *Education for Democratic Citizenship: Issues of Theory and Practice*. A. Lockyer, B. Crick, C. Annette (Eds.). Aldershot, 2003.

Статья поступила в редакцию 15.01.17

УДК 378

Kalinina N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Irkutsk State University, (Irkutsk, Russia),
E-mail: kalinina_n75@mail.ru

METHODOLOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF CULTURE OF TRANSLATION METHODS OF COGNITIVE ACTIVITY OF A FUTURE TEACHER. The paper presents research on methodological bases of formation of culture of translation methods of cognitive activity of future teachers. The concept of "culture translation of methods of cognitive work" are the basic components. These are axiological, intellectual and personal, activity-methodological, communicative. Special attention is given to the orientation of educational contents on self-development, freedom, creativity, humanism as the updated values of modern higher education. The formation of the teacher culture broadcast methods of cognitive activity is a multistep process accompanied by changes in the

whole inner sphere of the teacher and affects the formation of the image of a professional, meeting modern requirements, therefore, presents two main areas of work.

Key words: culture, translation methods, cognitive activity, values of education, self-development.

Н.В. Калинина, канд. пед. наук, доц. Иркутского государственного университета, г. Иркутск,

E-mail: kalinina_n75@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ТРАНСЛЯЦИИ СПОСОБОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

В статье рассматриваются методологические основы формирования культуры трансляции способов познавательной деятельности у будущих педагогов. Вводится понятие «культура трансляции способов познавательной деятельности», выделяются его базовые компоненты. К ним отнесены аксиологический, интеллектуально-личностный, деятельностно-методологический, коммуникативный. Особое внимание уделено рассмотрению ориентации содержания образования на саморазвитие, свободу, творчество, гуманизм как актуализированные ценности современного высшего образования. Формирование у педагога культуры трансляции способов познавательной деятельности является многоэтапным процессом, который сопровождается изменениями во всей внутренней сфере педагога и затрагивает формирование образа профессионала, отвечающего современным требованиям, поэтому представлены два основных направления работы.

Ключевые слова: культура трансляции способов познавательной деятельности, ценности образования, саморазвитие.

Сегодня человечество перешагнуло в новый век, в новое тысячелетие. В современной эпохе формируется информационная цивилизация, а основу глобальной ситуации XXI века закладывает именно система образования. Система образования обеспечивает прогресс общества для его устойчивого развития. Образование выступает механизмом изменения ценностей, и, как следствие, знаний, поведения и образа жизни. Развитие профессионального образования, в том числе и высшего, рассматривается сегодня в контексте процессов, происходящих в экономике и на рынке труда. Необходимость осмысления этих процессов предъявляет особые требования к подготовке будущих педагогов. Прогрессивная идеология в подготовке педагогических кадров связана с переосмыслением и обогащением целевых установок. Сегодня становится очевидным, что методы и формы работы, направленные только на передачу знаний, не способствуют проявлению самостоятельности обучающихся, не создают условия для формирования профессиональной мобильности личности, не развивают у обучающихся способности к творчеству и сотрудничеству. Новые компетенции, которыми должен обладать педагог, нацеливают на решение профессиональных задач в рамках гуманистической образовательной парадигмы, системно-деятельностного и компетентностного подходов. В связи с этим, составными частями педагога «нового типа» выступают: общекультурные и профессиональные компетенции, главными из которых является не только готовность и способность педагога осуществлять профессиональную деятельность, но и находить новые способы деятельности в нестандартных ситуациях, поддерживать и реализовывать новшества в образовании. Осознавая свою миссию, современный педагог не только организует познавательную деятельность по репродуктивному воспроизведению знаний, но и создает условия для «продуцирования образовательного результата», преобразования и применения этого образовательного результата [1, с. 38]. Подчеркнем, что современные реалии требуют не только освоения обучающимися учебной деятельности, но и актуализации ученика, «запуск» механизмов саморазвития, включение обучающегося в целеполагание и рефлексию своего учения, развитие способности самостоятельно решать проблемы постиндустриального общества на основе использования социального опыта, элементом которого является собственный личностный опыт. Поэтому, особенно актуальным в подготовке будущих учителей становится трансляция способов познавательной деятельности.

Из работ Г.П. Щедровицкого следует, что в обучении важно транслировать не только готовые знания, но и «специальные выражения» деятельности [2, с. 39].

Обеспечивает готовность и способность будущего педагога осуществлять профессиональную деятельность с ориентацией на гуманитарные составляющие образования, формирование в человеке собственных потребностей, ценностей, установок помогает культура трансляции способов познавательной деятельности. В научной литературе глубоко разработан общетеоретический фундамент изучения культуры профессиональной деятельности: идеи философской и исторической мысли о ведущей роли культуры в становлении человечества (Ю.М. Лотман,

М. Мамардашвили и др.); подходы философов к структуре, характеристике социокультурной среды (В.С. Библер).

С точки зрения социологического подхода, профессиональная культура субъекта есть совокупность индивидуальных, социально обусловленных способов, стратегий и способностей, обеспечивающих осуществление профессиональной деятельности и выступает как механизм, регулирующий профессиональное поведение личности [3, с. 68].

Основной ориентировки в определении сущности феномена инновационной культуры будущего педагога для нас послужили представления о культуре в работе К. Клакхона и А. Кребера [4]. Они рассматривают как одно из основных определений культуры, структурное определение, акцентирующее внимание на структурной организации культуры.

Анализ литературы (Н.В. Громыко) позволил нам выделить общие структурные компоненты культуры трансляции способов познавательной деятельности будущих педагогов: аксиологический, интеллектуально-личностный, деятельностно-методологический, коммуникативный.

Аксиологический компонент связан с постижением смысловых ценностей философии культуры и образования. Известно, что основным условием трансформации гносеологического потенциала в культуротворческий является превращение знаний о культуре в собственные ценности, присвоение этих ценностей на личностном уровне, чему и способствует аксиологический компонент культуры трансляции способов познавательной деятельности будущего педагога. С этих позиций знание выступает не как самоцель, а как знание культурное, способствующее как личностному росту, так и развитию. Для современного педагогического образования становится актуальной идея о том, что деятельность педагога – это его способ трансляции культуры. Учитель презентует себя как человек культуры. С учетом этой идеи, очевидно, что ядром содержания образования выступают ценности культуры.

Процесс формирования культуры трансляции способов познавательной деятельности будущего педагога актуализирует такие ценности как гуманизм, свобода, саморазвитие, творчество. Обосновывая ценность гуманизм, следует отметить, что сегодня появляется много агрессивных, опасных технологий манипулирования человеком. Значимость обозначенной ценности в образовательном процессе можно выразить словами: «Зачем гуманизм? Чтобы человек уцелел и другим уцелеть помог...». Рассматривая свободу как ценность, подчеркнем, что свобода дает возможность человеку мыслить, поступать согласно своим целям и побуждениям. Потребность в свободе глубоко заложена в природе человека, без нее личность не может действовать на основе своих ценностей и не по принуждению. Свобода позволяет осуществлять целеполагание собственного жизненного пути, позволяет выбирать между альтернативами в соответствии с личными притязаниями. Благодаря приобретению свободы и существованию возможности выбора жизненных ориентиров, личность может встать на путь своего саморазвития. С этих позиций в образовании актуальным является не овладение знаниями как таковыми, а становление человека как субъекта собственной жизни и профессии благодаря знаниям. Становле-

ние современного педагога невозможно без саморазвития как активного процесса, но основанием человеческой, в том числе и профессиональной, активности служит свобода. Свободно делая выбор, человек несет за него ответственность. Поэтому, и саморазвитие обусловлено осознанностью свободного выбора, ответственностью человека за этот выбор и результат самосозидания в жизни [5]. В современном обществе все более востребован человек, способный к саморазвитию. Ориентиром является личность, определяющая перспективы своего развития, использующая собственные интеллектуальные, эмоциональные и другие резервы, стремящаяся к самостоятельному выбору, творческой активности. Творчество также является одной из ценностей, определяющей позицию современного специалиста. В целом, творчество выражает особого рода жизненную способность, жизненную силу, смысл которой – создание нового.

Интеллектуально-личностный компонент в структуре культуры трансляции способов познавательной деятельности отражает уровень формирования интеллектуальной компетентности, саморегуляции. М.А. Холодная охарактеризовала интеллектуальную компетентность как особый тип организации знаний, который обеспечивает возможность принятия эффективных решений в конкретной области деятельности [6]. Саморегуляция выступает как сознательное управление собой. Осознанная регуляция студентом своей целенаправленной активности, выражается в способности самостоятельно принимать цели своей деятельности и самостоятельно их реализовывать средствами, которые он определяет сам.

Деятельностно-методологический компонент связан с организацией учебного процесса по овладению обучающимися структурой познавательной деятельности, основными закономерностями конкретной предметной области, решением теоретических и практических задач, выбором способов конструирования идеальных объектов, обращением к схематизации и моделированию знания.

Данный компонент предполагает осуществление деятельности как системы, включающей выделение познавательной задачи, подбор методов и средств по решению поставленной задачи, контроль и рефлексии своей деятельности, включающей осознание особенностей своего познания.

Коммуникативный компонент характеризует готовность будущего педагога к конструктивному диалогу. В процессе этого диалога происходит обмен идеями, размышлениями, всем тем, что выступает достоянием внутреннего мира общающихся индивидов. Делясь своими знаниями с другими, студент корректирует свои представления, анализирует полученную информацию, в случае ее значимости, обогащает свой субъектный опыт. Коммуникационная взаимосвязь между человеком (будущим педагогом) и окружающей средой – это взаимное обогащение и взаимодействие человека и среды. И это взаимодействие происходит при наличии противоречий, стимулирующих переосмысление своих ценностей, убеждений, ускоряя, замедляя или изменяя процесс формирования культуры трансляции способов познавательной деятельности.

Именно культура трансляции человеком в мир сущности своего «Я» и своих изобретений, своего видения последствий деятельности в глобальном общечеловеческом контексте может способствовать преодолению потребительского отношения человека к природе, другим людям и самому себе. Благодаря культуре трансляции достижений человека оказывается возможным достоверно определить ценность и судьбу того или иного технического проекта в глобальном масштабе. В противном случае формируются поколения технократов, способных ради демонстрации интеллектуальных возможностей и удовлетворения материальных потребностей пренебречь жизненными интересами человечества [7].

Таким образом, для овладения всеми существенными сторонами деятельности, для формирования стратегических умений необходима организация в учебном процессе собственного практического опыта учащихся в интегративной деятельности. Это позволит сформировать у них не только способности к ориентировке, самостоятельному свободному определению цели, действий и деятельности, но и к творчеству. Создать условия для продуктивной деятельности учащихся может педагог с высокой культурой трансляции способов познавательной деятельности. Высокая культура трансляции способов познавательной деятельности обеспечивает также коммуникационную взаимосвязь между педагогом и учащимся.

Эффективность формирования культуры трансляции способов познавательной деятельности будущего педагога в значительной мере зависит от создания педагогических условий в учебной деятельности. Рассмотрим, какими особенностями должна обладать учебная деятельность студентов, имеющая стержнем идею формирования культуры трансляции способов познавательной деятельности. Формирование культуры трансляции способов познавательной деятельности будущего педагога мы рассматриваем как проблему, одновременно решаемую в двух направлениях.

Первое направление связано с целенаправленным формированием компонентов трансляции способов познавательной деятельности – аксиологического, интеллектуально-личностного, деятельностно-методологического, коммуникативного.

Для процесса формирования интеллектуально-личностного и деятельностно-методологического компонентов, важно приобщение личности будущего педагога к деятельности, направленной на решение учебно-профессиональных задач в меняющихся обстоятельствах. В ходе данной деятельности будущим педагогом вырабатываются и воплощаются педагогические решения. Задача, субъективно принятая обучающимся, не являясь сама по себе объектом познания, выступает в учебной деятельности как звено между субъектом (студентом) и объектом познания. Очевидно, что в ходе решения задачи происходит известное изменение и субъекта, и объекта познания. Столкнувшись с неизвестной ситуацией в задаче, будущий педагог переживает состояние потребности в её разрешении. Эта потребность побуждает его к интеллектуальной инициативе, ведущей к порождению продуктивных оригинальных идей.

Особое внимание мы уделяем рассмотрению нестандартных задач, так как типовые задачи не нуждаются в процессе решения как таковом. Нестандартные задачи требуют специального процесса решения. Среди них мы выделяем задачи с явно и латентно представленными связями между личностными смыслами студента и направленностью задачи на объект.

Процесс решения задачи с латентной связью направлен на раскрытие сущности определенного явления, рассмотрения условий, при которых оно могло возникнуть, причин, обусловивших возникновение и существование явления. Презентация решения включает следующие предписания: рефлексия студента относительно «области», «рамок» решения; вычленение в понятиях проблемной ситуации; выбор типа объяснения (причинно-следственное, структурное, генетическое) проблемной ситуации; установление в ходе решения различия и соответствия новых знаний прежним. Решение задачи можно представлять не только в виде вербальной информации, но и в виде структурных схем, логико-смысловых моделей и т.п.

Важнейшая функция задач с латентным видом связи заключается в увеличении ресурса мышления и деятельности, в создании пространства для последующего расширения «мыслительности» (Г.П. Щедровицкий) как поиска новых идей. Работа с задачами данного типа требует определенного знания – из области психологии, педагогики, философии и др. Это активизирует студентов на самообразование, развивает рефлексивные и прогностические способности. Очевидно, что нестандартные задачи обладают определенным активизирующим потенциалом, чтобы использовать этот потенциал следует придерживаться при работе с задачами некоторых шагов: обращение к источникам, содержащим разнообразную социально-ориентирующую информацию – психолого-педагогическую, специально-научную; высказывание мыслей, оценок о смысле и педагогической значимости различных идей, проблем изучаемого предмета – педагогики (в нашем случае); новое видение предметной области, приобщение студентов к некоторой сфере общественной культуры. Подчеркнем, что работу с нестандартными задачами можно рассматривать в контексте формирования интеллектуально-личностного и деятельностно-методологического компонентов культуры трансляции способов познавательной деятельности педагога.

Значимым структурным компонентом культуры трансляции способов познавательной деятельности является *коммуникативный* компонент, потому что трансляция предполагает введение знания в реальную коммуникативную ситуацию. Опираясь на положения В.С. Библера о диалогичности современной культуры, о человеке как уникальном мире культуры, вступающем во взаимодействие с другими культурами, в том числе и в учебной деятельности, мы полагаем, что в процессе осуществления учебной деятельности разворачивается диалог культур [8; 9]. Боль-

шие возможности для развития профессионального диалога, способности принять и понять. Другое мнение, представляют диалоговые формы учебной деятельности, активное участие в общении как инновационном педагогическом процессе (выбор цели, содержания, инновационных педагогических технологий); активная позиция в реальных ситуациях общения; овладение практическими навыками педагогической деятельности.

Расширяют круг профессионального общения, активно формируя коммуникативный компонент культуры трансляции способов познавательной деятельности, работа с кластерами – формой организации практико-ориентированной деятельности студентов (творческих лабораторий, групп и т.п.), специально организованной для создания продукта, услуги и т.п., которые окажутся значимыми для определенной целевой аудитории.

Вторым направлением при формировании культуры трансляции способов познавательной деятельности будущего педагога выступает направленность деятельности на саморазвитие, которое рассматривается нами как процесс, связанный с активным качественным самоизменением личности будущего педагога как субъекта учебно-познавательной деятельности, связанного с реализацией внутренней потребности самосовершенствования и направленной на самостоятельное выстраивание себя для продуктивной профессиональной самореализации. И это взаимодействие происходит при наличии противоречий, стимулирующих переосмысление своих ценностей, убеждений, ускоряя процесс личностного развития и профессионального саморазвития.

Анализируя различные подходы авторов к структуре профессионального саморазвития (Л.Н. Куликова) [10], мы выделяем основные этапы становления у педагога культуры трансляции способов познавательной деятельности:

- этап самопознания, который предполагает изучение сущности феномена культуры трансляции способов познавательной деятельности, и на этой основе рефлексию собственной профессиональной деятельности, её самооценку;
- этап планирования, включающий определение цели и задач, разработки программы развития данной культуры, выбора личных правил поведения, форм, средств, методов и приемов решения задач в работе над собой;
- этап самореализации, предполагающий непосредственную практическую деятельность по формированию и реализации на практике культуры трансляции способов познавательной деятельности;
- этап самоконтроля и самокоррекции, который включает в себя рефлексию деятельности, анализ практических результатов – обученность и воспитанность учащихся в рамках современных требований, повышение их самостоятельности и продуктивной самостоятельности.

Таким образом, формирование у будущего педагога культуры трансляции способов познавательной деятельности является многоэтапным процессом, который сопровождается изменениями во всей внутренней сфере педагога и затрагивает формирование образа профессионала, отвечающего современным требованиям.

Библиографический список

1. Хуторской А.В. *Системно-деятельностный подход в обучении*. Москва, 2012.
2. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (Методологический анализ). *Педагогика и логика*. Москва, 1993.
3. Кобяк О.В. *Экономическая социология*. Минск, 2002.
4. Крёбер А. и К. Клакхон: *теория паттернов в культуре*. Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU, 27 января 2005. Available at: http://www.portalus.ru/modules/psychology/rus_readme.php?subaction
5. Гатиатуллина Э. Р., Калинина Н. В., Шаймарданов Р. Х. *Философские основы современного образования*: монография. Под ред. Е. А. Омельченко. Новосибирск, 2014.
6. Холодная М.А. *Психология интеллекта*. Парадоксы исследования. Санкт-Петербург, 2002.
7. Косонова, А.С., Калинина, Н.В. *Педагогика: основы теории обучения и воспитания*. Новосибирск, 2016.
8. Библер В.С. *От наукоучения – к логике культуры: Два философских видения в двадцать первый век*. Москва, 1990.
9. Библер В.С. Культура. Диалог культур (опыт определения). *Вопросы философии*. 1989; 6: 31 – 42.
10. Куликова Л.Н. *Проблемы саморазвития личности*. Хабаровск, 1997.

References

1. Hutorskoj A.V. *Sistemno-deyatelnostnyj podhod v obuchenii*. Moskva, 2012.
2. Schedrovickij G.P. Sistema pedagogicheskikh issledovanij (Metodologicheskij analiz). *Pedagogika i logika*. Moskva, 1993.
3. Kobyak O.V. *Ekonomicheskaya sociologiya*. Minsk, 2002.
4. Kreber A. i K. Klakhon: *teoriya paternov v kul'ture*. Moskva: Nauchnaya cifrovaya biblioteka PORTALUS.RU, 27 yanvarya 2005. Available at: http://www.portalus.ru/modules/psychology/rus_readme.php?subaction
5. Gatiatullina E. R., Kalinina N. V., Shajmardanov R. H. *Filosofskie osnovy sovremennogo obrazovaniya*: monografiya. Pod red. E. A. Ome'chenko. Novosibirsk, 2014.
6. Holodnaya M.A. *Psihologiya intellekta*. Paradoksy issledovaniya. Sankt-Peterburg, 2002.
7. Kosogova, A.S., Kalinina, N.V. *Pedagogika: osnovy teorii obucheniya i vospitaniya*. Novosibirsk, 2016.
8. Bibler V.S. *Ot naukoucheniya – k logike kul'tury: Dva filosofskih videniya v dvadcat' pervyj vek*. Moskva, 1990.
9. Bibler V.S. Kul'tura. Dialog kul'tur (opyt opredeleniya). *Voprosy filosofii*. 1989; 6: 31 – 42.
10. Kulikova L.N. *Problemy samorazvitiya lichnosti*. Habarovsk, 1997.

Статья поступила в редакцию 22.01.17

УДК 378.147.88

Kondrashova N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Russian as a Foreign Language, National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics (ITMO University) (St. Petersburg, Russia), E-mail: nvkondrashova@mail.ru

PROJECT ACTIVITY IN LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A TECHNICAL UNIVERSITY. The article deals with the implementation of a project method in teaching Russian as a foreign language in a technical university. The relevance of the project activity is caused by the introduction of competence-based education approach. The purpose of the education is the student's ability to apply the acquired knowledge. The author reveals the basics of project-based teaching and the principles of its implementation, considers the competence generated by the project method, and gives some examples of its practical application.

Key words: project, project activity, project method, competence, problem, learners' individual work.

Н.В. Кондрашова, канд. пед. наук, доц., зав. каф. русского языка как иностранного, Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики (Университет ИТМО), г. Санкт-Петербург, E-mail: nvkondrashova@mail.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются возможности внедрения метода проектов в преподавание РКИ в неязыковом вузе. Актуальность осуществления проектной деятельности обусловлена введением в образование компетентностного подхода, в свете которого целью обучения признаётся способность студента к применению полученных знаний. Автор раскрывает сущность проектного обучения и освещает принципы его реализации, рассматривает компетенции, формируемые методом проектов, и приводит примеры его практической реализации.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, метод проектов, компетенция, проблема, самостоятельность учащихся.

В настоящее время в связи с внедрением в образование компетентностного подхода большое внимание преподавателей привлекает метод проектов, сущность которого можно выразить словами «Я знаю, зачем мне нужно, где и как я смогу использовать всё то, что я познаю». Этот тезис отражает стремление педагогов не только дать академические знания, но и сформировать прагматические умения, способность и готовность к применению приобретённых знаний, т.е. компетенцию.

Проект – «совокупность определённых действий, документов, текстов для создания реального объекта, предмета, ... теоретического/практического продукта» [1, с. 34].

Проектное обучение – один из вариантов продуктивного обучения, целью которого является не только передача учащимся суммы знаний, но и обучение самостоятельному получению знаний и их применению для решения новых познавательных и практических задач [1, с. 34]. Таким образом, метод проектов позволяет преодолеть одно из основных противоречий образования – отсутствие сочетания теории с практикой. Поэтому проектную технологию, хотя она и не является новой (метод возник ещё в начале 20 в.), относят к технологиям 21 века, предусматривающим прежде всего умение адаптироваться к быстро изменяющимся условиям жизни. В основе метода лежит обучение на активной деятельностной основе с учётом личного интереса учащегося в получении знания. Преподаватель при этом выступает координатором-консультантом, подсказывая источники информации или направляя мысль учащихся в нужном направлении для самостоятельного поиска [2, с. 237 – 239]. Главная цель педагога – показать учащимся их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут пригодиться им в жизни. Для этого из реальной жизни берётся проблема, становящаяся учебной задачей. Для её решения студенту необходимо применить знания, которых у него нет и которые он должен добыть специально для устранения этой проблемы. Учебная задача является основным элементом учебной деятельности. Таким образом, проектную деятельность можно представить как систему задач, систему проблемных ситуаций [3, с. 126].

Поскольку для решения поставленной задачи учащимся требуется не только знание языка, но и владение большим объемом предметных знаний, а также творческими, коммуникативными и интеллектуальными умениями, регулярная проектная деятельность при изучении РКИ приводит к постепенному формированию целого комплекса компетенций:

- Исследовательская – готовность и способность к самостоятельной познавательной деятельности, куда входит целый комплекс субкомпетенций: способности целеполагания, планирования, анализа, самооценки познавательной деятельности, получения знаний непосредственно из реальности, владение методами исследования.

- Информационная – способность и готовность самостоятельно искать, отбирать, анализировать, преобразовывать и передавать необходимую информацию, т.е. способность ориентироваться в информационном пространстве.

- Коммуникативная – включает в себя как собственно языковую и речевую компетенцию с акцентированием необходимых для осуществления проектной деятельности умений во всех видах чтения (просмотровое, ознакомительное, поисковое, изучающее), в письме и говорении (дискурсивная компетенция), так и владение способами взаимодействия с окружающими и удаленными людьми, различными социальными ролями в коллективе, навыками работы в группе.

- Ценностно-смысловая компетенция – способность ставить цели и принимать решения. Данная компетенция обеспечивает механизм самоопределения студента в ситуациях учебной, а затем и внеучебной деятельности.

- Социокультурная компетенция – знакомство учащегося с национально-культурной спецификой речевого поведения и способность пользоваться теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычаи, правила, нормы, социальные стереотипы, страноведческие знания и др. [4, с. 333], т.е. освоение студентами иной национально-культурной картины мира и способность оперировать её компонентами.

- Социально-трудовая компетенция – владение опытом в социально-трудовой сфере и в общественной деятельности. Игровые проекты, в которых студенты могут «примерить» на себя различные социальные роли, знакомят с правилами трудовых и гражданских взаимоотношений и вносят вклад в формирование данной компетенции.

- Компетенция личностного самосовершенствования – способность к саморазвитию, готовность к непрерывному обучению, требуемая в современной ситуации постоянно изменяющихся условий работы и жизни. Проектная деятельность, погружая студента в информационное пространство, побуждая его к постоянному решению проблем и принятию решений, является одним из путей формирования личности в свете концепции обучения в течение всей жизни.

Представленный перечень формируемых компетенций говорит о том, что внедрение метода проектов в практику преподавания позволяет достичь основных задач обучения иностранным языкам, в том числе и РКИ.

Основными принципами применения метода проектов являются следующие положения:

- решаемая проблема должна быть связана с жизнью и требовать исследовательского поиска и интегрированных знаний для её решения;

- значимость (практическая, теоретическая, познавательная) предполагаемых результатов;

- самостоятельная, самоорганизуемая деятельность учащихся при консультативно-координирующей роли преподавателя;

- определение базовых знаний различных областей, необходимых для работы над проектом, и его конечной цели;

- структурированность проектной деятельности во временном отношении и в содержательной части проекта (выделение этапов работы и наличие поэтапных результатов);

- использование поисковых и исследовательских методов;

- результаты выполненных проектов должны быть «материальными», т.е. оформлены в виде конкретного продукта (видеофильм, газета, презентация и т.д. (см. ниже) [1, с. 35], [2, с. 240].

В методической литературе предлагается следующий алгоритм работы над проектом [1, с. 36], [2, с. 247 – 248], [5, с. 106]:

1. Организация проекта. На этом этапе участники определяют тему и цель проекта, формулируют проблему, выдвигают гипотезы относительно её решения. Преподавателю необходимо продумать возможные варианты проблем, которые важно исследовать в рамках изучаемой темы. Сами же проблемы могут выдвигаться студентами в результате «мозгового штурма». Преподаватель при этом стимулирует интерес студентов, активизирует их мыслительную деятельность, помогает наводящими вопросами, демонстрацией ситуаций, способствующих определению проблем и т.д.

2. Планирование деятельности в проекте. На этом этапе определяются источники информации, желаемые конечные результаты, методы исследования и поиска информации, распределяются задачи между участниками проекта.

3. Исследование темы проекта. На этом этапе происходит сбор и анализ информации, делаются выводы, организуются промежуточные обсуждения полученных данных в рабочих группах, составляется черновой вариант продукта.

4. Корректировка чернового проектного продукта, работа с результатами исследования, окончательное оформление проектной работы.

5. Презентационный этап: демонстрация (защита) проекта, его обсуждение в более широкой аудитории.

6. Оценка проектной работы преподавателем и другими лицами (студентами других групп), рефлексия проектной деятельности самими её исполнителями, подведение итогов.

При защите проекта следует учитывать следующие характеристики:

- качество предоставленного материала и его оформления;
- исследовательские и поисковые характеристики: глубина проникновения в проблему, объём проработанной информации, умение аргументировать, делать выводы;
- привлечение знаний из других областей, межпредметные связи проекта;
- презентационные характеристики: культура речи, использование наглядных средств, ответы на вопросы оппонентов, взаимодействие с аудиторией;
- в случае групповых проектов – активность каждого участника проекта, а также характер общения и взаимопомощи в группе, коллективный характер принимаемых решений.

Типы проектов можно классифицировать по нескольким критериям:

1. По количеству участников различаются индивидуальные, парные, групповые проекты. При этом в педагогической литературе подчёркивается органичная сочетаемость метода проектов с групповым подходом к обучению (cooperative learning) [2, с. 238] и воспитательный потенциал коллективной работы над проектом.

2. По длительности различают краткосрочные и долгосрочные проекты. Проектная работа может завершать изучение отдельных тем, являясь отчётным материалом при текущей аттестации студента, а может проводиться в течение всего семестра/учебного года и быть результатом изучения целой дисциплины. При этом проекты могут быть регулярными, непрерывными, например, еженедельное ведение «дневника» жизни группы, по очереди оформляемого всеми студентами группы в виде газеты или интернет-сайта, или «точечными», приуроченными к определённым событиям, например, подготовка мероприятия, национального праздника, экскурсии и т. п. Заметим, что даже краткосрочные проекты требуют большего времени, чем простое выполнение домашнего задания, т.е. «погружая» студента в предмет на длительный срок, что очень важно при небольшом количестве аудиторных учебных часов, отводимых на обучение РКИ в техническом вузе.

3. По предметно-содержательной области, охватываемой проектной деятельностью, различаются монопроекты и межпредметные проекты. При этом отмечается, что решение проблемы, лежащей в основе проекта, всегда предполагает интегрирование знаний из различных областей науки, техники, творческих областей [2, с. 238], поэтому межпредметные проекты аккумулируют в себе все преимущества, которые может дать проектное обучение.

4. По характеру контактов можно выделить внутренние и международные проекты. При обучении РКИ интерес представляют межкультурные проекты, проводимые в многонациональных группах, как на страноведческие, так и на собственно лингвистические темы (см. ниже).

5. По доминирующему виду деятельности палитра вариантов чрезвычайно богата [6, с. 5], [1, с. 37]:

- Творческие проекты: рукописный или электронный журнал, коллективный коллаж, видеофильм, фотопроект – любое иллюстративное и текстовое сопровождение какой-либо внеучебной деятельности (посещения (кино)театра, выставки, экскурсии на производство). Творческим проектом может стать тематическое мероприятие: конкурс чтецов, национальный праздник, разного рода инсценировки.

- Игровые проекты: игра, имитирующая социальные и деловые отношения. Игра позволяет погрузиться в имитируемую ситуацию, прожить её, благодаря чему полученные знания и умения присваиваются и становятся опытом.

- Информационные проекты: направлены на сбор информации о каком-либо объекте, явлении, на анализ и обобщение фактов, на ознакомление других людей с этой информацией. Результатом может стать статья, реферат, доклад с презентацией

(публикацией), обзор новостей за определённый период времени, видеофильм.

- Практико-ориентированные проекты: результат деятельности участников чётко определён с самого начала и ориентирован на социальные интересы участников (документ, рекомендации, проект закона, словарь, проект предприятия и пр.). Особенно важной является презентация полученных результатов и путей их внедрения в практику.

- Исследовательские проекты: определение, исследование и решение какой-либо проблемы.

Применение метода проектов при обучении РКИ в техническом вузе даёт массу преимуществ, т. к. преобладающее количество учебных часов здесь отводится на самостоятельную работу студента. Студент может использовать их не только для подготовки домашнего задания, но для работы над кратко- и долгосрочными проектами по различным направлениям. При этом он имеет возможность как углубить свои знания программного материала, так и выйти за его пределы, исследуя области русского языка и русскоязычной культуры, не подлежащие изучению в техническом вузе. Приведём некоторые примеры:

• Домашнее чтение – чтение дополнительной литературы различных жанров, работа с прочитанным материалом и презентация её результатов в разном формате (оформление обложки книги, иллюстрирование, театрализация, аннотирование, ведение «Дневника читателя», написание эссе по прочитанному, презентация литературных произведений в виде «Литературной карты стран» и пр.). Такие проекты не только углубляют эрудицию студентов, но и совершенствуют их лингвистическую компетенцию, знакомя с различными стилями речи и речевыми жанрами, заставляя проникнуть вглубь литературного произведения, «поговорить» языком персонажей.

• Страноведческие проекты – исследование культурного наследия, традиций, реалий быта, политических или социальных фактов, символики разных стран. Здесь можно предложить следующие темы: «Кухня народов мира» (презентация блюд национальной кухни с устным описанием технологии приготовления и письменным в виде книги рецептов); «Путеводитель по ... (какому-либо городу, стране...)» (иллюстративно-текстовое представление объекта исследования); «Праздничная культура» (презентация и описание символов и атрибутов); «Русский язык, культура и менталитет глазами иностранца (можно указать национальность)» (лингвистическое или культурологическое исследование).

• «Лингвистическая экспедиция»:

- лексические исследования – исследование этимологии, истории слов, словосочетаний, фразеологизмов с созданием словариков; составление тематических словарей, кроссвордов, ребусов и др. Примеры: «Профессиональная википедия» (составление наглядного тематического словаря-гlossария); «Что бы это значило?» (исследование значений фразеологизмов, пословиц и поговорок).

- грамматические проекты – систематизация и презентация грамматических правил, интересных грамматических явлений, исключений в морфологии, словообразовании, синтаксисе.

• Профессионально-ориентированные межпредметные игровые, информационные, исследовательские, практико-ориентированные проекты: «Моя будущая профессия» (тематический проект-исследование), составление проекта фирмы (предприятия), рекламного проспекта услуг, объявления о вакансиях, представление интервью-собеседования, инсценирование производственных ситуаций, исследование научно-технических проблем с последующим докладом на студенческой конференции. При выполнении таких заданий проектная деятельность осуществляется в контексте будущей профессиональной деятельности студента, происходит совмещение проектного и контекстного обучения, что приводит к совершенствованию не только языковой, но и профессиональной компетенции студента.

В настоящее время во всех учебных заведениях создаётся информационная образовательная среда (ИОС), и реализация многих образовательных технологий претерпевает некоторые изменения, поскольку их применение теперь происходит в новых условиях. ИОС вуза создаётся информационными и образовательными ресурсами и современными информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ), применяемыми в образовательном процессе и обеспечивающими освоение информационного пространства. ИОС включает в себя все средства ИКТ, электронный журнал, электронные портфолио студентов и преподавателей, электронную библиотеку, электронные

конспекты, электронные средства тестирования и контроля: тесты, лабораторные и практические работы.

Современные ИКТ не изменяют сущности традиционной проектной деятельности, но оказывают значительное влияние на формы и методы представления учебного материала и значительно повышают эффективность самой деятельности, позволяя смоделировать развивающую среду [3, с. 123]. Так, в ИОС можно привлечь студентов к творческой проектной деятельности в форме интерактивной групповой работы или самостоятельной работы на основе индивидуальной образовательной траектории. Конкретным практическим результатом реализации метода проектов при помощи интернет-технологий может стать веб-проект, например, сайт, посвященный культуре, истории России и других стран; интернет-журнал жизни группы; разработка виртуальных туров по университетам или музеям; электронные кроссворды из слов по пройденным темам; коллективно составляемые тексты (стихи, рассказы); публикация в сети исследовательской работы по определенным темам или создание личного портфолио с презентацией созданных продуктов. Помимо создания отдельных личных сайтов возможно размещение электронных проектов в специально созданных группах или на платформе ИОС вуза. Роль преподавателя заключается в координации действий студентов при помощи электронной почты; в комментировании их промежуточных действий; в проведении как личных, так и онлайн-консультаций.

Как было сказано выше, ИОС влияет на реализацию образовательных технологий. В условиях малого количества аудиторных учебных часов это влияние представляется положительным, т.к.:

- ИОС значительно повышает эффективность обучения, обеспечивая его непрерывность;

- ИОС-ресурсы всегда доступны для пользователя;

- создаётся возможность постоянного взаимодействия студента, рабочей проектной группы, преподавателя и образовательного контента; при создании групповых проектов повышается скорость обмена информацией между членами рабочей группы, проектная деятельность становится более гибкой, мобильной, интенсивной;

- облегчается осуществление самостоятельной работы для студента и её контроль со стороны преподавателя, расширяются возможности обратной связи;

- создаётся возможность дифференцированного и личностно-ориентированного обучения, модульного обучения.

Итак, проектная деятельность при обучении РКИ, будучи интегративной и разнонаправленной, позволяет сформировать не только языковую и коммуникативно-речевую, но и целый ряд других компетенций. Она помогает снять противоречие между большой значимостью дисциплины «Русский язык как иностранный» для студента-иностранца и небольшим количеством аудиторных часов, выделяемых на неё. Создание проектов обеспечивает максимальную активность, инициативность и самостоятельность студентов при выборе информационных ресурсов и работе с ними, в управлении своей деятельностью, позволяет соединить теоретические знания с практическими. Проектное обучение делает содержание образования личностным, субъектным и приносит удовлетворение студентам, выдающим продукт своего собственного труда. Проектная деятельность, в которой студент сталкивается с проблемами, видит обилие информации и знакомится с путями её переработки, как нельзя лучше готовит выпускника к жизни в современном обществе.

Библиографический список

1. Наволокова Н.Г. Характеристика педагогических технологий. Проектная технология. *Педагогическая мастерская. Всё для учителя! Научно-методический журнал*. 2014; 7 (31): 34 – 37.
2. *Педагогические технологии*. Учебное пособие под общей редакцией В.С. Кукушина. Ростов-на-Дону: Изд. центр «Март», 2010.
3. Муравьева Н.Г. Модель формирования социокультурной компетенции студентов вуза в проектной деятельности (на примере иностранного языка). *Образование и наука*. 2013; 3 (102): 121 – 131.
4. Азимов Э.Г. Щукин А.Н. *Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)*. Санкт-Петербург: «Златоуст», 1999.
5. Перова С.В. Метод проектов в контексте развития ключевых компетентностей (на примере обучения будущих учителей-филологов). *Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования*: материалы IV Всероссийской (с междунар. участием) научно-методической конференции 20 апреля 2010 г. Москва: РГСУ, 2010: 102 – 107.
6. Кондрашова Н.В. Выбор педагогической технологии как один из важнейших факторов менеджмента образования. *Научный журнал НИУ ИТМО. Серия: Экономика и экологический менеджмент (электронный журнал)*. 2014; 1. Available at: <http://www.economics.ihtb.ifmo.ru>

References

1. Navolokova N.G. Harakteristika pedagogicheskikh tehnologij. Proektnaya tehnologiya. *Pedagogicheskaya masterskaya. Vse dlya uchitelya! Nauchno-metodicheskij zhurnal*. 2014; 7 (31): 34 – 37.
2. *Pedagogicheskie tehnologii*. Uchebnoe posobie pod obshej redakciej V.S. Kukushina. Rostov-na-Donu: Izd. centr «Mart», 2010.
3. Murav'eva N.G. Model' formirovaniya sociokul'turnoj kompetencii studentov vuza v proektnoj deyatel'nosti (na primere inostrannogo yazyka). *Obrazovanie i nauka*. 2013; 3 (102): 121 – 131.
4. Azimov E.G. Schukin A.N. *Slovar' metodicheskikh terminov (teoriya i praktika prepodavaniya yazykov)*. Sankt-Peterburg: «Zlatoust», 1999.
5. Perova S.V. Metod proektov v kontekste razvitiya klyuchevykh kompetentnostej (na primere obucheniya buduschih uchitelej-filologov). *Sovremennye modeli v prepodavanii inostrannyh yazykov i kul'tur v kontekste menedzhmenta kachestva obrazovaniya*: materialy IV Vserossijskoj (s mezhdunar. uchastiem) nauchno-metodicheskoy konferencii 20 aprelya 2010 g. Moskva: RGSU, 2010: 102 – 107.
6. Kondrashova N.V. Vybory pedagogicheskoy tehnologii kak odin iz vazhnejshih faktorov menedzhmenta obrazovaniya. *Nauchnyj zhurnal NIU ITMO. Seriya: 'Ekonomika i ekologicheskij menedzhment' (elektronnyj zhurnal)*. 2014; 1. Available at: <http://www.economics.ihtb.ifmo.ru>

Статья поступила в редакцию 01.02.17

УДК 373.1

Leushina I.S., postgraduate, Gorno-Altaysk State University (Gorno-Altaysk, Russia), E-mail: leirina84@rambler.ru

CASE-TECHNOLOGY PROJECTS ON THE BASIS OF NETWORK INTERACTION. In this article the main directions of the use of network technologies in the organization of educational process are considered, their role is proved in the development of the quality level of the general education. Comparison of the use of network projects from a line item of a developer and from the user's line item is given in the work. Special attention is paid to the capacity of the virtual subject schools applied by means of such methods as "a flipped class", "a case-technology design". The article reveals both theoretical, and practical nature, it is traced in scientific justification, establishment of degree of the study of the declared problem, and also in evidential efficiency of the use of network technologies for the purpose of achievement of high educational achievements of students in school.

Key words: modernization, informatization, information and communication technologies, case-technology project, network forms of interaction.

И.С. Леушина, аспирант ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, E-mail: leirina84@rambler.ru

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ НА ОСНОВЕ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда и Министерства образования и науки Республики Алтай. Проект № 16-16-04007.

В данной статье рассматриваются основные направления использования сетевых технологий в организации образовательного процесса, обосновывается их роль в повышении уровня качества общего образования. В работе приводится сравнение использования сетевых проектов с позиции разработчика и с позиции пользователя, особое внимание уделено потенциалу виртуальных предметных школ, применяемых с помощью таких методов как «перевёрнутый класс», «кейс-технологическое проектирование». Статья носит как теоретический, так и практический характер, это прослеживается в научной обоснованности, установлении степени изученности заявленной проблемы, а также в доказательной эффективности использования сетевых технологий с целью достижения высоких образовательных достижений обучающихся общеобразовательной школы.

Ключевые слова: модернизация, информатизация, информационно-коммуникационные технологии, кейс-технологическое проектирование, сетевые формы взаимодействия.

В последнее десятилетие российское образование и наука развиваются в условиях всеобщей модернизации, главной задачей которой является повышение уровня качества образования. В основе модернизации образовательной политики государства лежит процесс информатизации. В Стратегии развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014 – 2020 годы и на перспективу до 2025 года говорится об основных целях информатизации государства, которые заключаются в «... развитии сферы информационных технологий до полноценной отрасли российской экономики, создающей высокопроизводительные рабочие места и обеспечивающей выпуск высокотехнологичной и конкурентоспособной продукции; обеспечении различных сфер экономики качественными информационными технологиями с целью повышения производительности труда; обеспечении высокого уровня информационной безопасности государства, индустрии и граждан» [1].

Информатизация общества, рассматриваемая А.А. Тимербековой как глобальный социальный процесс производства, обеспечивает интенсификацию экономики, ускорение научно-технического процесса, процессов демократизации и интеллектуализации общества, является основой развития информационной компетентности [2, с. 10]. По мнению Н.Г. Астафьева, информатизация становится важнейшим стратегическим ресурсом общества и занимает ключевое место в экономике, образовании и культуре [3]. Следовательно, роль информатизации в жизни российского общества, развитии экономического ресурса сложно переоценить, так как она является залогом доступности и высокого уровня качества образования, а это в свою очередь является необходимым условием успешного развития государства в целом.

Образ современной школы представлен качественными изменениями в области образования. Это представляет собой введение федерального государственного образовательного стандарта общего образования (далее ФГОС), содержащего в себе вектор развития информационных технологий среди которых «...ускоренное внедрение в образовательный процесс новаций (электронное обучение, широкое использование массовых открытых онлайн-курсов и виртуальные обучающие среды), эффективность которых подтверждается мировым опытом и способствует повышению качества образования ...» [1, с. 26]; внедрение профессионального стандарта «Педагог», ориентированного на повышение качества подготовки педагогических кадров в области информационных технологий и содержащий необходимый объём требований к специалистам в области владения ИКТ-компетентностями.

В нашем исследовании сделан акцент на достижении планируемых результатов обучающихся с помощью сетевых образовательных проектов, информационно-образовательных порталов, а также кейс-технологического проектирования. Исследуя влияние информационных технологий на формирование и развитие ключевых метапредметных компетенций обучающихся, мы исходим из основных концептуальных положений теории, связанной с процессом возникновения информационно-образовательной среды, её связи с образовательной средой и иными средами, представленными в работах И.Я. Лернера, Л.Л. Редько, В.И. Слободчикова, И.С. Якиманской, В.В. Гура и др. [4]. Несомненная важность указанных выше работ состоит в том, что достижения учёных в области информатизации помогают проследить за процессами развития сетевых технологий, спрогнозировать про-

жуточные эффекты от использования данных техник и наметить пути практического достижения стратегических целей.

В последние годы перед участниками учебно-воспитательного процесса (учитель, ученик, родитель) открылся огромный выбор «образовательных предложений», направленный на повышение уровня общего образования. Возможность экспериментировать, применять инновационные образовательные технологии, делиться полученным опытом – всё это стало происходить эффективнее благодаря использованию сетевых форм взаимодействия [5].

Глубокое и всестороннее рассмотрение различных аспектов теории и практики информационно-коммуникационных технологий содержится в трудах Н.Н. Куровой, где дается научное обоснование сетевым образовательным проектам, которые она рекомендует рассматривать с двух позиций: «... с позиции разработчика и с позиции пользователя. Основной мотив указанных категорий сосредоточен на деятельности в сети Интернет и классифицирован следующим образом:

а) сетевые образовательные ресурсы с позиции разработчика:

- трансляционно презентационные,
- мобилизационно организационные;

б) сетевые образовательные ресурсы с позиции пользователя:

- информационно справочные (справочники, каталоги, энциклопедии, словари, электронные учебные пособия, мультимедийные презентации, электронные библиотеки, СМИ, листы рассылки, виртуальные музеи, виртуальные миры);
- оценочно рейтинговые (телетестинг, сетевые конкурсы, интернет олимпиады, открытые дистанционные фестивали, сетевые викторины, телекоммуникационные турниры, Web квесты, открытые виртуальные школы, лаборатории, услуги дистанционного образования);
- консультационно-коммуникативные (телеконференции, виртуальные педсоветы и методические объединения, проблемные открытые форумы, виртуальные кафе)» [6].

В этом контексте представляется убедительным и весьма актуальным использование в организации процесса обучения информационно-образовательных ресурсов в виде *открытых виртуальных школ*, ярким примером которых стали: ГетаКласс (GetAClass.ru) и ЯКласс, предназначенные для повышения самостоятельности в освоении учебных дисциплин или отдельных тем освоения образовательной программы.

Портал GetAClass – это бесплатный образовательный ресурс по физике и математике (а в будущем и по другим предметам) для школьников и учителей. Школьникам GetAClass предлагает: интересные и понятные видеоуроки по физике и математике; конспекты к видеоуроку с самым важным; тренажеры для обучения решению задач. Для учителей на GetAClass есть: видеоуроки и другие методические материалы по физике и математике, которые можно использовать для подготовки и проведения уроков в школе; инструменты по составлению онлайн-заданий для своих учеников и по онлайн-проверке уровня их знаний; большое количество задач по физике, включая задачи по ОГЭ и ЕГЭ [7]. ЯКласс – образовательный интернет-ресурс для школьников, учителей и родителей, который начал свою работу в марте 2013 года и на сегодняшний день стал площадкой более чем для 23 000 школ в России, Украине и Республике Беларусь. ЯКласс помогает учителю проводить тестирование знаний уча-

щихся, задавать домашние задания в электронном виде. Для ученика это – база электронных рабочих тетрадей и тренажёр по школьной программе. Динамичные рейтинги лидеров класса и школ добавляют обучению элементы игры, которые стимулируют и школьников, и учителей [8].

Важным для нашего исследования является положение о том, что применение данных сетевых проектов возможно благодаря интерактивному методу «перевёрнутый класс», смысл которого заключён в смене роли учителя и ученика. Ученик получает задание от учителя с помощью сетевых образовательных ресурсов освоить новую, неизученную тему, став активным участником учебного процесса, где он в большей степени самостоятельно делится и создаёт новое, чем потребляет от учителя.

Кроме того, сетевые образовательные технологии содержат в себе потенциал применения инновационного педагогического явления – «кейс-технологического проектирования», смысл которого в том, чтобы организовать целенаправленную самостоятельную учебно-познавательную деятельность учащихся по созданию практико-ориентированного контента, направленного на достижение метапредметных образовательных результатов обучающихся. Под метапредметной группой результатов, соглас-

но ФГОС, понимаются регулятивные, коммуникативные и познавательные универсальные учебные действия.

Результаты проведенного нами анализа позволяют сделать некоторые частные выводы, представляющие интерес для нашего исследования: в процессе сетевого взаимодействия формируется ИКТ-компетентность учителя и ученика, информационное общение даёт возможность для расширения границ образовательного процесса, создавая благоприятные условия для развития личности ребёнка, а также открывает новые возможности для школьного образования в виде применения интерактивных форм обучения (кейс-технологическое проектирование, перевёрнутый класс и т.д.) на основе виртуальных площадок.

Таким образом, можно констатировать единство взглядов всех исследователей в области информатизации в том, что применение сетевых технологий открывает новые возможности для применения интерактивных методов обучения, увеличивает наглядность учебного материала, обеспечивает своевременный контроль полученных результатов, формирует умения работать с виртуальными источниками информации, развивает проектно-исследовательские умения, коммуникативные и ИКТ-компетентности обучающихся.

Библиографический список

1. *Стратегия развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014 – 2020 годы и на перспективу до 2025 года*. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации, от 1 ноября 2013 года, № 2036-р. С. 19 – 20.
2. Темербекова А.А. Социальные сети в образовательном процессе как ресурс формирования ИКТ-компетентности личности: монография. Л.А. Алькова, В.А. Чистякова, О.К. Сазонова, О.В. Остапович, В.В. Миллер, И.С. Леушина. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ. 2016.
3. Абалуев Р.Н. *Интернет-технологии в образовании: учебно-методическое пособие*. Н.Г. Астафьева, Н.И. Баскакова и др. Тамбов: Изд-во ТГТУ. 2002; Ч. 3.
4. Демина Е.В. *Информационная интерактивная среда школы как средство обеспечения качественных образовательных услуг*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Томск, 2016.
5. Леушина И.С., Темербекова А.А. Проблема организации единого образовательного пространства в современной школе. *Современные тенденции развития науки и производства: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции (21 – 22 января 2016 г. Западно-Сибирский научный центр)*. Кемерово. 2016; Т. 1: 84.
6. Курова Н.Н. *Проектная деятельность в развитой информационной среде образовательного учреждения: учебное пособие для системы доп. проф. образования*. Москва: Федерация Интернет Образования. 2002: 48.
7. Щетников А., Колчин А. *Физика в опытах и экспериментах*. Available at: <https://www.getaclass.ru/about.html>
8. Дробышев И.Я. *Класс – образовательный интернет-ресурс для школьников, учителей и родителей*. Available at: <http://www.yaklass.ru/info/about>

References

1. *Strategiya razvitiya otrasli informacionnyh tehnologij v Rossijskoj Federacii na 2014 – 2020 gody i na perspektivu do 2025 goda*. Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii, ot 1 noyabrya 2013 goda, № 2036-r: S. 19 – 20.
2. Temerbekova A.A. *Social'nye seti v obrazovatel'nom processe kak resurs formirovaniya IKT-kompetentnosti lichnosti*: monografiya. L.A. Al'kova, V.A. Chistyakova, O.K. Sazonova, O.V. Ostapovich, V.V. Miller, I.S. Leushina. Gorno-Altajsk: RIO GAGU. 2016.
3. Abaluev R.N. *Internet-tehnologii v obrazovanii: uchebno-metodicheskoe posobie*. N.G. Astaf'eva, N.I. Baskakova i dr. Tambov: Izd-vo TGUTU. 2002; Ch. 3.
4. Demina E.V. *Informacionnaya interaktivnaya sreda shkol'y kak sredstvo obespecheniya kachestvennyh obrazovatel'nyh uslug*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tomsk, 2016.
5. Leushina I.S., Temerbekova A.A. Problema organizacii edinogo obrazovatel'nogo prostranstva v sovremennoj shkole. *Sovremennye tendencii razvitiya nauki i proizvodstva: Sbornik materialov III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (21 – 22 yanvarya 2016 g. Zapadno-Sibirskij nauchnyj centr)*. Kemerovo. 2016; T. 1: 84.
6. Kurova N.N. *Proektnaya deyatel'nost' v razvitoj informacionnoj srede obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: uchebnoe posobie dlya sistemy dop. prof. obrazovaniya*. Moskva: Federaciya Internet Obrazovaniya. 2002: 48.
7. Schetnikov A., Kolchin A. *Fizika v opytah i 'eksperimentah*. Available at: <https://www.getaclass.ru/about.html>
8. Drobyshev I.Ya. *Klass – obrazovatel'nyj internet-resurs dlya shkol'nikov, uchitelej i roditelej*. Available at: <http://www.yaklass.ru/info/about>

Статья поступила в редакцию 24.01.17

УДК 57.04

Mikhaylichenko K. Yu., senior lecturer, Department of Judicial Ecology with a Course of Human Ecology, PFUR (Moscow, Russia), E-mail: ksecofak@yandex.ru

COMPLEX ASSESSMENT OF ADAPTATION OF STUDENTS IN CONDITIONS OF A CAPITAL MEGALOPOLIS. The research concerns a complex assessment of students' adaptation in conditions of a large industrial cultural center of Russia. The research is based on investigation of 245 students (124 girls and 121 young men of age from 17 to 26 years) of the Peoples' Friendship University of Russia (PFUR), the researcher analyses a complex impact of factors of the socioeconomic environment (food, work-rest schedule, incidence, etc.). Insufficiently high average monthly income of students, which exerts a great influence on quality of food that affects the course of students' adaptation processes is noted. The analysis of biographical particulars showed that only 30.1% of students used every day meat and fish. The most part of students (68.7%) ate monotonously – semi finished products, low-healthy food with huge content in it of fats, carbohydrates and salts. In questionnaires students of PFUR often specified consumption of fast food and instant products.

Key words: stress factors, students, adaptation, megalopolis, mental health.

К.Ю. Михайличенко, доц. каф. судебной экологии с курсом экологии человека, Экологический факультет РУДН, Москва, Россия, E-mail: ksecofak@yandex.ru

КОМПЛЕКСНАЯ ОЦЕНКА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СТОЛИЧНОГО МЕГАПОЛИСА

В статье дана комплексная оценка адаптации студентов в условиях крупного промышленно-культурного центра России. На выборке 245 (124 девушки и 121 юношей возраста от 17 до 26 лет) студентов Российского университета дружбы народов (РУДН) был проведен анализ воздействия комплекса факторов социо-экономической среды (питание, режим труда и отдыха, заболеваемость и т.д.). Отмечается недостаточно высокий среднемесячный доход студентов, который оказывает большое влияние на качество питания, что сказывается на течении адаптационных процессов учащихся высшей школы. Анализ анкетных данных показал, что только 30,1% студентов каждый день употребляли мясо и рыбу. Большая часть студентов (68,7%) питались однообразно – полуфабрикатами, малополезной пищей с огромным содержанием в ней жиров, углеводов и соли. В анкетах учащимися РУДН часто указывалось потребление фаст-фудов и продуктов быстрого приготовления.

Ключевые слова: стресс факторы, студенты, адаптация, мегаполис, психическое здоровье.

Актуальность исследования. Современное обучение учащихся вузов и колледжей связано с большими интеллектуальными и эмоциональными перегрузками. Высокие психо-эмоциональные нагрузки, мощное воздействие антропогенных факторов, нарушение режима труда и отдыха, некачественное, несбалансированное питание ведут к росту стрессового напряжения, дистрессу и как следствие различным психосоматическим заболеваниям [1 – 6]. В этой связи важным аспектом в оценке общественного здоровья человека является своевременное выявление нарушений психического здоровья и течения адаптационных процессов учащейся молодежи, что стало отправной точкой нашего исследования.

Организация и методы исследования. Оценка качества питания, анализ психического состояния и адаптации учащихся проводили на студентах разных курсов и факультетов РУДН. Для выявления степени воздействия комплекса социо-экономических факторов была разработана анкета, где были затронуты сведения о доходах и расходах студентов, режиме и труда и отдыха, уровень утомляемости, а также сведения о заболеваемости. В исследовании приняло участие 245 студентов (124 девушки и 121 юношей возраста от 17 до 26 лет).

Полученные результаты и обсуждение. Анализ анкетных данных студентов выявил широкий диапазон среднемесячного дохода учащихся: от 2426 (стипендия + помощь профкома) до 24 тысячи (социальная стипендия + подработки или помощь родителей). Материальная обеспеченность девушек в целом по университету была выше, чем у юношей и в среднем составляла 12345 руб. и 9538 руб. соответственно. На момент исследования (ноябрь 2016 г.) величина прожиточного минимума в расчёте на душу населения в Москве (Постановление Правительства Москвы от 29 ноября 2016 г. n 794-пп) составляла – 15307 рублей, а для трудоспособного населения – 17487 рублей [7]. В связи с этим, официально, за чертой бедности, согласно анкетированию, оказались все студенты РУДН.

Сравнительный анализ данных по гендеру показал, что среднемесячные затраты на питание у юношей были выше, чем у девушек (8220 и 7013 руб.). При этом отмечалась следующая тенденция: с увеличением среднемесячного дохода учащейся молодежи РУДН росли и затраты на питание, но в процентном соотношении доля затрат от среднемесячного дохода на питание, наоборот, уменьшалась. Такой вектор направленности как уменьшение доли затрат на питание за счет увеличения доли других расходов (на отдых, развлечения и т.д.) часто присущ для развитых стран Европы, США, Японии, имеющих достаточно высокий уровень жизни.

В целом для большинства студентов РУДН приём пищи составляет 2 – 3 раза в день (за исключением определённых религиозных и этнических событий таких, например, как пост в исламе. Из-за дефицита времени между парами студенты могут питаться только в большой перерыв, вовремя который создаются большие очереди, что, безусловно, отражается на пищевом режиме. В результате такого нерегулярного приёма пищи 84,2 % юношей и 71,9% девушек вынуждены есть поздно вечером (после 22 часов).

Важность сбалансированного приёма пищи по жирам белкам и углеводам является важным аспектом в пищевом режиме человека [8].

Анализ полученных данных по анкетам показывает, что только 30,1% студентов каждый день употребляют мясо и рыбу. Большая часть студентов питались однообразно – полуфабрикатами, малополезной пищей с огромным содержанием в ней жиров, углеводов, соли. Как часто отмечалось в анкетах, учащиеся

РУДН потребляют фаст-фуды и полуфабрикаты быстрого приготовления.

Анализ ответов по анкетам студенчества РУДН, показал высокий процент недовольства своим качеством питания. Так 78,7 % ребят и 89,4 % девушек и считают это следствием нехватки времени и средств. Именно недостатки их питания качества пищи как считают 62,9% студентов, вызывают у них дезадаптивные процессы и сложности в усвоении учебных программ. В результате анкетирования было установлено, что 76,3% исследуемой выборки отмечали дезадаптацию, которая выражалась в нарушениях режима сна и бодрствования, высокой степени утомляемости, низком качестве запоминания, особенно в долговременной памяти, низкой собранности и низким уровнем внимания. Отмечалось, что только 34,3% исследуемой выборки студентов имели нормальное телосложение (нормальное весо-ростовое соотношение), 46,8% разные степени ожирения и 18,9% дефицит веса.

Анализ полученных данных показал, что 69,6% студентов имели хронические заболевания, и удельный вес заболеваний пищеварительной системы составил 52,4%. При этом девушек с хроническими заболеваниями в два раза было больше, чем юношей (36,3% и 16,1%).

Известно, что систематическое нарушение качества и режима питания ухудшают общее самочувствие и работоспособность человека, отражающееся на настроении, что наглядно подтверждалось полученными нами данных по самооценке своего психофункционального состояния по тесту САН (самочувствие, активность, настроение). Разные значения показателей по шкалам показывает зависимость уровня психофункционального состояния и динамику перестройки работы организма студентов к новым жизненным условиям, образовательному процессу, питанию и отдыху.

Оценка показателей по шкалам САН показала достоверные отличия по курсам. Так на 1-ом и 2-ом среднегрупповые показатели «самочувствие», «активность», «настроение» составляли: 3,2; 3,4; 3,2 баллов и 3,4; 3,3; 3,3 баллов соответственно. На 3-м и 4-ом курсах отмечался рост показателей: 4,6; 4,5; 4,7 баллов и 5,4; 5,5; 5,6 баллов соответственно. Именно на начальных курсах обучения наблюдаются сложные процессы перестройки, что отражается на функциональных системах организма студента [9 – 11]. Поэтому только к 3-му курсу в целом улучшаются показатели по динамике социально-психологической и психофизиологической адаптации студентов, что демонстрировали полученные результаты теста.

Взаимосвязь между сложностями адаптации и заболеваемостью является очевидным фактом. Анализ данных по заболеваемости в вузе был следующим: на младших курсах (подготовительный факультет и первый курс) преобладали респираторные заболевания, связанные часто с бронхо-легочной симптоматикой и сердечно-сосудистые заболевания (вегетативно-сосудистая дистония) студентов, которые имели непосредственную связь к изменённым погодным-климатическим условиям. Большое влияние на заболеваемость также оказывали социально-психологические и культурные условия экологии большого города. У студентов 2 курса отмечалось перенапряжение компенсаторных защитных механизмов адаптации, что увеличивало процент сердечно-сосудистой заболеваемости, рост нервно-психических отклонений, связанных с увеличением информационно-учебной нагрузки на фоне неблагоприятной экологической ситуации столичного мегаполиса. На старших же курсах преобладала заболеваемость, вызванная длительными воздействиями хронических психо-эмоциональных стрессов и общим воздействием комплекса

факторов урбосреды (шумовое, электромагнитное, атмосферное загрязнение), которая проявлялась в таких заболеваниях как гипертоническая, язвенная болезнь желудка и двенадцатиперстной кишки, неврозы.

Выводы. На основании полученных данных можно констатировать, что неблагоприятные социально-экономические условия и сложная экологическая ситуация в столице оказывает сочетанное негативное воздействие на адаптацию студентов.

Библиографический список

1. Глебов В.В. Информационные технологии в системе социально-гигиенического мониторинга. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. 2013; 2: 53 – 56.
2. Питкевич М.Ю., Глебов В.В., Радыш И.В., Чижов А.Я. Оценка влияния акустического воздействия на психофункциональное состояние студентов. *Технологии живых систем*. 2016; 7: 65 – 69.
3. Глебов В.В., Кузьмина Я.В. Эколого-психофизиологические особенности адаптации иногородних студентов первого курса в условиях столичного мегаполиса. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности» 2015; 2: 92 – 98.
4. Глебов В.В. Китайские и африканские студенты в московских вузах. *Азия и Африка сегодня*. 2013; 12 (677): 59 – 60.
5. Глебов В.В. Китайский студент в российской столице: социообразовательная адаптация. *Азия и Африка сегодня*. 2013; 1: 45 – 51.
6. *Постановление Правительства Москвы от 29 ноября 2016 г. n 794-пп*. Available at: <http://potrebkor.ru/minimum-moskva.html>
7. Родионова О.М., Глебов В.В. *Лекции по дисциплинам «Экологическая физиология» и «Биология человека»*: учебное пособие: в 2 ч. Москва: РУДН, 2013; Ч. 1.
8. Глебов В.В., Кузьмина Я.В. Эколого-психофизиологические особенности адаптации иногородних студентов первого курса в условиях столичного мегаполиса. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. 2015; 1: 92 – 98.
9. Кузьмина Я.В., Глебов В.В. Динамика адаптационных процессов иногородних студентов к условиям экологии большого города. *Актуальные проблемы экологии и природопользования: сборник научных трудов*. 2014: 346 – 349.
10. Глебов В.В. Состояние сердечно-сосудистой системы как адаптационный показатель в процессе развития человека. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 5 (48): 183 – 185.

References

1. Glebov V.V. Informacionnye tehnologii v sisteme social'no-gigienicheskogo monitoringa. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov*. Seriya: 'Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti. 2013; 2: 53 – 56.
2. Pitkevich M.Yu., Glebov V.V., Radysh I.V., Chizhov A.Ya. Ocenka vliyaniya akusticheskogo vozdejstviya na psihofunkcional'noe sostoyanie studentov. *Tehnologii zhivykh sistem*. 2016; 7: 65 – 69.
3. Glebov V.V., Kuz'mina Ya.V. 'Ekologo-psihofiziologicheskie osobennosti adaptacii inogorodnih studentov pervogo kursa v usloviyah stolichnogo megapolisa. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov*. Seriya «'Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti» 2015; 2: 92 – 98.
4. Glebov V.V. Kitajskie i afrikanskie studenty v moskovskih vazah. *Aziya i Afrika segodnya*. 2013; 12 (677): 59 – 60.
5. Glebov V.V. Kitajskij student v rossijskoj stolice: socioobrazovatel'naya adaptaciya. *Aziya i Afrika segodnya*. 2013; 1: 45 – 51.
6. *Postanovlenie Pravitel'stva Moskvy ot 29 noyabrya 2016 g. n 794-pp*. Available at: <http://potrebkor.ru/minimum-moskva.html>
7. Rodionova O.M., Glebov V.V. *Lekcii po disciplinam «'Ekologicheskaya fiziologiya» i «'Biologiya cheloveka»*: uchebnoe posobie: v 2 ch. Moskva: RUDN, 2013; Ch. 1.
8. Glebov V.V., Kuz'mina Ya.V. 'Ekologo-psihofiziologicheskie osobennosti adaptacii inogorodnih studentov pervogo kursa v usloviyah stolichnogo megapolisa. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov*. Seriya: 'Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti. 2015; 1: 92 – 98.
9. Kuz'mina Ya.V., Glebov V.V. Dinamika adaptacionnykh processov inogorodnih studentov k usloviyam 'ekologii bol'shogo goroda. *Aktual'nye problemy 'ekologii i prirodoopol'zovaniya: sbornik nauchnykh trudov*. 2014: 346 – 349.
10. Glebov V.V. Sostoyanie serdechno-sosudistoj sistemy kak adaptacionnyj pokazatel' v processe razvitiya cheloveka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 5 (48): 183 – 185.

Статья поступила в редакцию 27.01.17

УДК 339. 137

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

MORAL CULTURE IN CONDITIONS OF FAMILY UPBRINGING. Family is the most important thing we create in our life. The state of the family defines the state of the whole society. A sound society is generated by sound families. A healthy family is obliged to moral parents the same way, as a healthy society is obliged to a healthy family. The moral component of spiritually-moral education is formed by the practical work with consciousness and the external behavior of a person in his relationship to the natural world and the world of people and is the result of education, reflecting the value orientations of the individual. The author concludes that the most important task in any society is the need to create conditions for achieving effective socialization of its members. Effective socialization involves a balance of human adaptation in the society and isolation in it.

Key words: family, society, tradition, personalities, children, education, pedagogies.

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

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье говорится о том, что семья является фундаментом любого общества. Насколько прочен будет фундамент, настолько прочным будет всё общество. Здоровое общество порождается здоровыми семьями. Крепкая семья во всём обязана нравственным родителям, так же как надёжное общество – крепкой семье. Нравственная составляющая духовно-нравственного воспитания формируется воздействиями на сознание и влияет на внешнее поведение человека, на его отношения к миру природы и миру людей и является результатом воспитания направленности, отражая при этом ценностные ориентации личности. Автор делает вывод о том, что наиболее важной задачей в любом обществе является необходимость создания условий для достижения его членами эффективной социализации. Эффективная социализированность предполагает баланс адаптации человека в обществе и обособления в нем.

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

В самом слове «воспитание» заложен высокий и сокровенный смысл. Воспитывать означает «питать духовно». Нравственное воспитание предполагает становление отношений ребёнка к Родине, обществу, коллективу, людям, к труду, своим обязанностям и к самому себе, и, соответственно, развитие качеств: патриотизма, толерантности, товарищества, активного отношения к действительности, глубокое уважение к людям. В настоящее время подрастающее поколение часто обвиняют в бездуховности, безверии, агрессивности. Поэтому актуальность проблемы духовно-нравственного воспитания заключается в следующем:

- **Во-первых**, общество нуждается в подготовке широко образованных, высоконравственных людей, обладающих не только знаниями, но и прекрасными чертами личности.

- **Во-вторых**, в современном мире ребёнок развивается, окружённый множеством разнообразных источников сильного воздействия на него как позитивного, так и негативного характера на ещё только формирующуюся сферу нравственности.

- **В-третьих**, само по себе образование не гарантирует высокого уровня нравственной воспитанности.

- **В-четвертых**, нравственные знания информируют ребёнка о нормах поведения в современном обществе, дают представления о последствиях нарушения этих норм или последствиях данного поступка для окружающих людей.

Великий педагог В.А. Сухомлинский утверждал, что Родина начинается с семьи. От того, какие отношения складываются между членами маленькой ячейки общества, зависит нравственное лицо будущего гражданина. Вся история развития человечества свидетельствует о том, что именно в семье люди находят смысл своего душевного благополучия и ощущение счастья [1, с. 16].

Проходят годы, столетия, а ценностная роль семьи только возрастает. Из глубины веков и до сегодняшнего дня семья оказалась той единственной реальностью, в которой протекает основная смыслообразующая часть жизни каждого из нас. Именно в семье формируется стереотип поведения человека, оценка им окружающей действительности, реакция на поступки других людей. Институт семьи был и остаётся незыблемым, стабильным, значимым фактором в жизни людей. Семейный опыт предшествующих поколений является безусловной ценностью для общества.

Недаром социолог Макс Вебер говорил: «Общество формируется в тесной зависимости от того, как воспитывались в юности индивидуумы, являющиеся членами этого общества» [2, с. 123].

Проблема развития семьи и её роли в воспитании подрастающего поколения постоянно находится в центре внимания ученых различных отраслей науки. Для любого общества значение института семьи и умение управлять ею имеет первостепенное значение, потому что от ее состояния и жизнестойкости в значительной мере зависит качество воспроизводства потомства, населения, т. е. будущее человечества. В семье не только воспроизводится население, удовлетворяются и формируются материальные потребности человека, но и создаются, поддерживаются определенные традиции, осуществляется взаимосвязь поколений. Любое общество заинтересовано в развитии и совершенствовании экономики и культуры, в передаче будущим поколениям накопленных нравственных и духовных ценностей, во всестороннем и гармоничном развитии личности. Семья как одно из самых многогранных социальных явлений, первая социальная ячейка общества, объединяющая в себе биологические, нравственные, идеологические и психологические отношения, создает условия для гармоничного развития индивида. Её развитие, как в социальном, так и в индивидуальном аспекте, представляет собой сложный и противоречивый процесс. Исследование семьи, выявление ее особенностей в постсоветский период, когда республики бывшего советского Востока приобрели независимость и встали на путь самостоятельного развития, имеет не только познавательное, но и огромное практическое значение в определении роли и места института семьи в трансформирующемся обществе [3].

Все эти проблемы прямо или косвенно связаны с семьей, где рождается, вырастает и воспитывается человек, где главным образом формируется его социально-профессиональная ориентация, репродуктивная установка и миграционная направленность. Особенно возрастает роль семьи в условиях политической нестабильности и глубокого экономического кризиса, когда она практически становится единственной гарантией сохранения общественно-потребного социального поведения, действий и поступков, моральной ответственности при полном бездействии

официальных структур и всеобщего обнищания населения. Именно семья в критические моменты истории поддерживает здоровое начало нации, нравственную чистоту и способствует возрождению духа и энергии нации.

Семья – одна из величайших ценностей, созданных человечеством за всю историю своего существования. В её позитивном развитии, сохранении и упрочении заинтересовано общество, государство; в прочной, надежной семье нуждается каждый человек независимо от возраста и социального происхождения. Семья в современных условиях становится основным фактором сбережения национальной культуры, национальной духовности, что обуславливает необходимость непрерывного совершенствования семейного воспитания у каждого этноса.

Нравственная оценка – это внутренняя мера, которой пользуется человек в своем отношении, как к своему собственному поведению, так и к поведению других людей, общественных событий и явлений. Она обуславливается опытом человека и мировоззрением, информацией о предмете оценки [4].

Нравственное воспитание рассматривается в современной педагогике как целостный процесс, направленный на формирование у подростков и молодежи нравственного сознания, нравственных чувств и нравственного поведения, а также нравственных черт личности, которые определяются общеобразовательной программой. В процессе воспитания общественные нормы становятся внутренними регуляторами поведения каждого человека. Осознанные и усвоенные человеком нравственные принципы приобретают новые функции саморегуляции, становятся основой самосовершенствования личности, а из-за этого и общества. Общество производит человека как человека, так и он производит общество. Следовательно, нравственное воспитание входит в систему формирования целостной личности, которая характеризуется единством сознания, нравственных мотивов поведения и общественно полезной деятельности. Традиции и обычаи семьи являются одним из древних и эффективных средств и методов воспитания подрастающих поколений, сформированных временем.

Национальные традиции обладают значительным педагогическим потенциалом и могут служить эффективным средством морально-нравственного воспитания. Образовательное пространство многих регионов России функционирует в полиэтнической среде и характеризуется многонациональным составом учащихся. В таких условиях необходимо обращение к нравственному богатству различных культур, национальным традициям, которые, несмотря на имеющиеся отличия, имеют единую нравственную основу. Правильное воспитание с самого раннего детства – это вовсе не такое трудное дело. При всей трудности это дело по силам каждому человеку, каждому отцу, каждой матери. Хорошо воспитать своего ребёнка может каждый человек, если только он действительно этого захочет, а, кроме того, это дело приятное, радостное. Совсем другое дело – перевоспитание. Если ваш ребёнок воспитывался неправильно, мало о нём думали, а то, бывает, и поленились, запустили ребёнка, тогда уж нужно многое переделывать, поправлять. Перевоспитание требует больше сил, больше знаний, больше времени. А, кроме того, работа по перевоспитанию личности – это работа не только более трудная, но и сложная. Реализация задачи духовно-нравственного воспитания на порядок сложнее и ответственнее, чем передача предметных знаний.

Таким образом, нравственное воспитание предполагает организованное целенаправленное воздействие на личность с целью формирования нравственного сознания, развития нравственных чувств и разработки навыков и умений нравственного поведения. Нравственная составляющая духовно-нравственного воспитания формируется воздействиями на сознание и влияет на внешнее поведение человека, на его отношения к миру природы и миру людей и является результатом воспитания направленности, отражая при этом ценностные ориентации личности. Родители всегда должны помнить об этом, всегда стараться воспитывать так, чтобы ничего потом не пришлось переделывать, чтобы с самого начала все было сделано правильно. Очень много ошибок в семейной работе происходит от того, что родители как будто забывают, в какое время они живут. Семья должна руководить чувствами своих детей. Наиболее важной задачей в любом обществе является необходимость создания условий для достижения его членами эффективной социализации. Эффективная социализированность предполагает баланс адаптации человека в обществе и обособления в нём.

Библиографический список

1. Сухомлинский В.А. *Сердце отдаю детям*. Москва, 2016.
2. Макс Вебер. *Политика как призвание и профессия*. Москва, 1919.
3. Алиева Б.К. Культурологические аспекты дагестанского семейного воспитания. *Педагогика*. 2015; 7: 117 – 120.
4. Магомедова З.Ш. Педагогическое сопровождение в нравственном становлении личности. *Педагогическое образование и наука*. 2013; 1: 132 – 135.

References

1. Suhomlinskij V.A. *Serdce otdayu detyam*. Moskva, 2016.
2. Maks Veber. *Politika kak prizvanie i professiya*. Moskva, 1919.
3. Alieva B.K. Kul'turologicheskie aspekty dagestanskogo semejnogo vospitaniya. *Pedagogika*. 2015; 7: 117 – 120.
4. Magomedova Z.Sh. Pedagogicheskoe soprovozhdenie v nravstvennom stanovlenii lichnosti. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2013; 1: 132 – 135.

Статья поступила в редакцию 05.02.17

УДК 37.014

Pat'kova N.Yu., teacher-psychologist, High School No. 41 (Ulyanovsk, Russia), E-mail: patkova.n@mail.ru

ORTHOBIOSIS TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE TEACHER. The work studies a problem of health of a modern teacher. The author considers a concept of health from the position of an orthobiosis. The paper presents various directions of health saving behavior and techniques for teachers. It is noted that orthobiosis is a science, which has included an extensive circle of various scientific and technological knowledge. This knowledge is directed to three groups of health saving actions: a recreation – physical strengthening of an organism, a relaxation – mental relaxation, a catharsis – moral clarification and an eminence of the personality. Therefore realization of each position is important for achievement of health saving effect. The realization of these directions in the activity of the teacher in practice leads to maintenance and preservation of psychosomatic and professional health.

Key words: orthobiosis, teachers, orthobiotic, resource state, health saving techniques.

Н.Ю. Патькова, педагог-психолог, муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя школа № 41», г. Ульяновск, E-mail: patkova.n@mail.ru

ТЕХНОЛОГИИ ОРТОБИОЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Статья посвящена проблеме здоровья современного педагога. Автор рассматривает понятие здоровья с позиции ортобиоза. Представлены различные направления здоровьесберегающего поведения преподавателей. Отмечается, что ортобиотика является наукой, в которую включен обширный круг различных научных и технологических знаний. Эти знания направлены на три группы здоровьесберегающих мероприятий: рекреацию – физическое укрепление организма, релаксацию – психическое расслабление, катарсис – моральное очищение и возвышение личности. Поэтому важным для достижения здоровьесберегающего эффекта в деятельности педагогов является реализация каждой позиции. Реализация данных направлений в деятельности педагога на практике ведёт к поддержанию и сохранению психосоматического и профессионального здоровья.

Ключевые слова: ортобиоз, преподаватели, ортобиотика, ресурсное состояние, здоровьесбережение.

Здоровье является одним из обязательных условий достижения человеком успеха в своей профессиональной деятельности. Поэтому в настоящее время проблема профессионального здоровья педагогов привлекает к себе все большее внимание [1]. Педагогическая деятельность оказывает как положительное, так и негативное воздействие на учителя [2]. Последнее может быть вызвано влиянием неблагоприятных условий труда (психозоматическим перенапряжением, информационными перегрузками, психотравмирующими факторами и т. д.), которые способны повлечь за собой профессиональные заболевания, приводящие к необходимости сменить род занятий или вовсе прекратить профессиональную деятельность [3].

Профессиональная деятельность влияет на здоровье педагогов и в этой связи важной задачей является поиск средств, позволяющих быть сохраненным в своей профессии и достичь профессионального долголетия в сочетании с высокой успешностью. В связи с этим рассмотрение здоровья учителя с позиций ортобиоза вполне оправдано, поскольку достижение высокого уровня здоровья возможно при условии умений и навыков саморегуляции, управления всеми составляющими здоровья [4 – 6]. В исследованиях Н.Е. Водопьяновой (2011) показано, что учителя, обладающие высоким адаптационным потенциалом, нервно-психической устойчивостью и хорошей регуляцией своего поведения, менее подвержены негативному влиянию профессиональных стрессов и выгоранию, они демонстрируют более адаптивное поведение в профессиональной среде, чем учителя с относительно низкими адаптационными способностями [7].

Основоположением ортобиотки является И.И. Мечников, который создал науку по «Уходу за собственной персоной». Термин «ортобиотика» произошёл от слова – «оптимизм», что

в переводе с латинского означает «наилучший». Основы ортобиотки, а точнее её теория и методология, изложены И.И. Мечниковым в книгах «Этюды о природе человека» и «Этюды оптимизма» [8]. Русский учёный, развивая свои взгляды на науку по «уходу за собственной персоной», отмечал, что следование правилам ортобиоза в высшей степени облегчает проявления высших способностей человеческой души. Основы ортобиотки составляет ортобиоз – разумный образ жизни [8].

Ортобиотика (греч., от orthos – правильный, прямой, и bion – жить). Искусство вести правильную жизнь [9]. Ортобиотика – новая наука о рациональном образе жизни и труда, гармонизации человека и окружающей природы. Рассматривает рекомендации по практическому овладению принципами личного ортобиоза, помогающего на протяжении жизни сохранять физическое и душевное здоровье, активную деятельность и радость мироощущения. Ортобиотика рассматривает вопросы философии оптимизма, жизненного путеводителя (что такое здоровье), гигиенических правил, формулу и тесты выживаемости, универсальные средства самосбережения, технологию сдерживания угасания жизни и семью как цитадель ортобиоза. Ортобиотика – это наука, изучающая технологию самосбережения людьми здоровья и наполнения жизненным оптимизмом [10].

И.И. Мечников был глубоко убежден, что суть ортобиоза – обеспечить развитие человека, чтобы он достиг долгой, деятельной и бодрой старости, приводящей к чувству насыщения жизнью и смиренного желания смерти.

В ортобиозе осознание самоценности собственной жизни – исходная предпосылка его успешного построения. Трудовая деятельность имеет огромное значение для каждого человека, но не должна вытеснять все другие [11]. Человек не имеет права

обкрадывать свою личную жизнь, не проявлять трепетного отношения к семье, не реализовывать полностью свои способности [12; 13].

Чтобы ускорить вхождение ортобиотики в наш менталитет, предстоит предпринять немалые усилия, чтобы преодолеть в сознании людей стереотип небрежного отношения к своему здоровью и выработать критическое отношение к своим знаниям. И, конечно, важна привычка самоконтроля за своим здоровьем [14].

Международная статистика по здравоохранению свидетельствует: в обеспечении жизни людей приоритет принадлежит образу их повседневной деятельности, культуре обращения с самим собой.

Предназначение ортобиотики – дать научно обоснованные рекомендации на этот счет. Ортобиотика разрабатывает технологии каждого возрастного этапа жизни людей. Она носит превентивный характер, её наработки призваны помочь людям упреждать какие-либо нежелательные процессы в их физическом, психическом и нравственном здоровье. Для ортобиотики нравственные проблемы чрезвычайно много значат, как и проблемы психологические.

Итак, ортобиотика – это наука, синтезирующая обширный круг различных научных и технологических знаний. Ортобиотику можно считать теоретико-прикладной основой человековедения. Она является антропологической основой для целого ряда теоретических и технологических дисциплин, которая направлена в первую очередь на здоровье человека.

Понятие «здоровье», в концепции ортобиоза (здорового образа жизни), рассматривается в единстве трех его составляющих: здоровья физического, психического и духовного. Разрушение одной из составляющих грозит нарушением жизненной гармонии. Но для изучения процессов, обеспечивающих обретение целостного здоровья, рассматривают отдельно его составляющие.

Под физическим здоровьем обычно понимается естественное состояние организма, обусловленное нормальным функционированием всех его органов и систем.

Под психическим здоровьем понимается такое состояние психической сферы человека, которое обеспечивает адекватную регуляцию его поведения в социуме.

Под духовным здоровьем принято понимать наличие у человека таких моральных принципов и норм, которые помогают сознательно относиться к труду, родине, другим людям, овладевать сокровищами человеческой культуры, познавать законы строения вселенной.

Если же человек принимает идею развития в единстве всех трёх составляющих и предпринимает реальные действия по поддержанию своего тела, души и духа, то, как результат он имеет крепкое здоровье, которое проявляется в его самочувствии, в его отношениях, в его планах, достижениях и т.п.

Единство физического, психического и нравственного здоровья предполагает их взаимопроникновение и взаимозависимость. На практике это означает, что, позитивно воздействуя на один из видов здоровья, можно улучшить остальные.

По мнению В.М. Шепеля (1996), развивающего ортобиотическое направление в обретении человеком здоровья, существуют три группы здоровьесберегающих мероприятий: рекреация – физическое укрепление организма, релаксация – психическое расслабление, катарсис – моральное очищение и возвышение

личности. Крайне важным для достижения здоровьесберегающего эффекта является реализация каждой позиции. Примерно по одному часу в сутки на рекреацию, релаксацию, катарсис (минимально по двадцать минут). Автор называет это формулой самосбережения. Реализация формулы на практике ведет к поддержанию и сохранению здоровья [15].

Современная психологическая наука имеет не только теоретическую базу, но и сильную практическую часть, а именно специальные методы и техники, позволяющие в рамках психолого-педагогического сопровождения частично нейтрализовать негативные влияния профессиональной деятельности педагогов.

Психолого-педагогические методы и способы в своей основе отталкиваются от идеи создания дополнительного ресурсеомого состояния сознания, которое необходимо для качественного процесса жизнедеятельности личности. Педагогическая деятельность, энергетически затратна по своей природе, и, следовательно, так же требует дополнительного потенциала.

Ресурсное состояние – это состояние, в котором человек может мыслить и действовать эффективно. Ресурсное состояние – это внешнее проявление наличия здоровья на всех трёх планах.

Выделяют конкретные действия по восстановлению, сохранению и созданию ресурса в реальной жизни трудно отделить одно от другого. Они скорее имеют отношение к состоянию человека. Если педагог уже находится в стрессе, то ему больше подойдут рекомендации по восстановлению ресурса (соблюдение режима дня, психокоррекционная работа со специалистом (психологом), временная смена образа жизни, ведущая к гармонизации психических процессов личности, пересмотр жизненных ценностей, установка приоритетов.). Тем же, кто находится в хорошем и удовлетворительном психофизическом состоянии, вполне будет достаточно и профилактических процедур (поддерживать ритм напряжения-расслабления, качественное дыхание, питание, достаточное количество воды, ощущение безопасности, движение; осознание себя значимым человеком, принадлежащим группе, любимым и любящим, имеющим возможность получать знания с опорой на врожденные возможности психики). Именно так они смогут сохранить свое здоровье. И этого всего будет не достаточно людям, которые хотят добиваться своих целей, ведь на пути преодоления себя и познания себя приходится преодолевать действие инерции. Именно поэтому дополнительный, избыточный ресурс придется создавать с помощью использования специальных методов физической регуляции, специальных методов психической регуляции, применять специальные методы, помогающие в осуществлении личностного роста, обретении оптимистического мировосприятия [6].

Учителям особенно важно не только владеть знаниями о сохранении здоровья, но и знать конкретные технологии его обеспечения. Ведь учителя нуждаются в постоянной реабилитации, в различных спортивно-оздоровительных и психотерапевтических процедурах.

Таким образом, важная задача в жизнедеятельности преподавателя – это организация своей профессиональной деятельности на высоком уровне при условии постоянного самоанализа, повышение компетентности в вопросах здоровья и психологического благополучия. Это, прежде всего, касается методологии обеспечения здоровья педагога, от которого в огромной степени зависит здоровье подрастающего поколения, т.е. будущее страны.

Библиографический список

1. Лукьянова М.И. Здоровьесберегающие ресурсы личностно-ориентированного обучения. *Учитель*. 2007; 6: 25 – 28.
2. Глебов В.В. Акмеологические и психофизиологические аспекты изучения профессиональной адаптации преподавателей высшей школы. *Акмеология*. Москва: РАИНХиГС, 2014; 1 (49): 161 – 164
3. Родионова О.М., Глебов В.В. *Лекции по дисциплинам «Экологическая физиология» и «Биология человека»*: учебное пособие: в 2 ч. – Москва: РУДН, 2013; Ч. 1.
4. Лукьянова М.И. Личностно ориентированное обучение как ресурс здоровьесбережения. *Психология обучения*. 2008; 5: 49 – 56.
5. Глебов В.В. Учителя столичного мегаполиса: функциональное состояние и адаптационные процессы. *Акмеология*. Москва: РАИНХиГС, 2014; 4 (52): 63 – 66
6. Лавер Б.И., Глебов В.В., Глелова Е.В. Состояние медико-психологической и социальной адаптации человека в условиях крупного города. *Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2012; 5: 34 – 36.
7. Водопьянова Н.Е. Противодействие синдрому выгорания в контексте ресурсной концепции человека. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 16. 2011; Вып. 2: 38 – 50.
8. Мечников И.И. *Этюды оптимизма*. Москва: Наука, 1988.
9. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. Москва: Русский язык, 2000.
10. *Словарь иностранных слов*. Комлев Н.Г., 2006
11. Глебов В.В., Аникина Е.В., Рязанцева М.А. Различные подходы изучения адаптационных механизмов человека. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 5: 135 – 136.
12. Лукьянова М.И. О соотношении психологического здоровья учителя и успешности личностно ориентированной педагогической деятельности. *Фундаментальные исследования*. Москва: Академия естествознания. 2009; 7: 37 – 38.

13. Глебов В.В., Родионова О.М. *Экологическая физиология и биология человека*: конспект лекций: учебное пособие. Москва: РУДН, 2014.
14. Шепель В.М. *Как жить долго и радостно*. Москва: Антиква, 2006.
15. Шепель В.М. *Ортобиотика: Слагаемые оптимизма*. Москва: Авиценна, ЮНИТИ, 1996.

References

1. Luk'yanova M.I. Zdorov'esberegayushchie resursy lichnostno-orientirovannogo obucheniya. *Uchitel'*. 2007; 6: 25 – 28.
2. Glebov V.V. Akmeologicheskie i psihofiziologicheskie aspekty izucheniya professional'noj adaptacii prepodavatelej vysshej shkoly. *Akmeologiya*. Moskva: RAINHIGS, 2014; 1 (49): 161 – 164.
3. Rodionova O.M., Glebov V.V. *Lekcii po disciplinam «'Ekologicheskaya fiziologiya» i «Biologiya cheloveka»*: учебное пособие: в 2 ч. – Moskva: RUDN, 2013; Ch. 1.
4. Luk'yanova M.I. Lichnostno orientirovannoe obuchenie kak resurs zdorov'esberezheniya. *Psihologiya obucheniya*. 2008; 5: 49 – 56.
5. Glebov V.V. Uchitelya stolichnogo megalopolisa: funktsional'noe sostoyanie i adaptatsionnye processy. *Akmeologiya*. Moskva: RAINHIGS, 2014; 4 (52): 63 – 66.
6. Laver B.I., Glebov V.V., Glebova E.V. Sostoyanie mediko-psihologicheskoy i social'noj adaptacii cheloveka v usloviyakh krupnogo goroda. *Vestnik RUDN*. Seriya «'Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti». 2012; 5: 34 – 36.
7. Vodop'yanova N.E. Protivodejstvie sindromu vygoraniya v kontekste resursnoj koncepcii cheloveka. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. Seriya 16. 2011; Vyp. 2: 38 – 50.
8. Mechnikov I.I. *Etyudy optimizma*. Moskva: Nauka, 1988.
9. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj*. Moskva: Russkij yazyk, 2000.
10. *Slovar' inostrannykh slov*. Komlev N.G., 2006.
11. Glebov V.V., Anikina E.V., Ryazanceva M.A. Razlichnye podhody izucheniya adaptatsionnykh mekhanizmov cheloveka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 5: 135 – 136.
12. Luk'yanova M.I. O sootnoshenii psihologicheskogo zdorov'ya uchitelya i uspeshnosti lichnostno orientirovannoy pedagogicheskoy deyatel'nosti. *Fundamental'nye issledovaniya*. Moskva: Akademiya estestvoznaniya. 2009; 7: 37 – 38.
13. Glebov V.V., Rodionova O.M. *'Ekologicheskaya fiziologiya i biologiya cheloveka*: konspekt lekcij: учебное пособие. Moskva: RUDN, 2014.
14. Shepel' V.M. *Kak zhit' dolgo i radostno*. Moskva: Antikva, 2006.
15. Shepel' V.M. *Ortobiotika: Sлагаемые оптимизма*. Moskva: Avicenna, YUNITI, 1996.

Статья поступила в редакцию 10.01.17

УДК 37.013

Gorovaya V.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia),
E-mail: gorovaya.valerya@yandex.ru

Petrova N.F., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia),
E-mail: klinpsych@mail.ru

INNOVATIVE TYPE OF TRAINING AND SOME FEATURES TO CARRY IT OUT. The paper discusses some essential features of an innovative type of training and reasons for its slow implementation in the educational practice. The authors mention features of the dialog interaction of subjects of the educational process as stimulating the beginning of the organization of innovative learning. The work shows the role of problem-oriented management and technological innovation of high school teacher in the implementation of innovative types of training. The authors conclude that the output at the technological level of the pedagogical education administration attests to a high level of professional activity of the teacher, opens the horizons of creativity for the teacher. This creativity is manifested in activities goal, prediction, simulation, managing, reaching goals.

Key concepts: innovative type of learning, dialogue, management, technology.

В.И. Горовая, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь,
E-mail: gorovaya.valerya@yandex.ru

Н.Ф. Петрова, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь,
E-mail: klinpsych@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЙ ТИП ОБУЧЕНИЯ И НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЕГО ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ

В настоящей работе рассмотрены сущностные признаки инновационного типа обучения, причины медленного его внедрения в образовательную практику. Определены особенности диалогового взаимодействия субъектов образовательного процесса как стимулирующего начала в организации инновационного обучения. Показаны роль проблемно-ориентированного управления и технологичности инновационного преподавателя вуза в реализации инновационного типа обучения. Авторы делают вывод о том, что выход на технологический уровень педагогического управления учебным процессом свидетельствует о высоком уровне профессиональной деятельности преподавателя, открывает для него горизонты творчества.

Ключевые слова: инновационный тип обучения, диалог, управление, технологичность.

Предложенная отечественными психологами (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.) теория развивающего обучения побудила исследователей к разработке новых дидактических систем, существенно отличающихся от традиционного информативно-иллюстративного обучения. Одной из таких систем является инновационный тип обучения. Принципиальная его особенность состоит в *переориентации смысла и организации учебного процесса*: предоставление ведущей роли на всех этапах обучения творческим и продуктивным задачам, решение которых осуществляется в тесном сотрудничестве обучающихся с педагогом.

Исследуя специфику совместной творческой деятельности педагога и обучающихся, В.Я. Ляудис [1], выделяет в ней совокупность последовательно и циклично повторяющихся форм вза-

имодействий: 1) введение в деятельность; 2) разделенные между педагогом и обучающимся действия; 3) имитируемые действия; 4) поддержанные действия; 5) саморегулируемые действия; 6) самопобуждаемые действия; 7) самоорганизуемые действия; 8) партнерство. Автор подчеркивает, что по мере продвижения от одной формы деятельности к другой изменяется уровень ее самоорганизации, способы понимания ситуации и способы общения, возрастает свобода обучающегося не только в принятии, но и в переформулировании целей деятельности, в выдвижении новых смыслов. Таким образом, инновационный тип обучения с психологической точки зрения направлен на развитие продуктивной личности. По определению В.А. Сластенина [2, с. 172], «продуктивность означает, что человек ощущает сам себя в качестве преобразователя своих сил и в качестве действующей силы; он ощу-

щает единство со своими силами, и они не отчуждены от него, т. к. важнейшим фактором продуктивности является сам человек».

Между тем, несмотря на очевидность преимуществ инновационного типа обучения, в высшей школе продолжает доминировать традиционная (информационно-объяснительная) образовательная практика. Данный факт во многом объясняется неготовностью значительного числа вузовских педагогов к осуществлению инновационного обучения. Как нам представляется, этому препятствуют несколько причин:

1) цели осуществляемых в системе высшего образования перемен не всегда понятны педагогам. Возникающая при этом двусмысленность порождает неизвестность и беспокойство. Боязнь неизвестности вызывает у педагогов негативное отношение к любому новшеству;

2) преподаватели (за редким исключением) не принимают участия в проектировании, разработке и внедрении педагогических новшеств в связи с отсутствием необходимой информации или организационно-технических условий;

3) игнорирование традиций коллектива и наработанного годами собственного творческого стиля работы нередко входит в противоречие с административно внедряемыми новшествами;

4) значительное увеличение в последние годы объемов творческих видов работ преподавателя, отнимающих значительную часть времени.

В контексте сказанного особая роль в организации инновационного типа обучения в вузе отводится диалоговому взаимодействию между всеми участниками образовательного процесса.

По словам М.М. Бахтина [3], диалог – это полифония, вступающая *стимулирующим началом* инновационной деятельности. По мнению ученого, истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно открывающими ее в процессе диалогического общения.

Согласно В.С. Библеру [4], диалоговое взаимодействие необходимо выстраивать в логике культуры, когда «высшие» достижения человеческого мышления, сознания, бытия вступают в общение с предыдущими формами культуры. И в этом диалоге разных культурных смыслов бытия – суть современной логики мышления.

Исходя из сказанного, обращение к инновационному типу обучения предполагает особую форму взаимодействия между субъектами образовательного процесса, которое может и должно выстраиваться как диалог культур. Рассмотрение научных знаний в таком контексте обеспечивает выход учебного диалога на «вечные проблемы человеческого бытия», сообщает ему продуктивную неразрешимость, неполноту и в то же время глубину. Именно в этом смысле, обучение приобретает *инновационный характер*, ибо в ходе учебного диалога возникает особое общение между субъектами образовательного процесса – сотрудничество, сотворчество в которых участники не просто «проявляют» разные грани мышления, но, прежде всего, обозначают собственный взгляд на окружающий мир.

Инновационный тип обучения предусматривает и особую позицию преподавателя, согласно которой он должен стремиться изменить учебный процесс, определить в нем проблемы и найти способы их разрешения. Важную роль при этом играет открытость его «Я». В этой связи представляется важным, чтобы и педагогическая среда в своей совокупности способствовала формированию и развитию этого образа «Я». Благодаря этому возникнут условия для реализации права педагога на индивидуальный творческий стиль деятельности, на личностную инициативу, на свободу способов саморазвития.

В качестве основных функций преподавателя в инновационном обучении можно выделить следующие: 1) сознательный и систематический анализ профессиональной деятельности и деятельности обучающихся на основе мотивов и диспозиций; 2) проблематизацию содержания; 3) критическое отношение к нормативным документам и правилам; 4) открытость среде и профессиональным новшествам; 5) преобразующее отношение к миру, выход за пределы нормативной заданности; 6) стремление к самоактуализации и самореализации.

Названные функции свидетельствуют о том, что инновационный тип обучения влечет за собой изменение процесса управления.

В научной литературе описаны несколько подходов к организации управления – системный, функциональный, деятельностный, ситуационный, рефлексивный и др.

По мнению С.Я. Батышева [5], в высшей школе управление инновационными процессами должно обладать исключительной

полнотой содержания, т. е. определенностью всех характеристик ожидаемого результата. На наш взгляд, такому требованию более всего соответствует *программно-целевой* подход. Однако в силу непрерывного роста объемов инноваций в сфере образования, их постоянного качественного изменения, смены локальных модифицирующих новшеств более радикальными программно-целевое управление целесообразно дополнить *проблемно-ориентированным*.

Проблемно-ориентированное управление в первую очередь требует серьезной *психологической перестройки* деятельности всех членов педагогического коллектива. Чтобы осуществить перевод учебного заведения из режима функционирования в режим инновационного развития, необходимо отказаться от авторитарного стиля мышления, овладеть деятельностью, основанной на сотрудничестве, освоить современные информационные технологии и модели творческой деятельности. Всё это требует значительного напряжения духовных и физических сил не только отдельных преподавателей, но и руководителей разных подразделений вуза.

Такая психологическая перестройка, несомненно, будет осложняться наличием сложившихся стереотипов деятельности, установок и привычек. Кроме того, одним из негативных факторов является отсутствие интереса студентов к учёбе, вызывающее чувство неудовлетворенности у преподавателей и потому не способствующее их инновационной активности. В связи с этим перед системой управления возникает сложная задача: переключить энергию абстрактной неудовлетворенности педагогов на собственную деятельность, повысить уровень их самокритичности. Для этого необходимы знания достижений психолого-педагогической науки, методик преподавания в высшей школе. Чем большей информацией будет обладать преподаватель, тем легче будет протекать психологическая перестройка деятельности.

Разработка программ инновационной деятельности в профессионально-педагогическом сообществе обычно является плодом коллективных усилий. По степени новизны инновационные программы можно разделить на три вида — *обновление, дополнение и совершенствование*. Первое предполагает замену ранее освоенного способа деятельности принципиально новым. Во втором случае прежний способ сохраняется, но добавляется к нему новый элемент. В третьем случае новизна состоит лишь в том, что повышается уровень мастерства в применении различных способов деятельности.

Думается, что ни один более или менее опытный педагог не нуждается в том, чтобы полностью обновлять свой профессиональный опыт. Поэтому речь должна идти об его обновлении, т.е. усовершенствовании тех педагогических достижений, которыми преподаватель уже владеет.

Более того, педагогическая деятельность сама по себе обладает достаточным самостимулирующим потенциалом. По этой причине желание работать более качественно возникает у преподавателя преимущественно под влиянием внутренних мотивов: чувств совести и чести, потребности в самореализации, в достижении успеха, в интересе к самому процессу педагогической деятельности.

Однако, не отрицая доминирующей роли внутренних мотивов, нельзя недооценивать и роль мотивов, связанных с внешними стимулами. Среди них особо выделяется пример творческой деятельности, одобрение коллектива [6]. Положительное значение может иметь и негативная оценка, возникающая при аттестации и некоторые другие стимулы.

Анализ педагогического управления показывает, что в этом процессе сложились две тенденции: 1) усовершенствование традиционных форм, методов и средств обучения и 2) усиление технологичности образовательного процесса.

Под технологичностью принято понимать степень устойчивости образовательного процесса к воспроизведению. Приход технологий в образовательную практику на смену традиционным методикам стал способствовать повышению эффективности учебного процесса. Объясняется это тем, что методика в большинстве случаев – это совокупность рекомендаций по организации и осуществлению учебного процесса. Педагогическую технологию отличает то, что она гарантирует результат. Выход на технологический уровень педагогического управления учебным процессом свидетельствует о высоком уровне профессиональной деятельности преподавателя, открывает для него горизонты творчества. Это творчество проявляется в деятельности целеполагания, прогнозирования, моделирования, конструирования, целеосуществления, т. е. во всём том, что составляет содержание управленческой деятельности.

Библиографический список

1. Ляудис В.Я. *Инновационное обучение и наука*. Москва, 1992.
2. *Педагогика профессионального образования*. Под редакцией В.А. Сластенина. Москва, 2004.
3. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва, 1986.
4. Библер В.С. Школа «диалога культур». *Советская педагогика*. 1989; 2.
5. Батышев С.Я. *Профессиональная педагогика*. Москва, 1999.
6. Горюва В.И., Петрова Н.Ф. Творческий потенциал личности и его развитие. *Вестник университета (Государственный университет управления)*. 2013; 11: 136 – 139.

References

1. Lyaudis V.Ya. *Innovacionnoe obuchenie i nauka*. Moskva, 1992.
2. *Pedagogika professional'nogo obrazovaniya*. Pod redakciej V.A. Slasterina. Moskva, 2004.
3. Bahtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva, 1986.
4. Bibler V.S. Shkola «dialoga kul'tur». *Sovetskaya pedagogika*. 1989; 2.
5. Batyshev S.Ya. *Professional'naya pedagogika*. Moskva, 1999.
6. Gorovaya V.I., Petrova N.F. Tvorcheskij potencial lichnosti i ego razvitie. *Vestnik universiteta (Gosudarstvennyj universitet upravleniya)*. 2013; 11: 136 – 139.

Статья поступила в редакцию 02.02.17

УДК 72.012+7.072

Poydina T.V., Cand. of Arts Studies, senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: tatiana.870@mail.ru
Stepanskaya A.G., Cand. of Arts Studies, senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: stm@art.asu.ru

ARTISTIC TRADITION AS A SOURCE IN SHAPING THE SPATIAL ENVIRONMENT OF THE MODERN INTERIOR. The article presents an analysis of artistic traditions in the subject-spatial environment of the interior. Monumental-decorative art is called a projection consciousness; imagery and meaningful spatial and plastic relationships in environmental work is one of the most important problems of artistic and design practices. This problem is closely related to a problem of creative interpretation and finding an artist, one's niche in working with space, volume, plastic material. This raises the problem field of the research: issues of continuity of artistic traditions. The article shows that the continuity of plastic traditions is crucial in creating the project-artistic conception of the subject environment. Figurative and plastic means of monumental-decorative art are analyzed in the context of contemporary art and design practices.

Key words: design and culture, interior, environment, artistic tradition, monumental-decorative art.

T.V. Пойдина, канд. искусствоведения, доц. Алтайского государственного университета, г. Барнаул,
 E-mail: tatiana.870@mail.ru

A.G. Степанская, канд. искусствоведения, доц. Алтайского государственного университета, г. Барнаул,
 E-mail: stm@art.asu.ru

ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЛАСТИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ КАК ИСТОЧНИК В ФОРМООБРАЗОВАНИИ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО ИНТЕРЬЕРА

Статья посвящена анализу художественно-пластических традиций в предметно-пространственной среде интерьера. Монументально-декоративное творчество называют проектным сознанием; образно-содержательные и пространственно-пластические связи в средовом творчестве – одна из важнейших проблем художественно-проектной практики. В свою очередь эта проблема тесно связана с задачей творческой интерпретации и нахождения художником, дизайнером своей ниши в системе работы с пространством, объемами, пластикой. В этой связи возникает проблемное поле исследования: вопросы преемственности художественно-пластических традиций. В статье показано, что преемственность пластических традиций имеет определяющее значение в формировании проектно-художественной концепции предметной среды. Образно-пластические средства монументально-декоративного искусства анализируются в контексте современной художественно-проектной практики.

Ключевые слова: проектно-художественная культура; интерьер; среда; художественно-пластические традиции; монументально-декоративное искусство.

Современные архитектурные процессы вызвали к жизни крупномасштабные и многофункциональные комплексы со сложными объемно-планировочными решениями, что привело к формированию новых пространственных концепций общественных интерьеров и, соответственно, к изменению пластического языка монументально-декоративного искусства и появлению его новых форм. Это явление получило отражение в исследованиях в области архитектурно-проектной практики и образно-пластического решения пространства современных общественных интерьеров. Д.В. Чурсин отмечает, что за постсоветские десятилетия здесь сложилась пестрая, многостилевая картина, вобравшая в себя как опыт искусства Запада, так и ряд традиций советской монументалистики [1]. Монументально-декоративное творчество называют проектным сознанием; выявление образно-содержательных и пространственно-пластических связей в архитектурном пространстве и дизайне среды всегда было одной из важнейших проблем художественно-проектной практики. В свою очередь эта проблема тесно связана с задачей творческой интерпретации и нахождения художником, дизайнером своей ниши в системе ра-

боты с пространством, объемами, пластикой в архитектурном и средовом творчестве. В этой связи возникает проблемное поле исследования: вопросы преемственности художественно-пластических традиций, отношение художника к традиции. В поиске выразительности образно-пластического языка закономерно обращение к художественному арсеналу приемов и средств советского монументально-декоративного искусства. Наследие советского монументально-декоративного творчества – это ценнейшее хранилище знаний пространственных, знаковых, концептуальных и смысловых задач. Это была целая школа, обладание пластическим, пространственным мышлением, владение пластической культурой.

В советском монументально-декоративном творчестве принято выделять ряд периодов, отличающихся по образно-содержательным задачам организации среды. Наш исследовательский вектор обращен к наследию 1960 – 1980-х гг., когда монументально-декоративное творчество дало лучшие образцы переосмысления традиции и совмещения с новаторством. В этот период сделаны фундаментальные исследования, на-

коплены теоретические и практические вопросы монументально-декоративного искусства в среде, была создана серьезная научно-теоретическая база, не потерявшая актуальности в наши дни (И.А. Азизян, Н.В. Воронов В.И., А.В. Иконников). В задачи настоящей статьи входит показать, как сопряжены поиски современных художников и дизайнеров с проектно-художественными концепциями организации пространства и художественно-пластическими традициями ушедшей эпохи.

В современной исследовательской мысли обнаруживается интерес к изучению монументальной живописи 1960-х гг. как неотъемлемой части архитектурно-пространственной среды [2, с. 26]; отмечается роль монументального искусства 1960-х гг. в создании эмоционального облика среды, «создание своего содержательного и эмоционального мира», где зритель выступает равноправным партнером в «сопереживании», в «сотворчестве» [3, с. 173]. Эти тенденции актуальны для современной художественно-проектной культуры с направленностью вектора проектирования к созданию соответствующей «средовой атмосферы» и эмоционального настроения. Возрастает знаковая функция современных монументально-декоративных форм, это созвучно символическим, метафорическим поискам советских монументалистов 1960-х гг. Монументалисты советской эпохи стремились к универсальности, стилистическому единству, художник-монументалист видел себя и архитектором, и дизайнером, и художником одновременно; в те годы естественным было стремление художников преодолеть монотонность и штампы архитектурных решений. В конце 1960-х годов появился вектор исследования и проектирования «среды» совместными усилиями архитекторов, дизайнеров и художников. На страницах журнала «Декоративное искусство СССР» 1970-е – начале 1980-х гг. велись дискуссии о том, каким быть монументальному искусству, о его самоценном качестве; центральной проблемой в научных дискуссиях выступают вопросы синтеза в контексте средообразования [4; 5].

Этнокультурная направленность современной проектной культуры и усиление стилиеобразующих этнофакторов в региональном дизайне обусловили трансляцию художественно-пластических традиций этнического искусства в монументально-декоративное творчество. И это явление созвучно поискам советских художников-монументалистов в 1960-е годы. Так, в организации интерьера широко и многообразно использовалось декоративное искусство: текстиль, дерево, стекло, керамика, декоративные композиции из металла; фольклорные мотивы вводились в gobelены и другие предметы убранства. Получили осмысление вопросы соотношения искусства и предметного окружения. Это нашло отражение в выставках: «Искусство в быт» (Москва, 1961 г.); искусствоведы обратились к анализу архетипов форм народного жилища, бытовой утвари; народное искусство рассматривалось в органичной связи с окружающей предметной средой. Монументальное искусство тех лет испытало влияние народного и прикладного искусств [2]. В конце 1960-х годов объектом дискуссий стала «стилизация». При этом внимание было обращено, по замечанию В. Аронова, на соединении в интерьере отличающихся по стилю предметных форм и произведений декоративного искусства. Появились обзоры архитектурно-декоративных проектов, предметом обсуждений стала подчеркнутая пластика в интерьерах. В отечественном общественном интерьере 1960-80-х годов стилизация развивалась как один из самостоятельных методов проектирования. Выявление художественно-пластической образности современных общественных интерьеров посредством стилизации на основе этнических мотивов и этнохудожественных традиций является востребованным направлением в современной художественно-проектной практике и монументально-декоративном творчестве. Метод стилизации сегодня определяется как один из вариантов синтеза разнородных произведений декоративно-прикладного и монументально-декоративного искусства, их смыслового и образного единения как друг с другом, так и с архитектурным пространством интерьера [6]. В современной проектной деятельности происходит усиление интереса к этнотрадициям как источнику формообразования предметной среды. Традиции и образно-пластический язык отечественной монументальной школы советской эпохи, как правило, изучены на основе крупнейших памятников: ансамбли, мемориальные комплексы, общественные здания и их интерьеры, рекреационные объекты; в научной литературе определена роль региональных школ и взаимовлияние традиций. Однако в общем контексте панорамы советской архитектуры и формообразовании предметной среды немаловажную роль играют объекты, требующие внимательно-

го рассмотрения как памятники материализованной истории и отражающие стиливые реминисценции своего времени. Речь идет о бывших правительственных дачах – «резиденциях» советской эпохи, отражающих поиски архитектурного образа и бытовые предпочтения владельца, с собственной темой интерьера и декоративных решений. Многие объекты в настоящее время доступны для познавательного туризма и позволяют расширить представление о реалиях советского времени, новаторских предложениях и дизайнерских находках ушедшей эпохи. Такими уникальными артефактами советского времени являются государственные дачи на Российском Кавказском побережье Черного моря и на территории Абхазии. С развитием культурного туризма на территории Абхазии исследовательскому взору стали доступны ранее «закрытые» объекты: бывшая дача-«дворец» М.С. Горбачева – артефакт советской эпохи. Дача находится в комплексе «Мюссера» на территории уникального горно-морского ландшафта Пицундо-Мюссерского биосферного заповедника Республики Абхазия. В основу анализа данного архитектурно-ландшафтного памятника позднесоветской эпохи положены натурные исследования, проведенные нами в республике Абхазия в 2016 году. Строительство дачи началось в 1988 году под кодовым названием «Чайка-М»; здание пережило распад СССР в 1991 году, военные действия на территории Абхазии (1992 – 1993 гг.), экономическую разруху долгих послевоенных лет. Пятиэтажное здание имеет сложное объемно-пространственное решение: пластично трактованные объемы, разнообразной конфигурации и высоты, виртуозно вписаны в геопластику горного рельефа и подчеркивают красоту ландшафта. Архитектурное решение дачи отвечает функциональным требованиям и одновременно несет в себе эмоциональный заряд образного содержания. Каждый из фасадов особняка скомпонован по-своему и отражает стиливые приметы архитектуры позднесоветского времени: неоклассические мотивы фасадов с закругленными пластическими выразительными лоджиями соседствуют с аскетизмом неомодернистских форм. Исползованный пространственный эффект открывает с моря два этажа, обрамленные балконами и южными открытыми галереями, что обеспечивает визуальную связь с пышной растительностью и морским пейзажем. Визуальные связи с приморским ландшафтом продолжены и в интерьере.

Архитектура дачи-«дворца» монументальна, торжественна, презентабельна. Весь строй архитектурного произведения выполнен в мажорных тонах, этому способствует облицовка фасадов дорогим материалом – травертином, отделка крупным рустом высокого цоколя. Просторные комнаты, залы с лоджиями, холлы частично сохранили мебель из ценных пород дерева. Здесь все подчинено формированию среды отдыха и создано декоративными элементами: витражи, фарфоровые люстры, объемный паркет, дорогая отделка из дерева – все это соответствует теме интерьера. Винтовая мраморная лестница в главном холле соединяет все этажи здания. Взору входящего открывается роскошный витраж работы З. Церетели. Великолепно исполненный, колористически богатый витраж гармонично вписан в вертикальное пространство холла по всей высоте. Витражная композиция исполнена пластически виртуозно: сплетения растительных стилизованных форм, изысканные линии волнообразных стеблей, листьев и осязаемо сочных красных, синих, желтых, фиолетовых цветов. Воплощенное в витражной композиции буйство красок южного цветения создает атмосферу радости, ликования жизни, наслаждения южным солнцем и роскошной природой морского побережья. Теме цветущей природы витражного образа соответствует декоративное решение знаменитой бронзовой 23-метровой стилизованной люстры в форме виноградной лозы, органично пронизывающей все этажи здания. Метафоричность образа не случайна, виноградная лоза как символ плодородия и жизни является одним из важных символов в абхазской культуре. Тонкой работы литье, извивы стеблей, изящные линии прорисованных листьев и хрупких лепестков, органичная связь с интерьером – всё это характеризует высокий художественный уровень исполнения произведения декоративного искусства.

Просторный интерьер бассейна, визуально связанный с морским побережьем, украшают рельефные композиции на сюжеты античной мифологии. В художественном наследии «Мюссера» интерес вызывает крупномасштабная декоративная панно З. Церетели на мотивы мифа «О Золотом Руне». Декоративная композиция, выполненная в эмалированной технике, погружает зрителя в красочную фантазмагорию и, как бы, напоминает об исторических корнях места, связанных с античностью. Праздничное настроение создает живописная картина: стилизованные

архитектурные строения с классическими формами, красочные арочные домики, пестрые восточные мотивы среди цветения южной природы. Композиция находится в обрамлении эффектных, пластически ярких и эмоциональных образов этнических персонажей и стилизованных мотивов античной культуры. Зримое воплощение получили виртуозно и изысканно выполненные на основе культурных символов, этнотрадиций и приемов лубочного рисунка яркие пластически выразительные этнические персонажи: в ритме танца кружатся фигуры людей в масках и в народных облачениях со старинными музыкальными инструментами, здесь весельчаки кинто, танцующие в белых одеяниях грациозные девушки с бубнами. Композиция пронизана движением, энергией, ликованием и отличается высокой культурой исполнения. Декоративное панно интересно и тем, что оно служит примером, как органично синтезируются в творческом исполнении художника приемы декоративной живописи, стилизации, этнические символы, элементы античной культуры. Таким образом, включение в туристические маршруты ранее «закрытых» объектов – бывших советских госдач – знакомит с архитектурой, монументально-декоративным искусством, предметным миром и дизайнерскими идеями ушедшей эпохи и служит отражением художественно-пластических традиций в проектной культуре.

Практика показывает: сегодня художник, работающий с пространством, в основном выполняет частные заказы, делая росписи декоративные, оформляя и декорируя интерьеры и экстерьеры общественных интерьеров, банков, магазинов, частных особняков. Для монументально-декоративной живописи сформировались новые условия развития. Средство творчества представляет новую форму архитектурно-проектного синтеза, где осуществляется своеобразное единство социально-функциональных, инженерно-технических и идейно-эстетических начал. Однако художественно-образное содержание среднего ансамбля определяется с помощью выразительных средств пространственных видов искусств. Сопоставление современных монументально-декоративных решений с традициями советской монументальной школы и выявление преемственности имеет важное значение в формировании проектно-художественной концепции общественного интерьера. В 1980-е гг. в интерьерах имели место живописные рельефы, это усилило преобразование архитектуры интерьеров пластическими средствами. Выделилось пластически-живописное направление, в котором монументальные композиции формировали свободное от архитектуры

условное пространство интерьеров [1]. В современные интерьеры вернулся архитектурный декор, получили развитие геометрические структуры, цветовая палитра живописи авангарда. В проектно-художественной культуре востребованы следующие композиционные и художественно-пластические направления советской школы: 1) определение ведущей роли архитектурных элементов интерьеров, детерминирующих росписи; 2) подчинение архитектурных элементов интерьера живописным композициям. Закономерно меняется тематика произведений, наблюдается преобладание декоративной функции. Тенденцией времени стали художественно-пластические приемы, призванные взять на себя функцию стилизации и декорирования пространства. Д.В. Чурсин к ним относит приемы перевода живописи в объемно-пространственную среду, перевод произведения станковой живописи в организацию интерьера средствами монументального искусства с использованием композиций абстракционизма и супрематизма в организации пространственной композиции интерьера [1]. В крупномасштабных многофункциональных комплексах со сложными объемно-планировочными решениями, составом помещений и приемами пространственной композиции интерьеров получили распространение асимметричные композиции с разновысокими объемами, угловыми акцентами. Включение широкого арсенала художественно-декоративных приемов, цветографических и пластических объектов в дизайн среды определяет саму жизненную среду как форму существования проектно-художественных форм и их синтеза. Отсюда актуализируются критерии художественного качества предметно-пространственной среды, в первую очередь это оригинальность, масштабность, гармоничность, эмоциональность, тектоника, которые могут быть достигнуты традиционными художественно-пластическими приемами монументального и монументально-декоративного искусства и являются неотъемлемой частью архитектурных и дизайнерских проектов. Поэтому особую актуальность приобретают основанные на традициях советской монументальной школы способы создания монументальности: использование разномасштабных изображений, усиление контрастности, использование фронтальных и профильных образов, усиление повторяющихся ритмов. Таким образом, в поиске выразительности образно-пластического языка в современном монументально-декоративном искусстве актуальны вопросы преемственности и освоения художественно-пластических традиций и новаторства.

Библиографический список

1. Чурсин Д.В. *Монументальная живопись в интерьерах современных общественных зданий*. Автореферат диссертации ... кандидата архитектуры. Екатеринбург, 2016.
2. Крылов С.Н. К вопросу о тенденциях монументальной живописи СССР 1960-х годов. *Инновации в науке*. Новосибирск: СибАК, 2016: 24 – 29.
3. Мелькова Т.П. Монументальная живопись 60-х годов советского периода. *Искусство и диалог культур*: сборник научных трудов. Под редакцией С.В. Анчукова, Т.В. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2012: 171 – 173.
4. Круглый стол «ДИ СССР»: Самоценность в контексте синтеза. *Декоративное искусство СССР*. 1981; 12: 13 – 19.
5. Диалог: архитектор-художник (совместный пленум правления СХ СССР и СА СССР по вопросам синтеза искусств). *Декоративное искусство СССР*. 1977; 4.
6. Бенидовская А.М. *Проблема стилизации в общественных интерьерах. Отечественный опыт 1960-90-х годов*. Автореферат диссертации ... кандидата искусствоведения. Москва, 2004.

References

1. Chursin D.V. *Monumental'naya zhivopis' v inter'erah sovremennykh obshchestvennykh zdaniy*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata arhitektury. Ekaterinburg, 2016.
2. Krylov S.N. K voprosu o tendentsiyakh monumental'noy zhivopisi SSSR 1960-h godov. *Innovatsii v nauke*. Novosibirsk: SibAK, 2016: 24 – 29.
3. Mel'kova T.P. Monumental'naya zhivopis' 60-h godov sovetskogo perioda. *Iskusstvo i dialog kul'tur*: sbornik nauchnykh trudov. Pod redaktsiej S.V. Anchukova, T.V. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2012: 171 – 173.
4. Kругlyj stol «DI SSSR»: Samocennost' v kontekste sinteza. *Dekorativnoe iskusstvo SSSR*. 1981; 12: 13 – 19.
5. Dialog: arhitektor-hudozhnik (sovmestnyj plenium pravleniya SH SSSR i SA SSSR po voprosam sinteza iskusstv). *Dekorativnoe iskusstvo SSSR*. 1977; 4.
6. Benidovskaya A.M. *Problema stilizatsii v obshchestvennykh inter'erah. Otechestvennyj opyt 1960-90-h godov*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata iskusstvovedeniya. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 02.02.17

УДК: 371.3(07.06):53(07.06)

Ponomaryova E.A., postgraduate, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia),
E-mail: elena.beloklokov@mail.ru, elena.29-45@yandex.ru

THE MAIN RESULTS OF SCIENTIFIC RESEARCH IN THE THEORY AND PRACTICE OF THE METHODOLOGY IMPLICIT TEACHING OF PHYSICS IN SCHOOL. The article contains some consideration on the results of scientific research of a problem of organization and application of implicit teaching of physics in school. The paper presents a theoretical and practical findings and conclusions of the research. The author reveals the scientific significance of the research on the problem of implicit teaching of physics

ics. The author gives a generalized characteristic of the stated problem, presents a model of methods in implicit teaching of physics to schoolchildren, proposes a structure of activities of physics teachers and distinguishing of stages of acquiring teaching methods by the teacher. The researcher generalizes practical experience in the realization of the system of methods of the implicit teaching of physics, namely, the author tells about the methods, techniques, tools, and forms of organization of classes for the successful use of the methods of the implicit teaching. As a key proof of the efficiency of this methodology, the author gives the results of the pedagogical experiment.

Key words: results of scientific research in implicit teaching physics in school, scientific novelty of research findings, theoretical significance of Stoletov, practical significance of results.

Е.А. Пономарева, аспирант, Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург,

E-mail: elena.belokloкова@mail.ru, elena.29-45@yandex.ru

ОСНОВНЫЕ ИТОГИ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ МЕТОДИКИ ИМПЛИЦИТНОГО ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В ШКОЛЕ

Статья посвящена вопросам рассмотрения результатов научного исследования по проблеме организации и внедрения имплицитного обучения физике в школе. В работе представлены теоретические и практические выводы и заключения научного исследования. Раскрыта научная значимость исследования по проблеме имплицитного обучения физике в школе. Отражена теоретическая значимость результатов настоящего научного исследования, и показана практическая значимость полученных в ходе работы выводов. Автор даёт обобщённую характеристику изучаемой проблемы имплицитного обучения физике в школе, останавливаясь на разработанной модели методики, предложенной структуре деятельности учителя физики при реализации методики имплицитного обучения физике в школе; выделении этапов освоения учителем физики данной методики. В статье раскрыты условия существования методики имплицитного обучения физике в школе. Обобщается практический опыт внедрения методики имплицитного обучения физике в школе, а именно автор говорит о методах, примерах, средствах и формах организации учебного занятия для успешной реализации методики. В качестве ключевого доказательства эффективности методики имплицитного обучения физике в школе автор приводит результаты педагогического эксперимента.

Ключевые слова: исследование имплицитного обучения физике в школе, модель методики имплицитного обучения, этапы педагогического эксперимента.

Введение

Наше научное исследование посвящено проблеме организации имплицитного обучения школьному курсу физики. В своих исследованиях мы рассмотрели теорию имплицитного обучения физике в школе, построили модель данной методики, определили структуру деятельности учителя физики по реализации на практике методики имплицитного обучения физике в школе, обозначили необходимые и достаточные условия существования указанной методики, выделили методы, приёмы, средства и формы имплицитного обучения физике в школе [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

Научная новизна исследования

1. Впервые целостно рассматриваются теоретические основы имплицитного обучения, следствием теории имплицитного обучения является методика имплицитного обучения физике в школе, определены условия существования имплицитного обучения на учебном занятии по физике, функции и признаки имплицитности в обучении.

2. Полученные научные результаты содержат положения и выводы, представляющие в совокупности новое направление в теории и методике обучения и воспитания (физика), позволяющее осуществить практическое решение проблемы применения имплицитного обучения в школьном курсе физики.

3. Разработана методика имплицитного обучения физике в школе, представляющая собой структуру деятельности учителя физики по осуществлению методики имплицитного обучения. Выделены этапы освоения учителем физики методики имплицитного обучения физике в школе.

4. Разработаны концептуальные основы имплицитного обучения, основными целями которого является повышение эффективности обучения физике в школе, выделены условия существования имплицитного обучения, методы, приёмы, средства и формы организации учебного занятия по физике, позволяющие успешно реализовать методику имплицитного обучения физике в школе.

5. Разработано дидактико-методическое обеспечение имплицитного обучения физике в школе: «Теория и практика имплицитного обучения: монография».

Теоретическая значимость полученных результатов исследования

В ходе проведённого исследования по проблеме организации процесса обучения физике в школе с использованием учителем методики имплицитного обучения нами получены результаты:

- представленная методика имплицитного обучения вносит вклад в дальнейшее развитие идей имплицитного обучения в общеобразовательной школе предметов естественно-научного

цикла. Теоретическая значимость исследования состоит также в том, что в нём представлены теоретико-методологические и практические основы создания и развития методики имплицитного обучения физике в школе, ориентированной на успешное изучение предмета;

- уточнены понятия: имплицитный, эксплицитный; эксплицитно-имплицитный процесс обучения; эксплицитно-имплицитные принципы обучения; имплицитное обучение, эксплицитное обучение; имплицитное научение, эксплицитное научение; имплицитно-когнитивный процесс, эксплицитно-когнитивный процесс; имплицитные методы обучения, эксплицитные методы обучения; эксплицитно-имплицитные методы в обучении; методики имплицитного обучения и методики эксплицитного обучения;

- в структуре теории методики имплицитного обучения выделены необходимые и достаточные условия существования методики имплицитного обучения физики;

- построена модель методики имплицитного обучения физики в школе. На основе модели предложена структура деятельности учителя по осуществлению имплицитного обучения физике в школе. Обозначены приёмы, методы, средства и формы, организации учебных занятий, позволяющих осуществлять имплицитную передачу предметных знаний.

Практическая значимость научного исследования

На основе результатов теоретического исследования проблемы имплицитного обучения физике в школе и проведённого педагогического эксперимента можно сформулировать следующие практически значимые выводы:

- полученные в исследовании выводы и результаты, разработанная модель методики имплицитного обучения физике в школе могут быть использованы для решения актуальных проблем модернизации российского образования. В работе выделены этапы освоения учителем физики методики имплицитного обучения физике в школе;

- предложенные в исследовании теоретические руководства и методические пособия «Использование имплицитного обучения физике в школе: методические рекомендации для учителя. Ч. 1. Практическое руководство», «Использование имплицитного обучения физике в школе: методические рекомендации для учителя. Ч. 2. Научно-методические основы» для учителя физики, которые помогут работникам общеобразовательных учреждений целостно осуществить качественный и эффективный процесс обучения физике в школе. Предложена структура основных типов учебных занятий по физике по реализации имплицитного обучения в соответствии с требованиями ФГОС 2-го поколения, разработаны методические схемы уроков по ФГОС.

Результаты педагогического эксперимента

Поисковый этап эксперимента позволил сформулировать критерии отбора физического материала, подобрать организационные формы учебных занятий, методы, приёмы и средства обучения, позволяющие реализовать имплицитное обучение физике в школе.

Обучающий этап педагогического эксперимента заключался в применении методики имплицитного обучения на учебных занятиях по физике в школе, в освоении учителями структуры деятельности по осуществлению методики имплицитного обучения.

Контрольный этап педагогического эксперимента позволил сделать выводы об эффективности применяемой методики формирования умений (η_3) = 1,151 > 1, об эффективности методики имплицитного обучения на уроках физики; коэффициент успешности η = 1,645 > 1.

Заключение

На основе результатов теоретического исследования проблемы и проведённого педагогического эксперимента возможно сформулировать следующие **выводы**:

1. Общенаучный уровень нашего исследования ориентирован в рамках системно-генетического подхода, для конкретно-научной методологии нашей работы ориентиром служит личностно-ориентированный и деятельностный подходы в обучении, которые позволили:

- описать процесс обучения физике при использовании учителем физики методики имплицитного обучения физике в школе;
- описать структуру деятельности учителя физики при организации методики имплицитного обучения физике в школе;
- разработать методику организации процесса обучения школьному курсу физики при использовании учителем методики имплицитного обучения физике в школе.

2. Имплицитное обучение физике в школе обладает рядом особенностей, а именно – для его реализации необходимо создать условия, при которых учитель физики поэтапно выполняя предложенную структуру деятельности использует в организации обучения методы, приёмы, средства и формы учебных за-

ятий, позволяющие в полной мере раскрыть все возможности имплицитного обучения на учебных занятиях по физике.

3. Разработанная нами методика имплицитного обучения позволяет не только организовать деятельность учителя физики по реализации методики имплицитного обучения, но и предполагает поэтапное овладение и усвоение теоретических основ имплицитного обучения. Проведённый педагогический эксперимент показал, что уровни освоения учителем физики повышались по мере овладения учителем физики всех предложенных этапов освоения структуры деятельности.

4. Разработанная нами методика имплицитного обучения физике в школе позволяет говорить о более эффективном усвоении учащимися предметных знаний по физике, что подтверждается полученными результатами педагогического эксперимента.

5. В ходе проведения эксперимента удалось установить, что повышение качества знаний учащихся при организации учителем физики имплицитного обучения на учебных занятиях по физике обеспечивается систематическим и целенаправленным использованием учителем физики методики имплицитного обучения физике в школе, а также оказанием методической поддержки учителю в вопросах практического и теоретического руководства имплицитного обучения физике в школе.

Практическая значимость научного исследования обеспечена разработанными нами методическими рекомендациями для педагога «Использование имплицитного обучения физике в школе: методические рекомендации для учителя. Ч. 1. Практическое руководство» и «Использование имплицитного обучения физике в школе: методические рекомендации для учителя. Ч. 2. Научно-методические основы», а также монографией «Теория и практика имплицитного обучения физике в школе».

Мы предполагаем, что выполненное научное исследование не исчерпывает в полной мере всех особенностей имплицитного обучения. Итоги полученных результатов проведённого настоящего исследования могут быть использованы в дальнейшем при разработке теоретических основ имплицитного обучения физике в школе.

Библиографический список

1. Искандеров Н.Ф. Структура, функции и принципы имплицитного обучения. *Международный научно-исследовательский журнал INTERNATIONAL RESEARCH JOURNAL*. 2016; 6 (48); Часть 3: 37 – 40.
2. Пономарева Е.А. Изучение педагогических понятий, связанных с терминами «эксплицитный» и «имплицитный». *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 2 (51): 133 – 138.
3. Пономарева Е.А., Искандеров Н.Ф. Дидактические основы эксплицитной и имплицитной методики обучения. *Историческая и социально-образовательная мысль* 2015; Том 7; № 5; Часть 2: 214 – 222.
4. Пономарева Е.А. Анализ методов и приемов, содержащих имплицитные признаки при обучении физике. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2016; 7 (49) Часть 2: 51 – 55.
5. Пономарева Е.А., Искандеров Н.Ф. Внутренний механизм имплицитности в обучении. *Успехи современной науки и образования*. 2016; № 9, Т. 1: 173 – 175.
6. *Теория и практика имплицитного обучения физике в школе*: монография. Е.А. Пономарева, Н.Ф. Искандеров. Оренбург: Издательство ОГПУ, 2016.
7. *Использование имплицитного обучения физике в школе: методические рекомендации для учителя*. Ч. 1. Практическое руководство. Е.А. Пономарева. Оренбург: Издательство ОГПУ, 2016.

References

1. Iskanderov N.F. Struktura, funkcii i principy implicitnogo obucheniya. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal INTERNATIONAL RESEARCH JOURNAL*. 2016; 6 (48); Chast' 3: 37 – 40.
2. Ponomareva E.A. Izuchenie pedagogicheskij ponyatij, svyazannyj s terminami «`eksplicitnyj» i «`implicitnyj». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 2 (51): 133 – 138.
3. Ponomareva E.A., Iskanderov N.F. Didakticheskie osnovy `eksplicitnoj i implicitnoj metodiki obucheniya. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'* 2015; Tom 7; № 5; Chast' 2: 214 – 222.
4. Ponomareva E.A. Analiz metodov i priemov, sodержaschih implicitnye priznaki pri obuchenii fizike. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2016; 7 (49) Chast' 2: 51 – 55.
5. Ponomareva E.A., Iskanderov N.F. Vnutrennij mehanizm implicitnosti v obuchenii. *Uspehi sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2016; № 9, T. 1: 173 – 175.
6. *Teoriya i praktika implicitnogo obucheniya fizike v shkole*: monografiya. E.A. Ponomareva, N.F. Iskanderov. Orenburg: Izdatel'stvo OGPU, 2016.
7. *Ispol'zovanie implicitnogo obucheniya fizike v shkole: metodicheskie rekomendacii dlya uchitelya*. Ch. 1. Prakticheskoe rukovodstvo. E.A. Ponomareva. Orenburg: Izdatel'stvo OGPU, 2016.

Статья поступила в редакцию 02.02.17

УДК 514(075.8):81(075.8)

Proyaeva I.V., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University
n.a. V.P. Chkalov (Orenburg, Russia), E-mail: docentirina@mail.ru
Safarova A.D., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University
n.a. V.P. Chkalov (Orenburg, Russia), E-mail: docentirina@mail.ru

ON THE FEATURES OF TEACHING GEOMETRIC TRANSFORMATIONS AT A SCHOOL GEOMETRY COURSE. The research examines one of the most pressing and complex issues in teaching a course of geometry in school – geometric transformation of a plane. The authors focus on the elaboration of methods for the introduction of private types of geometric transformation at the geometry lessons for better understanding of the material. The authors identify and describe the characteristics of the introduction of this notion. Considerable attention is paid to methodical scheme study of geometric transformations in the school year. The information provided in the article on the methods of introduction of the basic concepts of the theory of geometric transformations in the teaching process at the geometry course improves the efficiency of teaching of the material to pupils.

Key words: school geometry, geometric transformation of plane, reflection of flat objects, turning.

И.В. Прояева, канд. ф.-м. наук, доц. Оренбургского государственного педагогического университета имени В.П. Чкалова, г. Оренбург, E-mail: docentirina@mail.ru

А.Д. Сафарова, канд. пед. наук, доц. Оренбургского государственного педагогического университета имени В.П. Чкалова, г. Оренбург, E-mail: docentirina@mail.ru

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ РАЗДЕЛА ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ГЕОМЕТРИИ

В данной статье рассмотрен один из самых актуальных и в тоже время сложных вопросов преподавания школьного курса геометрии – геометрические преобразования плоскости. Основное внимание в работе авторы акцентируют на выработке методики введения частных типов геометрических преобразований на уроках геометрии в школе для более глубокого усвоения. Выделяются и описываются характерные особенности введения данного понятия. Значительное внимание уделяется методической схеме изучения геометрических преобразований в школьном курсе. Представленная в статье методика введения основных понятий теории геометрических преобразований была реализована в конкретном учебном процессе на уроках геометрии и позволила повысить эффективность усвоения изучаемого материала.

Ключевые слова: школьная геометрия, геометрическое преобразование плоскости, отображения плоских фигур, поворот.

Идея геометрических преобразований – одна из основных идей современной математики. Она лежит как в основе определения геометрии, так и в основе классификации её отдельных разделов. Достаточно вспомнить определение геометрии, данное Феликсом Клейном (1849 – 1925) в его знаменитой Эрлангенской программе [1, с. 108].

В Германии долгое время существовал обычай, согласно которому кандидат на замещение профессорской должности должен был выступить перед Учёным Советом с лекцией на свободно выбранную им тему; на основании этой лекции Учёный Совет делал заключение о возможности допущения данного лица к профессоруре. Такая лекция Ф. Клейном (известным немецким математиком) была прочитана в 1872 г. в г. Эрлангене (Германия) и впоследствии получила название Эрлангенской программы Клейна.

Ф. Клейном впервые были сформулированы принципы тетирико-группового построения геометрии. Геометрия – это наука, изучающая свойства фигур, инвариантные относительно некоторой группы преобразований. В самом деле, проективная геометрия – геометрия проективной группы, аффинная – аффинной, а школьная геометрия – геометрия группы движений и подобий [2].

Широки практические приложения геометрических преобразований. Теория подобия проникла в физику и стала основой физического эксперимента. Она нашла приложение и в технике. В современной науке и технике широкое применение находит обобщенное понимание геометрического подобия и моделирования явлений. Геометрические преобразования имеют и большое воспитательное значение, с ними входят в геометрию диалектика, движение [3].

Если в науке идея геометрических преобразований завоевала всеобщее признание, то вопрос о целесообразности изучения геометрических преобразований в школе оставался открытым до недавнего времени. В настоящее время уже не стоит вопрос: изучать геометрические преобразования или нет. Вопрос в другом: как изучать.

Прежде чем заняться изучением геометрических преобразований в школе, дадим некоторые общие определения. Они носят несколько абстрактный характер, так как относятся к множествам, природа элементов которых для нас пока безразлична.

Определение 1. Отображением f множества M в множество M' называется такое правило, при котором каждому элементу m множества M соответствует единственный элемент m' множества M' . Элемент m' называется образом элемента m , а элемент m называется прообразом элемента m' при отображении f .

$$f: M \rightarrow M'$$

$$f: m \rightarrow m' \text{ где } m' = f(m)$$

Если при отображении f каждый элемент m' множества M' является образом по крайней мере одного элемента m множе-

ства M , то говорят, что множество M отображается на множество M' .

Определение 2. Отображение f множества M на множество M' называется взаимно однозначным, если разным элементам множества M соответствуют разные элементы множества M' .

Определение 3. Взаимно однозначное отображение f множества M на себя называется преобразованием множества M .

В геометрии мы также занимаемся отображением одного множества в другое, только элементами множества M являются точки плоскости или пространства и тогда говорят о геометрическом отображении одного множества в другое.

Определим геометрическое преобразование плоскости.

Определение 4. Пусть элементами множества M являются все точки плоскости. Взаимно однозначное отображение множества точек плоскости на себя называется геометрическим преобразованием плоскости.

В дальнейшем мы будем в основном изучать различные геометрические преобразования плоскости и отображения плоских фигур, вызываемые этими преобразованиями. Приведём пример (будем считать, что понятие движения и его свойства известны).

Рассмотрим симметрию S_l относительно прямой l , тогда

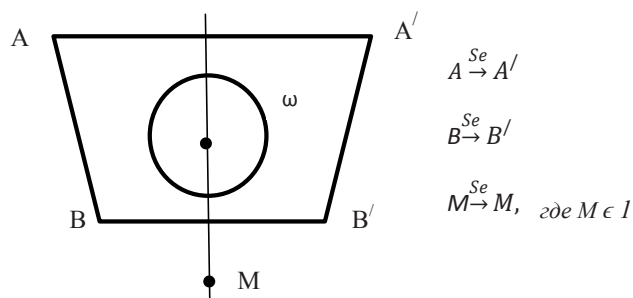


Рис. 1.

Имеем преобразование плоскости. Это преобразование плоскости отображает отрезок AB на отрезок $A'B'$. А вот если рассмотреть окружность w с центром на l , то окружность w преобразуется в ту же самую окружность (имеем преобразование окружности). Теперь посмотрим, как же определить геометрическое преобразование плоскости в школе. С этой целью обратим внимание на определение числовой функции, данное в курсе «Алгебра и начала анализа» по учебнику Н.Я. Виленкина [4].

Пусть X – числовое множество. Отображение, сопоставляющее каждому числу x из X некоторое число y , называют **числовой функцией**, заданной на X . Множество X называют областью определения функции f .

Тогда по аналогии естественно определить геометрическое преобразование следующим образом:

Пусть X – множество всех точек плоскости. Геометрическим преобразованием плоскости называется отображение этой плоскости, которое каждой точке плоскости ставит в соответствие некоторую точку этой же плоскости; при этом

1) различным точкам плоскости A и B соответствуют различные точки A' и B' ,

2) область определения и область значений совпадают с X .

Примечание. Если в школе не дано определение отображения одного множества на другое, то можно несколько упростить определение, а именно.

Пусть X – множество всех точек плоскости. Известно правило, которое каждой точке плоскости ставит в соответствие некоторую точку этой же плоскости, при этом

1) различным точкам плоскости A и B соответствуют различные точки A' и B' ,

2) область определения и область значений совпадают с X .

Тогда говорят, что задано геометрическое преобразование плоскости.

Сопоставляя геометрическое преобразование и числовую функцию, видим, что геометрическое преобразование и числовая функция – две модели общего понятия отображения одного множества на другое. Эти модели отличаются природой области определения и области значений, способом задания соответствия. Совершенно очевидно, что методика изучения геометрических преобразований должна быть ориентирована на подчеркивание идеи функции, которая играет здесь объединяющую роль, устраняя традиционную изолированность геометрии, поэтому преобразования в геометрии желательно изучать по тому же плану, что и функции в алгебре.

Методическая схема изучения геометрических преобразований

1. Определение.
2. Способы задания.
3. Свойства.
4. Применение к доказательству теорем и решению задач.

Проиллюстрируем данную схему на примере одно из геометрических преобразований – поворота.

1. **Определение.** Поворотом вокруг точки O на данный угол α в данном направлении называется преобразование плоскости, при котором каждой точке M плоскости соответствует точка M' такая, что:

- 1) $OM = OM'$;
- 2) $\angle MOM' = \alpha$;
- 3) луч OM' откладывается от луча OM в заданном направлении.

Точке O поставим в соответствие эту же точку O . Точка O называется центром поворота.

2. **Способы задания поворота:**

- 1) с помощью центра, угла и направления поворота;
- 2) с центра, точки M и ее образа M' при данном повороте;
- 3) с помощью угла, точки M и ее образа M' при данном повороте.

Аналитические формулы поворота лучше в школе не рассматривать, потому что они сложны и не наглядны. Хотя при решении задач можно ввести формулы поворота с центром в начале координат на 90° по часовой стрелке и на 90° против часовой стрелки (задачи смотри ниже).

3. **Свойства поворота.**

1. Поворот сохраняет расстояние между точками.

Доказательство. Пусть дан поворот вокруг точки O на угол α в данном направлении. При данном повороте точка M отображается на точку M' , а точка K – на точку K' . Тогда $OM = OM'$, $OK = OK'$, $\angle MOM' = \alpha$, а также $\angle KOK' = \alpha$ и лучи OM' , OK' отложены соответственно от лучей OM и OK в заданном направлении. Обозначим $\angle KOM' = \rho$.

Тогда $\angle MOK = \angle MOM' - \angle KOM' = \alpha - \rho$. Аналогично, $\angle M'OK' = \angle KOK' - \angle KOM' = \alpha - \rho$, $\angle K'OM' = \alpha - \rho$, тогда $\triangle MOK = \triangle M'OK'$

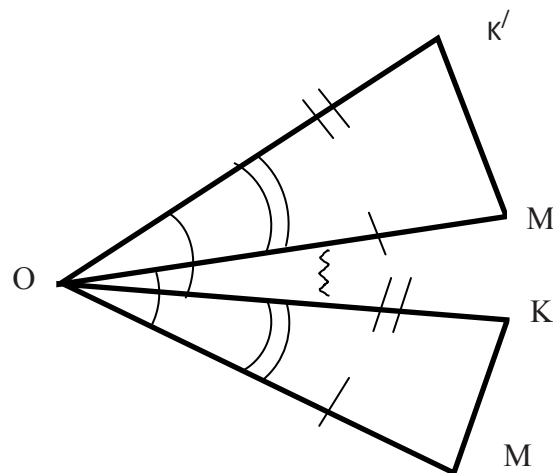


Рис. 2.

по двум сторонам и углу между ними. В равных треугольниках соответствующие стороны равны. Следовательно, $MK = M'K'$.

Следствие. Поворот является движением, следовательно, он обладает всеми свойствами движения.

2. Угол между соответственными при повороте прямыми (отрезками, лучами) равен углу поворота.

Задачи по теме «Поворот» также можно разбить на три блока.

I блок. Задачи, предназначенные для формирования умений и навыков при построении образов различных фигур при повороте и при различных способах задания поворота.

II блок. Задачи, предназначенные для использования формулы поворота вокруг точки O на 90° либо по часовой стрелке, либо против часовой стрелки.

III блок. Решение задач методом поворота.

Так, к первому блоку мог относиться следующие задачи:

1. Отметьте несколько точек. Постройте их образы при повороте вокруг заданной точки на 60° , 90° , 120° по часовой стрелке (против часовой стрелки).

2. Начертите отрезок и постройте его образ при повороте вокруг заданной точки на 40° , 60° по часовой стрелке; на 30° , 180° , 90° против часовой стрелки (возьмите за центр поворота внутреннюю точку отрезка; один из концов отрезка; точку, не принадлежащую отрезку).

Во второй блок можно поместить следующие задачи:

1. Постройте образы точек $A(3; 0)$, $B(-2; 0)$, $C(5; 2)$, $D(-1; -3)$ при повороте вокруг начала координат на 90° по часовой стрелке (против часовой стрелки). Запишите координаты образов.

2. Точка $M(2; \dots)$ отображается поворотом вокруг начала координат на 90° против часовой стрелки в точку $M'(-5; \dots)$. Определите пропущенные координаты.

3. Восстановите пропущенные координаты точек $M(-3; \dots)$ и $M'(5; \dots)$, если известно, что точка M' – образ точки M при повороте вокруг начала координат на 90° по часовой стрелке.

Третий блок может включать следующие задачи:

1. Через центр квадрата проведите две перпендикулярные прямые. Докажите, что точки их пересечения со сторонами квадрата являются вершинами другого квадрата.

2. Дан правильный шестиугольник $ABCDEF$. Точка M – середина диагонали AC , точка N – середина стороны DE . Докажите, что треугольник MNF – правильный.

3. Внутри данного квадрата $ABCD$ расположен другой квадрат $A_1B_1C_1D_1$. Докажите, что точки A_0, B_0, C_0, D_0 – середины соответствующих отрезков AA_1, BB_1, CC_1, DD_1 , – также являются вершинами квадрата.

Библиографический список

1. Мацуо Комацу. *Многообразие геометрии*. Перевод с японского. Москва: Знание, 1981.
2. Прояева И.В., Сафарова А.Д. *Организация самостоятельной работы студентов по курсу «Преобразования плоскости и проективная геометрия»*. Оренбург: Издательство ОГПУ, 2016.
3. Прояева И.В., Сафарова А.Д. *Организация самостоятельной работы студентов по подготовке к ГИА курсу «Геометрия»*. Оренбург: Издательство ОГПУ, 2016.
4. Виленкин Н.Я., Ивашев-Мусатов О.С., Шварцбурд С.И. *Алгебра и начала математического анализа. 11 класс. Углубленный курс*. 18-е изд., стер. Москва: 2014.

References

1. Macuo Komacu. *Mnogoobrazie geometrii*: Perevod s yaponskogo. Moskva: Znanie, 1981.
2. Proyaeva I.V., Safarova A.D. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov po kursu «Preobrazovaniya ploskosti i proektivnaya geometriya»*. Orenburg: Izdatel'stvo OGPU, 2016.
3. Proyaeva I.V., Safarova A.D. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov po podgotovke k GIA kursu «Geometriya»*. Orenburg: Izdatel'stvo OGPU, 2016.
4. Vilenkin N.Ya., Ivashev-Musatov O.S., Shvarcburd S.I. *Algebra i nachala matematicheskogo analiza. 11 klass. Uglublennyy uroven'*. 18-e izd., ster. Moskva: 2014.

Статья поступила в редакцию 07.02.17

УДК 378

Senko Yu.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State University, Academician of RAE (Barnaul, Russia),

E-mail: y.v.senko@gmail.com

Frolovskaya M.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: marinanik63@mail.ru

HUMANITARIAN GROUNDS OF THE CLUSTER APPROACH IN THE TRAINING OF TEACHERS. The article states a problem of forming an educational cluster in the humanitarian paradigm and of defining the necessary conditions of its development: a holistic pedagogical process in the educational cluster is indispensable for the efficiency of its work; vocational education of a teacher in the cluster should be deployed as a humanitarian practice on the principles of the new style, pedagogical thinking, understanding, dialogue, reflexivity, metaphor. The realization of these conditions is a prerequisite for the integration of "a unity of meaning" within the cluster structures and the formation of the teacher with humanitarian principles in the world. A central actor of the pedagogical process in the cluster is focused on his own professional and personal development of teachers, is able to organize the teaching process as an appeal to others for co-thought, co-feeling and co-action.

Key words: education cluster, integrity and humanization of pedagogical process, professional image of a teacher of the world, new style of pedagogical thinking.

Ю.В. Сенько, д-р пед. наук, проф. Алтайского государственного университета, академик РАО, г. Барнаул,

E-mail: y.v.senko@gmail.com

М.Н. Фроловская, д-р пед. наук, проф. Алтайского государственного университета, г. Барнаул,

E-mail: marinanik63@mail.ru

ГУМАНИТАРНОЕ ОСНОВАНИЕ КЛАСТЕРНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА

В статье раскрывается проблема становления образовательного кластера в гуманитарной парадигме и определяются необходимые условия этого становления: целостный характер педагогического процесса в образовательном кластере является непреложным условием эффективности его работы; профессиональное образование педагога в кластере должно развёртываться как гуманитарная практика на принципах стиля нового педагогического мышления: другодоминантность, понимание, диалогичность, рефлексивность, метафоричность. Реализация этого условия создает предпосылки для интеграции «внутренним единством смысла» входящих в кластер структур и становления педагога с гуманитарно-ориентированным профессиональным образом мира. Центральным действующим лицом педагогического процесса в кластере является ориентированный на собственное профессиональное и личностное развитие педагог, способный организовать педагогический процесс как обращение к Другому за со-мыслием, со-чувствием, со-действием.

Ключевые слова: образовательный кластер, целостность, гуманитаризация педагогического процесса, профессиональный образ мира педагога, стиль нового педагогического мышления.

Серьезные проблемы, с которыми мы сталкиваемся, нельзя решить на том же уровне мышления, на котором они возникли.

Альберт Эйнштейн

Поиски повышения эффективности и качества образования обрели сегодня различные формы: сетевое взаимодействие, социальное партнерство, академическая мобильность и т. п. За этой интегративной тенденцией развития образования просматривается осознание необходимости повышения *целостности* учебно-воспитательного процесса (единства обучения и воспитания, учебной и внеучебной работы, предметной и операциональной сторон образования, влияния на интеллектуальную, эмоционально-волевою, практическую сферы обучающихся, единства знания, отношения, поведения, и др.) и относительной ограниченности возможностей отдельного образовательного учреждения для решения этой задачи в современных условиях. При всём различии этих форм они объединены не только общей целью, но и выстраиваются на общем принципе организации, который получил название кластерного подхода¹. Создатели кластера в образовании, будь то региональный образовательный центр, учебно-воспитательный комплекс «детский сад – средняя школа – вуз», Федеральный университет, опорный многопрофильный региональный вуз, исходят из предположения о том, что интеграция образовательных учреждений в кластер повысит об-

разовательный потенциал каждого из них; созданный на их основе кластер обретет за счет синергетического эффекта качества, не свойственные любому из учреждений, его составляющих. Другими словами, объединение автономных образовательных структур в кластер приведет к повышению уровня *целостности* образовательного процесса в каждом из них, следовательно, и к повышению качества образования.

Как показывает практика, образовательные кластеры создаются не только на основе кооперации автономных образовательных и иных структур, но в рамках одного образовательного учреждения, отдельными педагогами. Методическое объединение учителей школы, экспериментальная площадка, разработанный преподавателем электронный учебно-методический комплекс могут рассматриваться как кластеры при условии, что они встроены в педагогический процесс, упорядочивают его внутренние связи и отношения, т. е. повышают уровень его целостности.

Однако объединение образовательных структур или их элементов и обозначение этого объединения словом «кластер» само по себе ещё не гарантирует повышения уровня *целостности* образовательного процесса. *Предположим*, что у преподавателя университета сформирована целостная картина науки (своеобразный образовательный кластер), по разделам которой он с удовольствием читает курсы студентам, консультирует коллег по вопросам из «своей» области, признанный в этой

¹ Кластер (англ. cluster — скопление, кисть, рой) — объединение нескольких однородных элементов, которое может рассматриваться как самостоятельная единица, обладающая определёнными свойствами.

области авторитет. Казалось бы, что ещё можно желать? Однако его самопрезентация на лекциях и семинарских занятиях не как представителя культуры, а как полпреда «своей» науки формирует у студентов чётко выраженную предметно-центрическую, технократическую позицию. Технократическая установка разрушает связь между предметом и смыслом образования. В результате на педагогической практике таких студентов и в дальнейшей их собственной педагогической деятельности учебный предмет занимает структурное место цели, а обучающийся рассматривается в качестве средства образования.

Для проведения педагогической практики ежегодно создается своеобразный кластер – кооперируются кафедры педагогики, психологии, частных методик. Однако разделение полномочий кафедры педагогики и предметно-методических кафедр в руководстве педагогической практикой (представитель кафедры педагогики отвечает за качество умений и навыков практиканта в области воспитания, а представитель предметно-методической кафедры – за качество компетенций в области обучения) формирует у будущего педагога превратное представление о разделенности процессов воспитания и обучения.

Ключ к пониманию общего основания этих, казалось бы, далеких друг от друга практик мы нашли у М.М. Бахтина. Применительно к восприятию произведения искусства он сформулировал тезис: «Целое называется механическим, если отдельные элементы его соединены только в пространстве и времени внешней связью, а не проникнуты внутренним единством смысла» [1, с. 7]. Поэтому создание образовательного кластера на формальной основе, без учета действительных внутренних связей между его составляющими может оказаться (несмотря на его «инновационность») для образования не только малоэффективным, но и опасным.

Объединение элементов кластера «внутренним единством смысла» особенно важно в профессиональном образовании педагога. Дело в том, что при всей значимости показателей деятельности образовательного учреждения, которыми оно обосновывает свою необходимость, показатели эти являются внешними по отношению к развёртывающемуся в нем педагогическому процессу. А центральным отношением, которое конституирует процесс образования и придает ему собственно педагогический смысл, является взаимодействие «педагог – обучающийся». Ведь образование – это встреча людей в осмысленном мире. Именно характер этой встречи, прежде всего, определяет качество и эффективность образования в конкретном кластере: судьба реакции, по А.А. Ухтомскому, определяется не на станции отправления, а на станции назначения. Поэтому, какие бы доктрины, стратегии, концепции, критерии оценки эффективности и качества образования ни разрабатывало министерство образования и науки, его результат определяется на «станции назначения», то есть в связке «педагог – обучающийся», в обращении к духовному опыту непосредственных участников педагогического процесса за со-мыслием, сочувствием, со-действием.

Повышение целостности педагогического процесса на основе его гуманитаризации – следствие понимания того капитального факта, что ядром личности является ее гуманитарная составляющая, а педагогическое явление – гуманитарный феномен. Создаваемые ныне культуротворческие модели кластеров свидетельствуют о становлении в России гуманитарной парадигмы образования. Парадигма эта – в противовес технократической модели образования – ориентирована на становление человека в культуре, на раскрытие истинного, глубинного в нем.

Эффективность и качество образования в значительной мере определяются профессиональной культурой педагога, её универсалиями (научно-педагогическая картина мира образования, педагогическое мировоззрение, Я-концепция, профессиональный образ мира педагога). Связь универсалий профессиональной педагогической культуры между собой глубинная. Они определяют стратегию профессиональной деятельности педагога. При всей уникальности каждого конкретного педагога и неповторимости его профессионального «почерка» есть существенное общее между ними. Этим общим для всех педагогов является присущий каждому уникальный и неповторимый профессиональный образ мира образования. Профессиональный образ мира педагога представляет собой целостное отношение педагога к себе, педагогическому процессу, другим его участни-

кам и включает аксиологические (ценности и смыслы), онтологические (взаимодействие участников педагогического процесса), методологические (принципы стиля педагогического мышления) составляющие. Однако его становление происходит на практике стихийно. В результате профессиональный образ мира педагога обретает преимущественно технократические характеристики: предметоцентризм, монолизм, однозначность, авторитаризм, объяснение.

Гуманитарная природа профессионального образа мира обнаруживается в наличии у него кроме свойственных физическому миру координат пространства и времени, ещё одного, собственно человеческого измерения – смысловой координаты. Её наличие обязательно для построения педагогического процесса в образовательном кластере как гуманитарной практики. Практику эту способен выстроить педагог, создающий собственный профессиональный образ мира образования, проявляющийся в доминантности, диалогичности, метафоричности, рефлексивности, понимании. Именно такой педагог мыслится центральной фигурой модернизации образования. Именно такой педагог насущен создаваемым образовательным кластерам.

Выращиванием такого педагога занят Алтайский государственный университет, претендующий – и не без оснований – на роль регионального опорного университета в Алтайском крае. В этой логике для оптимизации педагогического процесса в университете обоснована необходимость *гуманитаризации процесса* повышения квалификации его профессорско-преподавательского состава. Создан и уже более десяти лет работает кластер «Центр повышения квалификации преподавателей высшего, начального и среднего профессионального образования».

Замысел проводимых в кластере курсов повышения квалификации обусловлен пониманием того, что для повышения эффективности и качества профессионального образования преподавателю необходимо изменение самого себя. Работа над собой, собственное личностное и профессиональное самоопределение преподавателя является важнейшим условием самоопределения студента. В этой логике читаемая на курсах педагогика рассматривается как область гуманитарного, антропологического, философского знания.

Организация занятий строится на: проблематизации материала и осмыслении его ценности для преподавателя; обращении к когнитивной, мотивационной, аффективной подструктурам слушателей; общении и совместном поиске решений в диалоге; корректировке, обогащении, переосмыслении собственного опыта; осознании преподавателем многозначности позиций и точек зрения; способности адекватно выражать мысли в общении; внимании к внутреннему миру студентов; доброжелательном принятии студентов во всем богатстве их человеческого проявления; педагогическом оптимизме. Ведь содержание образования – это не столько система знаний, сколько сам процесс изменения его непосредственных участников, процесс интеграции содержания предметных курсов, общепрофессиональных и предметных компетенций.

Новые формы организации работы по профессиональному и личностному развитию преподавателя высшей школы (практикумы по пониманию текстов, проблемные семинары, пробные занятия, тренинги, ролевые игры, дискуссии, «круглые столы», профессиональные конкурсы, конференции) позволяют преподавателям в последующем выстраивать взаимодействие со студентами на занятиях по «своему» предмету как гуманитарную практику.

Например, математика, естествознание, изучаются как феномены культуры, в контексте культуры – как один из её элементов. Стиль научного мышления, внутринаучные нормы и ценности предьявляются студентам (и осмысливаются ими) в социальном контексте в сопряжении с натурфилософией, философской и педагогической антропологией, ценностями этики, религии, искусства;

- студенты приобщаются к науке и технике как к творческой деятельности человека и особой форме межпрофессионального общения, а не как к сумме обезличенного политехнического знания, готовых результатов научного производства – выводов, правил, рецептов. В центре учебного процесса – способы постановки вопросов, способы проблематизации природного и социального бытия, но не кем-то сформулированные ответы;

- в процессе обучения осуществляется (на имитационных моделях, путем «мозгового штурма», дискуссий и т.д.) гумани-

тарная и экологическая экспертиза замыслов и результатов изучаемых научных исследований, их влияния на ноосферу, обосновывается необходимость профилактики механического переноса в человекознание присущих социологии и современному естествознанию подходов, тающих опасность воспроизводства технократического мышления;

- преподаватели дисциплин естественнонаучного цикла подчеркивают адресованность научного исследования потенциальным единомышленникам; обучение вводит их в «лабораторию мысли» ученого, в историю научного исследования; оно характеризуется открытостью, обнажающей гносеологические и психологические трудности, ошибки ученых, нравственно-мотивационный контекст и подтекст научного поиска; интеграция УИРС и НИРС, следствием которой является оптимизация усвоения образовательного стандарта, обеспечивает участие студентов в исследовательской работе кафедр, в научных семинарах и конференциях, в ежегодных проводимых в АлтГУ «Ломоносовских чтениях на Алтае»².

Краткие выводы

1. Целостный характер педагогического процесса в образовательном кластере является непреложным условием эффективности его работы.

2. Профессиональное образование педагога в кластере должно разворачиваться как гуманитарная практика на принципах стиля нового педагогического мышления (другодоминантность, понимание, диалогичность, рефлексивность, метафоричность). Реализация этого условия создает предпосылки для интеграции «внутренним единством смысла» входящих в кластер структур и становления педагога с гуманитарно ориентированным профессиональным образом мира.

3. Центральное действующее лицо педагогического процесса в кластере – ориентированный на собственное профессиональное и личностное развитие преподаватель, способный организовать педагогический процесс через обращение к Другому за со-мыслием, со-чувствием, со-действием. Повышение квалификации педагогов кластера должно строиться на гуманитарных основаниях.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Искусство и ответственность. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1986.
2. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Эволюция профессионального образа мира педагога. *Педагогика*. 2009. № 2: 50 – 55.
3. Фроловская М.Н. *Становление профессионального образа мира педагога*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Новокузнецк. 2011.
4. Сенько Ю.В. Гуманитарное основание стандартов высшего образования. *Диалог культур и цивилизаций в глобальном мире. VII Международные Лихачевские научные чтения*. Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов. 2007.
5. Миронов В.Л., Михайлов Н.Н., Сенько Ю.В. Педагогическое образование в классическом университете. *Высшее образование в России*. 1995; 3: 17 – 21.

References

1. Bahtin M.M. *Iskusstvo i otvetstvennost'.* 'Estetika slovesnogo tvorchestva'. Moskva: Iskusstvo, 1986.
2. Sen'ko Yu.V., Frolovskaya M.N. 'Evolyuciya professional'nogo obraza mira pedagoga'. *Pedagogika*. 2009. № 2: 50 – 55.
3. Frolovskaya M.N. *Stanovlenie professional'nogo obraza mira pedagoga*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Novokuzneck. 2011.
4. Sen'ko Yu.V. Gumanitarnoe osnovanie standartov vysshego obrazovaniya. *Dialog kul'tur i civilizacij v global'nom mire. VII Mezhdunarodnye Lihachevskie nauchnye chteniya*. Sankt-Peterburgskij humanitarnyj universitet profsoyuzov. 2007.
5. Mironov V.L., Mihajlov N.N., Sen'ko Yu.V. Pedagogicheskoe obrazovanie v klassicheskom universitete. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 1995; 3: 17 – 21.

Статья поступила в редакцию 24.01.17

УДК 378:159.923.2

Taranova T.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Educational Technologies, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: t_taranova@list.ru

Akhmedova E.M., senior teacher, Department of Pedagogy and Educational Technologies, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: arimle.ru@mail.ru

TRANSDISCIPLINARY APPROACH IN TRAINING MASTER STUDENTS. The article discusses a transdisciplinary approach in education, used in modern science as a higher stage of interdisciplinary research, which is not limited to cross-cutting relationships, and forms part of a global system, without strict boundaries between disciplines. The paper studies the relation between concepts of transdisciplinary and interdisciplinary as an antagonistic notions, but at the same time notions having much in common. The research provides an analysis of the concept of a transdisciplinary approach in the Russian and foreign academic research, and its use in higher education given to master students. The authors conclude that the introduction of the transdisciplinary approach in the process of teaching will enhance the quality of training of students, to ensure the development of education in the context of the space-time development of the society.

Key words: transdisciplinarity, interdisciplinarity, transdisciplinary approach, master students, approach, education.

Т.Н. Таранова, д-р пед наук, проф. каф. педагогики и образовательных технологий, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: t_taranova@list.ru

Э.М. Ахмедова, ст. преподаватель каф. педагогики и образовательных технологий, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: arimle.ru@mail.ru

ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ

В данной статье рассматривается трансдисциплинарный подход в образовании, как подход, используемый в современной науке в качестве более высокого этапа междисциплинарных исследований, который не ограничивается междисциплинарными отношениями, а существует в рамках глобальной системы, без строгих границ между дисциплинами. Рассматривается соотношение трансдисциплинарности и междисциплинарности как antagonistic понятий, но в то же время имеющих общие черты. Дается общий анализ понятий трансдисциплинарности данных отечественными и зарубежными учеными, использование трансдисциплинарного подхода в высшем образовании при подготовке магистров. Авторы делают вывод о том,

² Временно созданным кластером (научный руководитель – академик РАО Ю.В. Сенько) опыт построения педагогического процесса как гуманитарной практики представлен в научно-практической разработке "Оптимизация педагогического процесса в классическом университете". Она была удостоена премии Правительства РФ в области образования (2009), а соавторы данной статьи стали лауреатами этой премии.

что внедрение трансдисциплинарного подхода в процесс обучения в магистратуре позволит повысить качество подготовки специалистов, обеспечивающих развитие образования в контексте пространства-времени развития общества.

Ключевые слова: трансдисциплинарность, междисциплинарность, трансдисциплинарный подход, магистратура, подход, образование.

Каждая научная дисциплина имеет в своём основании блок базовых понятий, отвечающий принципу их необходимости и достаточности. Одним из таких блоков является использование трансдисциплинарного подхода в обучении, который представляет собой совокупность способов и приёмов изучения объекта, его структурных, функциональных особенностей, свойств, а также взаимодействий с окружающим миром. Стоит отметить целесообразность использования трансдисциплинарности в образовательном процессе. Об это свидетельствует текст «Всемирной Декларации о Высшем образовании для 21 века: подходы и практические меры», принятой участниками Международной конференции по Высшему образованию, состоявшейся в октябре 1998 года в Париже, в Штаб-квартире ЮНЕСКО. В данной декларации содержатся рекомендации – поощрять трансдисциплинарность программ учебного процесса и учить будущих специалистов, использовать трансдисциплинарный подход для решения сложных проблем природы и общества (UNESCO on the World Conference on Higher Education (1998) [1].

Бельгийский учёный Э. Джадж в ходе своих исследований, выделил пять видов трансдисциплинарности в современной науке:

- трансдисциплинарность-0 определяется как исходная форма трансдисциплинарности. Этот вид трансдисциплинарности часто используется такими формами духовной деятельности человека, как философия, искусство, религия, а также теми научными дисциплинами, которые имеют интересы в «пограничных», с этими формами духовной деятельности, областях;
- трансдисциплинарность-1 определяет лишь формальный характер взаимосвязи пониманий отдельных дисциплин, который обеспечивает формирование логических связей и интеграции знаний на более высоком уровне, чем это происходит в междисциплинарности;
- трансдисциплинарность-2 имеет более тесную внутреннюю связь с личным опытом исследователя. Приверженцы Трансдисциплинарности-2 считают, что исследование только физической сути объекта, без учёта его ментального (духовного) уровня, не позволит составить о нём полное представление;
- трансдисциплинарность-3 связана с использованием основных примеров, имеющих фундаментальное познавательное значение. Это позволяет говорить о том, что именно трансдисциплинарность-3 способствовала становлению и развитию системного подхода, его концепции, терминологии и методологии;
- трансдисциплинарность-4 использует трансдисциплинарную (универсальную) картину мира, основанную на философских предпосылках единого центра. Данный вид обладает всеми необходимыми атрибутами, позволяющими ей присутствовать в системе высшего образования и использоваться в решении сложных многофакторных проблем природы и общества [2].

По Николеску, трансдисциплинарность базируется на трёх методологических постулатах, что принципиально отличает её от междисциплинарности:

1. Признание существования уровней реальности. Каждая дисциплина изучает только какой-то фрагмент реальности, только один из её уровней. Трансдисциплинарная стратегия стремится понять динамику процесса на нескольких уровнях реальности одновременно, поэтому она перешагивает границы конкретных дисциплин и создает универсальную картину процесса, её холистическое видение. Трансдисциплинарность не противопоставляется междисциплинарности, а дополняет её, так как соединяет различные фрагменты реальности в единую картину.
2. Логика включенного третьего. Трансдисциплинарность не противопоставляет, а объединяет, соединяет по принципу дополнительности то, что рассматривалось как противоположное.
3. Сложность. Трансдисциплинарность пытается понять реальность в её сложности, а это именно та установка, которая свойственна синергетике. Только трансдисциплинарные исследования способны справиться со сложностью мира [3].

В современной российской науке активными сторонниками трансдисциплинарности являются Л.П. Киященко и В.И. Моисев, так объясняющие её отличие от междисциплинарности: «Ситуация междисциплинарности – это ситуация переноса знания

из одной дисциплинарной области в другую при сохранении дисциплинарных делений. Иными словами, междисциплинарность методологически дополнительно обогащает то, что определено внутри дисциплинарных делений... Ситуация трансдисциплинарности ... предполагает нарушение жёсткости дисциплинарных делений научного знания, они становятся «проходимыми», что способствует появлению разного рода систем «поверх» дисциплинарного деления, «меж»-системных образований, «экстра»-систем и т.д.» [4, с. 44]

Уточняя указанные понятия, Л.П. Киященко пишет, что о междисциплинарности можно говорить в случаях, когда различные дисциплины, взаимодействуя друг с другом, образуют новую дисциплину (так, например, сформировались биохимия или биофизика), либо когда теоретические представления или исследовательские практики одной дисциплинарной области проникают в другие, используя там для решения дисциплинарных вопросов. Трансдисциплинарными же являются такие познавательные ситуации, в которых научный разум вынужден в поисках целостности и собственной обоснованности «осуществить трансцендирующий сдвиг в пограничную с жизненным миром сферу» [4, с. 135].

Задачей высшего образования является формирование у студентов, в том числе у магистров особой (трансдисциплинарной) мировоззренческой позиции, обучение навыкам редуцирования, трактовки дисциплинарных знаний через призму универсальных (трансдисциплинарных) закономерностей и моделей действительности, обретение опыта использования трансдисциплинарного подхода в решении сложных многофакторных проблем природы и общества, проблем в профессиональной сфере. Опыт высшего образования свидетельствует о том, что эффективное решение этих задач возможно при условии, если трансдисциплинарность будет являться предметом специального научного направления.

Современная подготовка магистров в вузе предполагает изменение подходов к обучению. Прежде всего, это касается целостного представления в нем системы образования в контексте социума и перехода от взглядов на образование как замкнутой системы к процессному видению развития образования, как ответа на вызовы постиндустриального общества. Такое видение процесса обучения обеспечивает трансдисциплинарный подход, который позволяет раскрыть в единстве явления и процессы образования и общества, синтезируя на единой методологической и теоретической основе знания педагогического, психологического и социально-экономического циклов, объединяя их в целостную систему. Образование, как открытая социуму система, предстает как динамично развивающаяся структура, развитие которой осуществляется в инновационной деятельности, смене стратегических направлений, введения информационных технологий, возникающих рисков, т. е. абсолютно приближено к реальной образовательной ситуации в социуме.

Трансдисциплинарность ставит все осваиваемые магистром дисциплины в ситуацию равенства их значения в отношении осваиваемого образовательного пространства социума. А ценностно-смысловые ориентации рассматриваются как способность определять ценностно-смысловые основы развивающегося образовательного пространства на нескольких уровнях: глобальном, федеральном, региональном и муниципальном. Выход за рамки отдельной дисциплины на трансдисциплинарный уровень переводит учебную ситуацию на социальный уровень, что придает ему социально-педагогический характер, где сочетание исследовательского, учебного и проектного компонентов приобретают черты системной взаимосвязи. Такая постановка вопроса обеспечивает формирование мета-рамок, где знания интегрированы на более высоком уровне абстракции и выступают главным условием в поиске решения сложных многофакторных проблем в образовательном пространстве социума.

Трансдисциплинарный подход позволяет преодолеть ценностно-смысловой разрыв между формируемыми в учебном процессе ценностно-смысловыми ориентациями и ими же в динамично-развивающемся образовательном пространстве социума. Архитектоника такого разрыва компенсируется открытостью образовательного пространства в социум, формирующего

его социентальные параметры. Образовательное пространство социума предстает как система взаимодействия педагогической теории, образовательной практики и стейкхолдеров развития образования. Внедрение трансдисциплинарного подхода в подготовке магистров позволяет обеспечить овладение целостной системой знаний и создать условия и реализации холистического и системного подходов в развитии ценностно-смысловой ориентации студентов магистратуры.

Предложенный трансдисциплинарный подход учебного процесса в магистратуре выводит его за рамки гносеологического видения к освоению историко-конкретных образов научного познания в область парадигмальной множественности педагогической реальности, которая часто характеризуется ценностно-смысловой рассогласованностью. Для ценностно-смысловой ориентации в образовательное пространство социума в такой ситуации важно научить студентов магистратуры выделять мета-педагогические объекты, нуждающиеся в трансдисциплинарном понимании. К ним, прежде всего, относится аксиологическое понятие человека, как многомерного субъекта обучения, воспитания и развития.

В практической педагогике необходимость реализации трансдисциплинарного подхода обосновывается в постижении сложных процессов развивающего педагогического опыта в практике образования. Ценностно-смысловые ориентации в таком контексте выполняют функцию определения ведущих ценностей и смыслов изменчивой, неопределенной образовательной реальности и развивается в ходе взаимодействия с ней [5].

Взаимодействие представляется в виде процессов выбора-оценки-осмысления и стратегического применения педагогического опыта в практике образования. На трансдисциплинарном уровне студенты в своих исследованиях могут выделять ценностный объект педагогической деятельности, осуществляют его аксиологическую интерпретацию и оценку. Ценностно-смы-

словое осмысление включает определение значения данного аксиологического явления для существующей педагогической практики, аксиологической значимости среди историко-педагогических аналогов, масштаба и диапазона его существования в образовательном пространстве и времени. Возможность стратегического применения определенного педагогического опыта в процессе обучения магистров определяется надежным массивом актуальных данных и подкрепляется результативным прогностическим моделированием. Полученные данные выступают как социально-образовательные ценности социальной образовательной деятельности и оказывают обратное воздействие на личность студента магистратуры. Одновременно формирует у студента ценностно-смысловые особенности образовательного пространства социума как области сопряженных различных научно-практических интересов и процесс эволюции ценностно-смысловых систем образования, влияния различных факторов на их определение, вариативности развития соответственно перспективным потребностям общества.

Трансдисциплинарность до сих пор не получила своего однозначного и общепринятого определения, не является препятствием для её присутствия в системе высшего образования, использования в научных исследованиях, а также при решении сложных многофакторных проблем образования и общества. Сегодня во многих странах проводятся конференции, семинары, образованы и успешно функционируют академии и институты трансдисциплинарного образования и трансдисциплинарных исследований. Использование трансдисциплинарного подхода является необходимым условием для выполнения дипломных, магистерских и докторских работ. Внедрение трансдисциплинарного подхода в процесс обучения в магистратуре позволит повысить качество подготовки специалистов, обеспечивающих развитие образования в контексте пространства-времени развития общества.

Библиографический список

1. *Трансдисциплинарность в современной науке*. 2009. Available at: http://www.psychologos.ru/articles/view/transdisciplinarnost_v_sovremennoy_nauke
2. Judge A. Conference Paper. *1st World Congress of Transdisciplinarity, Union of International Associations*. 1994. Available at: <http://www.uia.org/uiadocs/aadocnd4.htm>
3. Князева Е.Н. Трансдисциплинарные стратегии исследований. *Вестник ТГПУ*. 2011; 10. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/transdisciplinarnye-strategii-issledovaniy>
4. Киященко Л.П. Моисеев В.И. *Философия трансдисциплинарности*. Москва, 2009.
5. Мокій М.С., Мокій В.С. Трансдисциплинарность в высшем образовании: экспертные оценки, проблемы и практические решения. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; 5.

References

1. *Transdisciplinarnost' v sovremennoy nauke*. 2009. Available at: http://www.psychologos.ru/articles/view/transdisciplinarnost_v_sovremennoy_nauke
2. Judge A. Conference Paper. *1st World Congress of Transdisciplinarity, Union of International Associations*. 1994. Available at: <http://www.uia.org/uiadocs/aadocnd4.htm>
3. Knyazeva E.N. Transdisciplinarnye strategii issledovaniy. *Vestnik TGPU*. 2011; 10. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/transdisciplinarnye-strategii-issledovaniy>
4. Kiyaschenko L.P. Moiseev V.I. *Filosofiya transdisciplinarnosti*. Moskva, 2009.
5. Mokij M.S., Mokij V.S. Transdisciplinarnost' v vysshem obrazovanii: ekspertnye ocenki, problemy i prakticheskie resheniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; 5.

Статья поступила в редакцию 07.02.17

УДК 378

Temerbekova A.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),
E-mail: tealbina@yandex.ru

THE PRACTICE OF USE OF SOCIAL NETWORKS AS AN INNOVATION EDUCATIONAL RESOURCE. The research work examines a new approach to forming and development of the educational environment by means of introduction of social educational networks in its space. The researcher carries out an analysis of the terminological field. Social networks of the Internet space represent a powerful resource of the educational process. It has a complex structure and huge potential in the sphere of science, training and education of younger generation in the system of continuous education. The author has presented the experience of practical activities in school and in a higher education institution, focuses on creation of psychology and pedagogical conditions to motivate students' creative work. Different steps of continuous education (school, higher education institutions) accumulate the use of social networks as an innovative educational resource of new generation.

Key words: social networks, communication, education, training, educational environment.

A.A. Темербекова, д-р. пед. наук, проф. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск,
E-mail: tealbina@yandex.ru

ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В КАЧЕСТВЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА

Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда и Министерства образования и науки Республики Алтай. Проект № 16-16-04007.

В статье рассматривается новый подход к формированию и развитию образовательной среды посредством активизации и включения в неё социальных образовательных сетей, проводится анализ терминологического поля. Социальные сети интернет-пространства представляют собой мощный ресурс образовательного процесса, обладающий сложной структурой и огромными возможностями в сфере науки, обучения и воспитания подрастающего поколения в системе непрерывного образования. Автор представил опыт практической деятельности в школе и в вузе, ориентированный на создание психолого-педагогических условий мотивации обучающихся к творческой деятельности. Рассмотрены разные ступени непрерывного образования (школа, вуз), аккумулирующие использование социальных сетей в качестве инновационного образовательного ресурса нового поколения.

Ключевые слова: социальные сети, коммуникация, образование, обучение, образовательная среда.

Непрерывное образование как педагогическая система представляет собой совокупность способов, форм, средств и приёмов реализации образовательных потребностей человека на разных ступенях образования. В условиях информационного общества встает вопрос о сетевых коммуникациях, использование которых в системе непрерывного образования формирует такое качество, как ИКТ-компетентность.

Теоретическое пространство понятия сети [1; 2] показывает достаточно разнообразный комплекс разных подходов. В педагогике сеть рассматривают как: а) совокупность учреждений, выполняющих определенную социально-образовательную функцию; б) структура обеспечения связи между разнообразными образовательными программами и школами; в) пространство общения, обеспечивающая встречу уникальных участников сетевого взаимодействия. Характерными особенностями социальных сетей являются возможности создания собственной страницы, размещения на ней личной информации в различной форме: в виде фотографии, описания, видео.

Возможности интерактивных сетевых технологий в формировании информационной компетентности обучающихся велики, сетевые коммуникации позволяют устанавливать контакты с другими участниками сети, обмениваться информацией, структурировать ее и классифицировать [3; 4].

Вопросами социальных сетей занимались отечественные ученые А.О. Алексеева, Ю.М. Баранова, Л.А. Битков, Л.А. Браславец, Ю.В. Будовская, А.А. Градюшко, Е.Г. Ефимов, И.И. Засурский, И.В. Зиновьев, М.М. Панюшева, А.В. Пустовалов, А.А. Селютин, М.Е. Соколова, В.Н. Степанов, Л.В. Ухова и другие. Их значительные дидактические возможности разработаны в педагогических исследованиях Е.Д. Патаракина, Е.С. Полат, И.В. Роберт, А.Ю. Уварова и др.

Рассмотрим далее некоторые пути реализации сетевых коммуникаций, их особенности и характеристики. Так, в рамках реализации мероприятия 2.3 «Создание сети школ, реализующих инновационные программы для отработки новых технологий и содержания обучения и воспитания через конкурсную поддержку школьных инициатив и сетевых проектов», проводимых в рамках реализации Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы, муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лицей № 6 им. И.З. Шуклина г. Горно-Алтайска» реализует проект «Ресурсный центр образовательной робототехники «Интелроб». Актуальность проекта диктуется необходимостью внедрения и интеграции в образовательный процесс методических разработок, современных технических средств обучения, компьютерных и интерактивных моделей, технических конструкторов, игровых наборов, виртуальных решений, систем дистанционного обучения с целью социализации и воспитания подрастающего поколения.

Реализация проекта по развитию образовательной робототехники опирается на методологические подходы.

Системный подход (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, Ю.А. Конражевский, Э.Г. Юдин и др.), позволяет рассматривать процесс создания образовательной робототехники как сетевую коммуникацию и как систему интегральных характеристик личности, которая является методологической основой конструктивной деятельности. Применение системного подхода к исследуемому явлению позволяет создавать модели сложных процессов и, следовательно, делает более упрощенными их исследование. Средовый подход (М.В. Артюхов, П.Р. Атутов, Е.Н. Белозерцев, П.П. Блонский, А.В. Мудрик, Л.Н. Новикова,

Н.Л. Селиванова, С.Т. Шацкий и др.) позволяет рассматривать процесс создания ресурсного центра образовательной робототехники и сетевой коммуникации как совокупность исследовательских процедур в региональной образовательной среде. К таким процедурам относятся: выявление факторов, создающих доминанту развития личности и, соответственно, тип среды, в которой формируется творческая личность обучающегося; установление взаимовлияния организованного обучения и средовых условий, влияющих на процесс развития образовательной робототехники; проектирование оптимальной композиции коммуникативных, информационных, учебных, творческих сред.

Деятельностный подход позволяет рассматривать деятельность обучающихся в сетевой коммуникации как результат его информационной деятельности, он дает основание исследовать развитие процесса формирования готовности обучающихся к конструктивной деятельности как качественное преобразование его внутрисубъектных особенностей, осуществляемое в организованной образовательной среде. В соответствии с этим подходом проявляются способности обучающихся, так как личность и индивидуальность человека формируется и проявляется в деятельности.

Выбранные выше методологические подходы являются базой для реализации проекта по созданию ресурсного центра образовательной робототехники на базе Лицея №6 г. Горно-Алтайска. Основные направления реализации проекта – повышение эффективности образовательного процесса, технологическое совершенствование механизма обучения, систематизация методик преподавания робототехники, систематизация регионального опыта с целью формирования единой концепции внедрения образовательной робототехники в учебный процесс.

Целью проекта явилось создание ресурсного центра, оснащенного базовым робототехническим конструктором-лабораторией, учебно-методическими материалами с целью стимулирования интереса детей и молодежи к сфере инноваций и высоких технологий, воспитания и социализации, включения их в систему современных ценностей и требований; содействие повышению престижа технических профессий в обществе, формированию и пополнению отечественной инженерной элиты; обеспечение межрегиональной кооперации и трансфера технологий в области реализации молодежных предпринимательских инициатив.

В качестве механизма, обеспечивающего достижение результатов и обеспечивающего устойчивость решения проблем данного проекта, выбраны следующие: Деятельность ресурсного центра робототехники с целью повышения уровня профессионализма педагогов, получения широкого спектра образовательных услуг для обучающихся; создание новых форм влияния социума на содержание и качество образовательного процесса. Создание лаборатории робототехники с банком методических материалов. Создание условий для детско-взрослых активностей через деятельность клуба робототехники и проведение профильных смен в каникулярное время с целью воспитания и социализации обучающихся, популяризации естественнонаучных дисциплин. Функционирование сетевой модели образовательных учреждений для диссеминации инновационного опыта Лицея. Характеристика состава работ Ресурсного центра образовательной робототехники «Интелроб» включает несколько направлений, в совокупности осуществляющих сетевую коммуникацию в сфере образовательной робототехники:

Организационное направление, включающее следующие виды деятельности: разработка и утверждение нормативно-ре-

гламентирующих документов; создание координационного совета по реализации рабочей программы центра; разработка методических материалов и рабочих программ; утверждение расписания занятий; освещение на сайте Лицея деятельности по развитию образовательной робототехники.

Методическое направление, включающее следующие виды деятельности: подготовка и повышение квалификации педагогических кадров; организация методических мероприятий: семинаров, вебинаров, совещаний, круглых столов и т. п.; создание и наполнение банка методических материалов; организация обмена опытом с педагогами региона, распространение опыта.

Воспитательное направление, включающее следующие виды деятельности: создание курса проектной деятельности по робототехнике в 4-8 классах в рамках внеурочной деятельности; создание профильной смены «Робототехника» в каникулярное время (в течение всего года).

Учебное направление, включающее следующие виды деятельности: создание рабочих программ и реализация интегративных курсов по математике, физике, информатике и др. с включением модулей по робототехнике; создание клуба робототехники на кафедре физико-математических дисциплин.

Соревновательное направление, включающее следующие виды деятельности: организация подготовки к тренировочным соревнованиям роботов; тренировочные соревнования школьных команд; подготовка и участие команд в мероприятиях различных уровней.

Направление мониторинга, включающее следующие виды деятельности: мониторинг соревновательной деятельности; анализ эффективности преподавания робототехники в ресурсном центре.

Информационное направление, включающее следующие виды деятельности: размещение информации на сайте Лицея о результатах соревнований; выпуск бюллетеня по информированию общественности о проводимых мероприятиях по образовательной робототехнике, а также их результатах. Реализация данного проекта обеспечивает развитие дополнительной образовательной среды в случае правильной организации мониторинга и коррекции образовательного процесса на этапе внедрения деятельности ресурсного центра образовательной робототехники.

Результатом реализации модели сетевого взаимодействия должен стать инновационный образовательный процесс, основанный на новом содержании образования, новых формах и методах организации деятельности, новой системе определения эффективности образовательной деятельности и научно-методическом сопровождении.

Для повышения эффективности мероприятий муниципальных стажёрских площадок используется каскадная модель сетевого взаимодействия. В рамках данной модели педагог или команда педагогов, овладевшие новыми технологиями организации образовательного процесса, проводят обучающие семинары-практикумы (мастер-классы и т. п.) для педагогов из других общеобразовательных организаций.

В целях расширения сети возможно приглашение на мероприятия муниципальных стажёрских площадок представителей из общеобразовательных учреждений (организаций) из других районов Республики Алтай и Алтайского края. На данный момент ведется диагностика обучаемых, формируется банк данных образовательного контента, учащается база участников вебинаров. К инновационной деятельности подключены педагоги и сотрудники, ученический и родительский коллективы, сетевые партнеры. Проект по созданию образовательной робототехники рассчитан на образовательный кластер Республики Алтай и Алтайский край.

Развитие сетевых коммуникаций в системе высшего образования напрямую связано с процессом формирования информационной компетентности будущего специалиста [5 – 7]. Это качество сегодня относится к ряду ключевых в силу того, что владение информацией, способами ее получения, оперирования и использования является необходимым условием успешной

профессиональной деятельности в будущем [8]. Образовательная практика показывает, что формирование информационной компетентности учителя осуществляется в процессе создания педагогических условий, способствующих эффективности этого процесса, созданных в образовательной среде вуза. Возможности образовательной среды вуза в развитии профессиональной компетентности студентов описаны достаточно подробно [9]. Представлены образовательные, академические и профессиональные социальные сети, используемые в системе образования: LINKEDIN, направленная на развитие профессиональных контактов; SCHOLAR.GOOGLE.RU, ориентированная на активное научное цитирование; ACADEMIA.EDU, создающая базы актуальных научных публикаций портала; RESEARCHGATE.NET, развивающая внутривузовское сотрудничество; EPISTEMIO.COM, реализующая групповой подход в системе непрерывного образования, описана система управления курсами Moodle и дидактический потенциал веб-квест технологии.

Как показывает образовательная практика, одной из интерактивных технологий обучения, заслуживающей в современном образовательном пространстве внимания, является система Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – Модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда), которую в современной литературе Moodle рассматривают как систему управления содержимым сайта (Content Management System – CMS), разработанную для учебного процесса, для создания онлайн-курсов преподавателями и образовательных веб-сайтов. Такие системы часто называются системами управления обучением (Learning Management Systems – LMS) или виртуальными образовательными средами (Virtual Learning Environments – VLE) [10 – 13].

Система Moodle для преподавателей обладает широкими методическими возможностями: использует педагогику взаимодействия, активного учения, критической рефлексии и др.; подходит для 100% онлайн-курсов; может редактировать тексты с помощью внедренного HTML редактора; имеет простой, эффективный, совместимый с разными браузерами web-интерфейс; обладает высокой степенью коммуникации: имеет такие инструменты как форумы, чаты, wiki, обмен сообщениями, блоги и др.; динамична в использовании хода учебного занятия посредством широкого спектра инструментов для построения учебного процесса, включая не только стандартные модули, но и дополнительные – текстовые материалы курса, задания, тесты и другие элементы курса. Для преподавателя система Moodle дает обширный инструментарий для представления учебно-методических материалов курса, проведения теоретических и практических занятий, организации учебной деятельности студентов как индивидуальной, так и групповой. Возможность бесплатного использования системы, а также ее корректировки и изменения в соответствии с требованиями образовательного учреждения и интеграции с другими продуктами, позволяют использовать её не только в сфере вузовского образования, но и в других направлениях.

Социальные сети выступают в образовательной сфере современной образовательной коммуникацией, способной стать конкретным инструментом взаимосвязи между людьми, активизировать учебное взаимодействие. В контексте рассмотрения социальных сетей в качестве средства образовательной коммуникации ключевым моментом для определения их значения в образовательной сфере выступают те возможности, которые могут осуществляться посредством использования образовательных ресурсов.

Таким образом, сетевые коммуникации в системе непрерывного образования рассматриваются сегодня как образовательный ресурс нового поколения, задающий современный формат научного и делового общения в Интернет, позволяющий активизировать и интегрировать различные формы и методы обучения с целью реализации образовательных задач вуза в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов.

Библиографический список

1. Темербекова А.А. *Социальные сети в образовательном процессе как ресурс формирования ИКТ-компетентности личности*: монография. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2016.
2. Рождественская М.Г. Теоретический анализ понятия «Сетевое взаимодействие» в сфере образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 2 (45).
3. Темербекова А.А., Чугунова И.В. Возможности интерактивных технологий в формировании информационной компетентности будущего учителя. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 6 (25): 96 – 98.

4. Темербекова А.А., Чугунова И.В., Байгонакова Г.А. *Методика обучения математике*: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Санкт-Петербург: Лань, 2015.
5. Мухидинов М.Г., Гаджиев Т.С., Дзамыхов Х.Д. Проблемы подготовки будущего учителя в условиях модернизации образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 3 (58): 69 – 70.
6. Умалатова З.М., Асдулаева У.М. Организационно-педагогические основы управления повышением качества образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 3 (58): 128 – 129.
7. Кулибеков А.Н. Система формирования готовности будущих учителей математики к организации применения сетевых технологий. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6(55): 205 – 206.
8. Темербекова А.А. Ведущие тенденции, принципы и педагогические условия эффективного формирования информационной компетентности учителя. *Мир науки, культуры, образования*. 2009; № 3 (15): 122 – 124.
9. Сазонова О.К., Костюнина А.А., Чистякова В.А. Возможности образовательной среды вуза в развитии профессиональной компетентности студентов. *Мир науки, культуры, образования*. № 5 (60); 2016: 157 – 159.
10. Талибов Ф.Ф., Манафова К.К. Активизация познавательной деятельности будущих педагогов с использованием социальной сети 4PORTFOLIO.RU. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6 (55): 124 – 126.
11. Алькова Л.А., Леушина И.С. Использование академических и профессиональных социальных сетей в Горно-Алтайском государственном университете. *Мир науки, культуры и образования*. Горно-Алтайск, 2016; 5 (60): 176.
12. Остапович О.В., Миллер В.В. Дидактические возможности веб-квест технологии при формировании ИКТ-компетентности современного педагога. *Мир науки, культуры, образования*, Горно-Алтайск. 2016; № 5 (60): 209 – 211.
13. Кривых С.В., Буваков К.В. Развитие пользовательской активности студентов средствами электронного ресурса в системе Moodle. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 3 (58): 36 – 40.

References

1. Temerbekova A.A. *Social'nye seti v obrazovatel'nom processe kak resurs formirovaniya IKT-kompetentnosti lichnosti*: monografiya. Gorno-Altajsk: RIO GAGU, 2016.
2. Rozhdestvenskaya M.G. Teoreticheskij analiz ponyatiya «Setevoe vzaimodejstvie» v sfere obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 2 (45).
3. Temerbekova A.A., Chugunova I.V. Vozmozhnosti interaktivnyh tehnologij v formirovanii informacionnoj kompetentnosti buduschego uchitelya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 6 (25): 96 – 98.
4. Temerbekova A.A., Chugunova I.V., Bajgonakova G.A. *Metodika obucheniya matematike*: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. Sankt-Peterburg: Lan', 2015.
5. Muhidinov M.G., Gadzhiev T.S., Dzamyhov H.D. Problemy podgotovki buduschego uchitelya v usloviyah modernizacii obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 3 (58): 69 – 70.
6. Umalatova Z.M., Asadulaeva U.M. Organizacionno-pedagogicheskie osnovy upravleniya povysheniem kachestva obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 3 (58): 128 – 129.
7. Kulibekov A.N. Sistema formirovaniya gotovnosti buduschih uchitelej matematiki k organizacii primeneniya setevykh tehnologij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6(55): 205 – 206.
8. Temerbekova A.A. Vedushchie tendencii, principy i pedagogicheskie usloviya `effektivnogo formirovaniya informacionnoj kompetentnosti uchitelya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2009; № 3 (15): 122 – 124.
9. Sazonova O.K., Kostyunina A.A., Chistyakova V.A. Vozmozhnosti obrazovatel'noj sredy vuza v razvitii professional'noj kompetentnosti studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. № 5 (60); 2016: 157 – 159.
10. Talibov F.F., Manafova K.K. Aktivizaciya poznavatel'noj deyatel'nosti buduschih pedagogov s ispol'zovaniem social'noj seti 4PORTFOLIO. RU. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 (55): 124 – 126.
11. Al'kova L.A., Leushina I.S. Ispol'zovanie akademicheskikh i professional'nyh social'nyh setej v Gorno-Altajskom gosudarstvennom universitete. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. Gorno-Altajsk, 2016; 5 (60): 176.
12. Ostapovich O.V., Miller V.V. Didakticheskie vozmozhnosti veb-kvest tehnologij pri formirovanii IKT-kompetentnosti sovremennogo pedagoga. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, Gorno-Altajsk. 2016; № 5 (60): 209 – 211.
13. Krivyh S.V., Buvakov K.V. Razvitie pol'zovatel'skoj aktivnosti studentov sredstvami `elektronnoho resursa v sisteme Moodle. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 3 (58): 36 – 40.

Статья поступила в редакцию 08.02.17

УДК: 372.851.2

Usmanov S.R., Director, Center of Education (Grozny, Russia), E-mail: said_7usmanov@mail.ru**FUNDAMENTALS OF THE USE AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES.**

The introduction of distance learning at all levels of education causes problems of readiness of the teacher to use a variety of e-learning resources in teaching. A practical analysis of various means of designing the educational process in the educational systems confirms that didactic, methodological possibilities of distance learning technologies are not fully used. To make more efficient use of the Internet resources in the school, the authors offer to expand the practical training of subject teachers in computer technology at the school, on the one hand, and, on the other hand, to develop a special multi-level program of additional education, training teachers to use the ESM in the learning process.

Key words: distance learning, Internet technology, “external” teaching model.

С.Р. Усманов, директор ГБОУ «Центр образования» г. Грозный, E-mail: said_7usmanov@mail.ru

ОСНОВЫ ВНЕДРЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Введение дистанционного обучения на всех ступенях образования обуславливает решение проблемы готовности учителя использовать разнообразные электронные образовательные ресурсы в учебном процессе. Практический анализ различных средств проектирования учебного процесса в различных образовательных системах, подтверждает, что дидактические, методические возможности дистанционных образовательных технологий в этом плане также, используются не в полном объеме. Таким образом, в качестве основных шагов повышения эффективности использования Интернет-ресурсов в школе можно предложить через расширение практики подготовки учителей-предметников в области компьютерных технологий непосредственно в школе, с одной стороны, и, с другой стороны, разработать специальную разноуровневую программу дополнительного образования по подготовке учителей к использованию ЭОР в учебном процессе.

Ключевые слова: дистанционное обучение, интернет-технологии, модель обучения «экстернат».

Анализ литературы по дистанционным образовательным технологиям выявил следующие проблемы внедрения и реализации дистанционного обучения: создание научно обоснованного содержания; методика использования дистанционных технологий для проектирования учебной деятельности; выявление наиболее эффективных дистанционных технологий для

важного содержания; методика использования дистанционных технологий для проектирования учебной деятельности; выявление наиболее эффективных дистанционных технологий для

проектирования учебной деятельности по каждой из дисциплин и др.

Следовательно, одной из приоритетных задач профессионального образования является, научить учителей самостоятельно и осмысленно использовать Интернет-технологии для проектирования учебного процесса.

Теоретические аспекты использования Интернет-технологий в дистанционном образовании и проектировании учебной деятельности отражены в работах А.А. Андреева, Д.А. Богдановой, Н.В. Бондаренко, Н.Л. Дашниц, Е.С. Полат, А.В. Хуторского и др. [1]

Использование Интернет-технологий для проектирования учебного процесса не исследовано полностью. Не используются в достаточной мере возможности дистанционных технологии для обучения учащихся поиску и переработке информации; организации научно-исследовательской и учебно-исследовательской работе; нахождения контактов со специалистами из различных отраслей знаний [2; 3].

Решение этих и других проблем требует компетентного использования дистанционных образовательных технологий в учебном процессе. Реализация возможностей дистанционных образовательных технологий затруднено отсутствием научно-обоснованных рекомендаций по их использованию для проектирования учебного процесса по информатике, математике, истории и т. д.

Одним из важнейших направлений федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды» является создание электронных учебных изданий. Поставлены задачи создания и внедрения в учебный процесс наряду с традиционными учебными материалами современных электронных Интернет-ресурсов и средств его поддержки и развития; обеспечение качества электронных средств на основе их стандартизации и сертификации.

Среди основных причин слабого использования ЭОР доминируют три: технические сложности, нет навыков у учителя и значимость компьютерного класса.

Интернет-обучение в России с 1994 года получило государственную поддержку и стало широко внедряться в практику подготовки специалистов различного профиля. Сегодня в режиме Интернет-обучения повышают свой образовательный уровень школьники, студенты системы среднего профессионального образования, студенты вузов, специалисты на различных курсах повышения квалификации и переподготовки кадров [4].

Развитие данной образовательной системы было активизировано, с одной стороны, в связи с возросшей необходимостью в кратчайшие сроки подготовки большого числа специалистов, способных работать в изменяющихся экономических условиях. С другой стороны, распространением информационных и телекоммуникационных технологий. Первое было обусловлено тем, что наметившееся в последние десятилетия падение производства сложной наукоемкой продукции вытеснило на рынок труда специалистов активного, трудоспособного возраста различного профиля, готовых открыть собственное дело. Рост числа предприятий малого и среднего бизнеса потребовал специальной юридической, финансово-экономической подготовки кадров.

Интернет-обучение, организованное на базе компьютерных, телекоммуникационных технологий, позволяет решать следующие вопросы:

- подготовка в области новых информационных технологий;
- развитие творческого и инновационного потенциала будущего специалиста;
- непрерывное самообразование с помощью доступных средств обучения и источников информации [5];
- возможность выбора любого курса, отвечающего интересам и профессиональным потребностям будущего специалиста не только у себя в регионе, но и в любых научных и образовательных учреждениях России [6; 7].

Согласованность работы всех компонентов среды Интернет-обучения обеспечивается рядом общесистемных соглашений, охватывающих различные аспекты работы. С какими же проблемами сталкивается высшая школа при подготовке будущих специалистов по различным специальностям в системе дистанционного образования? Эти проблемы обусловлены необходимостью реализации тех принципов, которые закладываются в основание функционирования Интернет-обучения. Они следующие: децентрализация, демократизация, глобализация, регионализация, интеграция, непрерывность.

Минимально необходимыми навыками являются навыки работы с электронной почтой, гипертекстовой системой WWW, телеконференциями и их разновидностями (Web-чатами, списками рассылки). Многие образовательные порталы ориентированы только на два первых компонента, это обусловлено в первую очередь недостаточной компьютерной грамотностью большинства обучающихся и техническими возможностями использования ресурсов Интернета в данном регионе [8].

Со стороны учебного заведения должны быть выполнены следующие действия: образовательная компьютерная среда должна содержать информацию, позволяющую методически и технически помочь обучающемуся сориентироваться при решении возникшей проблемы. Для этого организуется «Техническая поддержка», «Помощь» или подобные информационные базы знаний. Они должны быть прописаны очень простым языком. Это дает ему понять, что его проблемы – это в первую очередь проблемы тех, кто предоставляет ему образовательную услугу.

Поскольку дистанционное обучение предполагает учебную работу учащихся в удобное для них время, они могут работать в Интернете дома, используя домашние компьютеры; в компьютерных классах в университетах, институтах повышения квалификации, библиотеках; непосредственно на рабочем месте, Интернет-кафе, центрах доступа к Интернету и т. д. Работа в присутствии специалистов-программистов на начальных этапах обучения облегчает учащимся вхождение в компьютерную образовательную среду. Полученные под контролем специалистов минимальные навыки работы на компьютере в среде Интернет могут быть закреплены ими в режиме самостоятельного пользования ресурсами сети.

Поскольку количество преподавателей, привлекаемых для работы в школы регулируется допустимым контингентом, а дополнительные формы обучения финансируются самими обучающимися, то, как правило, обеспечение работы в системе ДО основывается на привлечении штатных учителей на условиях почасовой оплаты или индивидуальных договоров. Это значительно дезорганизует процесс обучения как на традиционной форме обучения, так и в системе ДО, поскольку уплотнение рабочего графика и без того загруженного учителя ведет лишь к ухудшению качества услуги.

Наиболее успешной моделью ДО является модель «экстернат», который в России за последние десятилетия получил бурное развитие, в связи с тем, что данная форма обучения индивидуально направлена, предоставляет студенту свободу в выборе подходящего темпа учения, высвобождает время для углубленных занятий творчеством, спортом, научными исследованиями.

Экстернат предполагает такую организацию учебного процесса, при которой разрабатывается учебная программа, базирующаяся главным образом на самостоятельном обучении студента. Идея самостоятельности обучения является ключевой в организации дистанционного обучения, когда студент сам конструирует знания, а роль педагога состоит в том, чтобы облегчить этот процесс, очерчивая без подробного заполнения структуру учебного материала, с которым необходимо ознакомиться.

В современной российской педагогике существуют разные подходы к раскрытию понятия «экстернат». Одни специалисты рассматривают его, делая упор в основном на самостоятельное обучение посредством современных средств коммуникации. При этом часть авторов утверждает, что усвоение знаний, навыков, умений обучающимися должно происходить с помощью электронно-технических средств без непосредственного участия автора или преподавателя курса, но есть исследователи, которые считают, что именно непосредственное взаимодействие авторов, консультантов с учащимися в любое время посредством телекоммуникационной связи является преимуществом такого вида обучения.

Экстернат – это синтетическая интегральная форма обучения, основанная на применении, как традиционных дисциплинарных форм обучения, так и использовании новых информационных технологий и технических средств. В этом случае нет ограничений и на количество студентов. В этой связи меняется и роль преподавателя. Он должен координировать, консультировать и руководить учебным процессом, взаимодействуя с учащимися в основном с помощью электронной почты и других систем связи.

Выбирая в себя лучшие черты традиционных форм образования и, являясь следствием масштабного процесса информатизации общества, экстернат как форма дистанционного обучения, вошел в XXI век как наиболее развивающаяся и интегральная форма получения образования.

Библиографический список

1. Абдуразаков М.М., Сурхаев М.А., Симонова И.Н. Возможности информационно-коммуникационной образовательной среды для достижения новых образовательных результатов. *Информатика и образование*. 2012; 1: 58 – 60.
2. Бондарчук Н.А. *Методика оценки качества применения технологии дистанционного обучения в средних специальных учебных заведениях*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2009.
3. Кондакова М.Л., Подгорная Е.Я. *Интернет-школа «Просвещение.ru» – сетевой образовательный ресурс для системы общего образования – 9/06/2005*. Available at: <http://tm.ifmo.ru/tm2005/src/194d.pdf>
4. Магомедов Р.М., Сурхаев М.А. Предпосылки изменения компонентов методической подготовки будущего учителя информатики. *Известия Чеченского государственного педагогического института*. 2014; 1 (9): 22 – 25.
5. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. *Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений*. Под редакцией Е.С. Полат. Москва: «Академия», 2004.
6. Сурхаев М.А., Ниматулаев М.М., Магомедов Р.М. Модернизация системы подготовки будущих учителей в условиях информационно-образовательной среды. *Наука и Мир*. 2016; Т. 3; № 2: 96 – 97.
7. Хачиров С.В. *Дистанционное повышение квалификации педагогов на базе сети районных ресурсных центров*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2005.
8. Хуторской А.В. *Дистанционное обучение и его технологии*. Москва: «Академия», 2004.

References

1. Abdurazakov M.M., Surhaev M.A., Simonova I.N. Vozmozhnosti informacionno-kommunikacionnoj obrazovatel'noj sredy dlya dostizheniya novyh obrazovatel'nyh rezul'tatov. *Informatika i obrazovanie*. 2012; 1: 58 – 60.
2. Bondarchuk N.A. *Metodika ocenki kachestva primeneniya tehnologii distancionnogo obucheniya v srednih special'nyh uchebnyh zavedeniyah*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2009.
3. Kondakova M.L., Podgornaya E.Ya. *Internet-shkola «Prosveshchenie.ru» – setevoy obrazovatel'nyj resurs dlya sistemy obshego obrazovaniya – 9/06/2005*. Available at: <http://tm.ifmo.ru/tm2005/src/194d.pdf>
4. Magomedov R.M., Surhaev M.A. Predposylki izmeneniya komponentov metodicheskoy podgotovki buduschego uchitelya informatiki. *Izvestiya Chechenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta*. 2014; 1 (9): 22 – 25.
5. Polat E.S., Buharkina M.Yu., Moiseeva M.V. *Teoriya i praktika distancionnogo obucheniya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij*. Pod redakciej E.S. Polat. Moskva: «Akademiya», 2004.
6. Surhaev M.A., Nimatulaev M.M., Magomedov R.M. Modernizaciya sistemy podgotovki buduschih uchitelej v usloviyah informacionno-obrazovatel'noj sredy. *Nauka i Mir*. 2016; Т. 3; № 2: 96 – 97.
7. Hachirov S.V. *Distancionnoe povyshenie kvalifikacii pedagogov na baze seti rajonnyh resursnyh centrov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2005.
8. Hutorskoy A.V. *Distancionnoe obuchenie i ego tehnologii*. Moskva: «Akademiya», 2004.

Статья поступила в редакцию 24.01.17

УДК 378

Lukash D.N., sound designer (St. Petersburg, Russia), E-mail: lukash.dm@mail.ru**Tovpich I.O.**, Director, GBOU School № 8 with profound study of music series "Music" of Frunze District, postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

CONCERT SPECIFICS OF SOUND ENGINEERS IN PROFESSIONAL WORK OF TEACHERS OF MUSIC. The article discusses the activities relating to sound directing of a teacher and a musician and the main aspects of the methods of teaching the elements of the concert sound engineering courses of training and retraining of the teacher of musical disciplines of music school and art school for children. The paper studies the pedagogical and technological tools for the process of teaching of music teachers in concert sound engineering, the basic elements of methodological support of the educational process for the professional pedagogical and creative tasks in the field of concert sound engineering in the modern musical education. Questions techniques and methodology discussed in the article relevant topics and issues of the musician as a concert sound engineer presented in the context of using sound engineering practice of the concert as a creative tool in the professional work of the teacher-musician due to the need to address the technical, creative, artistic, and musical and pedagogical problems.

Key words: live sound engineering, teacher, musician, music computer technologies, music education, information technology, musical computer science, information technology.

Д.Н. Лукаш, звукорежиссёр, г. Санкт-Петербург, E-mail: lukash.dm@mail.ru**И.О. Товпич**, директор ГБОУ СОШ №8 с углубленным изучением предметов музыкального цикла «Музыка»Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга, аспирант Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОНЦЕРТНОГО ЗВУКОРЕЖИССЕРА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

В статье рассматривается звукорежиссёрская деятельность педагога-музыканта и основные аспекты методики преподавания элементов концертной звукорежиссуры на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки преподавателя музыкальных дисциплин детской музыкальной школы и детской школы искусств. Проанализирован педагогический и технологический инструментарий для процесса подготовки педагога-музыканта в области концертной звукорежиссуры, представлены основные элементы методического сопровождения образовательного процесса для решения профессиональных педагогических и творческих задач в области концертной звукорежиссуры в современном музыкально-образовательном процессе. Вопросы методики и методологии рассмотренных в статье актуальных тем и аспектов деятельности педагога-музыканта как концертного звукорежиссёра представлены в контексте использования практики концертной звукорежиссуры как инструмента творчества в профессиональной деятельности педагога-музыканта, обусловленной необходимостью решения технических, творческих, художественных и музыкально-педагогических задач.

Ключевые слова: концертная звукорежиссура, педагог-музыкант, музыкально-компьютерные технологии, музыкальное образование, информационные технологии в музыке, музыкальная информатика, информационные технологии.

Концертная деятельность педагога-музыканта может проходить и в специально спроектированных концертных залах, и на огромных стадионах, и в небольших классных помещениях. Задача педагога как звукорежиссера – в столь разных по акустическим характеристикам пространствах – создать у зрителей ощущение комфортного присутствия на «живом» концерте. «Сидя в зале, мы получаем ступок овеществленной духовной энергии, сублимированный через звуковую волну, в которой объединились энергия композитора, исполнителя и конечно звукорежиссера. Звук – их материализовавшаяся энергия, которая и воздействует на человека, когда он слушает музыку» [1, с. 15].

Задачи озвучивания помещений и пространств, имеющих разные акустические характеристики, обычно решаются с помощью функционально однотипных систем звукоусиления. Суть решения – подбор количества и качества входящих в систему компонентов. Это требует индивидуального подхода при проектировании систем. Успешным решением задачи проектирования будет способность систем звукоусиления к тому, чтобы:

1. Воспроизводить звук необходимой громкости без искажений.
2. Иметь достаточно широкий динамический диапазон.
3. Охватывать всю аудиторию четким, не размытым реверберационными процессами звуком.

В мировой практике для фиксации музыки преимущественно используется формат стерео. Этот же формат формируется и на «живых» концертных выступлениях. Технически это реализуется размещением акустических систем (порталов) слева и справа по краям сцены. В небольших помещениях до 300 м³ такое размещение успешно и широко практикуется. В качестве порталов используются широкополосные акустические системы прямого излучения, установленные по высоте на уровне головы зрителя. В помещениях средних и больших (объемом 300–3000 м³) необходимо добиться высокого уровня громкости в конце зала, не оглушив людей, сидящих вблизи акустических систем. Эта проблема обусловлена тем, что с очередным увеличением расстояния от источника звука в два раза уровень громкости сигнала уменьшается на 3 дБ.

Ещё одна проблема – реверберация, присущая каждому помещению. По мере удаления от источника звука на сигнал накладываются его отражения от стен, пола, потолка. Этот реверберационный сигнал, образующийся из множества отражений с разной частотной окраской, накладываясь на прямой сигнал, делает его нечетким. Теряется разборчивость, прозрачность звука. В таких условиях более эффективно использование систем двух-, или трехполосного усиления. В этих системах частотный диапазон сигнала разделяется на две (низкие и средние/высокие) или три (низкие, средние, высокие) полосы. Для каждой полосы используется специализированный усилитель, что позволяет оптимизировать процесс усиления мощности по каждому частотному диапазону (для достижения аналогичного результата усиление на высоких частотах требует гораздо меньшей мощности, чем для низких частот).

Широко практикуется исполнение таких систем в виде линейных массивов, в которых высокочастотные (ВЧ) и среднечастотные (СЧ) секции могут быть подвешены над сценой, а низкочастотные (сабвуферы) располагаются внизу для уменьшения веса системы. Возможность направлять рабочие оси и углы излучения ВЧ и СЧ секций в вертикальной и горизонтальной плоскостях позволяет добиваться равномерного озвучивания всего помещения и уменьшения отражений от стен.

Для озвучивания «проблемных» зон (например, передние ряды зрительного зала) используются дополнительные акустические системы. Кроме основных акустических систем (порталов) и усилителей мощности в систему звукоусиления входит оборудование, расположенное в зрительном зале (микшерный пульт и сопряженные с ним устройства обработки звука) и оборудование, размещаемое на сцене (мониторы и др.).

Будем классифицировать компоненты системы, опираясь на исследования П. Бьюика, изложенные им в [2]:

- вход – микрофоны, распределительные коробки (DI boxes), мультикоры и сценические коммутаторы;
- управление и маршрутизация – пульт, обеспечивающий усиление, необходимые уровни сигналов, эквализацию и маршрутизацию;
- обработка – внешние эффекты: компрессоры, гейты, внешние эквалайзеры, ревербераторы и задержки;
- усиление – усилители мощности. Они могут состоять из двух- или трехполосных систем усиления с раздельным управле-

нием по каждой из частотных полос, а также электронного кроссовера, который разбивает сигнал консоли по частотным диапазонам и передает каждый диапазон на свой усилитель;

- выход – порталы (для аудитории) и мониторы (для исполнителей).

Чтобы успешно решать профессиональные художественные задачи, отвечающий за звук в зале FОН- звукорежиссер (FОН – front of house) должен уверенно разбираться в каждом элементе системы, понимать смысл проходящих в них физических процессов и в условиях «живого» концерта быстро находить решения возникающих технических проблем.

Концертный звук: подготовка, аспекты качества, мониторинг

Для зрителей концерт начинается со входа в зрительный зал и рассаживания по своим местам. Для звукорежиссера этому моменту предшествует подготовительный период, который может занять времени больше, чем сам концерт. Что следует проделать в этот период проследим на примере подготовки концерта рок группы, состоящей из ритм-секции (ударные инструменты, бас-гитара), аккомпанирующих инструментов (клавишные инструменты, акустическая гитара), электрогитары, лидер- и бэк-вокала.

За несколько часов до начала концерта производится расстановка и подключение музыкального оборудования (инструментальные усилители (комбики), мониторы, инструменты, микрофоны и др.) и необходимая базовая настройка. Это требует аккуратности и внимания и по времени может занимать час и более. Далее звукорежиссер проводит лайн чек – проверяет правильность и исправность подключения всего оборудования к микшерному пульту. Если все в порядке, наступает время саундчека.

Саундчек – настройка звучания инструментов и общего звучания группы на концертной площадке. Порядок настройки инструментов произвольный, но в практике сложились негласные правила, которым следуют звукорежиссеры. Начинается настройка с ритм секции, далее аккомпанирующие инструменты, солирующие инструменты, лидер- и бэк-вокал. Сначала каждый инструмент настраивается отдельно, затем вместе с другими для устранения возможных частотных конфликтов. При настройке баланса группы следует определиться с самым громким источником (с вокалом в рассматриваемом примере) и далее по отношению к нему выстраивать уровни остальных инструментов.

Рассмотрим особенности настройки каждого инструмента.

Барабанный установка. Для озвучивания установки практикуется следующая схема: по микрофону на каждый барабан, микрофон на Hi-Hat и два микрофона Overhead для тарелок и формирования общей картины звучания всей установки.

Производятся готовые комплекты микрофонов для озвучивания стандартных барабанных установок. Микрофон для большого барабана может располагаться как вне, так и внутри барабана при наличии отверстия в наружном пластике. Для малого барабана и томов микрофоны крепятся на обручи самих барабанов. Для Hi-Hat микрофон ставит сверху, а микрофоны Overhead над всей установкой. Существуют электронные ударные установки, в которых инструменты выполнены в виде пэдов. Настройку отдельных инструментов такой установки проводится в цифровом процессоре. Можно смикшировать сигналы со всех инструментов в процессоре установки и отправить сумму на пульт звукорежиссера в виде аналоговой стерео-пары.

При отстройке барабанов и томов часто используют динамическую обработку. Компрессор делает звук более плотным и не позволит перегружать каналы пульты, а гейтом можно обрезать длинные хвосты заухания при исполнении пьес быстрого темпа. Добившись звучания установки, устраивающего музыкантов, переходим к настройке бас-гитары.

Бас-гитара. Звук с комбика бас-гитары можно снять микрофоном, а можно неискаженный настройками комбика сигнал снять через DI Box. В случае извлечения звука медиатором или приемом Slap важно не срезать тембр до основного тона (40–300) Гц, чтобы не потерять характерный щелчок и остроту атаки. В этих целях диапазон воспроизводимых частот в хороших басовых комбиках расширен до 5...8 кГц. В зависимости от стиля исполняемой музыки можно с помощью компрессора сделать звук бас-гитары плотнее.

Настроив бас-гитару, приглашаем барабанщика и в их совместной игре добиваемся желаемого баланса между барабаном и бас-гитарой.

Клавишные инструменты. Клавишные инструменты – это, чаще всего, синтезаторы или электронные музыкальные инструменты (ЭМИ) [3; 4; 5]. Выходной сигнал этой категории инструментов высокоомный и несимметричный, что может способствовать наведению помех даже на коротких линиях, поэтому подключать их к микшерному пульта следует через DI Box. При настройке достаточно отрегулировать входной уровень на пульте. Важно, чтобы звуки, между которыми музыкант будет переключаться во время исполнения (органы, фортепиано, струнные и др.), были примерно одного уровня [6; 7].

Акустическая гитара. Современные акустические гитары имеют встроенные звукосниматели различных типов, предварительные усилители и цепи коррекции. Сформированный музыкантом звук гитары через DI Box без проблем подается на пульт звукорежиссера. Широкий частотный диапазон акустической гитары может потеряться в общем звучании группы, а попытка добавить ее уровень на пульте только добавит общему звуку грязи. Чтобы звук гитары был читаемым часто срезают низкие частоты и добавляют высокие, сужая тем самым частотный диапазон. Как сольный инструмент такая гитара будет звучать неестественно, но в общем миксе группы ее ритм хорошо прослеживается.

Электрогитара. Звук соло-гитары многими звукорежиссерами снимается комбинированным способом: микшируются сигналы с гитарного процессора через DI Box и с микрофона у комбика. Желательно расположить комбик сбоку либо перед музыкантом, чтобы прямой сигнал комбика не конкурировал с основным звуком в зале. Гитарист сам формирует звук, настраивая комбик и гитарные процессоры. Задача звукорежиссера в том, чтобы звук гитары в портальных системах максимально соответствовал звуку из комбика.

Лидер-вокал. Чаще всего вокалисты на концертах поют в динамические микрофоны, имеющие кардиоидную характеристику направленности. Таким микрофонам свойствен Proximity effect (эффект близости). Проявляется он в резком возрастании уровня низкочастотных составляющих в спектре при приближении источника сигнала к диафрагме микрофона. Поэтому звучание голоса, взятого близко расположенным микрофоном и во много раз усиленного в сравнении с естественным, сильно отличается по тембру. Также с близкого расстояния слышна работа мышц гортани, преувеличенной оказывается артикуляция «взрывных» согласных звуков и, особенно, шипящих. Проблема решается поиском оптимального расстояния и положения микрофона и частотной коррекцией.

Вокалисту важно чувствовать себя на сцене комфортно и хорошо себя слышать. Если расположить монитор очень близко к вокалисту, может возникнуть положительная обратная связь между микрофоном вокалиста и монитором. Устранить этот паразитный резонанс можно сделав монитор тише, но тогда вокалист перестанет себя слышать. Хорошее решение – система индивидуального мониторинга. Можно так же задействовать отдельный эквалайзер в мониторинговой линии для подавления паразитных частот.

Бэк-вокал. Бэк-вокал имеет меньший приоритет, чем основной, тем не менее, настройка бэк-вокала практически не отличается от настроек лидер-вокала.

После настройки звучания всех инструментов и вокалистов, звукорежиссер просит музыкантов всей группой сыграть несколько пьес из репертуара предстоящего концерта. На этой стадии определяется баланс инструментов, их панорамное расположение в звуковой картине, необходимость применения динамической или временной обработок.

Настроив звучание всей группы с вокалистами в порталах концертной площадки, можно вернуться к более внимательной настройке мониторинговых линий.

На больших современных площадках этим занимается мониторинговый звукорежиссер, но чаще ФОН-звукорежиссер отвечает

за звук и в зале, и на сцене. Желательно иметь на сцене персональный монитор для каждого музыканта и пару мониторов слева и справа по бокам сцены, направленных на исполнителей (такую пару мониторов называют прострелами). Настройка мониторов заключается в формировании желаемого баланса инструментов для каждой мониторинговой линии отдельно и общей картины звучания группы в прострелах.

Активно внедряются в концертную практику системы индивидуального мониторинга

In-Ear (в уши). Мониторный микс для каждого исполнителя направляется не в монитор, а, через радиосистему, в индивидуальные наушники. С помощью индивидуальных пультов исполнители имеют возможность сами формировать желаемый баланс инструментов в своих наушниках. Еще один плюс – такие системы снимают проблему возникновения акустической обратной связи между микрофонами и мониторами на сцене.

Практические аспекты процесса микширования «живого» звука.

Микширование «живого» звука на концерте – искусство без права на ошибку. Искусством такая работа может называться с полным правом, поскольку решаются при этом задачи не только технические, но и художественные. Есть только один шанс для реализации идеи концерта – нет повторов, пауз, а порой даже и релетиций.

П. Бьюик выделяет в концертной работе звукорежиссера пять аспектов: планирование, контроль, баланс, выразительность и обработка.

1. Планирование – оптимальная расстановка аппаратуры и коммутация.

2. Контроль – уверенность в отсутствии самовозбуждения, шумов и искажений, а также в том, что сценические мониторы и порталы обеспечивают достаточный уровень громкости.

3. Баланс – создание общей целостной звуковой картины.

4. Выразительность – передача исполнительских эмоций.

5. Обработка – придание звуку необходимой окраски.

Аспект планирование – это мероприятия этапа подготовки оборудования вплоть до саундчека. Аспекты контроль, баланс, выразительность и обработка – это задачи, решением которых звукорежиссер непрерывно занят от начала концерта до его окончания. Это и есть суть микширования «живого» звука.

Педагог-музыкант как звукорежиссер обязан очень хорошо знать материал музыкального коллектива, с которым он работает [8; 9]. Зная материал, можно вовремя открыть микрофоны, когда вступают бэк-вокалы, в нужный момент обработать инструмент эффектом и так далее. Во время выступления звукорежиссер также должен следить за знаками музыкантов – может понадобится добавить громкость монитора, и за техническим состоянием оборудования. Под рукой всегда должны находиться хотя бы по одному резервному кабелю разных типов и резервные микрофоны. Бывает, неожиданно на сцене ломается микрофон или просто, по непонятным причинам, пропадает сигнал в канале пульта. Нужно быть готовым оперативно отреагировать на неисправность, найти ее причину и устранить. Сделать это надо как можно быстрее. Только с опытом приходит умение быстро и профессионально настраивать звучание музыкальных коллективов разного состава и создавать красивые звуковые картины [10; 11]. Поддержание нужного баланса на протяжении всего выступления – это основная обязанность концертного звукорежиссера.

Звукорежиссерская деятельность педагога-музыканта и основные аспекты методической подготовки и методического сопровождения образовательного процесса для решения профессиональных педагогических и творческих задач в области концертной звукорежиссуры в современном музыкально-образовательном процессе является чрезвычайно востребованной сферой профессиональной деятельности [12; 13; 14].

Библиографические ссылки

1. Сладковская Е.В. *В пространстве «живого» звука. (Записки о концертной звукорежиссуре): учебное пособие.* Санкт-Петербург: Издательство СПбГУКИТ, 2011.
2. Бьюик П. *Живой звук. РА для концертующих музыкантов:* Перевод с английского. Москва: Шоу-Мастер, 1998.
3. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*, 2015; 22: 233 – 240.
4. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в системе общего музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 411 – 415.
5. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Материалы конференции «Региональная информатика РИ-2014».* Санкт-Петербург, 29-31 окт. 2014. СПОИСУ. Санкт-Петербург, 2014: 320 – 322.

6. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и комплексная модель её семантического пространства. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*. 2014; 4 (208): 152 – 161.
7. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Компьютерная музыка как одно из проявлений современного этапа экспериментальной эстетики и теоретического музыкознания. *Научное мнение*, 2014; 12 (1): 113 – 120.
8. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в Школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития*, 2015; 11: 254 – 257.
9. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*, 2004; 4 (9): 123 – 138.
10. Горбунова И.Б. Компьютерные науки и музыкально-компьютерные технологии в образовании. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 428 – 432.
11. Горбунова И.Б. Музыкальное программирование, или программирование музыки и музыкально-компьютерные технологии. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 7: 213 – 218.
12. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Хайнер Е. Музыкально-компьютерные технологии как информационно-трансляционная система в Школе цифрового века. *Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования*, 2014; 4 (39): 99 – 104.
13. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. *Современное музыкальное образование – 2014: материалы XIII Международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. 2014: 32 – 38.
14. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.

References

1. Sladkovskaya E.V. *V prostranstve «zhivogo» zvuka. (Zapiski o koncertnoj zvukorezhissure): uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGUKIT, 2011.
2. B'yuk P. *Zhivoy zvuk. RA dlya koncertiruyuschih muzykantov*: Perevod s anglijskogo. Moskva: Shou-Master, 1998.
3. Gorbunova I.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*, 2015; 22: 233 – 240.
4. Gorbunova I.B., Davletova K.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty v sisteme obschego muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 411 – 415.
5. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Materialy konferencii «Regional'naya informatika RI-2014»*. Sankt-Peterburg, 29-31 okt. 2014. SPOISU. Sankt-Peterburg, 2014: 320 – 322.
6. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i kompleksnaya model' ee semanticheskogo prostranstva. *Nauchno-tehnicheskie ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*. 2014; 4 (208): 152 – 161.
7. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Komp'yuternaya muzyka kak jedno iz proyavlenij sovremennogo `etapa `eksperimental'noj `estetiki i teoreticheskogo muzykoznanija. *Nauchnoe mnenie*, 2014; 12 (1): 113 – 120.
8. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter kak novyj instrument pedagoga-muzykanta v Shkole cifrovogo veka. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*, 2015; 11: 254 – 257.
9. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologii kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*, 2004; 4 (9): 123 – 138.
10. Gorbunova I.B. Komp'yuternye nauki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 428 – 432.
11. Gorbunova I.B. Muzykal'noe programmirovaniye, ili programmirovaniye muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 7: 213 – 218.
12. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Hajner E. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak informacionno-translyacionnaya sistema v Shkole cifrovogo veka. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya*, 2014; 4 (39): 99 – 104.
13. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014: materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. 2014: 32 – 38.
14. Gorbunova I.B. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 126 – 131.

Статья поступила в редакцию 30.01.17

УДК 378

Hagai V.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),
E-mail: valera217035@mail.ru

Strelnikov R.V., senior teacher, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: sgpi-fk@yandex.ru

Mhche B.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),
E-mail: sgpi-fk@yandex.ru

Kulchitsky V.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),
E-mail: sgpi-fk@yandex.ru

Kuvaldina E.V., senior teacher, Department of Physical Education and Sport, Stavropol branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: valera217035@mail.ru

IMPROVING THE SKILLS OF UNARMED COMBAT IN TRAINING OF FUTURE POLICE OFFICERS. The article shows that to form readiness in future employees of bodies of Internal Affairs it is not enough to train the students fighting techniques. The practical experience shows that in the teaching process of professional-applied physical skills of cadets of educational institutions of the MIA of Russia the system of training should create psychological willingness to be engaged in a real combat with the offender. This is achieved by modeling real situations of street fighting. The authors come to the conclusion that improving skills of unarmed combat is an important issue. The most effective means of addressing this problem is a complex and systemic approach to combine the use of teaching activities in physical training with the possibilities of athletic performance as one of the main forms of physical training of students.

Key words: psycho-emotional stability, cadets of educational institutions of Ministry of Internal Affairs, hand-to-hand fight.

В.С. Хагай, канд. пед. наук, проф., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь,
E-mail: valera217035@mail.ru

Р.В. Стрельников, ст. преп., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь,
E-mail: sgpi-fk@yandex.ru

Б.А. Мхце, канд. пед. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: sgpi-fk@yandex.ru

В.Е. Кульчицкий, канд. пед. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: sgpi-fk@yandex.ru

Е.В. Кувалдина, ст. преп. каф. физической подготовки и спорта Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: valera217035@mail.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ РУКОПАШНОГО БОЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ОВД

В статье показано, что для формирования боевой готовности будущих сотрудников органов внутренних дел недостаточно просто обучать курсантов боевым приёмам борьбы. Практика показывает, что в процессе обучения профессионально-прикладным двигательным навыкам у курсантов образовательных учреждений МВД России следует формировать психологическую готовность к ведению реального единоборства с правонарушителем. Это достигается путём моделирования ситуаций реального уличного боя. Авторы приходят к выводу о том, что совершенствование навыков рукопашного боя является актуальной проблемой. В качестве наиболее эффективного средства решения данной проблемы используется комплексный и системный подходы, позволяющие сочетать возможности учебной деятельности по физической подготовке с возможностями спортивной работы как одной из основных форм физической подготовки курсантов.

Ключевые слова: психоэмоциональная устойчивость, курсанты образовательных учреждений МВД, рукопашный бой.

В последнее время усиленное внимание уделяется повышению эффективности профессиональной подготовки сотрудников ОВД. Как отмечают учёные-практики [1; 2 и др.], среди ведущих задач военно-прикладной подготовки сотрудников полиции являются: овладение навыками выполнения боевых приёмов борьбы, в том числе после значительных физических нагрузок и психических напряжений, в условиях, максимально приближенных к реальным; преодоление препятствий различной природы; подготовка к преследованию правонарушителей и длительному ускоренному передвижению на местности; овладение системой практических умений и навыков самозащиты и личной безопасности в экстремальных ситуациях служебной деятельности.

Успешное противостояние отрицательному влиянию экстремальных факторов службы в органах внутренних дел определяется наличием у полицейских специальных знаний, навыков военно-прикладных двигательных действий, психоэмоциональной устойчивостью.

Вместе с тем, как отмечают современные исследователи, 50% неудач в единоборствах с правонарушителями со стороны сотрудников ОВД – это страх, недостаточное самообладание, пробелы в физической подготовке, непонимание ситуации, проблемы с техникой ведения боя (неумение применять боевые приёмы). Всё это также опасно для сотрудника органов внутренних дел, как и сам правонарушитель. Если сотрудник не готов к тому, что ему причинят боль, то при противостоянии правонарушителю он может получить ранения [3].

В качестве характерных особенностей рукопашного боя можно назвать следующие:

- активное противостояние противника, его агрессивность;
- дефицит времени на принятие решений, необходимость принятия молниеносных решений и немедленное их осуществление;
- непосредственное, лицом к лицу, столкновение с противником;
- переживание чувства опасности;
- широкий диапазон действий;
- дефицит информации, возможность маскировки противником своих действий [4].

В процессе обучения в вузах системы МВД высокая мотивация курсантов к занятиям рукопашным боем вызывается и тем, что данный вид спорта вселяет в молодых людей уверенность к действиям в экстремальных условиях, развивает силу, ловкость, выносливость, быстроту, повышает психоэмоциональную устойчивость.

Совершенствование навыков рукопашного боя при подготовке будущих сотрудников ОВД – это, прежде всего, управляемый процесс, направленный на создание для личного состава напряженной обстановки, систематическое и постоянное увеличение физических и психологических нагрузок. Достигается это разными путями, среди которых:

1. Создание различных трудностей и лишений, применение интенсивных звуковых и световых раздражителей, характерных для боя.

2. Искусственное создание дефицита времени и информации для решения той или иной задачи.

3. Внесение различных элементов внезапности, требующих незамедлительных и четких действий.

4. Внесение в процесс боевой подготовки элементов опасности и риска.

В рукопашных единоборствах активно проявляется антиципация, базирующаяся на вероятностном прогнозировании действий противника и упреждающих действиях. При этом большое значение имеет устойчивость, которая должна обеспечить адекватное ориентирование бойца в пространстве и во времени, оптимальное повышение уровня психических процессов и функциональных систем. Поэтому процесс подготовки к рукопашному бою обладает большими потенциальными возможностями для развития у военнослужащих чувства превосходства, приучает их активно действовать в условиях быстро меняющейся обстановки повышенных психических нагрузок, с приобретением необходимого опыта волевых действий, преодоления трудностей и отрицательных психических состояний.

Уникальность практики рукопашного боя и других боевых искусств (в зависимости от их специфики) состоит в том, что в процессе занятий моделируются с различной степенью условности ситуации прямого противостояния с противником, причем противостояния не абстрактного, а конкретного «контактного», лицом к лицу. Сотрудник ОВД (курсант, офицер) старается обязательно победить противника. Он ставит себе реальную задачу и стремится её выполнить. Психологический аспект этой ситуации для курсантов неочевиден. Многократное «прорабатывание» такой ситуации при положительном подкреплении создает устойчивые связи в психике обучаемых, развивает такие важнейшие для воина качества как смелость, уверенность в собственных силах при сближении с противником, психическую устойчивость в стрессовых ситуациях, связанных с риском для жизни, настойчивость в достижении цели, решительность в действиях, стремление атаковать первым и победить [5].

Основная направленность курсантов в подготовке по рукопашному бою заключается в формировании навыков, необходимых для уничтожения, выведения из строя или пленения противника, самозащита от его нападения, на воспитании уверенности в собственных силах. Поэтому можно с уверенностью констатировать, что рукопашный бой и боевые искусства будут и впредь занимать важнейшее место в специальной подготовке в системе обучения и воспитания образовательных учреждений МВД.

Многие исследователи отмечают, что для формирования боевой готовности сотрудников органов внутренних дел недостаточно просто обучать их боевым приёмам борьбы. Практика показывает, что в процессе обучения профессионально-прикладным двигательным навыкам у курсантов образовательных учреждений МВД России следует формировать психологическую готовность к ведению реального единоборства с правонарушителем. Это достигается путём моделирования ситуаций реального уличного боя (имеется в виду рукопашная схватка). Тем самым эффективно влияние приёмов рукопашного боя на психологическую подготовленность курсантов к профессиональным дей-

ствиям и в условиях современного боя повысится, если во время учёбы создать условия реальной боевой обстановки. Такую обстановку можно создать в специально оборудованном зале с использованием средств имитации современного боя.

Специалисты в области рукопашного боя выделяют три этапа в процессе подготовки курсантов по этому разделу физической подготовки:

- обучение основам техники выполнения приема;
- обучение боевым действиям и основам тактики;
- ситуативное обучение в условиях, максимально приближенных к боевым [5].

Содержание первых двух этапов реализуется на занятиях по физической подготовке, а третьего на занятиях по тактике. Следует особо подчеркнуть явную недостаточность разработок и акцентов на достижение высокой эффективности взаимосвязи и взаимообусловленности содержания, методики и организации выделенных этапов подготовки курсантов по рукопашному бою и особенно извлечения и применения ценностей психологического плана, определение путей формирования психической устойчивости обучаемых средствами рукопашного боя.

В некоторых вузах системы МВД России для формирования психологической готовности к единоборству с правонарушителями на занятиях по учебной дисциплине «Физическая подготовка» с курсантами практикуются учебно-тренировочные поединки по правилам кикбоксинга, бокса, самбо. Поединки проводятся, если курсант в достаточной мере владеет навыками самозащиты. При этом важно, что бы поединок проходил на фоне физического утомления. Физическое утомление достигается путем выполнения силового комплексного упражнения (СКУ), взятого из Наставления по физической подготовке сотрудников органов внутренних дел. Количество повторений СКУ – от 3 до 5 раз. Спарринги проводятся в форме вольного боя и длятся от 2 до 3 мин. Преподаватель контролирует ведение учебно-тренировочного поединка, следит за тем, чтобы у

курсантов не брали вверх эмоции и при этом схватка не переросла в драку [6]. На занятиях по физической подготовке практикуются спарринги с «вооруженным» противником (противник «вооружен» макетом ножа, палки). Поединок длится от 30 с до 1 мин. Цель этого поединка – избежать ударов или порезов, по возможности, курсант пытается обезоружить «правонарушителя».

Попытка использовать содержательный и методический арсенал приемов рукопашного боя в целях формирования психо-эмоциональной устойчивости неизбежно требует решения ряда проблем, связанных с ограниченными временными ресурсами на обучение и трудоемкостью массового обучения курсантов сложным двигательным действиям.

В рамках обозначенных проблем можно выделить следующие направления их решения:

- отбор наиболее рационального содержания для обучения, разработка детализированной по рукопашному бою программы;
- выбор оптимальной базовой техники приемов;
- алгоритмизация тактических ситуаций, отрабатываемых в полубусловленных схватках;
- обоснование тактических ситуаций с применением имитационных средств во время боевых схваток;
- обоснование временных рамок с использованием возможных форм физической подготовки.

Таким образом, совершенствование навыков рукопашного боя при подготовке будущих сотрудников ОВД является актуальной проблемой. В качестве наиболее эффективного средства решения данной проблемы используется комплексный и системный подходы, позволяющие сочетать возможности учебной деятельности по физической подготовке с возможностями спортивной работы как одной из основных форм физической подготовки курсантов ВУЗов системы МВД РФ и форм сопутствующей подготовки будущих полицейских.

Библиографический список

1. Глубокий В. А. Физическая подготовка как средство формирования психологической готовности сотрудников ОВД к ведению единоборства с правонарушителями. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2008; 1 (32): 52 – 53.
2. Исламов В.А. Кувшинков М.А. *Теоретико-методологические и правовые основы профессиональной и физической подготовки военнослужащих ВДВ к выживанию в условиях локальных конфликтов*: монография. Рязань, 2015.
3. Караяни А.Г., Корчемный П.А., Марченков В.И. *Психологическая подготовка боевых действий войск*: учебное пособие. Москва, 2011.
4. Хагай В.С. *Рукопашный бой как средство формирования психоэмоциональной устойчивости военнослужащих*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2004.
5. Хагай В.С., Стрельников Р.В., Мхце Б.А., Земляной А.И. Формирование психоэмоциональной устойчивости военнослужащих на основе совершенствования навыков рукопашного боя. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 2 (57): 40 – 42.
6. Уфимцев О.Ю., Князев В. . *Становление и совершенствование техники ударов, защит и передвижений в процессе занятий по физической подготовке в системе МВД России*. Москва, 2001.

References

1. Glubokij V. A. Fizicheskaya podgotovka kak sredstvo formirovaniya psihologicheskoy gotovnosti sotrudnikov OVD k vedeniyu edinoborstva s pravonarushitelyami. *Psichopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*. 2008; 1 (32): 52 – 53.
2. Islamov V.A. Kuvshinkov M.A. *Teoretiko-metodologicheskie i pravovye osnovy professional'noj i fizicheskoy podgotovki voennosluzhaschih VDV k vyzhivaniyu v usloviyah lokal'nyh konfliktov*: monografiya. Ryazan', 2015.
3. Karayani A.G., Korchemnyj P.A., Marchenkov V.I. *Psichologicheskaya podgotovka boevykh deystvij vojsk*: uchebnoe posobie. Moskva, 2011.
4. Hagaj V.S. *Rukopashnyj boj kak sredstvo formirovaniya psiho'emotsional'noj ustojchivosti voennosluzhaschih*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 2004.
5. Hagaj V.S., Strel'nikov R.V., Mhce B.A., Zemlyanoj A.I. Formirovanie psiho'emotsional'noj ustojchivosti voennosluzhaschih na osnove sovershenstvovaniya navykov rukopashnogo boya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 2 (57): 40 – 42.
6. Ufimcev O.Yu., Knyazev V. . *Stanovlenie i sovershenstvovanie tehniki udarov, zaschit i peredvizhenij v processe zanyatij po fizicheskoy podgotovke v sisteme MVD Rossii*. Moskva, 2001.

Статья поступила в редакцию 15.01.17

УДК 37.05

Shokorova L.V., Cand. of Art Criticism, senior lecturer, Department of History of Domestic and Foreign Art, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: Larazmei@mail.ru

Grechneva N.V., Cand. of Art Criticism, senior lecturer, Department of History of Domestic and Foreign Art, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: grechneva-nata@mail.ru

IMPORTANCE OF PLEIN-AIR PRACTICE IN PROFESSIONAL ART EDUCATION. The article discusses the role and importance of plein-air practice in vocational training of art specialties' students. It identifies psychophysiological characteristics of visual perception in fine and decorative art. The work characterizes methods of artistic perception of reality and educational activity in the conditions of an open-air. The authors define methods of creative work in professional and artistic activities, conducting the development of integral perception and artistic-creative skills. The research reveals a complex of special tasks aimed at the acquisition and development of students' knowledge, abilities and skills of drawing outdoors. It describes the themes of work in plein-air. It comes up with pedagogical conditions of formation of professional skills of art specialties' students in plein-air art space.

Key words: professional art education, fine and decorative art, plein-air practice, artistic and creative skills.

Л.В. Шокорова, канд. искусствоведения, доц. каф. истории отечественного и зарубежного искусства Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: Larazmei@mail.ru

Н.В. Гречнева, канд. искусствоведения, доц. каф. истории отечественного и зарубежного искусства Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: grechneva-nata@mail.ru

ЗНАЧЕНИЕ ПЛЕНЭРНОЙ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматриваются роль и значение пленэрной практики в профессиональной подготовке студентов художественных специальностей. Выявляются физиологические особенности зрительного восприятия в изобразительном и декоративно-прикладном искусстве. Характеризуются методы художественного познания действительности и учебной деятельности в условиях пленэра. Определяются методы творческой работы в профессионально-художественной деятельности, способствующие развитию цельного восприятия и художественно-творческих способностей. Обосновывается комплекс специальных задач, направленных на приобретение и развитие у учащихся знаний, умений и навыков рисования на открытом воздухе. Описываются темы работ на пленэре. Предлагаются педагогические условия формирования профессиональных умений и навыков студентов художественных специальностей в арт-пространстве пленэра.

Ключевые слова: профессиональное художественное образование, изобразительное и декоративно-прикладное искусство, пленэрная практика, художественно-творческие способности.

Развивающиеся процессы глобализации и модернизации всех сфер общественной жизни предъявляют новые требования к качеству профессиональной подготовки конкурентоспособных, востребованных специалистов, способных реализовывать свой потенциал в новых социально-культурных условиях. Ведущим аспектом решения вопросов профессионального и творческого развития студентов, их самосовершенствования и саморазвития должны стать накопленные научные и практические знания в области художественного творчества. Осмысление процесса развития художественно-творческих способностей должно качественно повысить профессиональную подготовку будущего специалиста в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства. Одним из наиболее эффективных способов развития художественно-творческих способностей студентов является рисование в условиях пленэра.

Пленэр (от фр. *en plein air* – «на открытом воздухе») – техника изображения объектов при естественном свете и в естественных условиях. Этот термин также используется для обозначения правдивого отражения красочного богатства природы, всех изменений цвета в естественных условиях, при активной роли света и воздуха. В работе великого немецкого поэта Гёте «Учение о красках» содержатся ценные мысли о значении пейзажной живописи. Гёте писал: «Художник, благодарный природе, которая породила его самого, дарит ей взамен новую вторую природу, но созданную чувствами и мыслями, совершенную по-человечески» [1, с. 156].

Работа на открытом воздухе обладает своими специфическими особенностями и возможностями в достижении профессионального мастерства. Эти занятия способствуют развитию таких необходимых качеств как наблюдательность, цельное восприятие природы, образное мышление, развитая зрительная память. Работа на пленэре формирует навыки и умения в быстром рисовании, необходимые для будущего художника. Общение с природой формирует эстетический вкус учащихся, открывает возможности для дальнейшей творческой деятельности, обогащает духовную сферу.

Окружающий мир выступает одним из наиболее важных образных толкований в искусстве. Природа оказывает положительное воздействие на эмоциональное состояние, активизирует познавательную деятельность. Обилие света, разнообразие рефлексов, большие пространства, различная освещенность объектов изображения позволяют художнику познать сложную и многообразную действительность. Этюды и зарисовки на открытом воздухе существенно отличаются по условиям работы от занятий в учебной аудитории. Постоянно меняющееся освещение создает определенные трудности для начинающих рисовальщиков. Перед студентами встают задачи психологического, эмоционального и волевого характера. Проявление инициативы самостоятельности, настойчивости и трудолюбия является важнейшим условием дальнейшей художественно-творческой деятельности.

Способности – это психические качества и свойства личности человека, которые проявляются для совершения определенного вида задания. Способность к определенной художественной деятельности является необходимым условием для выполнения этой деятельности, как творческой работы, основанной на высо-

кокачественном исполнении художественной и творческой работы. В.С. Кузин к художественным способностям относит следующие свойства:

- художественно-творческое воображение;
- эмоциональное отношение к сюжету, изображаемому явлению действительности;
- волевые свойства личности художника.
- высокая чувствительность зрительного анализатора, повышающаяся в процессе изобразительной деятельности (чувство формы, чувство цвета, чувство пропорции, линий);
- быстрое освоение новых приемов в изучении разнообразных техник в графике и живописи, высокие сенсомоторные свойства руки художника [2, с. 212].

Для обеспечения условий развития творческих способностей, необходима их взаимосвязь в овладении техническими и эстетическими приемами различных графических и живописных материалов. «Творческое развитие художника совершается часто в своеобразной диалектике творческих замыслов и техники; новые творческие замыслы для своего осуществления требуют иногда овладения новыми техническими средствами; овладение новыми техническими средствами создает новые технические возможности, открывает простор для новых творческих замыслов, а новые творческие замыслы требуют дальнейшего развития и совершенствования техники и т.д.» отмечал С.Л. Рубинштейн [3, с. 61]. Также одним из условий, необходимых для эффективного формирования и развития художественно-творческих способностей, определяется «наличием свободы в творческом проявлении» [4, с. 27]. В процессе художественной деятельности студенты овладевают новым языком для образного выражения своих мыслей, чувств, отношений, они расширяют кругозор знаний, воспитывают чувства и усваивают на эмоционально-образном языке. «Развивая в ученике творческие способности (потребность к творчеству) мы выращаем из него исследователя, а не «получателя» конечных знаний, не пассивного наблюдателя жизни, а вдохновенного мастера, приумножающего красоту бытия» [5, с. 38].

Центральной проблемой процесса рисования с натуры является проблема восприятия. Восприятие – это целостное отражение предметов и явлений, возникающих при непосредственном воздействии физических раздражителей. Восприятие напрямую зависит от особенностей мыслительных процессов и эмоциональной отзывчивости человека. Для художника-дизайнера, художника-педагога, художника декоративно-прикладного искусства восприятие есть свойство, которое определяет его возможности в профессиональной деятельности.

Восприятие студента существенно отличается от профессионального восприятия художника; восприятие учащегося обладает рядом существенных недостатков, таких как поверхностность зрительных впечатлений, неточность зрительных оценок, неустойчивость зрительного внимания и т. д. В связи с этим одной из ведущих задач обучения студентов пленэрному рисованию является настроенность на константные и избирательные восприятия изображаемого. Перестройка обыденного восприятия в художественное видение во многом зависит от приобретения опыта у студентов. Когда студент рисует с натуры, он внимательно всматривается в то, что изображает, он сосредоточен,

его интеллектуальная активность направлена непосредственно на объект изображения. В результате регулярного рисования на пленэре, наблюдения, слушания, рассматривания восприятие станет более тонким и чутким.

Занятия на пленэре максимально развивают зрительную память, поскольку условия окружающей среды переменчивы. Воспринятый первоначально образ изображаемого мотива в течение быстрого времени меняется и необходимо осмысленное запоминание, и воспроизведение натуры по памяти. Рисование по памяти развивает самоконтроль, мобилизует процессы восприятия, сохранения и запоминания увиденной информации. «Рисование по памяти – это процесс, включающий в себя два важных компонента. Во-первых, запоминается натура, ее пропорции, движение, характер, тонально-цветовые отношения и т. п. Во-вторых, запоминается ход работы над изображением: движение глаз, действия рук с материалом, последовательность выполнения (с чего начинать и чем заканчивать работу)» [6, с. 17]. Осознанное наблюдение характеризуется избирательностью, выделением главного и исключением второстепенного, помогает выявлению самых главных и характерных признаков изображаемых предметов.

Способность художника зрительно воспринимать натуру и одновременно методом сравнения определять пропорциональные, тональные и цветовые отношения и взаимосвязи всех деталей мотива и их соподчинение главному, смысловому компоненту характеризует развитое цельное восприятие. Выдающиеся российские художники и педагоги А.А. Дейнека, Б.В. Иогансон, В.А. Фаворский, Г.В. Беда отмечали, что процесс формирования цельного видения длительный и постепенный. Как отмечал В.Г. Беда: «Выработка способности цельного видения и одновременного сравнения всех частей натурной постановки – это важная задача обучения живописи. Если начинающий художник не владеет этим специальным навыком, дальнейшее обучение не даст положительных результатов. Именно умение цельно видеть и работать отношениями отличает профессионального живописца от дилетанта» [7, с. 47]. Для того чтобы сформировать целостное видение педагогами и художниками были сформулированы такие рекомендации как, например, смотреть на натуру «широко», чтобы видимое изображение стало менее четким, расплывчатым. «Смотреть быстро», «видеть натуру боковым зрением» – такие установки своим студентам давал выдающийся педагог П.П. Чистяков. Эти рекомендации по-прежнему актуальны в современном процессе обучения цельному восприятию.

Главный источник получения знаний и навыков в работе над пейзажем и ведущий метод изучения природы, учебной и творческой практики учащихся – работа с натуры, то есть выполнение этюдов с натуры. Этюдную работу в условиях пленэра можно рассматривать и как метод работы с натуры, и как метод наглядного обучения.

Процесс обучения живописи протекает в основном в форме практико-исполнительской деятельности студентов. В процессе не может быть раз и навсегда выработанных методов. Педагог сочетает их в своей деятельности по-разному, но не произвольно. Выбор методов преподавания пейзажной живописи определяется необходимостью учитывать такие условия, как введение в процесс изучения теоретических основ изобразительной грамоты, теории колорита, законов композиции и др. Учет этих условий позволит применить следующие методы обучения:

- лекция-беседа как наиболее доступная форма сообщения теоретического материала;
- показ последовательности изображения натуры;
- упражнения, обеспечивающие прочное усвоение практических навыков и выработку необходимых приемов для закрепления нового материала.

Таким образом, в обучении рисованию на пленэре важны не отдельные методы, а целостная методическая система, где все ее компоненты находятся в непрерывном единстве, стремясь к единой цели – к формированию личности художника.

Живопись и рисование на пленэре следует начинать с изображения растительного мира. Глубокое изучение конструкции и формы растений, цветов, кустарников, деревьев и других элементов флоры помогает в дальнейшей работе над созданием художественного образа в пейзаже. Это наброски, зарисовки, этюды растений. Сначала на листе находят композиционное изображение растения, общие пропорциональные отношения, намечается конструкция, ищут пластическое решение формы, ее выразительность. Затем прорабатываются детали формы. Для зарисовок растений используют следующие живописные и

графические материалы: карандаш, перо, тушь, кисть, фломастер, пастель, акварель. Бумагу для работы можно использовать белую и тонированную.

Основным в работе над пейзажем является выбор изображительного мотива, выбор композиции пейзажа. В работе над пейзажем перед студентом возникает сложность в передаче атмосферных явлений, многоплановости, разнообразии форм, величин, цветов, постоянной смены освещения. Главное – разобраться в своих впечатлениях от пейзажа, найти в нем самое интересное, выбрать нужные детали и подчинить их целому. При выполнении композиции студентам нужно «обращать внимание на пропорции в пейзаже, применять знания линейной и воздушной перспективы, добиваться выразительного решения отдельных моментов в пейзаже в соответствии с художественным замыслом» [8, с. 24]. Для решения композиционного замысла в пейзаже студентам следует найти композиционный центр, необходимый ритм, симметрию и асимметрию, опираться в работе на закон контрастов.

В работе на пленэре решаются художественные, творческие, мыслительные, эстетические задачи. В связи с этим одним из ведущих педагогических условий развития художественно-творческих способностей в условиях пленэра является создание творческой среды. Под творческой средой подразумевается единый настрой преподавателя и студентов в достижении определенной цели учебно-творческих заданий. В творческой среде происходит погружение в проблему, в общую идею, в которой происходит творческое развитие. В создании творческой среды может входить:

- совместная постановка натюрморта, натуры;
- участие студентов в молодежных выставках и конкурсах;
- коллективные просмотры этюдов с обсуждением работ;
- проведение педагогом мастер-классов;
- изучение и анализ образцов русского и зарубежного искусства в музейных коллекциях;
- просмотры дидактических пособий, компакт-дисков по методическим особенностям пленэрной живописи.

Пленэрная практика обладает своими специфическими особенностями, большими возможностями в достижении профессионального мастерства будущих специалистов в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства. При рисовании в условиях пленэра создается обширный запас зрительных впечатлений, необходимых для выполнения живописных и графических рисунков, развивается наблюдательность, зрительная память, образное мышление, целостное восприятие, формируются положительные эмоции от общения с природой, эстетический вкус обучаемых [9, с. 72]. Важным условием развития художественно-творческих способностей является создание мотивации к творческой работе, которая заключается в учете взаимодействия двух аспектов: учебно-воспитательного и творческого.

Учебно-воспитательный аспект – последовательное и целенаправленное изучение цветовых и пространственных закономерностей окружающей действительности, зрительного восприятия цвета, изучение живописных и графических приемов и т. д.

Творческий аспект предполагает творческую направленность обучения: сознательное использование цветовых закономерностей, отбор материалов с целью подчинения их замыслу и достижения наибольшей выразительности художественного образа, развитие внутренней мотивации к выполнению работы.

Внутренняя мотивация личности является основой творчества и включает в себя воображение, чувства и эмоции. Она развивает образное мышление и побуждает к самостоятельной деятельности, в процессе которой приобретает определенный опыт как основа профессионального мастерства. Для развития творческой самостоятельности большое значение приобретает результат деятельности (мотив достижения), выступающий как стимул к достижению очередного успеха [10, с. 203].

При аудиторной форме занятий студенты довольно часто ведомы в определении объекта изображения, материала, размера учебной работы и других важных условий академического обучения. На пленэрной практике студенты получают большую свободу в выборе мотива, композиционного построения и изображения состояния природы. Быстро меняющийся характер освещения, отсутствие аудиторного комфорта, заставляя студентов оперативно и самостоятельно принимать решения. Изображение большого пространства в пейзаже, принципиально отличающегося от глубинно-пространственных планов в натюр-

морте и портрете, актуализируют знания студентов в вопросах линейной и воздушной перспективы, законов работы световыми отношениями тона и колорита живописного этюда. Необходимость оперативного принятия решения в ходе работы над мотивом в условиях пленэра заставляет студентов ответственно подходить к поиску композиции рисунка и цветовому решению этюда с натуры. В процессе систематических занятий на пленэре у студентов успешно развивается целый ряд профессиональных навыков:

- навык быстрого «схватывания» натуры;
- навык аконстантного восприятия формы и цвета;
- навык восприятия формы, ее пропорций и расположения в пространстве;
- навык наблюдения одновременного и последовательного контрастов;
- навык выделения общих свойств изображаемых объектов;
- навык сравнения сходства и различия между объектами;
- навык типизации и обобщения;
- навык владения основными композиционными приёмами;
- навык владения основными изобразительными средствами.

Таким образом, пленэрная практика благоприятно влияет на раскрытие творческого потенциала, на развитие художественно-творческих способностей, а именно:

- способность к художественно-образному выражению;
- способность к композиционному решению произведения, способность к художественному, творческому и эстетическому восприятию натуры, владение техникой, приемами и навыками акварельной живописи;
- развитое воображение и зрительная память;
- цельность художественного видения, способность к композиционному построению и колористическому решению произведения;
- способность к выбору изобразительных средств, необходимых для художественно-образного воплощения идеи;
- осмысление личного творческого опыта, работа над самостоятельными сериями, способность предвидеть результат, выработка собственного изобразительного стиля.

Перечисленные способности являются важнейшей составляющей в эстетическом и творческом становлении будущих художников, позволяя решать поставленные художественные задачи.

Библиографический список

1. Гете И.В. *Об искусстве*. Москва: Искусство, 1975.
2. Кузин В.С. *Психология искусства*: учебник для художественных училищ. Москва: Педагогика, 1982.
3. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Москва: Педагогика, 1989.
4. Выготский Л.С. *Избранные психологические исследования*. Москва: АПН РСФСР, 1956.
5. Гончаров И.Ф. *Действительность и искусство в эстетическом воспитании школьников*. Москва: Просвещение, 1978.
6. Тютюнова Ю. М. *Пленэр: наброски, зарисовки, этюды*. Москва: Академический проспект, 2012.
7. Беда Г.В. *Живопись: учебник для студентов педагогических институтов*. Москва: Просвещение, 1978.
8. Гречнева Н.В., Нехвядович Л.И., Бочковская В.И. *Живопись: пленэр: учебное пособие*. Издательство АлтГу, 2015.
9. Стародуб К.И. *Рисунок и живопись. От реалистического изображения к условно-стилизованному: учебное пособие*. 2-е изд. Ростов-на-Дону: Феникс, 2011.
10. Шокорова Л.В., Киселева Н.В. Декоративная композиция как средство развития креативного мышления дизайнера. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2014; 9 – 2 (47): 203 – 205.

References

1. Gete I.V. *Ob iskusstve*. Moskva: Iskusstvo, 1975.
2. Kuzin V.S. *Psihologiya iskusstva*: uchebnik dlya hudozhestvennykh uchilishch. Moskva: Pedagogika, 1982.
3. Rubinshteyn S.L. *Osnovy obshchei psikhologii*. Moskva: Pedagogika, 1989.
4. Vygot'skiy L.S. *Izbrannyye psikhologicheskiye issledovaniya*. Moskva: APN RSFSR, 1956.
5. Goncharov I.F. *Deystvitel'nost' i iskusstvo v 'esteticheskom vospitanii shkol'nikov*. Moskva: Prosveschenie, 1978.
6. Tyutyunova Yu. M. *Plen'er: nabroski, zarisovki, 'etyudy*. Moskva: Akademicheskij prospekt, 2012.
7. Beda G.V. *Zhivopis'*: uchebnik dlya studentov pedagogicheskikh institutov. Moskva: Prosveschenie, 1978.
8. Grechneva N.V., Nehvyadovich L.I., Bochkovskaya V.I. *Zhivopis': plen'er: uchebnoye posobie*. Izdatel'stvo AltGu, 2015.
9. Starodub K.I. *Risunok i zhivopis'. Ot realisticheskogo izobrazheniya k uslovno-stilizovannomu: uchebnoye posobie*. 2-e izd. Rostov-na-Donu: Feniks, 2011.
10. Shokorova L.V., Kiseleva N.V. Dekorativnaya kompozitsiya kak sredstvo razvitiya kreativnogo myshleniya dizajnera. *Istoricheskiye, filosofskie, politicheskiye i yuridicheskiye nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*. 2014; 9 – 2 (47): 203 – 205.

Статья поступила в редакцию 07.02.17

УДК 378

Alekseeva T.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Television, St. Petersburg State Institute of Cinema and Television (St. Petersburg, Russia), E-mail: dekan-ftkit@gukit.ru

FEATURES OF THE USE OF MACHINE TRANSLATION IN THE DESIGN OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article studies a problem of creation of information-educational environment of teachers, in particular, independent creation of digital educational resources by using the information of foreign media texts. The importance of using teaching contents for foreign sources of information covering the scientific works and achievements of foreign scientists and researchers, and the problem of teachers who do not speak foreign languages. The author proposes to pay special attention to the translations of foreign media texts using machine translation systems. The work analyzes historical retrospective to determine the current state of affairs of machine translation. The author describes the existing types of machine translation systems and systematized the advantages and disadvantages of each of them. The researcher also reveals and substantiates the possibility of using the teacher's machine translation of foreign media texts, with the aim of improving the quality of teaching contents, affecting the efficiency of the prepared digital educational resource.

Key words: educational technology, resource engineering, teaching, machine translation of media texts, digital resources.

T.B. Алексеева, канд. пед. наук, доц. каф. телевидения Санкт-Петербургского государственного института кино и телевидения, г. Санкт-Петербург, E-mail: dekan-ftkit@gukit.ru

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье рассматривается проблема создания информационно-образовательной среды педагогами, в частности, самостоятельное создание цифровых образовательных ресурсов с использованием информации иностранных медиатекстов. Отмечается важность использования для учебного контента иностранных источников информации, освещающих научные

труды и наработки зарубежных ученых и исследователей, и указывается проблема, возникающая у педагогов, не владеющих иностранными языками. На основе проведенного исследования автором предлагается уделить особое внимание переводам иностранных медиатекстов с помощью систем машинного перевода. Проанализирована историческая ретроспектива с целью определения сегодняшнего состояния дел машинного перевода. Рассмотрены существующие виды систем машинного перевода и систематизированы преимущества и недостатки каждого из них. Выявлена и обоснована возможность использования педагогом машинного перевода иностранных медиатекстов, с целью повышения качества учебного контента, оказывающего влияние на эффективность готового цифрового образовательного ресурса. В заключение обозначена необходимость детальной интерпретации процесса машинного перевода медиатекстов, что, несомненно, окажет педагогу содействие в достижении образовательных целей.

Ключевые слова: педагогические технологии, ресурсное проектирование, педагогическая деятельность, машинный перевод медиатекста, цифровые образовательные ресурсы.

Современный компьютерный инструментарий педагога позволяет и стимулирует творческую активность и инициативу к самостоятельному проектированию информационно-образовательной среды, в том числе к созданию электронных образовательных ресурсов.

Образовательный потенциал электронных образовательных ресурсов зависит не только от качества используемых учебных материалов, которого следует добиваться с помощью сложнейшей многоступенчатой процедуры, являющейся основой ресурсного проектирования, – это консолидация учебного контента [1]. Эффективность электронных образовательных ресурсов напрямую зависит от содержательности используемых исходных материалов: насколько широко охвачена тематика учебного контента, проанализированы и представлены научные труды ведущих ученых и исследователей, в том числе и зарубежных, и т. п.

Для изучения зарубежных источников информации сегодня огромными возможностями обладают информационно-коммуникационные технологии, которые позволяют педагогу при подготовке учебного материала познакомиться с основными направлениями и концепциями научных исследований современных зарубежных ученых, а также с имеющимся научным банком данных. Однако при работе с зарубежными медиатекстами необходимо знание иностранных языков, возможно, даже и не только международного – английского. Совершенно очевидно, что не каждый педагог владеет иностранными языками, поэтому целесообразно использование систем машинного перевода (МП).

История формирования и укоренения персональных компьютеров в жизни человека создала условия для эффективного, а, иногда, и безапелляционного использования компьютерных средств в переводческой деятельности. На сегодняшний день, созданные по современным технологиям программы-переводчики позволяют строить осмысленные фразы и предложения, то есть осуществлять перевод документов в короткие сроки при минимуме финансовых затрат.

Благодаря новейшим научным разработкам в области МП, за последние годы качество автоматических систем перевода значительно возросло. И хотя современные компьютерные системы МП в настоящее время не являются настолько идеальными, чтобы превосходно справляться со сложной грамматикой, жаргонными фразами, стилистическими оборотами и т. д., при этом сегодня автоматический перевод играет значимую роль даже в среде профессионалов: лингвистов, переводчиков и других специалистов, которым необходим оперативный перевод иноязычной информации, т. е., использование МП может быть полезным и начинающему пользователю ПК.

Таким образом, для перевода иностранных медиатекстов педагогом могут быть использованы системы МП. При этом для получения более высокого качества перевода педагогу следует понимать концепцию и основные принципы работы систем МП медиатекстов.

Машинный перевод – это автоматический перевод текста с одного естественного языка на другой с использованием специальной компьютерной программы. Так же называется направление научных исследований, связанных с построением подобных систем. [2, с. 127].

МП предполагает следующие формы взаимодействия:

- с постредактированием: исходный текст обрабатывается машиной, а человек редактирует полученный результат;
- с предредактированием: человек редактирует исходный текст, подготавливая его для дальнейшей обработки программой;
- смешанные системы.

Исследование в области МП как части компьютерной лингвистики началось в 1950 – 1960-х годах. Изначально предполагаемой целью был автоматический перевод всех видов докумен-

тов на уровне качества равного лучшим переводам, сделанным человеком. Но вскоре стало очевидно, что эту цель в обозримом будущем не достигнуть. Если результат МП нужно было опубликовать в любой форме, возникала необходимость редактирования текста человеком. В то же время, однако, было обнаружено, что для многих целей «сырой», неотредактированный МП может быть полезен тем, кто хочет получить общее представление о содержании текста на незнакомом языке как можно быстрее и с меньшими затратами. [3]. Тем не менее, на протяжении многих лет, упомянутое применение МП (т. е. в качестве инструмента ассимиляции – сбора информации и мониторинга) в значительной степени игнорировалось.

В начале 1990-х годов с ростом использования и быстрого развития персональных компьютеров и сети Интернет, спектр возможностей для перевода значительно расширился. Более мощные ПК позволяют производителям программного обеспечения для МП разрабатывать свой продукт и продавать его в широкие круги пользователей. В связи с тем, что такие системы предназначены для массового применения, качество исходного перевода неизбежно страдает. Результат перевода, в большинстве случаев, не устраивает переводчиков, хотя некоторые профессионалы используют текст перевода только в качестве заготовки. Но данный результат приемлем для отдельных «случайных» пользователей, при вольном переводе иностранных текстов на родной язык, для общения с другими людьми на незнакомом языке, перевода веб-страниц и сообщений электронной почты, а также для перевода не сложных информационных медиатекстов.

С появлением систем онлайн-перевода в сети Интернет (Google Translate, Яндекс Переводчик и др.), однако, произошли значительные изменения, которые в будущем могут иметь далеко идущие последствия. Размещение информации на многих языках мира породило быстрорастущий спрос на переводческие услуги, что вполне может создать свободную нишу на рынке МП: предоставление «сырых» переводов в режиме реального времени для обеспечения личного общения и иных информационных потребностей. Такой перевод по большей части незатейлив, но без сомнения, он является полезным, особенно если язык оригинала незнаком вовсе, или же если у переводящего лица имеется представление о предмете и контексте.

Идею использования переводческих механизмов с одного языка на другой разрабатывали многие известные ученые такие, как Лейбниц и Декарт, Джон Вилкинс, Лев Знаменгоф, Чарльз Бэббидж, Жорж Арсуни, П.П. Смирнов-Троцкий. Впервые концепцию машинного перевода сформировал Уоррен Уивер в соавторстве с Эдью Бутом и Норбертом Винером, предложившим теорию искусственного интеллекта и основателем кибернетики. В историю машинного перевода вошли основатель теории информации Клод Шеннон [4], Р. Риченс и А. Бут, Д.Ю. Панов [5] и И.К. Бельская [6], Ю.А. Моторин, И.А. Мельчук и Ю.Д. Апресян, Р.Г. Пиотровский [7; 8] и многие другие.

Таким образом, работа по совершенствованию систем МП продолжается и сегодня, а создание качественных и высокоэффективных систем МП содействует решению наиболее важных социально-коммуникативных проблем в современном мире [3].

Системы МП выполняют автоматический перевод медиатекста, при этом единицами перевода являются слова или словосочетания, более того, новейшие разработки предоставляют возможность принимать в расчет морфологию переводимого слова.

На сегодняшний день распознают три вида систем МП:

1. МП, основанный на правилах (RBMT, Rule-based Machine Translation)

Данная технология построена на словарной информации и анализе грамматических правил конкретных языков. Эти системы основаны на лингвистическом описании двух естественных

языков (двуязычных словарей и других баз данных, содержащих морфологическую, грамматическую и семантическую информацию), формальных грамматик и непосредственно алгоритмов перевода. Эффективность перевода зависит от объемов лингвистических глоссариев и глубины описания естественных языков, другими словами, необходимо учитывать максимальное количество специфических черт грамматической структуры входного, а также выходного языков.

Известны два типа rule-based систем:

– системы по типу Transfer, представляющие собой морфологический, синтаксический и семантический анализ текста на входном языке, трансформирование в структуру выходного языка (TRANSFER) и далее синтез текста на языке выхода;

– системы по типу Interlingua, представляющие собой анализ входного текста в терминах метаязыка и синтез метаструктуры текста на языке выхода.

Таблица 1

<i>Преимущества RBMT-систем</i>	<i>Недостатки RBMT-систем</i>
1) синтаксическая и морфологическая точность; 2) стабильность и предсказуемость результата; 3) возможность настройки на предметную область.	1) трудоемкость и длительность разработки; 2) необходимость поддерживать и актуализировать лингвистические базы данных.

На сегодняшний день наиболее известными производителями систем МП на базе технологии МП, основанного на правилах, являются компании PROMT, Systran и Linguatrec.

2. Статистический МП (SMT, Statistical Machine Translation)

Данная технология создана на основе поиска наиболее вероятного перевода с применением данных, приобретенных из двуязычной совокупности текстов. Эти системы построены на базе сравнения больших объемов корпусов параллельных текстов, то есть текстов, содержащих предложения на одном языке и соответствующие им эквиваленты на другом языке. Статистический МП имеет свойство «самообучения»: чем большее количество параллельных корпусов имеется в распоряжении и чем точнее их соответствие, тем правильнее результат полученного перевода.

Таблица 2

<i>Преимущества SMT-систем</i>	<i>Недостатки SMT-систем</i>
1) гладкость перевода; 2) легкость в построении при достаточном количестве параллельных корпусов; 3) переносимость технологии на любые языковые пары.	1) ограниченность параллельных корпусов в природе; 2) неумение справляться с морфологией и синтаксисом; 3) искажение информации (дублирование, пропуск, подмена информации).

Компании, которые производят системы статистического МП – PROMT, Google, SDL Language Weaver, Microsoft, Asia Online, IBM.

3. Гибридный МП (HMT, Hybrid Machine Translation)

Вследствие того, что у систем RBMT и SMT есть свои сложности и недостатки, и, более того, они достигли своего максимума в развитии, компании-разработчики идей по МП рассчитывают на технологический прорыв благодаря разработке гибридной системы перевода. В основе данной технологии лежит принцип совмещения методов RBMT и SMT. Этот подход дает возможность использовать сильные стороны двух технологий: грамматическую точность при переводе от RBMT-систем и гладкость перевода от систем SMT.

В настоящее время компании PROMT, Systran являются производителями систем МП на базе гибридной технологии.

Используя системы МП, следует учитывать, что компьютер – это, прежде всего, машина, не способная выявить определенных языковых нюансов, распознать «намеков» в тексте – так называемую «игру слов». Очевидно, что в полной мере понять смысл исходного текста для машины не представляется возможным. Как такового «мышления» при автоматическом переводе текста компьютер не производит: предложения разделяются на части речи, выделяются стандартные конструкции, смысл слов и словосочетаний передается при помощи словарей, находящихся в памяти машины. Далее уже переведенные части речи формируются в текст согласно правилам языка, на который осуществляется перевод. Тем не менее, для полноценного перевода это не является достаточным условием. [9].

К недостаткам систем машинного перевода следует отнести тот факт, что эти системы не дают гарантии в соблюдении единства терминологии. При этом в ряде случаев, применение систем машинного перевода позволяет уменьшить временные затраты. Это становится возможным, если текст достаточно большой и включает в себя однообразный терминологический состав, что способствует относительно быстрой настройке под него системы машинного перевода. В таком случае, для внесения коррективов в текст не потребуются большого количества времени. Но в данном случае особое внимание следует уделить стилю текста перевода. Следует отметить, что МП формален, именно поэтому существует большая вероятность калькирования синтаксических структур языка оригинала, что характерно для перевода в принципе, а потому вполне может не быть учтено при постредактировании. В целом, системы МП вполне могут использоваться там, где употребляется предельно стандартизованный язык с несложной грамматикой и относительно небольшим словарным запасом.

История машинного перевода насчитывает немногим более пол столетия. За этот период времени сменилось не одно поколение систем МП: от программ, использующих ограниченные ресурсы универсальных компьютеров первого поколения, до современных коммерческих продуктов, функционирующих благодаря мощным ресурсам серверов и персональных компьютеров.

На сегодняшний день развитие МП не достигло этапа полной автоматизации перевода. Причина этому – недостаточный уровень развития наук, осваивающих сферу деятельности подобных систем. И хотя практические проблемы, образующиеся при использовании автоматических систем для осуществления перевода с одного языка на другой разнообразны и сложны, тем не менее, современное общество испытывает колоссальный интерес к развитию данной области компьютерных технологий.

Очевиден тот факт, что за последние годы прослеживается четкая тенденция к улучшению качества МП, благодаря увеличению скорости работы процессоров и росту объема оперативной памяти компьютеров. Современное общество нуждается в создании таких программ МП, которые в состоянии были бы осуществлять максимально результативный перевод, не нуждающийся в постредактировании. Однако на сегодняшний день МП находится на таком этапе становления, что наблюдается необходимость в обязательной корректировке выходного текста. В связи с этим в развитии систем автоматического перевода наиболее перспективным является развитие подсистем грамматического анализа и синтеза, а также увеличение объема контекстуального охвата текста и совершенствование семантических цепочек для осуществления более точного подбора значений слов.

Подводя итог, заметим, что программа-переводчик – это, прежде всего, инструмент, в случае грамотного использования которого, существует возможность решить многие проблемы перевода с целью повышения результативности труда педагога и качества учебного контента электронных образовательных ресурсов.

Библиографический список

1. Алексеева Т.В. Консолидация учебного контента как основа ресурсного проектирования. *Современные наукоемкие технологии*. Российская Академия Естествознания. 2015; Вып. № 12, часть 3: 462 – 466.
2. Фролов С.В., Панькова Д.А. *Проблемы построения машинного перевода*. Москва, 2008.
3. Марчук Ю.Н. *Проблемы машинного перевода*. Москва: Наука, 1983.
4. Шеннон К. *Работы по теории информации и кибернетике*. Москва: Издательство иностранной литературы, 1963.
5. Панов Д.Ю. *Автоматический перевод*. Издание второе, переработанное и дополненное. Ответственный редактор А.Н. Несмеянов. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1958.
6. Бельская И.К. *Язык человека и машина: рисунки, поясняющие алгоритмы и тексты, использованные в качестве примеров: приложение*. Москва: Издательство Московского ун-та, 1969.

7. Пиотровский Р.Г. *Текст, машина, человек*. Ленинград: 1975.
8. Пиотровский Р.Г. *Синергетика текста*. Минск: МГЛУ, 2005.
9. Кулагин О.В. *Исследования по машинному переводу*. Москва: Наука, 1979.

References

1. Alekseeva T.V. Konsolidatsiya uchebnogo kontenta kak osnova resursnogo proektirovaniya. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. Rossiyskaya Akademiya Estestvoznaniya. 2015; Vyp. № 12, chast' 3: 462 – 466.
2. Frolov S.V., Pan'kova D.A. *Problemy postroeniya mashinnogo perevoda*. Moskva, 2008.
3. Marchuk Yu.N. *Problemy mashinnogo perevoda*. Moskva: Nauka, 1983.
4. Shennon K. *Raboty po teorii informatsii i kibernetike*. Moskva: Izdatel'stvo inostrannoy literatury, 1963.
5. Panov D.Yu. *Avtomaticheskij perevod*. Izdanie vtoroe, pererabotannoe i dopolnennoe. Otvetstvennyj redaktor A.N. Nesmeyanov. Moskva: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1958.
6. Bel'skaya I.K. *Yazyk cheloveka i mashina: risunki, pojasnyayushchie algoritmy i teksty, ispol'zovannyye v kachestve primerov: prilozhenie*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo un-ta, 1969.
7. Piotrovskij R.G. *Tekst, mashina, chelovek*. Leningrad: 1975.
8. Piotrovskij R.G. *Sinergetika teksta*. Minsk: MGLU, 2005.
9. Kulagin O.V. *Issledovaniya po mashinnomu perevodu*. Moskva: Nauka, 1979.

Статья поступила в редакцию 30.01.17

УДК 378.02:372.8

Petrova N.N., teacher, MBU to DSHI № 2 (Tver, Russia), E-mail: petrus.petrova@yandex.ru

Artamonov Yu.L., teacher, Tver College of Music n.a. M.P. Mussorgsky (Tver, Russia), E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru

DIGITAL BAYAN / ACCORDION IN MODERN EDUCATIONAL PROCESS. The article discusses a possibility of using digital bayan / accordion in the modern educational process within the frame of the system of initial vocational training. The problems and prospects of the development of techniques of performance skills using a new digital musical instruments and musical computer technologies in contemporary music education. The authors of the paper consider the comparative characteristics of acoustic and digital accordions (bayan), substantiates the relevance of borrowing of sound production techniques and methods of musicians bayan players in the performing practice of the digital accordion, as well as transcription of the original works of other instrumental genres and digital acoustic accordion; the perspectives of the development of the accordion / bayan digital instrumental performing genre in the modern educational process.

Key words: digital accordion, V-Accordion, synthesizers, musical computer technologies, additional education.

Н.Н. Петрова, преподаватель МБУ ДО ДШИ № 2, г. Тверь, E-mail: petrus.petrova@yandex.ru

Ю.Л. Артамонов, преподаватель музыкального колледжа им. М.П. Мусоргского, г. Тверь, E-mail: artamonov.yula@yandex.ru

ЦИФРОВОЙ БАЯН/АККОРДЕОН В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье рассмотрена возможность применения в современном образовательном процессе цифрового баяна/аккордеона в системе начального профессионального образования. Обозначены проблемы и перспективы развития методики исполнительского мастерства с использованием нового цифрового музыкального инструментария и музыкально-компьютерных технологий в системе современного музыкального образования. Рассмотрены сравнительные характеристики акустическими и цифровыми аккордеонами (баянами); обосновывается актуальность заимствования (перенесения) приёмов звукоизвлечения и способов ведения меха музыкантами-баянистами в исполнительскую практику на цифровом баяне/аккордеоне, а также при транскрипции и переложении оригинальных сочинений других инструментальных жанров для цифрового и акустического аккордеона (баяна); обозначены перспективы развития баянного-аккордеонного цифрового инструментально – исполнительского жанра в современном образовательном процессе.

Ключевые слова: цифровой баян, приёмы звукоизвлечения на баяне (аккордеоне), электронные музыкальные инструменты, обучение игре на баяне (аккордеоне), дополнительное образование.

В России утвердилась трёхступенчатая система музыкального образования: школа, училище, ВУЗ. Наиболее ответственным является первый этап, когда музыкальные предпочтения и профессиональная мотивация учащихся ещё только формируются. Полноценное формирование личности включает в себя не только интеллектуальное и физическое развитие, но также духовное, художественное воспитание, и прежде всего – воспитание любви к музыке [1]. Именно на этом этапе знакомство учащегося с интереснейшим музыкальным инструментом, каким, без сомнения, является цифровой баян/аккордеон, может активно вовлечь его в процесс музицирования и, возможно, учащийся проявит интерес к возможности в дальнейшем получения профессионального музыкального образования в качестве исполнителя на цифровом баяне/аккордеоне, либо как звукорежиссёра, аранжировщика и др. На цифровом баяне/аккордеоне есть возможность играть с использованием USB-порта с включением минусовых фонограмм, записанных самостоятельно на клавишном синтезаторе, электронном музыкальном инструменте (ЭМИ) [2; 3; 4], или на музыкальном компьютере (МК) [5; 6] с использованием виртуального синтезатора. Таким образом, учащийся может параллельно осваивать и клавишный синтезатор, другие ЭМИ, у него появляется, благодаря этому, активная творческая мотивация.

Сравнительные характеристики акустического и цифрового баяна/аккордеона показывают, что можно смело утверждать,

что цифровой инструмент может и должен быть внедрён повсеместно в учебный процесс и в детских школ искусств и детских музыкальных школ (ДШИ/ДМШ), и в средних профессиональных музыкальных учебных заведениях, и в музыкальных и музыкально-педагогических ВУЗах. Но пока его преподают избирательно, скорее, на экспериментальном уровне. Исходя из данного выше сравнительного анализа приёмов звукоизвлечения на баяне/аккордеоне, применительно к цифровым инструментам, методика преподавания на кнопочном цифровом баяне схожа с преподаванием на акустическом пятирядном (в правой клавиатуре) баяне. Если у учащегося дома имеется трёхрядный (в правой клавиатуре) акустический баян, то преподаватель в нотах предоставляет аппликатуру для трёхрядного инструмента (без использования дополнительных 4-го и 5-го рядов в правой клавиатуре). Для цифрового клавишного аккордеона никаких ограничений по аппликатуре нет.

О меховедении: если дома у учащегося акустический инструмент, а в классе он обучается на цифровом баяне/аккордеоне, то натяжение меха на цифровом инструменте должно соответствовать акустическому, с использованием реле управления натяжением меха. Смена меха на акустическом и цифровом инструментах должна совпадать.

Если у учащегося дома, как и в классе с преподавателем, есть цифровой баян/аккордеон, то целесообразно расход меха при игре на «разжим» и «сжим» регулировать с помощью реле

натяжения меха, что значительно экономит физические силы учащегося. Обучение игре на левой клавиатуре может происходить как на «готовой», так и на «выборной» клавиатурах.

Методики преподавания игры на акустических баянах/аккордеонах с нотными приложениями и рекомендациями авторов (динамические нюансы, фразировочные лиги, штрихи) могут успешно применяться и для обучения игре на цифровом баяне/аккордеоне, если преподаватель в обучении учащегося собирается использовать тембры, имитирующих звучание различных гармоник (как в правой, так и в левой клавиатурах). Если преподаватель планирует использование различных оркестровых тембров (как в правой, так и в левой клавиатурах), то ему будет необходимо вносить собственные коррективы в нотный текст и проставлять для учащегося нужные штрихи, фразировочные лиги, исходя из выбранных тембров инструментов. Для этого, применяя, например, тембр флейты, баянист/аккордеонист должен уметь «перевоплощаться», представлять, что он действительно флейтист. От этого будет зависеть выбор артикуляционных исполнительских приёмов на инструменте. Применительно к левой клавиатуре, выбирая оркестровый бас (например, контрабас, а в звучании аккордов – кларнеты), отрегулировав реле bass/treble и внося коррективы в настройки меню цифрового инструмента (отрегулировав громкость баса и аккорда) исполнитель может совершенно изменить (по сравнению с редакцией в баянных учебных пособиях) характер туше, приёмы звукоизвлечения, штрихи, динамику, темп.

Нелишним для учебного процесса, в момент разучивания произведения, или работы над конструктивным материалом, является наличие в цифровом баяне/аккордеоне встроенного метронома, используя который исполнитель самостоятельно может регулировать в настройках меню темп, громкость и метр («Metronome time sing», «Metronome tempo», «Metronome level»).

В процессе подготовки музыканта-исполнителя в средних профессиональных музыкальных и музыкально-педагогических учебных заведениях в концертмейстерском классе весьма актуальной может быть функция «Transpose», которая позволяет исполнять уже выученное произведение в любых тональностях, не задумываясь о самом процессе транспонирования, например, при работе с вокалистами. Инструмент, после настройки функции транспозиции на нужный интервал, «сам всё исправит» за исполнителя. При этом исполнитель играет на тех же клавишах, что и ранее, но звучание будет уже в новой тональности.

Работа с наушниками (головными телефонами) выгодно отличает исполнителей на цифровых инструментах от других инструменталистов. На коммутирующей панели цифрового баяна/аккордеона есть разъём для наушников Phones, подключившись к которому можно заниматься творчеством в любое время суток, не мешая окружающим.

«Появились пытливые музыканты, которые видят смысл своей профессии в том, чтобы экспериментировать со звуками, препарировать их, смешивать в различных пропорциях, даже

тишину считать «звуком», – пишут в своей статье «Новый музыкальный инструмент» Г.Г. Белов и И.Б. Горбунова. – Компьютер и синтезатор они подчиняют узконаправленной задаче удивить, поразить снотов своими тембро-акустическими находками. У таких музыкантов есть своя специфическая аудитория «знатоков». Создают ли они Музыку? Рождаются ли эти находки-открытия» в поисках художником высокого откровения, глубины поэтического содержания, в передаче общественно значимых, выстраданных мыслей?» [3, с. 137].

Рассматривая возможность применения в современном образовательном процессе цифрового баяна/аккордеона в системе начального профессионального образования, важно обозначить проблемы и перспективы развития методики исполнительского мастерства с использованием нового цифрового музыкального инструментария и музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [7; 8; 9; 10] в системе современного музыкального образования в условиях функционирования высокотехнологичной информационной образовательной среды [11; 12]. Основная цель современной системы музыкального образования – это создание особой художественно-образовательной среды, в которой происходит формирование всесторонне развитой, творчески инициативной, нестандартно мыслящей личности, заряженной на самоактуализацию, способной адаптироваться в различных ситуациях и осуществлять на достаточно высоком профессиональном уровне все (или почти все) виды музыкальной деятельности, которые могут оказаться востребованными жизнью [13; 14]. Неравнозначное деление на профессиональное и непрофессиональное в образовательном процессе приводит подчас к «перегибам» на местах, когда начинают закрывать приём детей на интересные для них направления музыкального творчества – синтезатор, вокал и др., переводя всех воспитанников поголовно на обучение только по предпрофессиональным образовательным программам, при этом из-за недостатка финансирования (например, в Тверском регионе) не предусмотрена и вариативная часть предпрофессиональных программ, в которой были бы предусмотрены интересные для учащихся предметы по выбору, включая знакомство с клавишными синтезаторами, другими цифровыми музыкальными инструментами.

Новое время диктует необходимость совершенствования и оптимизации учебного процесса современной школы. Сегодня работа с цифровыми музыкальными технологиями – одно из перспективнейших и необходимых направлений модернизации учебного процесса.

Приведённый выше сравнительный анализ, а также успешный опыт применения в учебном процессе и концертной практике цифровых клавишных синтезаторов, позволяет утверждать, что использование цифрового баяна/аккордеона, являющегося также синтезатором, может быть очень востребованным и актуальным среди молодого поколения, которое, в конечном счёте, является носителем культуры своего народа, а, значит, и его традиций исполнительства, в том числе и на баяне и аккордеоне.

Библиографический список

1. Семёнов В.А. *Современная школа игры на баяне: учебное пособие*. Москва: Музыка, 2007.
2. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 22: 233 – 239.
3. Горбунова И.Б., Белов Г.Г. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 6: 135 – 139.
4. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в системе общего музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 411 – 415.
5. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 254 – 257.
6. Горбунова И.Б. Музыкальное программирование, или программирование музыки и музыкально-компьютерные технологии. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 7: 213 – 218.
7. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*, 2004; 4 (9): 123 – 138.
8. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе DIGITAL HUMANITIES. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 3: 44 – 47.
9. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии: лаборатория. *Медиакультура*. 2012; 1: 5.
10. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. *Современное музыкальное образование – 2014: материалы международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2014: 32 – 38.
11. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и комплексная модель её семантического пространства. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*. 2014; 4 (208): 152 – 161.
12. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Региональная информатика «РИ-2014»: материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции*. Санкт-Петербург, 2014: 320 – 321.
13. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Хайнер Е. Музыкально-компьютерные технологии как информационно-трансляционная система в школе цифрового века. *Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования*. 2014; 4 (39): 99 – 103.
14. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Компьютерная музыка как одно из проявлений современного этапа экспериментальной эстетики и теоретического музыкознания. *Научное мнение*. 2014; 12 (1): 113 – 120.

References

1. Semenov V.A. *Sovremennaya shkola igry na bayane: uchebnoe posobie*. Moskva: Muzyka, 2007.
2. Gorbunova I.B. "Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 22: 233 – 239.
3. Gorbunova I.B., Belov G.G. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 6: 135 – 139.
4. Gorbunova I.B., Davletova K.B. "Elektronnye muzykal'nye instrumenty v sisteme obschego muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 411 – 415.
5. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter kak novyj instrument pedagoga-muzykanta v shkole cifrovogo veka. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 11: 254 – 257.
6. Gorbunova I.B. Muzykal'noe programmirovaniye, ili programmirovaniye muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 7: 213 – 218.
7. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*, 2004; 4 (9): 123 – 138.
8. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive DIGITAL HUMANITIES. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44 – 47.
9. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: laboratoriya. *Mediamuzyka*. 2012; 1: 5.
10. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. *Sovremennoye muzykal'noye obrazovanie – 2014: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2014: 32 – 38.
11. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i kompleksnaya model' ee semanticheskogo prostranstva. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obschestvennye nauki*. 2014; 4 (208): 152 – 161.
12. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Regional'naya informatika "RI-2014": materialy XIV Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii*. Sankt-Peterburg, 2014: 320 – 321.
13. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Hajner E. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak informacionno-translyacionnaya sistema v shkole cifrovogo veka. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye humanitarnye issledovaniya*. 2014; 4 (39): 99 – 103.
14. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Komp'yuternaya muzyka kak odno iz proyavlenij sovremennogo `etapa` eksperimental'noj `estetiki i teoreticheskogo muzykoznaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 12 (1): 113 – 120.

Статья поступила в редакцию 30.01.17

УДК 378

Gorbunova I.B., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Informatization of Education, chief researcher, Educational-Methodological Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

COMPUTER RECORDING STUDIO AS A MUSICAL CREATION TOOL: METHODOLOGICAL ASPECTS OF INTERPRETATION. . Currently, digital technology is widely used in the work of musicians, due to the spread and reproduction of cultural values in the long term Digital Humanities. The digital principle is based release of audio in different media, as well as numerous possibilities of computer processing of sound. Digital technology is widely used in the professional work of teachers-musicians. The article considers methodological aspects of teaching the basics of recording computer studio in the formation of new creative prospects for professional work teacher-musician due to the necessity of the use of music and computer technology in the process of preservation, historical continuity and broadcast accumulated by mankind cultural values in the functioning of the new high-tech information educational environment.

Key words: recording studio, music pedagogy, electronic musical instrument, music computer technologies, information technology, music, musical creativity, musical education.

И.Б. Горбунова, д-р пед. наук, проф., главный научный сотрудник Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена, проф. каф. информатизации образования, РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

КОМПЬЮТЕРНАЯ СТУДИЯ ЗВУКОЗАПИСИ КАК ИНСТРУМЕНТ МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА: МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТОЛКОВАНИЯ

В настоящее время цифровые технологии широко используются в творчестве музыкантов, что обусловлено распространением и воспроизведением ценностей культуры в перспективе Digital Humanities. На цифровом принципе основан выпуск аудиозаписей на различных носителях, а также многочисленные возможности компьютерной обработки звука. Цифровые технологии широко используют в профессиональной деятельности педагогов-музыкантов. В статье рассматриваются методические аспекты преподавания основ компьютерной студии звукозаписи в условиях формирования новых творческих перспектив профессиональной деятельности педагога-музыканта, обусловленных необходимостью использования музыкально-компьютерных технологий в процессе сохранения, исторической преемственности и трансляции накопленных человечеством культурных ценностей в условиях функционирования новой высокотехнологичной информационной образовательной среды.

Ключевые слова: студия звукозаписи, музыкальная педагогика, электронный музыкальный инструмент, музыкально-компьютерные технологии, информационные технологии в музыке, музыкальное творчество, музыкальное образование.

В настоящее время цифровые технологии широко используются в профессиональной звукозаписи, в том числе в работе педагогов-музыкантов. На цифровом принципе основан выпуск аудиозаписей на различных носителях, а также многочисленные возможности компьютерной обработки звука – как компьютерной звукозаписи, так и компьютерного анализа звука для различных целей [1; 2; 3]. «В студии звукозаписи с музыкантом работает звукорежиссёр. При помощи электроакустических приборов он выстраивает акустическое пространство (меняя его объем, внутреннюю структуру, насыщенность звуковыми «объектами») и фактурно-звуковой баланс (выделяя или микшируя планы фактуры), монтирует целое, шлифует свойства звука – его тембр, динамику, атаку. Разумеется, эти процедуры отражаются на интерпретации исполнителя. Тем самым звуковоспроизведённое содержание перестаёт быть сугубо личностно-исполнительским, а «фонографическая интерпретация» (термин Н.П. Корыхаловой) становится интерпретацией звукорежиссёра откорректированной» [4]. (Необходимо сразу же оговориться, что среди компьютерно-музыкальных технологий существуют две тесно связанные между собой, но концептуально совершенно различные:

и фактурно-звуковой баланс (выделяя или микшируя планы фактуры), монтирует целое, шлифует свойства звука – его тембр, динамику, атаку. Разумеется, эти процедуры отражаются на интерпретации исполнителя. Тем самым звуковоспроизведённое содержание перестаёт быть сугубо личностно-исполнительским, а «фонографическая интерпретация» (термин Н.П. Корыхаловой) становится интерпретацией звукорежиссёра откорректированной» [4]. (Необходимо сразу же оговориться, что среди компьютерно-музыкальных технологий существуют две тесно связанные между собой, но концептуально совершенно различные:

аудио- и MIDI-технологии. Различные варианты работы с цифровым аудио тоже можно условно разделить на два направления – запись, обработку готовых звуков и синтез звука, фактически, «с нуля». Мы рассматриваем запись и обработку готовых звуков (цифровое аудио) в современной компьютерной студии звукозаписи.

С развитием музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [5; 6; 7] педагоги-музыканты получают возможность создания всё более качественных фонограмм. Средства цифровой фильтрации и обработки фонограмм дают практически неограниченные возможности в создании элементов звучания, определяемые только художественно-эстетическими воззрениями музыканта. Для этого разработаны специальные аппаратные и программные средства, удобные в обращении и понятные специалисту с музыкальным образованием.

Для того чтобы произвести звукозапись или обработку звука, слабые колебания, обусловленные колебаниями мембраны микрофона, необходимо усилить, смешать в регулируемых соотношениях с сигналами от других микрофонов и других источников звука (магнитофонов, синтезаторов, плееров, проигрывателей и др.), и, наконец, подать на динамические головки звуковых колонок (или любых акустических систем).

Для смешивания звуковых сигналов служит микшерный пульт. На любой современной звуковой карте имеется встроенный виртуальный микшерный пульт, и на драйвере устройства (программном обеспечении, обсуживающем аппаратное устройство, в данном случае – звуковую карту) есть специальная программа-эмулятор, с помощью которой можно управлять встроенным микшером. Кроме того, многие современные музыкальные профессиональные программы среды имеют виртуальные микшеры, управление которыми осуществляется с помощью специальных программных средств, однако в данном случае мы говорим о микшерном пульте как о специальном аппаратном средстве, являющемся одним из основных элементов электронной студии звукозаписи, качество которого во многом определяет возможности студийной работы в целом.

Для качественной записи используются микрофоны различной конфигурации и с различными характеристиками направленности. При работе внутри студии, имеющей ограниченный объем пространства помещения, более подходящими могут быть микрофоны конденсаторного типа. Они обладают высокой чувствительностью и широкой направленностью действия.

Для записей больших коллективов (хора, оркестра и т. п.) используются электретные широкополосные микрофоны. Вокальные и инструментальные динамические микрофоны менее активны в передаче тончайших нюансов звучания, нежели конденсаторные или электретные, потому что они «улавливают» минимум лишнего шума и могут быть незаметными в том случае, когда невозможно обеспечить достаточный уровень звукоизоляции.

Однако не менее ответственным моментом для качества сделанной записи является правильная установка микрофонов, поэтому определение необходимой позиции микрофонов – один из наиболее важных аспектов записи музыки. В некоторых случаях перемещение микрофона всего на несколько сантиметров может радикально изменить качество и характер получаемого звука.

Ещё один очень важный момент записи связан с тем, что большинство акустических инструментов нуждается в определённом пространстве для звучания, чтобы все элементы их тембра сложились в правильных пропорциях. Слишком близкое расположение микрофона может нарушить эти пропорции и сделать слышимыми механические призвуки, издаваемые инструментами, например, поскрипывание смычков струнных, стук молоточков фортепиано, похлопывание клапанов духовых инструментов и т.п.

Для сценической деятельности наиболее подходящими являются магнитодинамические микрофоны меньшей чувствительности и более узкой направленности. Необходимо также учитывать правила размещения звукового оборудования в студии. Прежде всего, это касается размещения источников звука, микрофонов и звуковых колонок. Микрофоны размещаются как можно ближе к звучащей части музыкального инструмента и как можно дальше от колонок (рис. 1).

В процессе работы со звуковым материалом одной из наиболее часто востребованных задач является необходимость



Рис. 1. Размещение звукоусилительного оборудования

свести вместе звучание нескольких звуковых файлов (часто от разных источников, созданных и обработанных с помощью различных аппаратных и программных средств). Подобного рода задачи решались ранее с помощью сведения вместе звучания всех параллельных дорожек многоканального магнитофона. Одна из простейших возможностей для решения подобного рода задач сегодня – использование программы обработки звука *Sound Forge*. Однако, файлы, однажды сведенные вместе, невозможно в дальнейшем разделить, что является чаще всего необходимым условием в процессе дальнейшей творческой работы с изначально созданным звуковым материалом. Для таких случаев многоканального сведения разработан специальный класс программ с соответствующим названием – системы многоканального сведения. Самыми распространёнными из них в настоящее время являются *Pro Tools* и *Adobe Audition*. Эти программы позволяют музыканту обращаться с музыкальным материалом так же, как и при работе с многоканальным магнитофоном: звукорежиссёр оперирует параметрами воспроизведения каждой звуковой «дорожки» в отдельности подобно тому, как во время сведения с помощью многоканального магнитофона оперируют регуляторами на микшерном пульте и другими студийными приборами. «Чисто» компьютерные системы дают звукорежиссёру возможность производить необходимые регулировки с очень высокой точностью, как по времени, так и по параметрам звука, посредством технологий «простого рисования» огибающих.

Кроме коммутации звуков в студии происходит коммутация событий. Для однозначного распознавания и передачи сигналов и для соединения электронных музыкальных инструментов (ЭМИ) [8; 9; 10] друг с другом был создан стандарт MIDI. С помощью MIDI различные инструменты передают «друг другу» информацию о событиях, таких как начало и окончание звучания той или иной ноты, изменение уровня громкости, включение и выключение магнитофона и др. Схематически этот процесс можно представить так, как показано на рис. 2.

Особо отметим, что ЭМИ обладает политембральностью (многотембровостью) и полифонией (128 голосов и более) и может быть выполнен как в виде конкретного устройства (сэмплерного и/или синтезаторного) модуля со специальным устройством управления (или без него), например, в виде традиционной фортепианной клавиатуры; также ЭМИ может являться цифровой система-эмулятор, управляемая только с помощью программного обеспечения музыкального компьютера (МК) [11].

Отметим, что каждый из основных приборов, составляющих звуковой тракт, имеет диапазон допустимых значений, поэтому в процессе звукозаписи и звуковоспроизведения необходимо наличие усилительных устройств. При превышении уровня входного сигнала на любом этапе звукоусиления (особенно при цифровой записи) будут слышны заметные искажения. Поэтому желательно применение частотных фильтров.

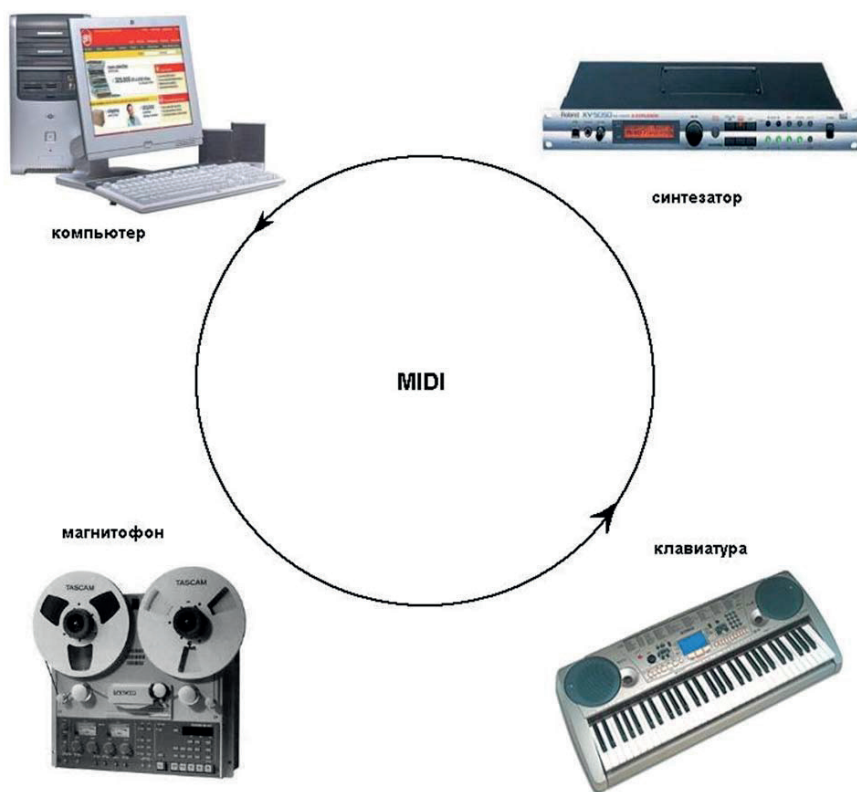


Рис. 2. Коммутация MIDI-событий

Для управления тембром звука в современных компьютерных студиях звукозаписи служат особые частотные фильтры, в основе которых лежат «электронные резонаторы». Они настро-

ены на различные частоты, повышающие или понижающие уровень разных призывов по желанию звукорежиссёра. Это и есть своеобразные «электронные музыкальные инструменты», которые используются в электронной студии звукозаписи наряду с традиционными музыкальными инструментами.

В целом тракт звукозаписи в компьютерной звукозаписывающей и звуковоспроизводящей студии выглядит так, как показано на рис. 3.

Отметим, поскольку каждый из основных приборов, составляющих звуковой тракт, имеет диапазон допустимых значений, необходимо наличие усилительных устройств. При превышении уровня входного сигнала на любом этапе звукоусиления (особенно при цифровой записи) будут слышны заметные искажения. Поэтому желательно применение частотных фильтров.

Для управления тембром звука в современных компьютерных студиях звукозаписи служат особые частотные фильтры, в основе которых лежат «электронные резонаторы». Они настроены на различные частоты, повышающие или понижающие уровень разных призывов по желанию звукорежиссёра. Это и есть своеобразные «электронные музыкальные инструменты», которые используются

в электронной студии звукозаписи наряду с традиционными музыкальными инструментами.

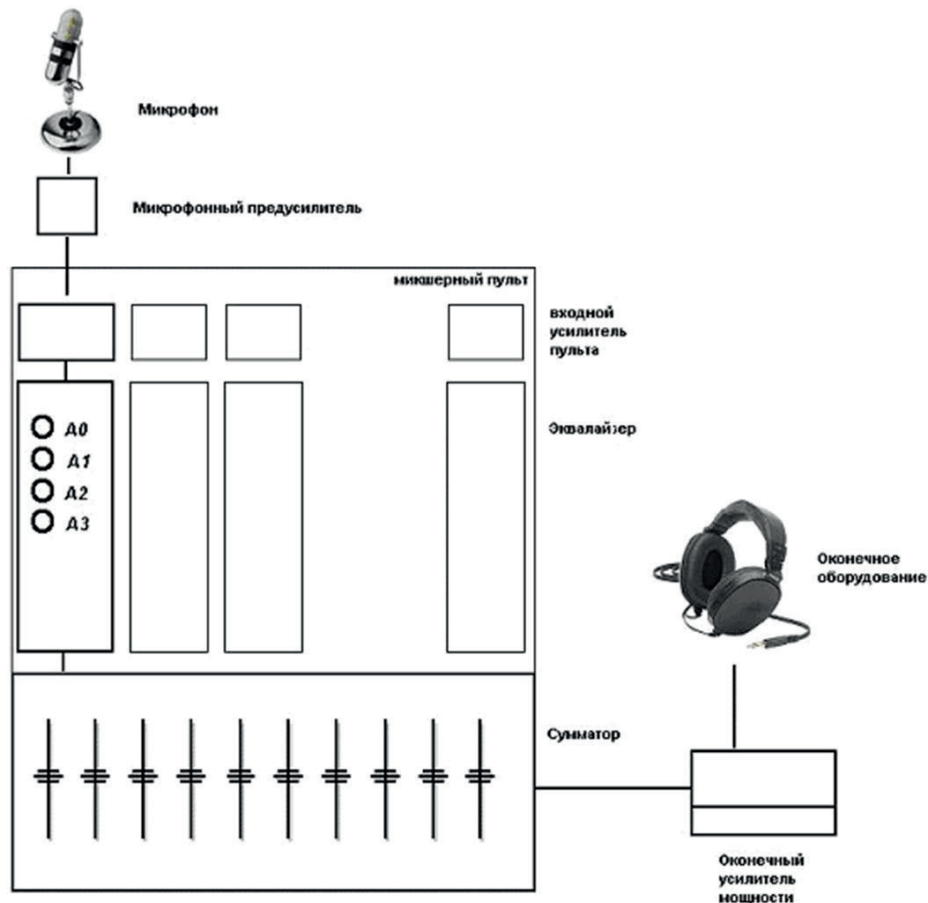


Рис. 3. Тракт звукозаписи

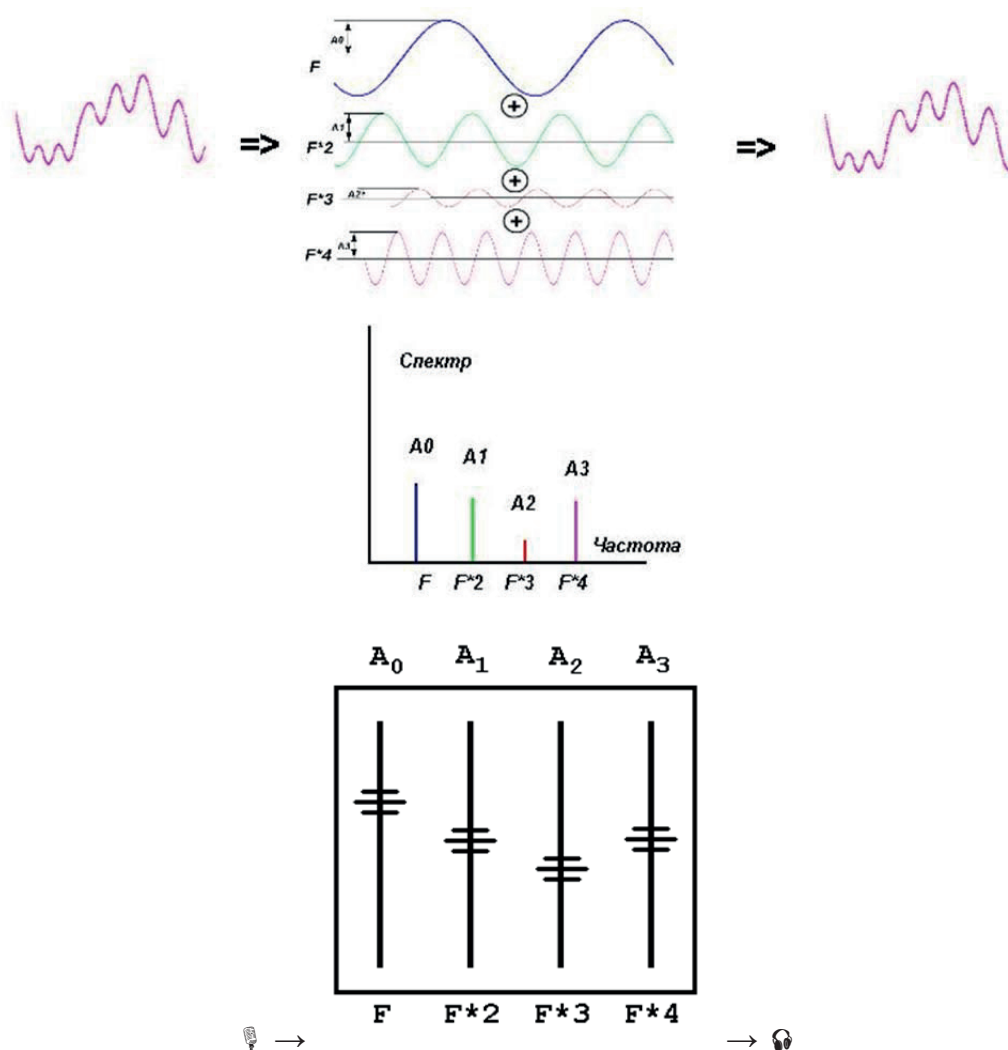


Рис. 4. Применение частотных фильтров

Значительную роль в управлении электронными тембрами (и в процессе создания самих тембров), а также в процессе звукосинтеза и звуковой обработки при создании «звуковой картины» играют звуковые частотные фильтры (рис. 4; подробнее изложено в [12; 13; 14]). Широкое применение сегодня нашли многополосные частотные фильтры – эквалайзеры.

С помощью МК и программ обработки звука (таких как *Sound Forge*, *Steinberg WaveLab*, *Adobe Audition* и некоторых др.) можно производить частотную обработку звука в цифровом виде. Цифро-аналоговые и аналого-цифровые преобразователи (ЦАП и АЦП) обязательно содержат фильтры. Например, частоты, лежащие выше половины частоты дискретизации, при оцифровке отобразятся неправильно и будут восприниматься как помехи или искажения. Чтобы этого избежать, перед оцифровкой сигнала высокие частоты удаляются с помощью фильтра, и в результате оцифрованный сигнал оказывается свободным от возможных искажений (подробно изложено в работах [15; 16]).

С середины 90-х гг. XX столетия, с момента, когда компьютеры стали способны полноценно обрабатывать звуковую информацию в реальном времени, появились новые методы интерактивного взаимодействия пользователя с музыкальной моделью [17], сформировались новые взгляды на МК как на инструмент музыканта [11]. Получили развитие направления, связанные с анализом и моделированием процесса музыкального творчества, которые открывают новые возможности, как в области теории музыки, так и психологии музыкального творчества в целом.

Всё это требует, с одной стороны, подготовки музыкантов, разбирающихся в современных МКТ; с другой же стороны, необходима подготовка специалистов технического профиля, имеющих основы общего музыкального образования и владеющих знаниями в области программирования звука, звукосинтеза,

аудиоинжиниринга, звукотембрального и музыкального программирования [18; 19], моделирования музыкально-творческих процессов [20; 21] и профессионально владеющих технологиями студийной звукозаписи, МКТ-программами, специалистов, способных заниматься моделированием как одним из перспективных методов объективного исследования музыкального творчества. Этим объясняется создание специальных, ориентированных на широкую аудиторию обучаемых, учебных курсов и учебных пособий, позволяющих на доступном уровне изложить основы акустики, и принципы работы МК и ЭМИ.

В последнее время обозначился значительный интерес музыкантов к МКТ, в частности к *компьютерной музыке* [22; 23]: многогранность, глобальная применимость компьютерной музыки дают новые, по сути, безграничные возможности самореализации, стимулируют стремительное развитие интеллекта, поднимая обучение на новый уровень. Совместимость компьютерной музыки с традиционными музыкальными технологиями создает условия для преемственности музыкальных эпох и стилей, их взаимопроникновения и синтеза, укрепляя интерес к музыкальной культуре в целом.

Существует много изданий, в которых с большей или меньшей степенью подробности освещён глобальный круг проблем, связанных с изложением данной темы. Особо отметим работы П. Бьюика «Живой звук. РА для концертирующих музыкантов» и В.Г. Динова «Звуковая картина». В них изложены такие вопросы, как озвучивание залов и открытых помещений, звукорежиссура «живых» концертов, расчет акустики помещений, выбор микрофонов, микшерных пультов и звукоусилительной аппаратуры, коммутация, физика звука, MIDI-технологии и мн. др. Однако вопросы методики и, что особенно важно, методологии представления рассмотренных в статье актуальных тем и вопросов использования компьютерной студии звукозаписи как инструмен-

та творчества в профессиональной деятельности педагога-музыканта, представлены недостаточно чётко и содержательно в системе современного профессионального (начального, среднего,

высшего и дополнительного) и общего музыкального образования. Надеемся, что материалы нашей статьи послужат элементом для продолжения научно-методического дискурса.

Библиографический список

1. Беличенко В.В., Горбунова И.Б. *Феномен музыкально-компьютерных технологий в обучении информатике музыканта (в условиях перехода на новые образовательные стандарты)*: монография. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012.
2. Горбунова И.Б. Компьютерные науки и музыкально-компьютерные технологии в образовании. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 428 – 432.
3. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*, 2016; 4: 95 – 100.
4. Казанцева Л.П. Музыкальное произведение в современной аудиовизуальной среде: личностный аспект. *Современные аудиовизуальные технологии в художественном творчестве и высшем образовании*. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУП, 2006: 37 – 38.
5. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия Российской государственной педагогической академии им. А.И. Герцена*, 2004; 4 (9): 123 – 138.
6. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. *Современное музыкальное образование – 2014*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей ред. И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2014: 32–38.
7. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе Digital Humanities. *Общество: философия, история, культура*, 2015; 3: 44 – 47.
8. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*, 2015; 6: 135 – 139.
9. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства: *Теория и практика общественного развития*, 2015; 22: 233 – 240.
10. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в системе общего музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 411 – 415.
11. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в Школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 254 – 257.
12. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и аудиовизуальный синтез: актуальное значение и перспективы развития. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 19: 162 – 168.
13. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Региональная информатика РИ-2014. Санкт-Петербург, 29 – 31 окт. 2014*: материалы конференции СПОИСУ. Санкт-Петербург, 2014: 320 – 322.
14. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и комплексная модель её семантического пространства. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*, 2014; 4 (208): 152 – 161.
15. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
16. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
17. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Хайнер Е. Музыкально-компьютерные технологии как информационно-трансляционная система в Школе цифрового века. *Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования*. 2014; 4 (39): 99 – 104.
18. Горбунова И.Б., Кибиткина Э.В., Заливадный М.С. *Музыкальное программирование: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2012.
19. Горбунова И.Б. Музыкальное программирование, или Программирование музыки и музыкально-компьютерные технологии. *Теория и практика общественного развития*, 2015; 7: 213 – 218.
20. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыка, математика, информатика: пути взаимодействия и проблемы современного этапа. *Субкультуры и коммуникативные стратегии информационного общества. Труды международной научно-теоретической конференции*. Санкт-Петербург, 2014: 81 – 83.
21. Горбунова И.Б., Белов Г.Г. Кибернетика и музыка: постановка проблемы. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 12: 138 – 143.
22. Воронов А.М., Горбунова И.Б., Камерис А., Романенко Л.Ю. Музыкально-компьютерные технологии в школе цифрового века. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; 5 (76): 240 – 246.
23. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Компьютерная музыка как одно из проявлений современного этапа экспериментальной эстетики и теоретического музыкознания. *Научное мнение*. 2014; 12 (1): 113 – 120.

References

1. Belichenko V.V., Gorbunova I.B. *Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tekhnologij v obuchenii informatike muzykanta (v usloviyakh perehoda na novye obrazovatel'nye standarty)*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2012.
2. Gorbunova I.B. Komp'yuternye nauki i muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii v obrazovanii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 428 – 432.
3. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*, 2016; 4: 95 – 100.
4. Kazanceva L.P. Muzykal'noe proizvedenie v sovremennoj audiovizual'noj srede: lichnostnyj aspekt. *Sovremennye audiovizual'nye tekhnologii v hudozhestvennom tvorchestve i vysshem obrazovanii*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGUP, 2006: 37 – 38.
5. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tekhnologij kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*, 2004; 4 (9): 123 – 138.
6. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obschej red. I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2014: 32–38.
7. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii v perspektive Digital Humanities. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*, 2015; 3: 44 – 47.
8. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*, 2015; 6: 135 – 139.
9. Gorbunova I.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva: *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*, 2015; 22: 233 – 240.
10. Gorbunova I.B., Davletova K.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty v sisteme obschego muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 411 – 415.
11. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter kak novyj instrument pedagoga-muzykanta v Shkole cifrovogo veka. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 11: 254 – 257.
12. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii i audiovizual'nyj sintez: aktual'noe znachenie i perspektivy razvitiya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; 19: 162 – 168.
13. Gorbunova I.B. Informacionnye tekhnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Regional'naya informatika RI-2014. Sankt-Peterburg, 29 – 31 okt. 2014*: materialy konferencii SPOISU. Sankt-Peterburg, 2014: 320 – 322.
14. Gorbunova I.B. Informacionnye tekhnologii v muzyke i kompleksnaya model' ee semanticheskogo prostranstva. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obschestvennye nauki*, 2014; 4 (208): 152 – 161.
15. Gorbunova I.B. Audiovizual'nyj sintez: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivnoe znachenie dlya muzykal'noj teorii i praktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 456 – 461.

16. Gorbunova I.B. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
17. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Hajner E. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak informacionno-translyacionnaya sistema v Shkole cifrovogo veka. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya*. 2014; 4 (39): 99 – 104.
18. Gorbunova I.B., Kibitkina E.V., Zalivadnyj M.S. *Muzykal'noe programmirovaniye: uchebnoye posobie*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2012.
19. Gorbunova I.B. Muzykal'noe programmirovaniye, ili Programmirovaniye muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*, 2015; 7: 213 – 218.
20. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Muzyka, matematika, informatika: puti vzaimodeystviya i problemy sovremennogo `etapa. *Subkul'tury i kommunikativnye strategii informacionnogo obschestva. Trudy mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoy konferencii*. Sankt-Peterburg, 2014: 81 – 83.
21. Gorbunova I.B., Belov G.G. Kibernetika i muzyka: postanovka problemy. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 12: 138 – 143.
22. Voronov A.M., Gorbunova I.B., Kameris A., Romanenko L.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v shkole cifrovogo veka. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. 2013; 5 (76): 240 – 246.
23. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Komp'yuternaya muzyka kak odno iz proyavlenij sovremennogo `etapa `eksperimental'noy `estetiki i teoreticheskogo muzykoznaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 12 (1): 113 – 120.

Статья поступила в редакцию 30.01.17

УДК 378.02:372.8

Petrova N.N., teacher, MBU to DSHI № 2 (Tver, Russia), E-mail: petrus.petrova@yandex.ru

Artamonov Yu.L., teacher, Tver College of Music n.a. M.P. Mussorgsky (Tver, Russia), E-mail: gorbunovai@herzen.spb.ru

THE QUESTION OF METHODS OF TEACHING ARTS PERFORMING SKILLS ON THE DIGITAL BAYAN (ACCORDION). In the article the perspectives of development of the bayan / accordion digital instrumental performing genre in the modern educational process is studied. The work substantiates the relevance of borrowing the sound production techniques and methods of musicians bayan-players in the performing practice of the digital accordion, as well as transcription of the original works of other instrumental genres and digital acoustic accordion (bayan).

Key words: digital accordion, V-Accordion, synthesizers, musical computer technologies, additional education.

Н.Н. Петрова, преподаватель МБУ ДО ДШИ № 2, г. Тверь, E-mail: petrus.petrova@yandex.ru

Ю.Л. Артамонов, преподаватель музыкального колледжа им. М.П. Мусоргского, г. Тверь, E-mail: artamonov.yula@yandex.ru

К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСКУССТВА ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА НА ЦИФРОВОМ БАЯНЕ (АККОРДЕОНЕ)

В статье обозначены перспективы развития баянного-аккордеонного цифрового инструментально-исполнительского жанра в современном образовательном процессе; обосновывается актуальность заимствования (перенесения) приёмов звукоизвлечения способов ведения меха музыкантами-баянистами в исполнительскую практику на цифровом баяне/аккордеоне, а также при транскрипции и переложении оригинальных сочинений других инструментальных жанров для цифрового и акустического аккордеона (баяна).

Ключевые слова: цифровой баян, приёмы звукоизвлечения на баяне (аккордеоне), электронные музыкальные инструменты, обучение игре на баяне (аккордеоне), дополнительное образование.

Вопросы методики преподавания игры на акустическом баяне/аккордеоне уже достаточно глубоко изучены и представлены в научных трудах известных педагогов-баянистов/аккордеонистов России. Дан анализ различных приёмов звукоизвлечения, способов артикуляции и поведения в методических работах Б. Егорова, Ф. Липса, И. Пурица, В. Семёнова и др. В современных школах игры на баяне/аккордеоне даются грамотные методические указания к профессиональному овладению азами исполнительства на этих акустических инструментах.

В то же время на современном этапе развития баянно-аккордеонного исполнительского жанра всё больше проявляется интерес профессионалов-исполнителей, преподавателей и учащихся детских музыкальных школ, школ искусств, студентов музыкальных и музыкально-педагогических колледжей и музыкальных училищ к Digital Accordion (цифровому аккордеону). Несмотря на схожесть во внешнем виде цифровых аккордеонов/баянов с их акустическими «собратьями», в исполнительской технике баяниста/аккордеониста есть некоторые принципиальные отличия между исполнительством на акустических и на цифровых баянах/аккордеонах. Эти отличия могут оказывать влияние на исполнительское искусство музыканта, дать ему возможность делать переложения для цифровых инструментов, наиболее близкие к звучанию оригинальных сочинений.

В данной статье мы рассмотрим некоторые методические аспекты применительно к цифровому баяну/аккордеону в свете внедрения в современный образовательный процесс музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [1; 2; 3].

История развития современного баяна (аккордеона) в России исчисляется от создания первой модели четырёхрядной гармоники петербургской системы мастера П. Стерлигова в 1904 г., названной «Баяном» [4, с. 4] и созданной им на основе популяр-

ных тогда в народе ручных гармоник. За этот период от небольших любительских ручных гармоник баян/аккордеон превратился в инструмент академического направления, накопивший огромный запас оригинального репертуара, а также заимствовавший репертуар из других инструментальных жанров. В XX в. появились первые электронные баяны/аккордеоны. Самым ярким первым представителем электронного баяна в нашем баянном мире является А. Беляев. К сожалению, данное исполнительское направление в тот период (60 – 70-е гг. XX в.) не получило большого развития в нашей стране. Однако сейчас, в XXI в., как в России, так и во всём мире баянно/аккордеонное мировое сообщество вновь проявляет неподдельный интерес к цифровым баянам/аккордеонам и их аналогам. Широко реализуются различные MIDI-системы для «оживления» в акустические баяны/аккордеоны. При этом акустический инструмент полностью сохраняет практически все свои исполнительские характеристики, но получает, благодаря вмонтированному электронному блоку, огромное количество оркестровых тембров, перкуссии.

В данной статье мы также рассмотрим характеристики цифрового баяна/аккордеона (на примере модели Roland FR-3xb) и возможности применения цифрового инструмента в музыкально-образовательном процессе.

Одним из важнейших средств реализации выразительных возможностей музыкально – исполнительской речи любого музыканта являются приёмы звукоизвлечения, средства артикуляции, используемые исполнителем на музыкальном инструменте. В баянно/аккордеонном профессиональном сообществе вопросы звукоизвлечения на баяне/аккордеоне освещены в научных трудах известных педагогов-новаторов, обосновавших исполнительские приёмы на этих инструментах и поднявших исполнительство на баяне/аккордеоне на высокий академический

профессиональный уровень. Например, в статье Б. Егорова «К вопросу о систематизации баянных штрихов» [5] подробно рассмотрены приёмы звукоизвлечения и артикуляции. На основании этой методической разработки рассмотрим и сопоставим актуальность её основных тезисов и новых исполнительских возможностей цифровых баянов/аккордеонов.

Вопросы звукоизвлечения нельзя успешно решить без хорошего знания инструмента и, прежде всего, его звуковых средств [5, с. 105]. Всё, что описано Б. Егоровым в отношении акустических характеристик механического баяна/аккордеона – высота, громкость, тембр – можно с небольшими поправками перенести и на цифровой баян/аккордеон. Поправки касаются, например, понятия «громкость», так как в зависимости от того, как будет применяться цифровой инструмент – с использованием собственных встроенных акустических колонок, что примерно соответствует силе звучания акустического баяна/аккордеона, или с подключением активной аудиосистемы (внешнего усилителя), что многократно увеличит громкость звучания цифрового инструмента. Также понятие «тембр» на цифровом инструменте уже не рассматривается как условное тембральное (в узком смысле, путём переключения регистров) изменение звучания гармоник. При переключении регистров на цифровом баяне/аккордеоне можно использовать тембры разных гармоник (от русского баяна до французского мюзет-аккордеона, в зависимости от модели цифрового инструмента). Наличие таких гармоник может быть от 20 до 100 и более. А при переключении пользовательских программ (как в правой, так и в левой клавиатурах) музыкант уже может использовать оркестровые (труба, флейта, струнные смычковые инструменты и т. д.) или различные органские тембры. Причём при подключении цифрового инструмента к микшерному пульту музыкант может самостоятельно отрегулировать нужные ему звуковые частоты (низкие, средние, высокие). К тому же в любых электронных музыкальных инструментах (ЭМИ) [6; 7; 8] имеются встроенные функции реверберации и хоруса, что позволяет также влиять на качественную характеристику «тембра» и, в зависимости от звуковых задач, вносить в звучание инструмента, например, эффект концертного зала, чего исполнителем на акустическом инструменте может добиться, только применяя микрофоны. При этом, используя на цифровом баяне/аккордеоне реле bass/treble, музыкант самостоятельно регулирует (выстраивает) соотношение (баланс) между правой и левой клавиатурой, что совершенно исключено в акустическом баяне/аккордеоне. Также принципиальной отличительной характеристикой ЭМИ является возможность для музыканта, используя меню, самостоятельно выстраивать нужные параметры звучания: громкости отдельных элементов (тембра в правой руке, баса, аккорда); самостоятельно изменять строй инструмента, посредством функции tuning, что очень актуально для совместной ансамблевой игры цифрового баяна/аккордеона с любыми акустическими инструментами; изменять звучание инструмента по желанию исполнителя в диапазоне «+1» или «-1» октавы, что даёт интересные тембральные сочетания тембра гармоник с другими тембрами, например, «фагота с пикколо», или с тембром «электронное фортепиано», флейты.

Существенной особенностью звука баяна является его относительно большая протяженность (в сравнении с фортепиано, арфой, щипковыми инструментами). «В связи с этим следует подчеркнуть особо важное правило звукоизвлечения на баяне, – пишет в своей статье Б. Егоров – исполнитель должен постоянно контролировать три основные фазы при формировании звука: атаку (характер возникновения), стационарную часть (основное время звучания) и окончание (характер прекращения) звука. [5, с. 107-108]. Далее в статье подробно рассматриваются различные характеристики баянных штрихов [5, с. 126 – 127], как характеристики звуковых форм и процессов, протекающих внутри звука, которые непосредственно зависят от артикуляционных приёмов (способов звукоизвлечения) [5, с. 109].

Многие баянные штрихи для акустического баяна, можно успешно применять и на цифровом баяне/аккордеоне. Несмотря на цифровую природу звука, динамические процессы (игра от «pp до ff») при игре на цифровом баяне/аккордеоне, также как и на акустическом баяне, регулируются управлением левой

руки музыканта (давление руки на левый боковой ремень левого полукорпуса инструмента). Поэтому, при смене акустического инструмента на цифровой, баянист/аккордеонист очень быстро адаптируется и без потерь качества использует весь накопленный ранее исполнительский багаж (пальцевая беглость, мехо-пальцевая артикуляция, движения мехом). Если исполнитель постоянно меняет инструменты, чередуя, например, в концертной практике акустический и цифровой баяны/аккордеоны, то для него нет смысла использовать регулятор сопротивления мехов для наиболее эффективного управления мехом. Но если музыкант предпочёл «перейти» на цифровой инструмент и адаптирует для цифрового баяна/аккордеона свой ранее выученный на акустическом баяне репертуар, то он может воспользоваться замечательной функцией «регулятор сопротивления мехов» для управления натяжением меха, что существенно позволяет экономить физические силы баяниста, уменьшая в разы смену меха на «разжим»/«сжим».

Исполнителю на цифровом баяне/аккордеоне, применяя тембры оркестровых инструментов, необходимо в своих аранжировках и переложениях руководствоваться шкалой диапазона звучания того или иного имитируемого инструмента (флейты, трубы и т. д.), чтобы имитация звучания этих инструментов была естественной и не вызывала нареканий (зачастую справедливых) со стороны музыкантов-исполнителей на акустических инструментах.

Музыканту-исполнителю на ЭМИ необходимо также ознакомиться с понятиями фразировки, артикуляции, применяемых в методике игры на акустических духовых, струнных и других музыкальных инструментах.

Характерной отличительной чертой цифрового баяна/аккордеона от акустических «собратьев» является «лёгкая» по касанию, так называемому «туше», клавиатура, что позволяет играть на цифровом баяне/аккордеоне без лишнего мышечного напряжения и не тратить силы на преодоление «тугих» клавиш, что является несомненным плюсом для многих как начинающих, так и уже опытных исполнителей. В качестве примера можно сравнить игру на клавишном цифровом синтезаторе, не имеющего так называемой молоточковой системы, с игрой на акустическом фортепиано. Также, с точки зрения эргономики цифровой баян/аккордеон удобен в использовании, как в положении «сидя» с инструментом, так и в положении «стоя» [9].

ЭМИ уже сегодня обогащают оркестровые составы, привнося свою лепту в тембровое обновление современной музыки [10; 11]. «Безусловно, яркий исполнитель на синтезаторе, выходящий на эстраду, обязан быть не только обладателем виртуозной клавишной техники, но глубоким знатоком традиционного инструментоведения (знающим условия игры на каждом акустическом инструменте, его регистры, нюансировку), эрудитом в области звучаний симфонических партитур, поэтом новых звуков, композитором, создателем новых музыкальных концепций, которые взволновали бы аудиторию концертных залов. Когда и где объявится такой талант? Надо, чтобы их стало много. Только в таком случае из их среды вдруг выделится гений. Он-то и сделает синтезатор (новую «музыкальную машину», качественно превосходящую совершенство таких роялей, как Steinway, Bechstein, Bluthner, вместе взятые) тем инструментом, которому по наследству достанется пальма первенства в новом поколении эволюционного развития музыкального инструментария. Ну, а следом за таким гением возникнет эпоха другой музыки, но не менее гениальной, чем та, о которой мы судим по творениям Баха, Моцарта, Бетховена, Чайковского, Шостаковича и <> займут своё место изящные и недорогие, но любимые звуковые аппараты для профессионального и любительского музицирования», – отмечают Г.Г. Белов и И.Б. Горбунова [7, с. 137]. Всё это становится возможным благодаря развитию и формированию высокотехнологичной информационной образовательной творческой среды музыканта (см., например, [12]), где комплексная модель семантического пространства музыки [13] может и должна занять место, присущее высокому её художественному предназначению и исполнить свою миссию развития и становления художника и творца в Школе цифрового века.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*, 2004; 4 (9): 123 – 138.

2. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. *Современное музыкальное образование – 2014*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2014: 32 – 38.
3. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Хайнер Е. Музыкально-компьютерные технологии как информационно-трансляционная система в Школе цифрового века. *Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования*, 2014; 4 (39): 99 – 104.
4. Семёнов В.А. *Современная школа игры на баяне*: учебное пособие. Москва: Музыка, 2007.
5. Егоров Б.М. *К вопросу о систематизации баянных штрихов. Баян и баянисты*: сборник статей; вып. 6. Под общей редакцией Б. Егорова и С. Колобкова. Москва: Советский композитор, 1984: 104 – 128.
6. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 22: 233 – 239.
7. Горбунова И.Б., Белов Г.Г. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 6: 135 – 139.
8. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в системе общего музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 411 – 415.
9. Петрова Н.Н. Цифровой баян: новые возможности на основе старых традиций. *Инновационные формы преподавания в ДМШ И ДШИ*. Отв. ред.-сост. Е.В. Орлова, А.В. Чернышов, Л.Н. Шайхутдинова. Москва: МЦ «Искусство и образование», 2013: 53 – 55.
10. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 254 – 257.
11. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе DIGITAL HUMANITIES. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 3: 44 – 47.
12. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
13. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и комплексная модель её семантического пространства. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*. 2014; 4 (208): 152 – 161.

References

1. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologij kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*, 2004; 4 (9): 123 – 138.
2. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2014: 32 – 38.
3. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Hajner E. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak informacionno-translyacionnaya sistema v Shkole cifrovogo veka. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya*, 2014; 4 (39): 99 – 104.
4. Semenov V.A. *Sovremennaya shkola igry na bayane*: uchebnoe posobie. Moskva: Muzyka, 2007.
5. Egorov B.M. *K voprosu o sistematizacii bayannykh shtrihov. Bayan i bayanisty*: sbornik statej; vyp. 6. Pod obshej redakciej B. Egorova i S. Kolobkova. Moskva: Sovetskij kompozitor, 1984: 104 – 128.
6. Gorbunova I.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 22: 233 – 239.
7. Gorbunova I.B., Belov G.G. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 6: 135 – 139.
8. Gorbunova I.B., Davletova K.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty v sisteme obshego muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 411 – 415.
9. Petrova N.N. Cifrovoy bayan: novye vozmozhnosti na osnove starykh tradicij. *Innovacionnye formy prepodavaniya v DMSH I DShI*. Otв. red.-sost. E.V. Orlova, A.V. Chernyshov, L.N. Shajhutdinova. Moskva: MC «Iskusstvo i obrazovanie», 2013: 53 – 55.
10. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter kak novyj instrument pedagoga-muzykanta v shkole cifrovogo veka. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 11: 254 – 257.
11. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive DIGITAL HUMANITIES. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44 – 47.
12. Gorbunova I.B. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
13. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i kompleksnaya model' ee semanticheskogo prostranstva. *Nauchno-tehnicheskie ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Gumanitarnye i obschestvennye nauki*. 2014; 4 (208): 152 – 161.

Статья поступила в редакцию 30.01.17

УДК 371

Zaeva N.K., senior teacher, Department of English Philology and Foreign Languages, North Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: timur.60@mail.ru

Vezirov T.G., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Teaching Methods of Mathematics and Computer Science, Dagestan State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: timur.60@mail.ru

THE TYPES AND DIRECTIONS OF SOCIAL AND CULTURAL RURAL YOUTH EDUCATIONAL CLUB “АМБАСТДЗИНАД”.

The article discusses the transformation of value orientations of Russian youth as a factor of social adaptation. The authors discuss the types, directions and main trends of value orientations of the modern Russian rural youth. For the solution of this problem the researchers offer a process of organization of a sociocultural youth educational club “ambastdzinad” on the basis of Sanatorium boarding school n.a. M.S. Baroyev of the settlement of Gizel in Prigorodny District of the Republic Alania. The basic principles of implementation of the program of youth club are distinguished.

Key words: values, value consciousness, rural school, extracurricular activities, educational club.

Н.К. Заева, ст. преп. каф. английской филологии и иностранных языков, Северо-Осетинский государственный педагогический институт, г. Владикавказ, E-mail: timur.60@mail.ru

Т.Г. Везилов, д-р пед. наук, проф. каф. методики преподавания математики и информатики, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: timur.60@mail.ru

ВИДЫ И НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО СЕЛЬСКОГО МОЛОДЁЖНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛУБА «АМБАСТДЗИНАД»

В статье рассматриваются трансформация ценностных ориентаций российской молодежи как фактор её социальной адаптации. Обсуждаются виды, направления и основные тенденции изменения ценностных ориентаций современной российской сельской молодежи. Для решения данной проблемы нами предлагается процесс организации социокультурного

молодежного образовательного клуба «Амбастдзинад» на базе ГКООУ санаторная школа-интернат им. М.С. Бароева селения Гизель Пригородного района Республики Алании, а также выделяются основные принципы реализации программы молодежного клуба.

Ключевые слова: ценностные ориентации, ценностное сознание, сельская школа, внеучебная деятельность, образовательный клуб.

Многомерные трансформации в государстве и обществе последних десятилетий в значительной мере ослабили внимание к таким явлениям, как социально-духовные и нравственные ценности в подростковой и молодежной среде, заметно снизился интерес к особенностям формирования менталитета и мировоззрения молодых граждан, проживающих в сельской местности. Вместе с тем длительный процесс модернизации российской школы в итоге затронул не только организацию учебной деятельности, но и коренным образом изменил отношение к содержанию феномена воспитания в современной школе [1].

Приходится признать, что когда-то крепкие устои сельской семьи, скрепленные религиозно-нравственными ценностями, народными традициями, начинают расшатываться и наблюдаться безразличие, равнодушие многих родителей в воспитании детей. Безработица, плохое социокультурное обслуживание, незанятость детей – всё это дестабилизирует ситуацию на селе, отрицательно сказывается на нравственно-психологическом климате, взаимоотношениях детей и взрослых. Из-за подорожания транспортных расходов многие семьи оказались в своеобразной изоляции, они оторваны от большой культурной жизни, лишены человеческого общения. Все это формирует у молодежи села чувство дискомфорта, социальной заброшенности в этом изменившемся мире.

В сельской школе имеются благоприятные условия для осуществления различных интегративных связей. Малочисленность коллектива школы и классов позволяет гибко выстраивать учебно-воспитательный процесс, корректировать режим внеучебной деятельности и учебное расписание, оперативно реагировать на потребности каждого ребенка, заказ родителей, запросы педагогов, социальных партнеров. В сельской школе интеграция педагогических средств позволяет разнообразить учебно-воспитательный процесс, жизнь детей, расширить и обогатить их социальный опыт, сделать увлекательнее учебу и интереснее досуг [2].

В ФГОС ОО особое внимание уделяется исследовательской и проектной деятельности школьников, которую можно рассматривать как средство интеграции. Дети смогут приобщаться к такой деятельности с начальной школы.

Для расширения контактов детей, их социального общения важна организация взаимодействия детей и родителей. В условиях села для такого взаимодействия в целом имеются благоприятные условия. Участие родителей в решении проблем детей, в организации внеурочной деятельности позволяет им стать единомышленниками, союзниками педагогов, взрослым – выработать единые подходы к обучению и воспитанию ребенка.

Можно также отметить еще несколько факторов и условий, которые необходимо учитывать при организации внеурочной деятельности детей на селе: благоприятные условия и возможности включить в процесс обучения программ и планов внеурочной деятельности всех участников образовательного процесса (педагогов, детей, родителей), социальных партнеров, выпускников, а также педагогов системы дополнительного образования; относительная стабильность коллектива учителей и детей, сохранение традиций в школе имеют как положительные стороны (хорошее знание особенностей друг друга, способствующее взаимопониманию и взаимной поддержке, семейный характер отношений,

преемственность), так и создают определенные проблемы (формирование стереотипов, корпоративности, замкнутости, тормозящих инновационные процессы); некоторая облегченность и мобильность отслеживания результатов воспитательной работы и внеурочной деятельности детей, возможность наблюдения за судьбами выпускников; общественный контроль деятельности школы, учителей, детей.

На построении внеурочной деятельности учащихся в сельской школе отражается её малочисленность, которая имеет как положительные, так и негативные стороны. В небольшом коллективе интенсивнее идет процесс установления межличностных и деловых контактов между педагогами и учащимися, существует реальная возможность проявить себя в общем деле, объединиться, договориться о единстве действий. В такой школе все на виду, что при создании ситуации совместного поиска стимулирует активность учащихся и учителей. В сельской школе имеются особенно благоприятные условия для сотрудничества, организации совместной деятельности и общения, творчества педагогов и детей, старших и младших, так как нет резкой обособленности между классами, учащимися разного возраста. Знание личностных особенностей, бытовых условий жизни друг друга, отношений в семьях способствует установлению доброжелательных и доверительных отношений между педагогами и школьниками. При соблюдении ряда педагогических условий в небольшой школе формируется атмосфера хорошей многодетной семьи. Малочисленность коллектива благоприятна для развития школьного и детского самоуправления, так как есть реальная возможность оперативно собраться всем детям и взрослым для обсуждения важных проблем и принятия решений и так же оперативно отслеживать их реализацию. В ряде школ еженедельно проводятся собрания или линейки для подведения итогов работы и принятия новых решений по организации деятельности на ближайший период. Коллективность выработки решений, возможность каждому ребенку, старшему и младшему, принять участие в обсуждении школьных проблем формируют ответственность, коммуникативность, субъектность позиции в деятельности.

В то же время малочисленность школы создает определенные проблемы в организации внеурочной деятельности. В частности, затруднен и ограничен выбор форм внеурочной деятельности. Некоторые из них теряют всякий смысл. Малочисленность классов в большинстве школ является причиной ограниченности круга общения детей, затрудняет развитие коммуникативных умений, способности быстро ориентироваться в новой обстановке.

При организации внеурочной деятельности учащихся важно учитывать проблемы и трудности, которые объективно существуют в сельской школе, а также обеспечить реализацию ее ресурсов, опираясь на достоинства и благоприятные условия, как самой школы, так и ее социума. Именно с этих позиций важно определить концептуальные основы и методику организации внеурочной деятельности сельских школьников [3]. Мы предлагаем организацию социокультурного молодежного образовательного клуба «Амбастдзинад» на базе ГКООУ санаторная школа-интернат им. М.С. Бароева селения Гизель Пригородного района. Основные направления работы молодежного клуба представлены в табл. 1.

Таблица 1

Основные направления работы молодежного клуба

№	Направления работы молодежного клуба и их содержание
1.	<p>Гражданско-патриотическое:</p> <ul style="list-style-type: none"> - воспитание уважения к правам, свободам и обязанностям человека; - формирование ценностных представлений о любви к России, к своей малой родине; - усвоение ценности и содержания таких понятий как «служение Отечеству», «правовая система и правовое государство», «гражданское общество», об этических категориях «свобода и ответственность», о мировоззренческих понятиях «честь», «совесть», «долг», «справедливость» «доверие» и др.; - развитие нравственных представлений о долге, чести и достоинстве в контексте отношения к Отечеству, к согражданам, к семье; - развитие компетенции и ценностных представлений о верховенстве закона и потребности в правопорядке, общественном согласии и межкультурном взаимодействии.

2.	<p>Нравственное и духовное:</p> <ul style="list-style-type: none"> - формирование у обучающихся ценностных представлений о морали, об основных понятиях этики (добро и зло, истина и ложь, смысл и ценность жизни, справедливость, милосердие, проблема нравственного выбора, достоинство, любовь и др.); - формирование у обучающихся представлений о духовных ценностях народов России, об истории развития и взаимодействия национальных культур; - формирование у обучающихся набора компетенций, связанных с усвоением ценности многообразия и разнообразия культур, философских представлений и религиозных традиций, с понятиями свободы совести и вероисповедания, с восприятием ценности терпимости и партнерства в процессе освоения и формирования единого культурного пространства; - формирование у обучающихся комплексного мировоззрения, опирающегося на представления о ценностях активной жизненной позиции и нравственной ответственности личности, на традиции своего народа и страны в процессе определения индивидуального пути развития и в социальной практике; - формирование у обучающихся уважительного отношения к традициям, культуре и языку своего народа и других народов России.
3.	<p>Воспитание положительного отношения к труду и творчеству:</p> <ul style="list-style-type: none"> - формирование у обучающихся представлений об уважении к человеку труда, о ценности труда и творчества для личности, общества и государства; - формирование условий для развития возможностей обучающихся с ранних лет получить знания и практический опыт трудовой и творческой деятельности как непереносимого условия экономического и социального бытия человека; - формирование компетенций, связанных с процессом выбора будущей профессиональной подготовки и деятельности, с процессом определения и развития индивидуальных способностей и потребностей в сфере труда и творческой деятельности; - формирование лидерских качеств и развитие организаторских способностей, умения работать в коллективе, воспитание ответственного отношения к осуществляемой трудовой и творческой деятельности; - формирование дополнительных условий для психологической и практической готовности обучающегося к труду и осознанному выбору профессии, профессиональное образование, адекватное потребностям рынкам труда, механизмы трудоустройства и адаптации молодого специалиста в профессиональной среде.
4.	<p>Интеллектуальное:</p> <ul style="list-style-type: none"> - формирование у обучающихся общеобразовательных учреждений представлений о возможностях интеллектуальной деятельности и направлениях интеллектуального развития личности (например, в рамках деятельности детских и юношеских научных сообществ, центров и кружков, специализирующихся в сфере интеллектуального развития детей и подростков, в процессе работы с одаренными детьми, в ходе проведения предметных олимпиад, интеллектуальных марафонов и игр, научных форумов и т.д.); - формирование представлений о содержании, ценности и безопасности современного информационного пространства (например, проведение специальных занятий по информационной безопасности обучающихся, по развитию навыков работы с научной информацией, по стимулированию научно-исследовательской деятельности учащихся и т.д.); - формирование отношения к образованию как общечеловеческой ценности, выражающейся в интересе обучающихся к знаниям, в стремлении к интеллектуальному овладению материальными и духовными достижениями человечества, к достижению личного успеха в жизни.
5.	<p>Здоровьесберегающее:</p> <ul style="list-style-type: none"> - формирование у обучающихся культуры здорового образа жизни, ценностных представлений о физическом здоровье, о ценности духовного и нравственного здоровья; - формирование у обучающихся навыков сохранения собственного здоровья, овладение здоровьесберегающими технологиями в процессе обучения во внеурочное время; - формирование представлений о ценности занятий физической культурой и спортом, понимания влияния этой деятельности на развитие личности человека, на процесс обучения и взрослой жизни.
6.	<p>Социокультурное и медиакультурное:</p> <ul style="list-style-type: none"> - формирование у обучающихся общеобразовательных учреждений представлений о таких понятиях как «толерантность», «миролюбие», «гражданское согласие», «социальное партнерство», развитие опыта противостояния таким явлениям как «социальная агрессия», «межнациональная рознь», «экстремизм», «терроризм», «фанатизм» (например, на этнической, религиозной, спортивной, культурной или идейной почве); - формирование опыта восприятия, производства и трансляции информации, пропагандирующей принципы межкультурного сотрудничества, культурного взаимообогащения, духовной и культурной консолидации общества, и опыта противостояния контркультуре, деструктивной пропаганде в современном информационном пространстве.
7.	<p>Культуротворческое и эстетическое:</p> <ul style="list-style-type: none"> - формирование у обучающихся навыков культуросозидания и культуросодействия, направленных на активизацию их приобщения к достижениям общечеловеческой и национальной культуры; - формирование представлений о своей роли и практического опыта в производстве культуры и культурного продукта; - формирование условий для проявления и развития индивидуальных творческих способностей; - формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях, собственных эстетических предпочтений и освоение существующих эстетических эталонов различных культур и эпох, развитие индивидуальных эстетических предпочтений в области культуры; - формирование основ для восприятия диалога культур и диалога цивилизаций на основе восприятия уникальных и универсальных эстетических ценностей; - формирование дополнительных условий для повышения интереса обучающихся к мировой и отечественной культуре, к русской и зарубежной литературе, театру и кинематографу, для воспитания культуры зрителя.
8.	<p>Правовое воспитание и культура безопасности:</p> <ul style="list-style-type: none"> - формирования у обучающихся правовой культуры, представлений об основных правах и обязанностях, о принципах демократии, об уважении к правам человека и свободе личности; - развитие навыков безопасности и формирования безопасной среды в школе, в быту, на отдыхе; формирование представлений об информационной безопасности, о влиянии на безопасность молодых людей отдельных молодежных субкультур.

9.	<p>Экологическое:</p> <ul style="list-style-type: none"> - формирование ценностного отношения к природе, к окружающей среде, бережного отношения к процессу освоения природных ресурсов региона, страны, планеты; - формирование ответственного и компетентного отношения к результатам производственной и непроизводственной деятельности человека, затрагивающей и изменяющей экологическую ситуацию на локальном и глобальном уровнях, формирование экологической культуры, навыков безопасного поведения в природной и техногенной среде; - формирование условий для развития опыта многомерного взаимодействия учащихся общеобразовательных учреждений в процессах, направленных на сохранение окружающей среды.
----	--

Основными принципами реализации программы молодежного клуба являются: *разнообразие воспитательных систем, стратегий и технологий, повышение эффективности взаимодействия учебной и внеучебной деятельности, установление и поддержание баланса государственного, семейного и общественного воспитания; гуманистической направленности воспитания, обеспечивающий отношение педагога к воспитанникам как к ответственным субъектам собственного развития, поддерживающий субъектно-субъектный характер в отношении взаимодействия, устанавливающий равноправное партнерство между всеми участниками образовательной деятельности, включающий оказание психолого-педагогической помощи учащимся в процессе социализации; личностной самооценности, который рассматривает каждого субъекта образовательного процесса (школьник, педагог, семья) как индивидуальность; культуросообразности, который базируется на общечеловеческих ценностях, ценностях и нормах общенациональной и этнической культур и региональных традиций, не противоречащих общечеловеческим ценностям, предусматривает построение воспитательного процесса в соответствии с поликультурностью и многоукладностью жизни в стране и в отдельном регионе; личностно-значимой деятельности, предполагающий участие учащихся общеобразовательных учреждений в различных формах деятельности в соответствии с личностными смыслами и жизненными установками; коллективного воспитания, проявляющийся во взаимодействии детей и взрослых в процессе совместного решения задач по формированию у учащихся опыта самопознания, самоопределения и самореализации; концентрации воспитания на развитии*

социальной и культурной компетентности личности; целостности, обеспечивающий системность, преемственность воспитания, взаимосвязанность всех его компонентов: целей, содержания, воспитывающей и организационной деятельности, результатов воспитания; вариативности воспитательных систем, направленном на удовлетворение потребностей обучающихся в различных социально-ориентированных моделях воспитательных организаций, нацеленности системы воспитания на формирование вариативности способов мышления, принятия вероятностных решений в сфере профессиональной деятельности, готовности к деятельности в различных ситуациях; преемственность в воспитании, заключающуюся в непрерывности процесса воспитания (как на уровне поколений, так и на уровне образования), в развитии необходимости личностного присвоения учащимися культурно-исторических ценностей и традиций своего народа; демократизма, суть которого заключается в переходе от системы с односторонней идеологией и принудительных воздействий на субъекта воспитания к системе, основанной на взаимодействии, педагогике сотрудничества всех участников образовательного процесса; толерантности, признания наличия плюрализма мнений, терпимости к мнению других людей, учет их интересов, мыслей, культуры, образа жизни, поведения в различных сферах жизни; «социального закаливания» как включения школьников в ситуации, которые требуют проявления волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, выработки определенных способов этого преодоления, приобретение социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции и др.

Библиографический список

1. Артюхова И. Ценности – цели подрастающего поколения: На первом месте – здоровье, а творчество на последнем. *Директор школы*. 2001; 10: 84 – 87.
2. Гаврилюк В.В., Трикоз Н.А. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход). *Социологические исследования*. 2002; 1: 96–105.
3. Волков Б.С. *Психология юности и молодости*: учебник для вузов. Москва, 2006.

References

1. Artyuhova I. Cennosti – celi podrastayuschego pokoleniya: Na pervom meste – zdorov'e, a tvorchestvo na poslednem. *Direktor shkoly*. 2001; 10: 84 – 87.
2. Gavrilyuk V.V., Trikoz N.A. Dinamika cennostnykh orientacij v period social'noj transformacii (pokolennyj podhod). *Sociologicheskie issledovaniya*. 2002; 1: 96-105.
3. Volkov B.S. *Psihologiya yunosti i molodosti*: uchebnik dlya vuzov. Moskva, 2006.

Статья поступила в редакцию 12.02.17

УДК 378:793.3

Vernigora O.N., senior lecturer, Department of Choreography, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),

E-mail: vernigora_olga@mail.ru

Vorobyova O.A., senior teacher, Department of Choreography, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),

E-mail: oxyfreshness@mail.ru.

IMPROVISATION IN THE MODERN TRENDS OF CHOREOGRAPHY TEACHING: THEORY AND HISTORY. The article opens a cycle of papers written by the author, a practicing teacher-choreographer of modern dance, dedicated to the key role of improvisation in choreography in context of the authors' methods of modern choreography trends teaching. The author gives a historiographical overview of the using of the improvisation in contemporary dance, gives a definition to the concept of improvisation (in its canonical version) and considers some different historical types of improvisation, such as traditional, modern and postmodern. The author proves the organic connection between the improvisation and the development of students' artistic expression, with the Stanislavsky system. The article emphasizes the importance of improvisation mastering as the highest level of professional choreographic skills.

Key words: improvisation, classification, purpose, objectives, stages, plastic expressiveness.

О.Н. Вернигора, доц. каф. хореографии Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул,

E-mail: vernigora_olga@mail.ru

О.А. Воробьева, ст. преп. каф. хореографии Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул,

E-mail: oxyfreshness@mail.ru

ИМПРОВИЗАЦИЯ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ ХОРЕОГРАФИИ: ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ

Статья открывает цикл работ автора – практикующего педагога-постановщика современного танца – об использовании импровизации в качестве базового элемента хореографической практики в авторской методике преподавания современных направлений хореографии. В тексте дается историографический обзор использования импровизации в современном танце, приводится определение импровизации в традиционном понимании, рассматриваются разные исторически сложившиеся виды импровизации: традиционная, модернистская и постмодернистская. Автором обосновывается органическая взаимосвязь импровизации с развитием у обучающихся актёрской выразительности, с системой Станиславского. Подчёркнута важность овладения импровизацией как высшей ступени профессионального хореографического мастерства.

Ключевые слова: импровизация, классификация, цель, задачи, этапы, пластическая выразительность.

Человек и его жизненные ощущения находятся сегодня в центре внимания хореографов. В поиске соответствующего сценического выражения они обращаются к тем средствам телесного языка, которые были выработаны в ходе исторического развития отдельными народами.

Афоризмом в профессиональной среде сегодня стали слова Пины Бауш, известного немецкого хореографа, одной из ключевых фигур современной танцевальной педагогики: «Меньше всего я интересуюсь тем, как люди двигаются, меня интересует, что ими движет». В этих часто цитируемых словах – философия, мировоззрение и манифест целого поколения танцовщиков и хореографов в последней трети XX-го века, совершивших не просто физическую, а интеллектуальную революцию в танце. «Театр танца» изменил взаимоотношения хореографа, танцовщика и зрителя. Сам танец стал направлением современного искусства, со всё возрастающими полномочиями и расширяющимися выразительными средствами.

И основной движущей силой этой революции стала импровизация, позволяющая выразить себя в танцевальном движении очень честно, откровенно и точно, – возможность заглянуть в себя, обнаружить в себе новые, доселе неизвестные резервы, раскрыть свой творческий потенциал. Осознание этого открывает возможности для самопознания, обретения еще большей личностной целостности. Импровизация – это, в концептуально-философском смысле, высшая форма танца, которая совместила в себе прекрасное владение телом, раскрепощённость, развитое чувство музыки и ритма, артистизм, богатое воображение и яркую фантазию.

Импровизация (от лат. *improvisus* непредвиденный, неожиданный, внезапный) – метод творчества (в некоторых видах искусства), предполагающий создание произведения в процессе свободного фантазирования, экспромтом. В импровизации нет разделения функций сочинителя и исполнителя; они образуют органическое единство и осуществляются одновременно, особенно это характерно для современной хореографии, т.к. в танце еще нет разницы между материалом и творцом (каковая есть во всех других видах искусства). Здесь важен акцент на «здесь и сейчас», отсутствие разрыва между замыслом и воплощением.

С точки зрения теории творчества в области хореографии в России тема импровизации активно начала разрабатываться лишь в XX веке. Это обусловлено консерватизмом русского танца, органически связанного с понятием народной традиции, и потому восприятием абсолютной импровизации как практики дилетантизма. Однако, выражаясь словами А. Гирсона: «Достаточно распространенное заблуждение – считать, что в отличие от хореографии, импровизация – это отсутствие школы и техники. На самом деле школа есть, но – другая, она работает на другом структурном уровне – это в первую очередь, техники релаксации и осознания тела, более тонкого чувствования внутренних сигналов, импульсов движения, чувствование партнера, пространства-времени как элементов, рождающих композицию» [1].

Импровизация берёт своё начало в опытах Ф. Дельсартра, Э. Далькроза. Далее как технический приём импровизация получила своё развитие в творчестве А. Дункан, Р. Лабана и их учеников.

В своих исследованиях С. Новак отмечает: «Корни импровизации как исследования лежат в первой половине XX века. Среди множества течений, повлиявших на развитие этой категории можно назвать развитие гимнастики Дельсартра, философию Джона Дьюи и эксперименты основателей танца модерн» [2]. В процессе развития импровизация решала различные задачи: от самовыражения творческой личности танцора до поиска новых форм и исследования возможностей движения в процессе формирования танцевальной манеры. Так, например, Айседора

Дункан использовала импровизацию в качестве базовой методики обучения технике «свободного танца», в основе которого лежали исследования так называемых, «первоначальных» движений. В основе техники импровизации Дункан лежала имитация телесных образов с полотен шедевров мировой живописи эпохи Ренессанса, силуэтов и поз шедевров скульптуры и вазописи Древней Греции, а также наблюдения за явлениями природы. Реализуя данный принцип, она пыталась воскресить естественные природные движения человеческого тела в танце. В качестве ведущего импульса в школе Айседоры Дункан выступал поиск источника движущей силы в чувственной природе и психической индивидуальности танцора, его глубинных мотивов и потенциала. «Мы называли это новой системой танцевания, но в реальности это не было системой. Я следовала своей фантазии и импровизировала, обучая любому образу, что приходил в мое сердце», – пишет Айседора в своей книге «Моя жизнь» [3, с. 29].

Стихийная природа творческих поисков Дункан и отказ от формирования и закрепления, каких бы то ни было методологических принципов обосновывает отсутствие чёткого представления о системе обучения импровизации в рамках школы «свободного танца». Ученица Дункан Джанин Шульц так объясняет этот принцип: «Отдельные упражнения имели названия, но в целом резко подчеркивался отказ от формулирования собственного танцевального кода. Айседора, или Ирма Дункан, называла упражнения по названию повседневных движений или музыкальному содержанию, которое определяло ритм движения. Вместе с тем движения повседневности и музыкальный ритм, вдохновляющие танец, играли важную роль» [4, с. 99]. Таким образом, основной функцией импровизации в современном танце изначально являлось обучение танцора технике «свободного танца», суть которого заключалась в отказе от принятых танцевальных классических форм и стремление к возрождению природных, естественных, «первоначальных» движений, не стесненных связью с ритуалом и рамками традиции. При этом необходимо отметить, что народный танец отнюдь не исключает импровизации, но ограничивает в пределах набора традиционных выразительных средств.

В процессе дальнейшего развития современного танца импровизация стала выступать не только как метод обучения новому танцевальному направлению, но и предстала в качестве метода разработки и поиска новой лексики в хореографии. Так, Рудольф фон Лабан в своих исследованиях в области «экспрессивного танца» смог обобщить накопленный на тот момент опыт практики современного танца, где особое внимание уделялось импровизации, которая получила здесь своё методологическое и теоретическое обоснование. Импровизация или «спонтанная комбинация» (термин Р. Лабана) в технике «выразительного танца» была ориентирована на процесс поиска дополнительных выразительных возможностей тела и новых лексических форм. «В свободной танцевальной технике, то есть в технике без намеченного или заранее предписанного стиля, – пишет Лабан, – возникает и отрабатывается целый спектр элементов движения. Из спонтанных комбинаций этих элементов возникает практически бесконечное многообразие шагов и жестов, которые остаются в распоряжении танцоров» [5, с. 99]. Именно они, впоследствии, складывались в различные вариации, становившиеся основой комбинаций для постановки танца.

По такому же принципу строились эксперименты с импровизацией последовательницей Рудольфа фон Лабана Мэри Вигман, где особняком стояли опыты в области сольного танца, в котором должен раскрываться творческий потенциал и индивидуальность личности танцора. Как отмечает Марина Матушкина в статье «Танцевальная импровизация: истоки и история развития в начале XX века», «Вигман понимала импровизацию

как предварительную ступень хореографии: на ступени импровизации танцовщица становится инструментом для воплощения внутреннего образа. Затем она отработывала найденные формы движения и составляла из них комбинацию. Таким образом, Вигман различала «танцевальное переживание», из которого возникает художественное содержание, и «танцевальное формообразование», которое отмечало работу над формой и компоновкой» [5, с. 99].

Далее, этот подход получил своё развитие в творчестве Грет Палуки, которая использовала импровизацию как метод постановки танца, именно она закрепила в своём творчестве процесс переноса импровизации из репетиционного зала на сцену, что стало основой для зарождения танцевального перформанса и танцтеатра, как новой формы танцевального искусства.

Согласно классификации, которую предлагает В.Ю. Никитин, на данном этапе развития импровизация делится на традиционную, модернистскую и постмодернистскую (танцтеатр и танцперформанс).

Где под традиционной импровизацией понимается «импровизация внутри определённой танцевальной стилистики, прямое либо формальное наследие фольклорных традиций» [9, с. 297]. В то время как модернистская импровизация подразумевает «романтическую школу импровизации в танце модерн, выросшую из творчества А. Дункан. Представители этого направления считают, что чувства и состояние могут быть напрямую выражены в движении» [9, с. 297]. В данном контексте большее внимание уделяется эмоциям и движениям, в которых они выражаются, нивелируя значение композиции. И, наконец, постмодернистская импровизация, которая представляет собой «искусство танцпер-

форманса», включающее в себя импровизационный танцтеатр и танцперформанс. Так или иначе, все виды импровизации нацелены на поиск новых вариантов и возможностей воплощения индивидуальности танцора в движении.

Согласно определению В.Ю. Никитина, «танцевальная импровизация – это процесс согласования общения посредством физического движения, иногда, но не всегда включая звук, символы или объекты ... Импровизация – это осознанная спонтанность» [9, с. 298].

Таким образом, импровизация в танце изначально призвана решать творческие задачи, связанные с поиском новых лексических форм; с изучением выразительных возможностей человеческого тела в танце и обучением технике современного танца. А главное – формированием и развитием индивидуальной манеры танцора, раскрытием его внутреннего потенциала в естественном движении.

На данном этапе развития современный танец активно интегрирует в себя методологию импровизации театрального искусства. Это обусловлено самой природой contemporary dance, суть которой заключается в реализации внутреннего чувственного и эмоционального потенциала танцора, его самобытности. Именно поэтому техника импровизации в танце тесно переплетается с основными элементами «системы» К.С. Станиславского, «техники актёра» М.А. Чехова и т. п. Именно они помогают наиболее эффективно решать задачи по формированию пластической выразительности у танцора посредством импровизации. В методике автор активно применяет приёмы из тренингов по актёрскому мастерству и импровизации: «я в предлагаемых обстоятельствах», «если бы...», «а вдруг...», этюд на тему и т. п.

Библиографический список

1. Гиршон А. Импровизация и хореография. *Жить [.] танцую: центр интегрального танца*. Available at: <http://girshon.ru/article/improvizatsiya-i-horeografiya/>
2. Новак С. Размышления о танцевальной импровизации. *Сайт А. Гиршона*. Available at: <http://old.girshon.ru/www.dancetrio/Articles/cintia.htm>
3. Дункан А. Моя жизнь. Моя любовь. *Lib.ru*. Available at: http://az.lib.ru/d/duncan_a/text_1930_my_life.shtml
4. Матушкина М. В. Танцевальная импровизация: истоки и история развития в начале XX в. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 9: 98 – 101; *Ibib*. Available at: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2014/9/kulturologiya/matushkina.pdf
5. Laban R. von. *Der Moderne Ausdruckstanz in der Erziehung. Eine Einführung in die kreativtänzerische Bewegung als Mittel zur Entfaltung der Persönlichkeit*. Wilhelmshaven, 2001.
6. Здор С. *Точка навигации. Техника импровизации в современном танце*. Красноярск, 2010.
7. Станиславский К.С. *Работа актёра над собой*; Чехов М.А. *О технике актёра*. Москва: Актёр. Режиссёр. Театр, 2008.
8. Гиршон А. Кинесфера: пространство движения. *Сайт А. Гиршона*. Available at: <http://old.girshon.ru/txt/spheare.htm>
9. Никитин В.Ю. *Мастерство хореографа в современном танце*. Москва: Российский университет театрального искусства – ГИТИС, 2011.

References

1. Girshon A. Improvizatsiya i horeografiya. *Zhit' [.] tancuya: centr integral'nogo tanca*. Available at: <http://girshon.ru/article/improvizatsiya-i-horeografiya/>
2. Novak S. Razmyshleniya o tanceval'noj improvizatsii. *Sajt A. Girshona*. Available at: <http://old.girshon.ru/www.dancetrio/Articles/cintia.htm>
3. Dulkan A. Moya zhizn'. Moya lyubov'. *Lib.ru*. Available at: http://az.lib.ru/d/duncan_a/text_1930_my_life.shtml
4. Matushkina M. V. Tanceval'naya improvizatsiya: istoki i istoriya razvitiya v nachale XX v. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; 9: 98 – 101; *Ibib*. Available at: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2014/9/kulturologiya/matushkina.pdf
5. Laban R. von. *Der Moderne Ausdruckstanz in der Erziehung. Eine Einführung in die kreativtänzerische Bewegung als Mittel zur Entfaltung der Persönlichkeit*. Wilhelmshaven, 2001.
6. Zdor S. *Tochka navigacii. Tehnika improvizatsii v sovremennom tance*. Krasnoyarsk, 2010.
7. Stanislavskij K.S. *Rabota aktera nad soboj*; Chehov M.A. *O tehnikе aktera*. Moskva: Akter. Rezhisser. Teatr, 2008.
8. Girshon A. Kinesfera: prostranstvo dvizheniya. *Sajt A. Girshona*. Available at: <http://old.girshon.ru/txt/spheare.htm>
9. Nikitin V.Yu. *Masterstvo horeografa v sovremennom tance*. Moskva: Rossijskij universitet teatral'nogo iskusstva – GITIS, 2011.

Статья поступила в редакцию 21.01.17

УДК 378.126

Veselova S.V., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Department of Mathematics and Physics, St. Petersburg State Institute of Cinema and Television (St. Petersburg, Russia), E-mail: zavkmm@yandex.ru
Shtein B.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics and Physics, St. Petersburg State Institute of Cinema and Television (St. Petersburg, Russia), E-mail: zavkmm@yandex.ru

DISTANCE LEARNING: CASE STUDY IN PHYSICS LABORATORY. WORK IN HOME AND NATURE ENVIRONMENT. The paper discusses features of distance learning in the discipline of Physics. The authors present several ways of how to organize laboratory works on physics in distance learning education. A special emphasis is made on virtual labs, physics simulation with the help of computer programs and laboratory work at home. The paper shows the importance and practical significance of the use of distance learning for teaching physics.

Key words: distance learning, physics, virtual labs, computer simulation.

С.В. Веселова, канд. техн. наук, доц. каф. математики и физики Санкт-Петербургского государственного института кино и телевидения, г. Санкт-Петербург, E-mail: zavkmm@yandex.ru

Б.М. Штейн, канд. пед. наук, доц. каф. математики и физики Санкт-Петербургского государственного института кино и телевидения, г. Санкт-Петербург, E-mail: zavkmm@yandex.ru

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ЛАБОРАТОРНЫЙ ПРАКТИКУМ ПО ФИЗИКЕ. ДОМА И НА ПРИРОДЕ

В работе рассматриваются особенности дистанционного обучения по дисциплине «Физика». Представлены несколько возможностей выполнения лабораторного практикума по физике при дистанционном обучении, а именно виртуальные лабораторные работы, моделирование физических процессов с помощью компьютерных программ и лабораторные работы в домашних условиях. Показаны важность и практическая значимость использования дистанционного обучения при обучении физике.

Ключевые слова: дистанционное обучение, физика, виртуальные лабораторные работы, компьютерное моделирование.

Дистанционное обучение играет очень важную роль в современной системе образования. Такое обучение в настоящее время проводится по всем предметам основного и дополнительного образования, как в средних школах, так и в вузах.

Дистанционные занятия имеют ряд отличий от обычных занятий в аудитории с преподавателем. Основное отличие – это в разы более широкий охват аудитории. Это позволяет изучать дисциплины людям с ограниченными возможностями и людям, проживающим на отдаленных территориях. Причем и те, и другие не будут вынуждены тратить больше денежных средств на свое обучение. Поэтому именно дистанционное обучение делает образование доступным для любых категорий учащихся.

О доступности образования и важности дистанционного обучения говорил в ежегодном Послании Федеральному собранию 2016 года Президент России В.В. Путин [1]: «Следует ускорить принятие правовых актов, которые позволят российским вузам активно развивать массовое дистанционное образование, также ориентированное, прежде всего, на наших соотечественников и граждан СНГ».

Важность дистанционного обучения, особенно для сельской местности подчеркнула и новый Министр образования О.Ю. Васильева [2].

В большинстве предметов нет никаких препятствий для дистанционного обучения. Нужен только компьютер и скоростной интернет. Все учебные материалы можно передавать по электронной почте, читать лекции и опрашивать студентов в режиме видеоконференций.

Однако естественные дисциплины, прежде всего физика, коренным образом отличаются от остальных предметов тем, что при обучении необходима постановка экспериментов, причём руками самих студентов – это является неотъемлемой частью обучения физике. А лаборатории с соответствующим оборудованием есть только в вузах, что сводит на нет всю идею дистанционного обучения. В данной статье мы рассмотрим основные пути решения данной проблемы.

И тут есть три возможных подхода.

Виртуальные лабораторные работы

Такие лабораторные работы существуют в большом количестве, как профессиональные, так и доморощенные, разработанные преподавателями и даже учащимися. Для создания лабораторных работ часто используют не только языки программирования, но и такие среды, как специальная система разработки виртуальных инструментов LabVIEW от компании NATIONAL INSTRUMENTS [3], которая содержит мощные многофункциональные инструменты для проведения любых типов измерений и разработки любых приложений, а также использует визуальное программирование с интуитивно понятным интерфейсом.

Ярким примером является разработанная в Санкт-Петербургском государственном университете среда BARSIC [4]. Помимо языка программирования высокого уровня содержит бесплатный проигрыватель и несколько десятков виртуальных лабораторных работ, имитирующих стандартные лабораторные работы по различным разделам физики. Примеры на рисунках 1 и 2 [4].

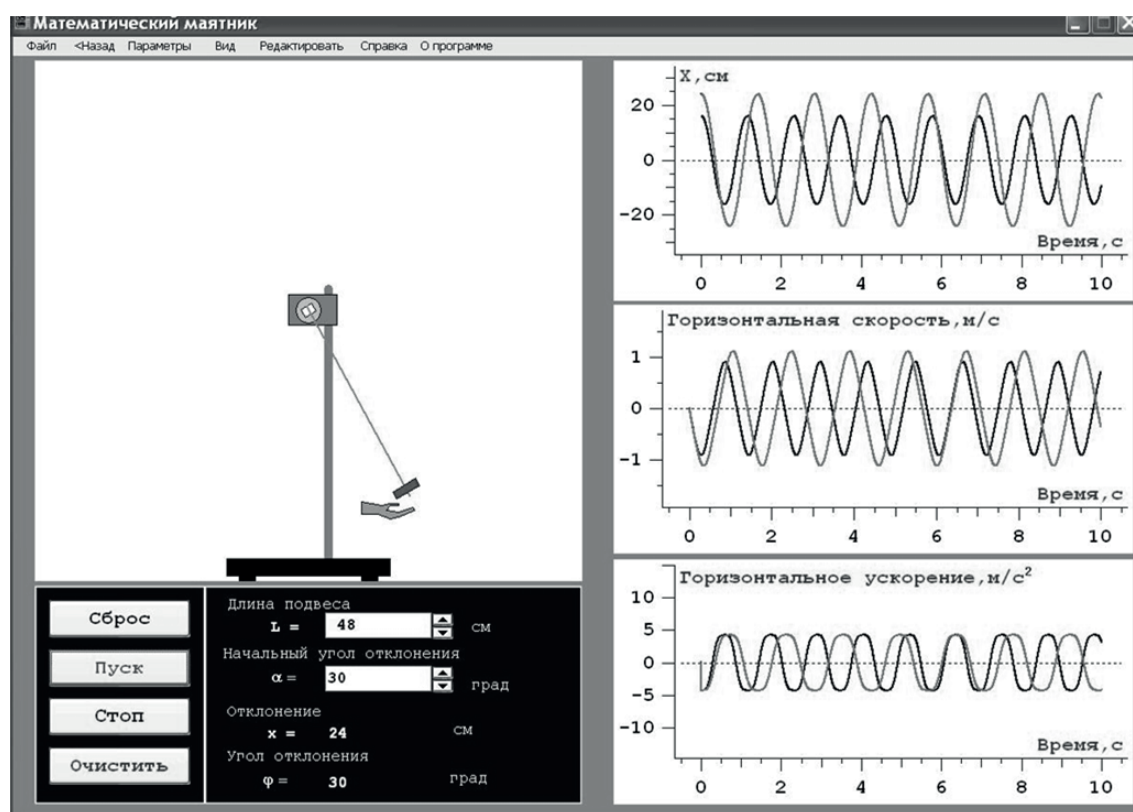


Рис. 1. Лабораторная работа «Математический маятник» в среде BARSIC СПбГУ [4].

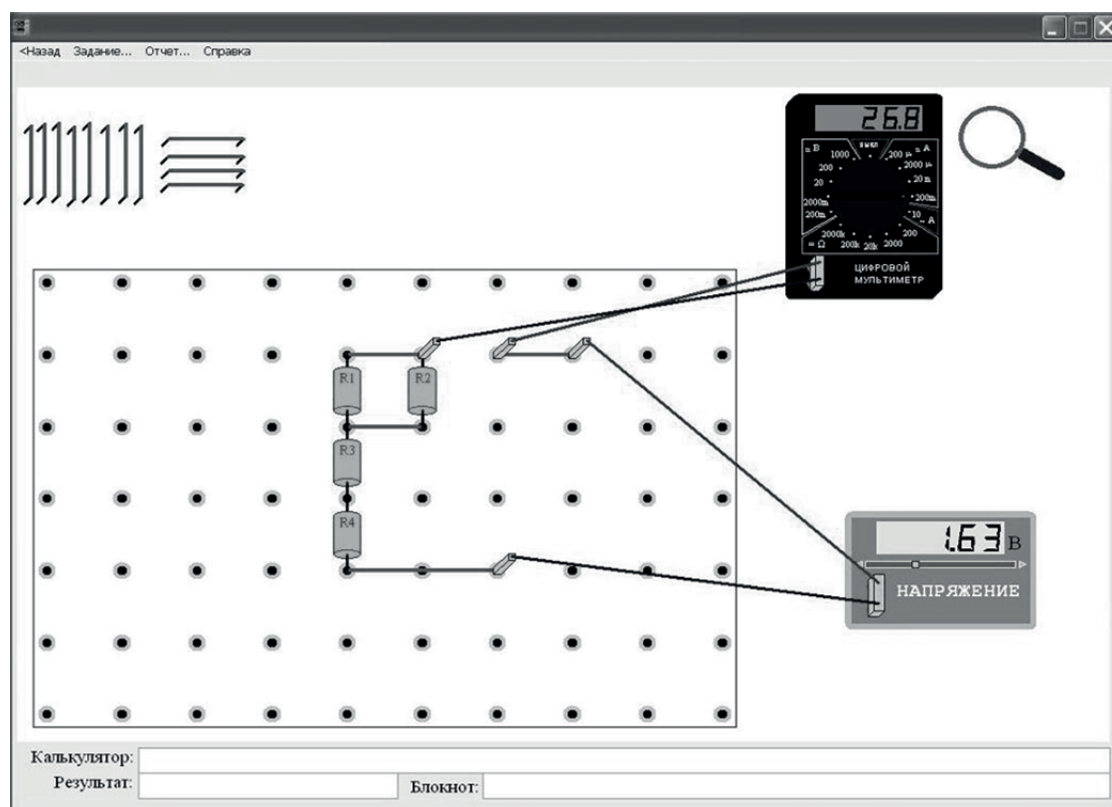


Рис. 2. Лабораторная работа «Изучение электрической схемы» в среде BARSIC СПбГУ [4].

Такие лабораторные позволяют виртуально изучить многие законы, но можно ли считать компетентным специалистом того, кто, ни разу не держал в руках настоящие приборы, не подключал их, не владеет методологией постановки эксперимента, проведения измерений и обработки их результатов? На наш взгляд, будущий специалист должен не только видеть приборы на экране, но и уметь ими пользоваться. Поэтому полностью заменить лабораторный практикум без снижения качества подготовки специалистов виртуальные лабораторные не в состоянии.

Моделирование физических процессов

Моделирование физических процессов на компьютере является самостоятельным и чрезвычайно важным разделом подготовки студента, особенно технических направлений. В современной технике практически все разработки реализуются после моделирования их на компьютере. Сегодня львиная доля открытий делается уже не в лабораториях или «на кончике пера», а «на курсоре мышки». Моделирование физических процессов на компьютере является не просто прикладной дисциплиной, необходимой будущему специалисту, но и позволяет намного глубже понять и усвоить сами физические законы и их математическое описание.

Обычно для решения задач моделирования используются либо языки программирования, либо математические пакеты [5].

Однако в работах [6; 7] показано, что наиболее удобным пакетом является Microsoft Excel, входящий в пакет Microsoft Office или его бесплатные аналоги. Электронные таблицы изначально были предназначены для бухгалтерских и экономических расчетов. Выбор этого пакета для обучения компьютерному моделированию обусловлен следующими причинами:

- Excel достаточно мощная программа, имеющая в своём распоряжении более 400 функций, не только экономических, но и математических, инженерных, логических, статистических и пр.
- Интуитивно-понятный «дружественный» интерфейс, понятная справочная информация на множестве языков, включая русский, и широкая интеграция и унификация с другими пакетами от Microsoft делают обучение использованию Excel простым и удобным. Поэтому в этой программе можно заниматься физикой на компьютере, а не информатикой на примерах физики. В отличие от сложных профессиональных математических и физических пакетов Excel не нуждается в длительном изучении, осва-

ивается за одно занятие и позволяет в дальнейшем заниматься исключительно изучением физики, а не программы.

- В мощных математических пакетах, чтобы что-либо сделать, необходимо знать, какую команду ввести, или какую кнопку нажать, но нет необходимости понимать, как именно моделируется данный процесс. В Excel не заданы физические модели – их требуется задать самостоятельно, поэтому для моделирования физических процессов требуется более глубокое понимание физического и математического смысла формул и используемых моделей. Справедливо и обратное: освоение компьютерного моделирования физических процессов в Excel ведет к более глубокому пониманию этих процессов, а так же физического и математического смысла используемых формул и моделей.

В Санкт-Петербургском государственном институте кино и телевидения ведётся работа в данном направлении, для студентов выпущены методические указания по моделированию в Excel разделов «Механика» [8] и «Колебания» [9], работа над другими разделами продолжается. Примером служит рисунок 3, выполненной в Excel работы «Колебания связанных маятников».

Мы уже рассматривали особенности изучения дисциплины «Физика», в том числе и раздела «Механика» с помощью компьютерного моделирования в своих работах [10; 11], где показали возможность использования при обучении различных пакетов прикладных программ Adobe Photoshop, Adobe Flash, 3DMax, 3DMaya и обосновали междисциплинарные связи дисциплин «Физика» и «Информатика».

Несмотря на всю важность данного раздела и необходимость его включения в программу подготовки специалистов, следует отметить, что не решает задачу обучения навыкам постановки экспериментов и проведения физических измерений.

Лабораторный практикум в домашних условиях

Итак, мы пришли к выводу о том, что выполнять натурные лабораторные работы необходимо для подготовки студента. Но для этого вовсе не обязательно ехать в другой город в вузовскую лабораторию. Большое количество лабораторных работ можно провести в домашних условиях с помощью вполне доступного для студента оборудования.

На кафедре математики и физики Санкт-Петербургского государственного института кино и телевидения разработан

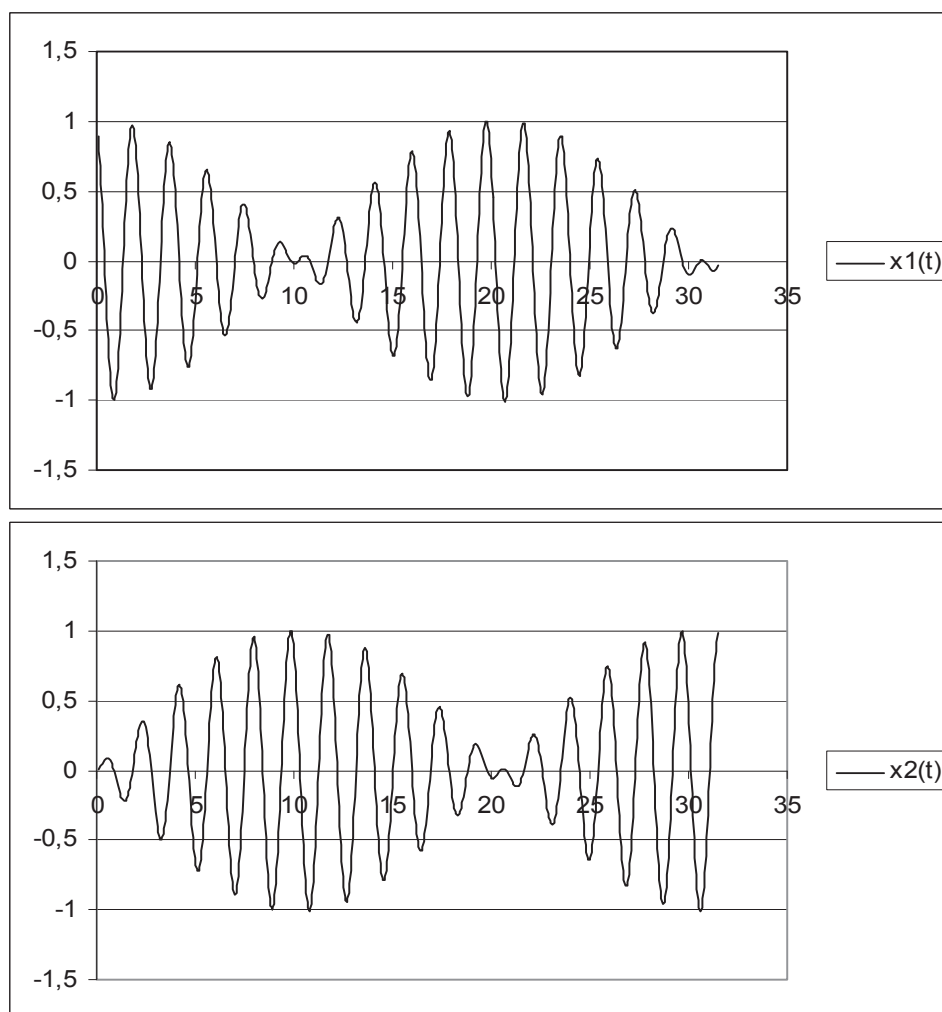


Рис. 3. Лабораторная работа «Моделирование колебания связанных маятников» в среде Excel СПбГУКИТ [9].

курс лабораторных работ по разделу «Механика», которые легко выполняются в домашних условиях. В предложенных лабораторных работах используются такие доступные приборы как рулетка, линейка, транспортер с отвесом, секундомер, безмен. При этом используется широкий спектр способов измерений и методов обработки их результатов.

Поскольку при дистанционном обучении эксперименты проводятся учащимися самостоятельно без контроля опытного лаборанта, особое внимание в таких работах уделено технике безопасности.

Рассмотрим в качестве примера лабораторную работу «Исследование баллистической кривой» по разделу «Кинематика поступательного движения».

В ней используются следующие приборы: рулетка, часы с секундомером, транспортер с отвесом, игрушечный пистолет.

Измерения проводятся двумя способами: при стрельбе с уровня земли под разными углами и при стрельбе горизонтально с различной начальной высоты. Учащиеся измеряют время и дальность полета в зависимости от угла стрельбы в первом случае и от начальной высоты во втором. В результате учащиеся находят ускорение свободного падения и начальную скорость пули.

Правильность постановки эксперимента и проведения расчетов обеспечены тем, что ускорение свободного падения известно, а измерения проводятся двумя независимыми методами.

При обработке результатов используются следующие методы: решение систем уравнений, построение графиков и их анализ с помощью метода линеаризации и углового коэффициента или с помощью метода наименьших квадратов, расчет погрешности прямым и косвенным методом.

Для других разделов, работа над которыми продолжается, потребуется другое, но тоже весьма доступное оборудование. Например, для работ по электричеству нужен универсальный мультиметр, паяльник и радиодетали. В оптике вместо дорогой дифракционной решетки можно использовать CD-диск, а вместо источника – лазерную указку, поляриод можно добыть из копеечных часов с ЖК-экраном...

Таким образом, очевидно, что можно проводить полноценное дистанционное обучение, не уменьшая объем лабораторного практикума. Более того, студенты при таком подходе получат неоценимый опыт самостоятельной постановки экспериментов, изготовления простейшего оборудования, пайки электрических схем и других полезных навыков.

Библиографический список

1. Available at: https://www.1tv.ru/news/2013/12/12/55750-vystuplenie_prezidenta_rf_v_putina_s_poslaniem_federalnomu_sobraniyu_polnaya_versiya
2. Available at: <http://dop-obrazovanie.com/novosti-oglavlenie/2434-brifing-ministra-obrazovaniya-olgi-vasilevoj>
3. Available at: <http://russia.ni.com/labview>
4. Available at: <http://barsic.spbu.ru/www/>
5. Бурсиан Э.В. *Физика. 100 задач для решения на компьютере*: учебное пособие. Санкт-Петербург: ИД «МиМ», 1997.
6. Штейн Б.М. Компьютерное моделирование физических процессов в Microsoft Excel. *Физика в школе и вузе: Международный сборник научных статей*. Выпуск 8. Санкт-Петербург: Издательство библиотеки РАН, 2008.
7. Штейн Б.М. Моделирование колебательных процессов средствами Microsoft Excel. *VII Международная научно-техническая конференция «Фундаментальные и прикладные проблемы физики»*. Саранск. 28 – 30 мая 2012 г.

8. Штейн Б.М. *Моделирование физических процессов в MICROSOFT EXCEL. Методические указания по выполнению лабораторных работ «Физика. Механика»*. Санкт-Петербург: СПбГУКИТ, 2009.
9. Штейн Б.М. *Моделирование физических процессов в MICROSOFT EXCEL. Методические указания по выполнению лабораторных работ «Физика. Колебания»*. Санкт-Петербург: СПбГУКИТ, 2013.
10. Веселова С.В., Штейн Б.М. Особенности преподавания дисциплины «Физика» для разных направлений подготовки факультета технологий кино и телевидения Санкт-Петербургского государственного института кино и телевидения. *Физика в школе и вузе: международный сборник научных статей*. Выпуск 18. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2016: 253 – 261.
11. Веселова С.В., Штейн Б.М. Возможности изучения раздела «Механика» дисциплины «Физика» с помощью компьютерного моделирования. *Инновационные технологии в медиаобразовании: материалы Международной научно-практической конференции 20, 21 мая 2016 г.* Санкт-Петербург: СПбГУКИТ: 40 – 44.

References

1. Available at: https://www.1tv.ru/news/2013/12/12/55750-vystuplenie_prezidenta_rf_v_putina_s_poslaniem_federalnomu_sobraniyu_polnaya_versiya
2. Available at: <http://dop-obrazovanie.com/novosti-oglavlenie/2434-brifing-ministra-obrazovaniya-olgi-vasilevoj>
3. Available at: <http://russia.ni.com/labview>
4. Available at: <http://barsic.spbu.ru/www/>
5. Bursian E.V. *Fizika. 100 zadach dlya resheniya na komp'yutere: uchebnoe posobie*. Sankt-PeterburgID «MiM», 1997.
6. Shtejn B.M. Komp'yuternoe modelirovanie fizicheskikh processov v Microsoft Excel. *Fizika v shkole i vuze: Mezhdunarodnyy sbornik nauchnykh statej*. Vypusk 8. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo biblioteki RAN, 2008.
7. Shtejn B.M. Modelirovanie kolebatel'nykh processov sredstvami Microsoft Excel. VII Mezhdunarodnaya nauchno-tehnicheskaya konferenciya «Fundamental'nye i prikladnye problemy fiziki». Saransk. 28 – 30 maya 2012 g.
8. Shtejn B.M. Modelirovanie fizicheskikh processov v MICROSOFT EXCEL. *Metodicheskie ukazaniya po vypolneniyu laboratornykh rabot «Fizika. Mehanika»*. Sankt-Peterburg: SPbGUKIT, 2009.
9. Shtejn B.M. Modelirovanie fizicheskikh processov v MICROSOFT EXCEL. *Metodicheskie ukazaniya po vypolneniyu laboratornykh rabot «Fizika. Kolebaniya»*. Sankt-Peterburg: SPbGUKIT, 2013.
10. Veselova S.V., Shtejn B.M. Osobennosti prepodavaniya discipliny «Fizika» dlya raznykh napravlenij podgotovki fakul'teta tehnologii kino i televideniya Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kino i televideniya. *Fizika v shkole i vuze: mezhdunarodnyy sbornik nauchnykh statej*. Vypusk 18. Rossijskij gosudarstvennyy pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2016: 253 – 261.
11. Veselova S.V., Shtejn B.M. Vozmozhnosti izucheniya razdela «Mehanika» discipliny «Fizika» s pomosh'yu komp'yuternogo modelirovaniya. *Innovacionnye tehnologii v mediaobrazovanii: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii 20, 21 maya 2016 g.* Sankt-Peterburg: SPbGUKIT: 40 – 44.

Статья поступила в редакцию 30.01.17

УДК 378.126

Govorova A.A., teacher, Okhta Center of Aesthetic Education, Music classes for the blind and visually impaired children, postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru
Voronov A.M., senior methodologist, Educational-Methodical Laboratory "Musical and Computer Technology", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES AS AN INNOVATION PEDAGOGICAL TOOL IN MUSIC EDUCATION OF VISUALLY IMPAIRED PEOPLE. The concept of "musical and computer technologies" is firmly established in the contemporary music education. The high practical importance of music and the use of computer technology gets in the implementation of inclusive educational process, opening up in front of people with extensive training and work prospects disabilities. The article considers the possibilities of music and computer technology as an innovative teaching tool in music education of visually impaired persons at different stages of the educational process.

Key words: inclusive education, music computer technologies, people with visual impairment, music education, music computer.

А.А. Говорова, преп. Охтинского центра эстетического воспитания, Музыкальные классы для слепых и слабовидящих детей, аспирант Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

А.М. Воронов, ст. методист учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ЛЮДЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Понятие «музыкально-компьютерные технологии» прочно вошло в систему современного музыкального образования. Большое практическое значение применение музыкально-компьютерных технологий приобретает в реализации инклюзивного педагогического процесса, открывая перед людьми с ограниченными возможностями здоровья широкие перспективы обучения и творчества. Статья посвящена рассмотрению возможностей музыкально-компьютерных технологий как инновационного педагогического инструмента в музыкальном образовании людей с нарушениями зрения на различных этапах образовательного процесса.

Ключевые слова: инклюзивное образование, музыкально-компьютерные технологии, люди с нарушением зрения, музыкальное образование, музыкальный компьютер.

В сферу современного музыкального образования прочно вошло понятие музыкально-компьютерные технологии (МКТ) [1; 2; 3]. Огромное значение применение мультимедийного компьютера приобретает в реализации инклюзивного педагогического процесса, открывая перед людьми с ограниченными возмож-

ностями здоровья (ОВЗ) широкие перспективы [4]. МКТ и музыкальный компьютер (МК) [5; 6; 7] играют особую роль в обучении музыкантов с различной степенью нарушения зрения на всех этапах образовательного процесса [8; 9; 10]. МКТ не только расширяют коммуникативные возможности незрячих и слабови-

дящих музыкантов, являясь одним из важнейших средств осуществления контактов с «внешним миром», но и во многом способствуют реализации их творческого потенциала и адаптации в современной социальной среде [11]. Однако следует отметить, что в применении МКТ незрячими и слабовидящими пользователями имеются принципиальные различия, в первую очередь обусловленные степенью потери зрения. Так, например, слабовидящие музыканты могут использовать стандартное программное обеспечение (ПО), применяя при этом функции визуального увеличения, которыми обладают сами программы или операционная система (в зависимости от удобства использования). Если речь идёт о незрячих пользователях, возникает проблема озвучивания графического интерфейса, для решения которой применяется специфический Soft – так называемые «программы экранного доступа». При помощи голосовых синтезаторов они позволяют преобразовывать информацию, отображаемую на экране монитора, в речь или – посредством Брайлевского дисплея – в рельефно-точечные символы шрифта Брайля.

В настоящее время к наиболее распространённым программам экранного доступа относятся «Jaws» от компании «Freedom Scientific» и некоммерческий проект «MVDA». Данные программы имеют довольно широкий спектр применения и способствуют решению базовых задач на уровне опытного пользователя персонального компьютера. Однако если говорить о МКТ, при их освоении преимущественно используется «Jaws», поскольку данная программа обладает наиболее широкими функциональными возможностями (добавление классов окон различных типов, написание и редактирование скриптов для конкретной программы и т. д.). В основном благодаря созданию скриптов перед незрячими музыкантами открывается доступ к различным типам МКТ-программ – секвенсорам, звуковым редакторам и некоторым другим.

Согласно современным стандартам, большинство компьютерных программ, в том числе в сфере МКТ, имеют графический интерфейс, что, как уже отмечалось, создаёт определённый барьер для доступа незрячих музыкантов к полному функционалу той или иной программы. Следовательно, возникает необходимость адаптации МКТ-программ для данной категории пользователей. Представляется возможным несколько путей решения этой проблемы.

В первую очередь встаёт вопрос создания скриптов для «Jaws». Этим занимается специальная группа, в состав которой большей частью входят не профессиональные разработчики ПО, а обычные пользователи, стремящиеся адаптировать интерфейс определённой МКТ-программы для незрячих музыкантов и таким образом расширить их творческие возможности. Однако следует подчеркнуть, что для решения подобных задач требуется наличие специфических профессиональных навыков: желательно, чтобы человек, занимающийся написанием скриптов, обладал хотя бы остаточным зрением. Данный фактор немаловажен, поскольку для корректного формирования клавиатурных команд необходимо видеть графические кнопки, пункты меню и т. д.

Кроме того, для более комфортного использования уже адаптированной музыкальной программы желательно, чтобы разработчик скриптов имел музыкальное образование, поскольку профессионализм разработчика в значительной степени способствует формированию более конкретного представления тех или иных функциональных возможностей программы.

С другой стороны, при разработке нового ПО и модернизации уже существующего, а также при создании и обновлениях тематических Интернет-ресурсов необходимо учитывать и вводить в государственные образовательные стандарты возможность использования современного контента людьми с ОВЗ по зрению. Также следует иметь в виду, что существует значительный временной разрыв между выходом «нового» ПО и его озвучиванием. Так, например, вышедшая в 2015 г. новая операционная система «Windows 10» стала относительно доступной для пользователей с ОВЗ по зрению почти через год, после выхода обновлённой версии программы экранного доступа.

Стоит также обратить внимание на то, что одним из важнейших аспектов деятельности музыканта, в том числе в области освоения МКТ, является работа с нотным текстом. Сегодня к наиболее востребованным и функциональным компьютерным приложениям для создания нотной графики можно отнести программы Sibelius и Finale, которые используются большинством издательств, учебных заведений и обычных пользователей. Графический интерфейс нотных редакторов в силу специфики их применения не поддается корректному озвучиванию, что делает

их недоступными для музыкантов с глубокими нарушениями зрения. В связи с активным развитием инклюзивного музыкального образования необходимость решения данной задачи в последнее время приобретает все большую актуальность.

Проблема заключается в том, что одной из важнейших особенностей обучения музыке людей с глубокими нарушениями зрения является применение специфической рельефно-точечной нотации, разработанной в середине XIX в. французским педагогом Л. Брайлем. С одной стороны, Брайлевская нотопись позволяет достаточно точно отображать плоскопечатные (традиционные) ноты, располагая довольно развитым арсеналом обозначений, а с другой стороны, значительно отличается от последней рядом характерных особенностей, влияющих в первую очередь на восприятие нотного текста: отсутствием графического отображения звуковысотности и вертикали, линейностью записи и т. д.

В специализированных музыкальных образовательных учреждениях начального и среднего звена (ДМШ, ДШИ, музыкальные классы для слепых и слабовидящих детей, Курский музыкальный колледж-интернат слепых), ориентированных преимущественно на обучение людей с ОВЗ по зрению и обладающих необходимыми методическими и техническими ресурсами, освоение рельефно-точечной нотации происходит в рамках особой учебной дисциплины – «Нотная грамота по системе Брайля» [12; 13]. На занятиях по данному предмету незрячие учащиеся не только овладевают технологией нотной записи рельефно-точечным шрифтом, но и развивают и совершенствуют навыки разбора и игры с листа нотного текста. Опыт работы ряда специализированных музыкальных школ (Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Армавир и др.) показывает, что комплексное изучение точечной нотации даёт учащимся с глубокими нарушениями зрения возможность получения полноценного музыкального образования, поскольку для незрячего музыканта свободное владение нотной грамотой по системе Брайля является основой творческой самостоятельности и профессионального роста.

Тем не менее, в современных условиях усиления инклюзивных тенденций в музыкальном образовании, *совместное* обучение людей с глубокими нарушениями зрения и людей без ОВЗ становится все более популярным. При практической реализации данной образовательной модели проблема работы незрячих учащихся с нотным текстом встаёт достаточно остро, особенно на начальных этапах обучения. Поскольку большинство преподавателей обычных ДМШ и ДШИ не владеют рельефно-точечной нотацией, работа с музыкальными произведениями происходит, прежде всего, по слуху, без использования нот. Однако представляется, что такой подход к освоению музыкальных произведений сопряжен с рядом трудностей, влечёт за собой снижение общего профессионального уровня, приводит к потере творческой самостоятельности в освоении новых произведений и в результате делает практически невозможным самообразование и саморазвитие музыканта с ОВЗ по зрению.

МКТ на современном этапе их развития открывают новые возможности решения данной проблемы. Кроме того, они способствуют созданию творческой образовательной среды, в которой становится возможным более свободное профессиональное общение (возможность беспрепятственно работать с нотным текстом) незрячего музыканта и педагога без ОВЗ по зрению и наоборот. Поскольку попытки адаптации существующих нотных редакторов путем написания скриптов не принесли ощутимых результатов, для реализации этого направления представляется необходимой разработка специализированного ПО, ориентированного в первую очередь на пользователей с глубокими нарушениями зрения и в то же время обладающего достаточными ресурсами для отображения традиционной нотной графики. В связи с указанными особенностями оно должно соответствовать ряду важнейших требований и включать следующие компоненты, обеспечивающие полноценное функционирование данного программного продукта:

1. Функции специализированного нотного редактора. Возможность ввода нотных символов или редактирования уже набранного нотного текста с помощью компьютерной клавиатуры (без использования компьютерной мыши). Применение Брайлевского дисплея для отображения нотного текста рельефно-точечным шрифтом.

2. Возможность конвертации нотного текста из Брайлевского формата в плоскопечатный и наоборот. Корректное отображение на мониторе набранных с клавиатуры обозначений общепринятым способом.

3. Возможность импортирования и экспортирования нотного текста в файлы наиболее распространенных расширений.

4. Способность конвертировать отсканированные нотные тексты в различные форматы (традиционный, рельефно-точечный, MIDI и др.).

5. Возможность распечатывания нотного текста, как на обычном, так и на Брайлевском принтере [14].

Одной из основных задач разработки подобного ПО представляется создание платформы для безбарьерного профес-

сионального общения преподавателя без нарушений зрения и незрячего учащегося на всех ступенях музыкального образования – от ДМШ, ДШИ и музыкальных классов для слепых и слабовидящих детей до средних и высших учебных заведений. Наличие специализированного ПО в данной области открывает перед незрячим преподавателем музыки широкие перспективы работы с учащимися или студентами без ОБЗ по зрению, тем самым повышая уровень его профессиональной компетентности и значительно раздвигая границы его профессиональной и творческой деятельности [15; 16; 17].

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*, 2004; 4 (9): 123 – 138.
2. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. *Современное музыкальное образование – 2014: материалы международной научно-практической конференции*. Под общей ред. И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2014: 32 – 38.
3. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Хайнер Е. Музыкально-компьютерные технологии как информационно-трансляционная система в Школе цифрового века. *Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования*, 2014; 4 (39): 99 – 104.
4. Говорова А.А., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как средство обучения людей с нарушениями зрения музыкальному искусству. *Теория и практика общественного развития*, 2015; 11: 298 – 301.
5. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития*, 2015; 11: 254 – 257.
6. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*, 2015; 22: 233 – 239.
7. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в системе общего музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*, 2015; 12: 411 – 415.
8. Воронов А.М., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в обучении информатике студентов музыкальных вузов с нарушением зрения. *Современное музыкальное образование – 2010: материалы международной научно-практической конференции*. Под общей ред. И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: ООО «Издательство «ЛЕМА»», 2011: 287 – 290.
9. Воронов А.М., Горбунова И.Б., Камерис А., Романенко М.Ю. Музыкально-компьютерные технологии в Школе цифрового века. *Вестник Иркутского государственного технического университета*, 2013; 5 (76): 256 – 261.
10. Горбунова И.Б., Говорова А.А. Музыкально-компьютерные технологии в обучении детей с глубокими нарушениями зрения: особенности, проблемы, перспективы. *Теория и практика общественного развития*, 2015; 12: 470 – 477.
11. Горбунова И.Б., Воронов А.М. Методика обучения информационным технологиям людей с нарушением зрения. *Общество: социология, психология, педагогика*, 2015; 5: 15 – 19.
12. Морозов С.А. Роль современных компьютерных технологий в системе обучения музыкантов-инвалидов по зрению (на примере Курского музыкального колледжа-интерната слепых). *Адаптивные технологии в учреждениях культуры как средство приобщения людей с нарушениями зрения к музыкальному искусству: материалы научно-практической конференции*. Санкт-Петербург: ООО «Издательско-полиграфический комплекс «Гангут»», 2014: 68 – 74.
13. Говорова А.А. Освоение нотного текста детьми с глубокими нарушениями зрения: основные проблемы и пути их решения. *Современное музыкальное образование – 2014: материалы международной научно-практической конференции*. Под общей ред. И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2014: 428 – 431.
14. Захаров В.В. Разработка среды не визуального доступа на основе МКТ для инклюзивного музыкального образования. *Современное музыкальное образование – 2015: материалы международной научно-практической конференции*. Под общей ред. И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2015: 318 – 321.
15. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе DIGITAL HUMANITIES. *Общество: философия, история, культура*, 2015; 3: 44 – 47.
16. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и комплексная модель её семантического пространства. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*, 2014; 4 (208): 152 – 161.
17. Говорова А.А. Особенности освоения нотного текста детьми с глубокими нарушениями зрения в детских музыкальных школах (из опыта работы Санкт-Петербургской музыкальной школы для незрячих детей, филиала Охтинского Центра Эстетического Воспитания в школе имени К.К. Грота). *Современное музыкальное образование – 2013: материалы международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2014: 328 – 331

References

1. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologij kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*, 2004; 4 (9): 123 – 138.
2. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obshej red. I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2014: 32 – 38.
3. Gorbunova I.B., Zaliwadnyj M.S., Hajner E. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak informacionno-translyacionnaya sistema v Shkole cifrovogo veka. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya*, 2014; 4 (39): 99 – 104.
4. Govorova A.A., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak sredstvo obucheniya lyudej s narusheniyami zreniya muzykal'nomu iskusstvu. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*, 2015; 11: 298 – 301.
5. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter kak novyj instrument pedagoga-muzykanta v shkole cifrovogo veka. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*, 2015; 11: 254 – 257.
6. Gorbunova I.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*, 2015; 22: 233 – 239.
7. Gorbunova I.B., Davletova K.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty v sisteme obshego muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*, 2015; 12: 411 – 415.
8. Voronov A.M., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obuchenii informatike studentov muzykal'nykh vuzov s narusheniem zreniya. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2010: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obshej red. I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: OOO «Izdatel'stvo «LEMA»», 2011: 287 – 290.
9. Voronov A.M., Gorbunova I.B., Kameris A., Romanenko M.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v Shkole cifrovogo veka. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehnikeskogo universiteta*, 2013; 5 (76): 256 – 261.
10. Gorbunova I.B., Govorova A.A. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obuchenii detej s glubokimi narusheniyami zreniya: osobennosti, problemy, perspektivy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*, 2015; 12: 470 – 477.
11. Gorbunova I.B., Voronov A.M. Metodika obucheniya informacionnym tehnologiyam lyudej s narusheniem zreniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*, 2015; 5: 15 – 19.
12. Morozov S.A. Rol' sovremennykh komp'yuternykh tehnologij v sisteme obucheniya muzykantov-invalidov po zreniyu (na primere Kurskogo muzykal'nogo kolledzha-internata slepyh). *Adaptivnye tehnologii v uchrezhdeniyah kul'tury kak sredstvo priobshcheniya lyudej s narusheniyami zreniya k muzykal'nomu iskusstvu: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii*. Sankt-Peterburg: OOO «Izdatel'sko-poligraficheskij kompleks «Gangut»», 2014: 68 – 74.

13. Govorova A.A. Osvoenie notnogo teksta det'mi s glubokimi narusheniyami zreniya: osnovnye problemy i puti ih resheniya. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie* – 2014: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obschej red. I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2014: 428 – 431.
14. Zaharov V.V. Razrabotka sredy nevizual'nogo dostupa na osnove MKT dlya inkluzivnogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie* – 2015: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obschej red. I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2015: 318 – 321.
15. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive DIGITAL HUMANITIES. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44 – 47.
16. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i kompleksnaya model' ee semanticheskogo prostranstva. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Petersburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obschestvennye nauki*. 2014; 4 (208): 152 – 161.
17. Govorova A.A. Osobennosti osvoeniya notnogo teksta det'mi s glubokimi narusheniyami zreniya v detskih muzykal'nyh shkolah (iz opyta raboty Sankt-Petersburgskoj muzykal'noj shkoly dlya nezryachih detej, filiala Ohtinskogo Centra Esteticheskogo Vospitaniya v shkole imeni K.K. Grotta). *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie* – 2013: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2014: 328 – 331

Статья поступила в редакцию 30.01.17

УДК 378.126

Gorbunova I.B., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Informatization of Education, chief researcher, Educational Methodological Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru.

Khodanovich A.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Mathematics and Physics, St. Petersburg State Institute of Cinema and Television (St. Petersburg, Russia), E-mail: akhodanovich@yandex.ru.

Sokolov D.A., senior teacher, Department of Mathematics and Physics, St. Petersburg State Institute of Cinema and Television (St. Petersburg, Russia), E-mail: denisandsokolov@gmail.com.

PRIORITIES OF THE COMPETENCE APPROACH IN CULTURAL SPACE SCIENCE AND EDUCATION. The paper discusses a strategic task of implementing the competence approach in teaching physics and mathematics. The authors tell about the priority of the theory and methodology of teaching not only to overcome the formalism of knowledge and the formation of skills, but also to obtain an objective of new knowledge in teaching and research activities using interactive forms of learning in the common cultural space of research and education.

Key words: competence approach, science, teaching physics and mathematics, theory and methods of teaching.

И.Б. Горбунова, д-р пед. наук, проф., главный научный сотрудник Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена, проф. каф. информатизации образования, РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

А.И. Ходанович, д-р пед. наук, проф., зав. каф. математики и физики Санкт-Петербургского государственного института кино и телевидения, г. Санкт-Петербург, E-mail: akhodanovich@yandex.ru

Д.А. Соколов, ст. преп. каф. математики и физики Санкт-Петербургского государственного института кино и телевидения, г. Санкт-Петербург, E-mail: denisandsokolov@gmail.com

ПРИОРИТЕТЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Важной стратегической задачей реализации компетентностного подхода в физико-математическом образовании, приоритетом теории и методики обучения является не только преодоление формализма знаний и формирование компетенций, но и получение объективно новых знаний в учебно-исследовательской деятельности с использованием интерактивных форм обучения в едином культурном пространстве науки и образования.

Ключевые слова: компетентностный подход, наука, физико-математическое образование, теория и методика обучения.

По-видимому, сегодня компетенции, формируемые при изучении физических и математических дисциплин можно рассматривать как инвариант профессиональной подготовки любого специалиста независимо от его профессиональных интересов. Другими словами, можно говорить о фундаментальном образовании на основе методических систем фундаментальной подготовки в области математики и физики. Не случайно, Р. Фейнман отмечал, что физика – самая фундаментальная из всех наук, самая всеобъемлющая [1].

Анализируемые вопросы лежат в основе принципов построения учебных курсов физики и математики в вузах различного профиля, особенно в тех, где физика определяет профессиональную направленность подготовки молодых специалистов. Это особенно актуально для педагогических вузов, где правильная в методическом плане подготовка преподавателей всех уровней должна обеспечить возможность развития физического и математического мышления будущих специалистов.

Исключительная эффективность физического образования, проявляющаяся, в частности, в том, что выпускники физических факультетов ведущих университетов всего мира успешно работают в самых различных областях, подчас весьма далеких от физики, привела к появлению и широкому распространению афоризма «физика – это не профессия, а стиль мышления». Ис-

следование особенностей физического мышления подразумевает анализ довольно широкого круга вопросов. По-видимому, просто невозможно перечислить все те характерные особенности принятого в современной физике способа рассуждений, которые в совокупности и определяют его необычайную эффективность при анализе неизвестных и непонятных явлений самой различной природы [2; 3].

Основные тенденции развития обучения физике связаны с внутренней логикой развития физики как науки, которая характеризуется в настоящее время превращением классической диалектики «экспериментальная физика – теоретическая физика» в триаду «экспериментальная физика – теоретическая физика – вычислительная физика». Изучение нелинейных явлений природы наряду с поисками универсальной картины взаимодействия представляют собой генеральное направление ее развития. Методологизация и повышение научного уровня курсов физики и математики тесно связаны с широким внедрением персонального компьютера, как в науку, так и в систему образования [4; 5; 6; 7].

Современная физика – часть общечеловеческой культуры, характеризующая интеллектуальный уровень развития общества и его способность противостоять различным вызовам, угрожающим самому существованию человеческой цивилизации.

Среди других естественных наук физика по-прежнему сохраняет роль лидера естествознания, определяя стиль и уровень научного мышления. Именно физика наиболее полно демонстрирует способность человеческого разума к анализу незнакомой, непонятной ситуации, выявлению ее фундаментальных качественных и количественных аспектов и доведению уровня понимания до возможности теоретического предсказания характера и результатов ее развития во времени [1; 3; 9].

Построение методических систем обучения в высшей школе на основе ее общих методологических принципов позволяет добиваться указанной степени физического понимания – умения предсказывать характер протекания различных процессов и предсказывать новые физические явления. Это позволяет последовательно рассматривать процесс обучения физике как учебную модель науки. Сущность научного образования, отражающего динамику прогресса науки, состоит в сочетании необходимого минимума фундаментальных знаний с новой интенсивной технологией исследований. Здесь предполагается развитие совершенного стиля научного мышления, соответствующего методологии современной науки [1; 2; 10].

Активное внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс является не обособленным элементом, а неотъемлемой частью образовательного процесса и в частности средством обучения и воспитания, в соответствии с Федеральным законом Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» ст.2 п. 26 «средства обучения и воспитания – приборы, оборудование, включая спортивное оборудование и инвентарь, инструменты (в том числе музыкальные), учебно-наглядные пособия, компьютеры, информационно-телекоммуникационные сети, аппаратно-программные и аудиовизуальные средства, печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы и иные материальные объекты, необходимые для организации образовательной деятельности...». Таким образом, можно говорить о необходимости построения образовательного медиапространства или системы медиаобразования [4; 11].

Развитие вычислительной физики в медиаобразовании, компьютерных технологий вычислений достигло того уровня, когда компьютерные модели позволяют «поймать» парадоксы и наиболее существенные детали таких не поддающихся прямому теоретическому или экспериментальному изучению явлений, как, например, волновые процессы в нелинейных динамических системах с дискретной симметрией в физике конденсированного состояния [3; 9; 12; 13; 14].

Цели и задачи дальнейших научных и методических исследований состоят в разработке методов стохастического моделирования динамических систем с дискретной симметрией и изучение физических свойств системы связанных осцилляторов Ферми-Паста-Улама (ФПУ). Разработка и изучение компьютерных моделей случайных блужданий со случайным шагом, а также экспериментов по вращательной броуновской динамике. Провести анализ научно-методической литературы по теме исследования и на этом основании определить методологию научного исследования в разработке программного обеспечения компьютерных экспериментов с фундаментальными стохастическими моделями технической физики.

Актуальность исследования заключается в изучении современных компьютерных технологий вычислений в задачах стохастического моделирования при изучении фундаментальных проблем технической физики: применимость законов термодинамики и статистической физики к системам ФПУ в термодинамическом пределе, обобщение закона случайных блужданий в случайной среде, а также компьютерное моделирование экспериментов по вращательной броуновской динамике. Рассматриваются методические аспекты изучения фундаментальных научных проблем и достижений современных информационных технологий.

Впервые в практике выпускных квалификационных работ показана возможность изучения фундаментальных проблем физики в современном компьютерном эксперименте. Дана статистическая интерпретация закона равномерного распределения энергии по степеням свободы в результатах численного моделирования цепочки нелинейных связанных осцилляторов Ферми-Паста-Улама со случайными массами. Апробирована методика расчета энергии длинных неоднородных наноразмерных акустических цепочек. Приведены результаты вычислительного эксперимента со статистической обработкой данных:

- показан солитонный механизм волнового процесса в неоднородной акустической цепочке с определением скорости распространения уединенной волны методом наименьших квадратов;

- проведен спектральный анализ нелинейных колебаний в многомерном фазовом пространстве с использованием алгоритма быстрого преобразования Фурье (FFT);

- в частных случаях доказан закон равномерного распределения энергии по степеням свободы в термодинамическом равновесии для неоднородных длинных наноразмерных акустических цепочек, приведены иллюстрации в интерактивной компьютерной графике. Показано влияние неоднородностей на соотношение средних потенциальной и кинетической энергий. В случае термодинамического равновесия в термодинамическом пределе возможна оценка молярных теплоемкостей системы ФПУ в определенном диапазоне температур;

- разработана методика компьютерного эксперимента в броуновской динамике. Получен закон диффузии в модели одномерных случайных блужданий со случайным шагом, а также разработан алгоритм генерации случайных чисел в случае броуновской вращательной динамики.

В методике обучения физике развита теория математического и компьютерного моделирования при изучении фундаментальных динамических моделей в технической физике. В работе использовались современное программное и математическое обеспечение, интерактивная графика системы компьютерной математики Maple 17 и электронной таблицы Excel. Разработаны алгоритмы и комплексы программ математического моделирования дискретных динамических систем на примере длинных неоднородных наноразмерных акустических цепочек Ферми-Паста-Улама, случайных блужданий в случайной среде, а также экспериментов по вращательной броуновской динамике.

Разработанный программный продукт целесообразно и возможно использовать в научной работе, при изучении технической и прикладной физики для иллюстраций и демонстрационных примеров в общем курсе физики, а также при изучении дисциплин «Математические методы описания сигналов», «Прикладные математические методы в радиотехнике», «Гармонический анализ» для направления подготовки бакалавров 11.03.01 – Радиотехника, «Информационные технологии», «Технологии программирования» для направления подготовки бакалавров 09.03.02 – Информационные системы и технологии.

Предложенный алгоритм расчета энергий в системе ФПУ сводится к численному интегрированию массивов квадратов координат и скоростей частиц, полученных численным решением динамических уравнений (методом Рунге-Кутты) в системе компьютерной математики Maple [3].

В соответствии с фундаментальным физическим законом сохранения энергии, для каждой частицы $E_{\text{полн}} = \langle E_{\text{полн}} \rangle$, поэтому $\langle E_{\text{полн}} \rangle \sim \int x^2(t) dt$.

По теореме «о среднем» в математике средние кинетические энергии частиц находим также численным интегрированием:

$\langle E_{\text{кин}} \rangle \sim \int v^2(t) dt$, а средние потенциальные энергии как разность полной и кинетической энергии $E_{\text{пот}} = \langle E_{\text{полн}} \rangle - \langle E_{\text{кин}} \rangle$, причем энергия цепочки при равномерном распределении энергий по степеням свободы (между частицами) $E = \langle E_{\text{полн}} \rangle = N \text{const}$.

В данном алгоритме используются и физические и математические знания, что характерно для междисциплинарной области математического моделирования физических процессов и систем.

Заметим, что предложенный алгоритм расчета энергий проще, чем алгоритм, основанный на теореме о *вириале* для средней кинетической энергии, поскольку рассматривается цепочка связанных осцилляторов. Поэтому средний вириал частицы оказывается достаточно сложным:

$$\langle E_{\text{кин}} \rangle = -\frac{1}{2} \langle F(x(t))x(t) \rangle.$$

В длинной цепочке добавление звена не нарушит физических законов в системе, в частности, термодинамическое равновесие, т. е. выполняется индукционный переход с точки зрения принципа математической индукции, а значит и закон равномерного распределения энергии по степеням свободы в термодинамическом пределе или на макроскопическом уровне остается справедливым (рис. 1).

В неоднородных цепочках связанных осцилляторов ФПУ, т. е. в нелинейных динамических системах с дискретной сим-

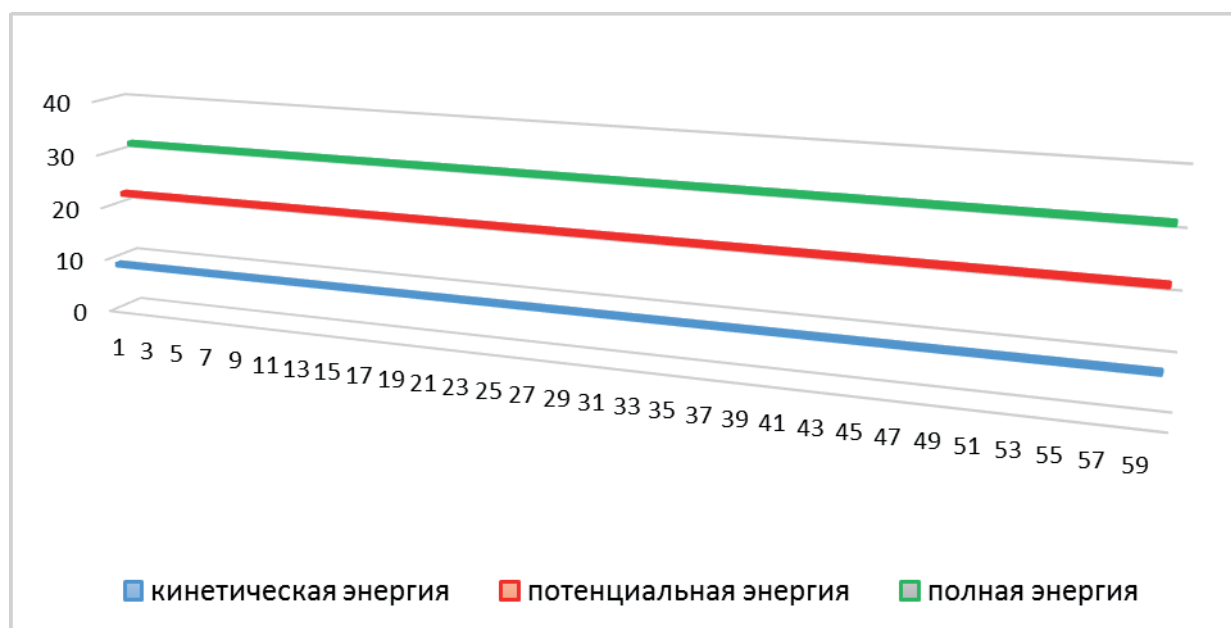


Рис. 1. Равномерное распределение энергии по степеням свободы в системе ФПУ

метрий и случайными массами установлено влияние степени неоднородности масс на соотношение средних энергий, т. е. на смещение уровней потенциальной и кинетической энергии (рис. 2).

Интерес представляют частные случаи равенства средних энергий и малость потенциальной энергии, которой можно пренебречь в расчете молярной теплоемкости. В первом случае равенства энергий результат аналогичен закону Дюлонга-Пти для модели независимых осцилляторов, во втором случае малой потенциальной энергии молярная теплоемкость

оказывается в два раза меньше в определенном диапазоне температур.

Результаты научных и методических исследований апробированы на международных и всероссийских научно-практических конференциях, международных конкурсах. В перспективе развития компетентного подхода возможно получение новых научных результатов в современной методологии физики и информационных технологий моделирования реальных процессов и систем на разных уровнях физико-математического образования, что, в частности, отражено в научной литературе [15; 16].

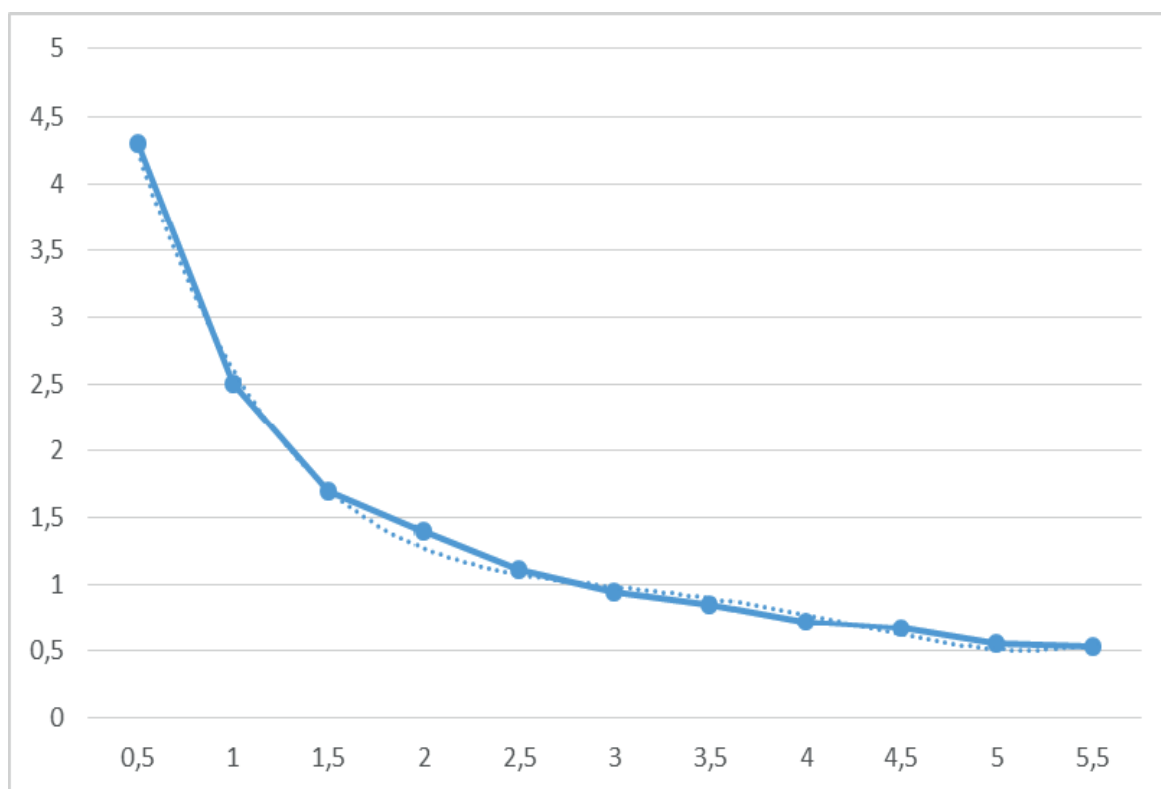


Рис. 2. Элементы стохастического моделирования нелинейной динамической системы с дискретной симметрией

Библиографический список

1. Ходанович А.И. Математика и физика в системе фундаментального образования. В сборнике: *Инновационные технологии в медиаобразовании. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции*. Отв. ред. А.И. Ходанович и др. 2015: 6 – 12.
2. Голубовская М.П., Ходанович А.И. Компетентностный подход в информационном пространстве системы непрерывного физического образования. *Физическое образование в ВУЗах*. 2004; Т. 10; № 3: 112 – 124.
3. Ходанович А.И. Классические парадоксы вычислительной физики в современной науке и образовании. *Современные наукоемкие технологии*. 2016; 2 – 3: 585 – 588.
4. Горбунова И.Б., Ходанович А.И. Компьютерные науки и музыкально-компьютерные технологии в системе современного музыкального образования: музыкальное программирование. *Мир науки, культуры, образования*. 2016 5 (60): 118 – 121.
5. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и комплексная модель её семантического пространства. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*. 2014; 4 (208): 152 – 161.
6. Горбунова И.Б. Музыкальное программирование, или программирование музыки и музыкально-компьютерные технологии. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 7: 213 – 218.
7. Сорокина И.В., Ходанович А.И. Моделирование и формализация в курсе физики профильной школы. *Физика в школе и вузе*. Отв. ред. Г.А. Бордовский. Северо-Западное отделение Российской академии образования, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2004: 26 – 30.
8. Ходанович А.И., Сорокина И.В., Соколов Д.А. Изобретательские задачи при изучении методов в математической физике. *Формирование инженерного мышления в процессе обучения. Материалы международной научно-практической конференции*. 2015: 252 – 256.
9. Ходанович А.И., Сорокина И.В., Соколов Д.А. Парадоксальность физических представлений в истории и методологии науки. *Инновационные технологии в медиаобразовании. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции*. Отв. ред. А.И. Ходанович и др. 2015: 22 – 27.
10. Ходанович А.И., Соколов Д.А., Сорокина И.В. Компьютерные иллюстрации математических гипотез в интерактивной графике. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 5.
11. Ходанович А.И. Компетентностный подход в медиаобразовании на современном этапе. *Инновационные технологии в медиаобразовании: материалы Международной научно-практической конференции*, 20-21 мая 2016 г. Санкт-Петербург: СПбГИКиТ, 2016: 15 – 21.
12. Ходанович А.И., Ханин Д.С. Асимптотический метод в формировании представлений физики конденсированного состояния. *Физика в школе и вузе*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2000: 204 – 206.
13. Ходанович А.И., Ханин Д.С. Знакомство с ангармоничными эффектами в твердых телах при изучении общего курса физики. *Физика в школе и вузе*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2001: 202 – 204.
14. Ходанович А.И., Ханин Д.С. О некоторых возможностях формирования понятий квантовой теории твердого тела при решении задач механики. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2000: 205 – 207.
15. Примерные программы дисциплин предметной подготовки магистров образования по направлению «Физико-математическое образование». Ханин С.Д., Гороховатский Ю.А., Кондратьев А.С., Ляпцев А.В., Ходанович А.И. и др. Санкт-Петербург. 2006.
16. Ходанович А.И., Сорокина И.В., Соколов Д.А., Есаулова Е.Е. Технологии мониторинга успешности студентов в интерактивной образовательной среде. *Фундаментальные исследования*. 2015; 2-8: 1774 – 1778.

References

1. Hodanovich A.I. Matematika i fizika v sisteme fundamental'nogo obrazovaniya. V *sbornike: Innovacionnye tehnologii v mediaobrazovanii. Materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Отв. ред. А.И. Ходанович и др. 2015: 6 – 12.
2. Golubovskaya M.P., Hodanovich A.I. Kompetentnostnyj podhod v informacionnom prostranstve sistemy nepreryvnogo fizicheskogo obrazovaniya. *Fizicheskoe obrazovanie v VUZah*. 2004; T. 10; № 3: 112 – 124.
3. Hodanovich A.I. Klassicheskie paradoksy vychislitel'noj fiziki v sovremennoj nauke i obrazovanii. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2016; 2 – 3: 585 – 588.
4. Gorbunova I.B., Hodanovich A.I. Komp'yuternye nauki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v sisteme sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya: muzykal'noe programmirovaniye. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016 5 (60): 118 – 121.
5. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i kompleksnaya model' ee semanticheskogo prostranstva. *Nauchno-tehnicheskie ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*. 2014; 4 (208): 152 – 161.
6. Gorbunova I.B. Muzykal'noe programmirovaniye, ili programmirovaniye muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2015; 7: 213 – 218.
7. Sorokina I.V., Hodanovich A.I. Modelirovaniye i formalizatsiya v kurse fiziki profil'noj shkoly. *Fizika v shkole i vuze*. Отв. ред. Г.А. Бордовский. Северо-Западное отделение Российской академии образования, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2004: 26 – 30.
8. Hodanovich A.I., Sorokina I.V., Sokolov D.A. Izobretatel'skie zadachi pri izuchenii metodov v matematicheskoy fizike. *Formirovaniye inzhenernogo myshleniya v processe obucheniya. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2015: 252 – 256.
9. Hodanovich A.I., Sorokina I.V., Sokolov D.A. Paradoksal'nost' fizicheskikh predstavlenij v istorii i metodologii nauki. *Innovacionnye tehnologii v mediaobrazovanii. Materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Отв. ред. А.И. Ходанович и др. 2015: 22 – 27.
10. Hodanovich A.I., Sokolov D.A., Sorokina I.V. Komp'yuternye illyustratsii matematicheskikh gipotez v interaktivnoj grafike. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 5.
11. Hodanovich A.I. Kompetentnostnyj podhod v mediaobrazovanii na sovremennom etape. *Innovacionnye tehnologii v mediaobrazovanii: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, 20-21 maya 2016 g. Sankt-Peterburg: SPbGIKIT, 2016: 15 – 21.
12. Hodanovich A.I., Hanin D.S. Asimptoticheskij metod v formirovaniye predstavlenij fiziki kondensirovannogo sostoyaniya. *Fizika v shkole i vuze*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2000: 204 – 206.
13. Hodanovich A.I., Hanin D.S. Znakomstvo s angarnonichnymi `effektami v tverdyh telah pri izuchenii obshchego kursa fiziki. *Fizika v shkole i vuze*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2001: 202 – 204.
14. Hodanovich A.I., Hanin D.S. O nekotoryh vozmozhnostyah formirovaniya ponyatij kvantovoj teorii tverdogo tela pri reshenii zadach mehaniki. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2000: 205 – 207.
15. *Primernye programmy disciplin predmetnoj podgotovki magistrrov obrazovaniya po napravleniyu «Fiziko-matematicheskoe obrazovanie»*. Hanin S.D., Gorohovatskij Yu.A., Kondrat'ev A.S., Lyapcev A.V., Hodanovich A.I. i dr. Sankt-Peterburg. 2006.
16. Hodanovich A.I., Sorokina I.V., Sokolov D.A., Esaulova E.E. Tehnologii monitoringa uspeshnosti studentov v interaktivnoj obrazovatel'noj srede. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2015; 2-8: 1774 – 1778.

Статья поступила в редакцию 30.01.17

УДК 378.126

Pankova A.A., teacher, Children's Art School № 7 (Voronezh, Russia), E-mail: pankovaaa@gmail.com
Rodionov P.D., sound designer (Saint-Petersburg), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

COMPUTER TECHNOLOGIES IN MUSIC EDUCATION. The article deals with the problem of developing a model of using computer technologies by future teachers of music, built on the basis of interdisciplinary and context-oriented principle of the selection of training contents. The authors propose an integrated approach in the formation of the successive educational disciplines, integration of music computer technologies as a means of teaching information technologies and facilities. The developed model is implemented in a particular educational process in the disciplines of the complex ("Information Technologies", "Information technologies in music", "Computer Music", "Computer Technology in Music Education"). The article defines the criteria, reflecting the characteristics of information technologies in training future music teachers in conditions of a pedagogical high school. The material allows concluding that the use of the developed method allows to implement a clear algorithm for educational training of qualified music teacher, has a high level of information competence and the ability to apply information technologies in the creative professional activity.

Key words: music computer technologies, information technologies, competence in computer studies, music education.

А.А. Панкова, преподаватель детской школы искусств № 7, г. Воронеж, E-mail: pankovaaa@gmail.com
П.Д. Родионов, звукорежиссёр, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье раскрывается проблема разработки модели обучения информационным технологиям будущих учителей музыки, построенной на основе междисциплинарного и контекстно-ориентированного принципа отбора содержания обучения; комплексного подхода при формировании непрерывных (в течение всего периода обучения в вузе) преемственных образовательных дисциплин; интеграции музыкально-компьютерных технологий как средства обучения информационным технологиям и объекта для изучения. Разработанная модель реализована в конкретном учебном процессе в рамках комплекса дисциплин («Информационные технологии», «Информационные технологии в музыке», «Компьютерная музыка», «Компьютерные технологии в музыкальном образовании»). Также в статье сформулированы критерии, отражающие особенности обучения информационным технологиям будущих учителей музыки в условиях педагогического вуза. Представленный материал позволяет сделать вывод, что использование разработанной методики позволит реализовать четкий образовательный алгоритм подготовки квалифицированного учителя музыки, обладающего высоким уровнем информационной компетентности и способного применять широкие возможности информационных технологий в творческой профессиональной деятельности.

Ключевые слова: музыкально-компьютерные технологии, информационные технологии, информационная компетентность, музыкальное образование.

В соответствии с глобальной мировой тенденцией информатизации различных сфер деятельности повышаются требования в современном обществе и к уровню владения учителями музыки информационными технологиями (ИТ) в музыке [1; 2] и музыкально-компьютерными технологиями (МКТ) [3; 4; 5; 6], а также методикой их применения в профессиональной деятельности. Дисциплины, в содержание которых включены разделы, посвященные компьютерной музыке [7], а также методам и средствам работы с цифровым звуком, преподаются будущим педагогам-музыкантам во многих университетах мира, но, к сожалению, лишь немногие отечественные ВУЗы включают такие дисциплины в свой образовательный процесс.

Понимая под обучением ИТ в системе современного музыкально-педагогического образования совокупность процессов обучения информатике и ИТ (включая МКТ), мы разработали методику, содержащую непрерывный комплекс преемственных образовательных дисциплин: «Информационные технологии» (I курс); «Информационные технологии в музыке» (II курс); «Компьютерная музыка» (III курс); «Компьютерные технологии в музыкальном образовании» (III курс).

Рассмотрим дисциплину «Компьютерные технологии в музыкальном образовании», которая направлена на формирование у будущих учителей музыки системы теоретических и практических знаний о современных формах и высокотехнологичных методах музыкально-педагогического образования. В рамках данной дисциплины изучаются и осваиваются на практике широкие возможности использования ИТ и МКТ как средства обучения музыке учеников в общеобразовательной школе. В частности, будущими учителями музыки разрабатываются мультимедийные учебные пособия для проведения уроков музыки по заданной теме, создаются электронные тестовые задания, разрабатываются проекты уроков с применением дистанционных форм обучения, а также профессионального музыкального программного обеспечения (аудиоредакторов, программ-секвенсоров, автоаранжировочных программ, нотных редакторов, библиотек звуков, VST-инструментов и т.д.) (таблица 1).

Включение дисциплины «Компьютерные технологии в музыкальном образовании» в образовательный процесс позволяет успешно подготовить учителей музыки, способных професси-

онально использовать возможности современных ИТ и МКТ в будущей педагогической деятельности в условиях функционирования высокотехнологичной информационной образовательной среды.

Каждому музыканту понятно, как важно правильно настроить музыкальный инструмент перед концертом, в процессе подготовки к выступлению, в процессе обучения будущего виртуоза-профессионала. Процесс конфигурирования музыкального компьютера (МК) [8] для реализации конкретных творческих задач сродни процессу настройки музыкального инструмента. Этот процесс так и называют – «настройка МК», «настройка ЭМИ». (ЭМИ – это сокращенное употребляемое обозначение для широкого класса электронных музыкальных инструментов. Подробнее данный вопрос рассмотрен в работах [9; 10; 11].)

Технологическую основу для реализации образовательной и творческой деятельности при обучении студентов по программе «Компьютерные технологии в музыкальном образовании» составляет программно-аппаратный комплекс DAW (digital audio workstation) – цифровая звуковая рабочая станция [12; 13]. Современная звукозаписывающая индустрия немыслима без использования цифровых программно-аппаратных комплексов. Самым распространенным из таких комплексов является музыкальный компьютер МК со звуковой картой и специализированным программным обеспечением. Каждый из компонентов МК, так или иначе, влияет на общее быстродействие и надежность системы и, следовательно, на воплощение творческих замыслов и решение звукорежиссерских задач. Знание строения МК и умение его конфигурировать, а также (в случае возникновения проблемы) выявить блок, вышедший из строя, может пригодиться каждому, чья работа связана с использованием МК.

Помимо цифровых программно-аппаратных комплексов, реализованных на базе МК, существует множество устройств, позволяющих производить полный цикл записи, обработки и сведения звукового материала непосредственно силами самого устройства. Обычно эти устройства выполняют функции цифрового микшерного пульта с функцией рекордера.

Разработанный комплекс дисциплин, который был рассмотрен в [14; 15], позволил использовать возможности МКТ в целях обучения ИТ и формирования ИК будущих учителей музыки. Ис-

Таблица 1

Содержание дисциплины «Компьютерные технологии в музыкальном образовании»

№ п/п	Название темы с кратким содержанием	Всего часов
1.	Информационные технологии в музыкально-педагогическом образовании Автоматизация планирования и управления учебным процессом с использованием средств ИТ. Организация автоматизированных рабочих мест учителя и учеников. Особенности применения ИТ при организации уроков и самостоятельной работы учеников. Вопросы охраны здоровья и информационной безопасности, связанные с применением ИТ технологий в детском учреждении.	12
2.	Информационная образовательная среда Рассмотрение практических аспектов профессиональной деятельности на основе МКТ. Изучение основных возможностей и перспектив использования информационной образовательной среды в музыкальной педагогической деятельности на примере работы с Федеральными образовательными порталами (например: «Российский общеобразовательный портал» http://music.edu.ru/ , «Единое окно доступа к образовательным ресурсам» http://window.edu.ru/ , «Музыкально-образовательный портал для современных преподавателей музыки» http://muzuchitel.ru/ , портал «Единой образовательной информационной среды» http://eois.mskobr.ru/ , «Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов» http://fcior.edu.ru/ , «Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов» http://school-collection.edu.ru/collection/ и др).	16
3.	Применение музыкального программного обеспечения в музыкально-педагогической деятельности учителя музыки Возможности использования МКТ как инструмента в профессиональной деятельности учителя музыки. Педагогическая целесообразность применения цифровых инструментов в музыкально-педагогическом образовании. Классификация музыкального ПО, основные типы и особенности. Применение нотных редакторов, программ-секвенсеров, автоаранжировочных программ, аудио редакторов в музыкально-педагогической деятельности учителя музыки. Интерактивные программные и аппаратные инструменты в мобильных устройствах и их использование в педагогической практике. Тренажерные средства для обучения и развития музыкальных навыков в мобильных приложениях («Музыкальные игры», «Музыкальные истории», «Musical Flash Cards», «Note Trainer» «Perfect Ear», «Perfect Piano» и др.).	20
4.	Тестирование как технология контроля образовательного процесса Методика и основные принципы подготовки различных видов интерактивных тестов в профессиональной деятельности учителя музыки. Изучение и практическое использование технических и программных средств для создания интерактивных тестов (программы пакета SunRav TestOfficePro). Аудио – и видеотесты. Виды и формы тестовых заданий. Критерии оценки содержания теста. Принципы отбора ответов. Соотношение формы задания и вида проверяемых знаний, умений, навыков.	20
5.	Обучение музыке с использованием элементов ЭОР Значение и функции ЭОР в образовательном процессе. Основные типы ЭОР. Особенности применения ЭОР в профессиональной деятельности учителя музыки. <i>Обучение музыке за компьютером.</i> Программы для обучения музыке непосредственные (музыкальная грамота, музыкальная литература, обучение игре на музыкальном инструменте) и опосредованные (игры): интерфейс, основные возможности, ориентированные на развитие музыкального слуха и закрепление знаний по элементарной теории музыки. 1. Игры, программы для обучения и развития музыкальных навыков («Мурзилка. Затерянная мелодия», «Скоро в школу. Развиваем музыкальные способности», «Играем с музыкой П.И. Чайковского Щелкунчик», «Играем с музыкой Моцарта. Волшебная флейта», «Алиса и Времена года», «Clifford. Угадай мелодию», «Музыкальный класс. Играй и учись» и др.). 2. Программы для обучения чтению с листа (Gentle Piano, Fruit Lines, Note Duration Note Alphabet, Guess Key и др.). 3. Программы для развития музыкального слуха (EarMaster Pro, EarMaster School, Ear Power, Sight-Singing Trainer и др.). 4. Электронные энциклопедии и словари («Энциклопедия классической музыки», «Шедевры музыки», «Музыкальные инструменты», «Энциклопедия популярной музыки Кирилла и Мефодия» и др.), а также хрестоматии звуковых материалов, нотные хрестоматии и мультимедийные разработки.	24
6.	Электронный мультимедийный учебник Разработка и использование электронных мультимедийных учебников в музыкально-педагогическом образовании с помощью программ пакета SunRav BookOffice. Наполнение созданного мультимедийного учебника содержательным материалом различных форматов. Типы мультимедийных учебников, особенности, требования. Электронный учебно-методический комплекс. Программные средства для разработки электронных учебников. Правовые вопросы создания и использования электронных учебников.	32
7.	Организация дистанционного обучения в музыкальном образовании Организация дистанционного обучения как одна из форм в музыкальном образовании: цели, принципы, особенности, требования. Конференции в режиме дистанционного обучения. Организация аудио и видеоконференций. Программные и технические средства для их проведения. Программное обеспечение удаленного доступа (Symantec pcAnywhere, Logmein, Ammyy Admin, Classroom Spy Professional и др.).	20
Итого:		144

пользование принципов непрерывности и преемственности при его разработке позволило избежать фрагментарности процесса обучения студентов, сформировать единый образовательный

вектор, направленный на успешную подготовку учителей музыки, способных профессионально использовать возможности современных ИТ и МКТ в будущей педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании: *Региональная информатика РИ-2014: материалы конференции, Санкт-Петербург, 29-31 окт. 2014*. СПОИСУ. Санкт-Петербург, 2014: 320 – 322.
2. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и комплексная модель её семантического пространства. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*. 2014; 4 (208): 152 – 161.
3. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*, 2004; 4(9): 123 – 138.
4. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. *Современное музыкальное образование – 2014: материалы XIII Международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. 2014: 32 – 38.
5. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Музыкально-компьютерные технологии как фактор становления профессиональной компетентности современного музыканта-педагога. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; 12 (83): 390 – 396.
6. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Хайнер Е. Музыкально-компьютерные технологии как информационно-трансляционная система в Школе цифрового века. *Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования*, 2014; 4 (39): 99 – 104.
7. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Компьютерная музыка как одно из проявлений современного этапа экспериментальной эстетики и теоретического музыкознания. *Научное мнение*. 2014; 12 (1): 113 – 120.
8. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в Школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 254 – 257.
9. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 22: 233 – 240.
11. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в системе общего музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 411 – 415.
12. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *Компьютерная музыка. Том 2: Лаборатория звука*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2016.
13. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Теория и практика*. Saarbrücken, 2016.
14. Панкова А.А. Информационная культура как фактор профессиональной реализации современного педагога-музыканта. *Научное мнение*. 2014; 8: 374 – 378.
15. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.

References

1. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii: *Regional'naya informatika RI-2014: materialy konferencii, Sankt-Peterburg, 29-31 okt. 2014*. SPOISU. Sankt-Peterburg, 2014: 320 – 322.
2. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i kompleksnaya model' ee semanticheskogo prostranstva. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obschestvennye nauki*. 2014; 4 (208): 152 – 161.
3. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*, 2004; 4(9): 123 – 138.
4. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014: materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj*. 2014: 32 – 38.
5. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak fактор stanovleniya professional'noj kompetentnosti sovremennogo muzykanta-pedagoga. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehnikeskogo universiteta*. 2013; 12 (83): 390 – 396.
6. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Hajner E. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak informacionno-translyacionnaya sistema v Shkole cifrovogo veka. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye humanitarnye issledovaniya*, 2014; 4 (39): 99 – 104.
7. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Komp'yuternaya muzyka kak odno iz proyavlenij sovremennogo `etapa `eksperimental'noj `estetiki i teoreticheskogo muzykoznanija. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 12 (1): 113 – 120.
8. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter kak novyj instrument pedagoga-muzykanta v Shkole cifrovogo veka. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 11: 254 – 257.
9. Gorbunova I.B. `Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 22: 233 – 240.
11. Gorbunova I.B., Davletova K.B. `Elektronnye muzykal'nye instrumenty v sisteme obschego muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 411 – 415.
12. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *Komp'yuternaya muzyka. Tom 2: Laboratoriya zvuka*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2016.
13. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Teoriya i praktika*. Saarbrücken, 2016.
14. Pankova A.A. Informacionnaya kul'tura kak fактор professional'noj realizacii sovremennogo pedagoga-muzykanta. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 8: 374 – 378.
15. Gorbunova I.B. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 126 – 131.

Статья поступила в редакцию 30.01.17

УДК 378.1

Rybina I.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Preschool and Supplementary Education, Institute of Psychology and Pedagogy, Director, Center for Social Planning and Youth Initiatives, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: rybina.soz@mail.ru

EXPERIENCE IN PROJECT ACTIVITIES IN THE PEDAGOGICAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS TO CONDUCT PROFESSIONAL AND MORAL SELF-REALIZATION. The article actualizes an issue of changing the formats of the vocational education system, points out the importance of acquiring a prospective teacher's professional competencies. Modern education is considered from the perspective of social significance and the positive transformation of reality. The research reveals the educational potential of project activities from the position of engagement the future of the professional as a subject of social practice and activities. The work shows positive results both on the level of professional and personal nature, and on the level of the transformation of the environment. It is proved that social projects become a defining feature of our consciousness and existence in all spheres of life, an integral part of the enhancement of human culture and education. The involvement of a future teacher in a social project influences his willingness to the professional and moral self-realization.

Key words: readiness of future teachers for professional and moral self-realization, project activities, education.

И.С. Рыбина, канд. пед. наук, ст. преп. каф. дошкольного и дополнительного образования института психологии и педагогики, директор центра социального проектирования и молодежных инициатив, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: rybina.soz@mail.ru

ОПЫТ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

«Человек, преобразуя действительность, преобразует самого себя»

В статье актуализируется вопрос изменения форматов системы профессионального образования, позиционируется важность приобретения перспективным педагогом надпрофессиональных компетенций. Современное образование рассматривается с позиции социальной значимости и возможности позитивного преобразования действительности. Раскрыт педагогический потенциал проектной деятельности с позиции вовлечения будущего профессионала как субъекта социальной практики и деятельности, зафиксированы положительные результаты как профессионально-личностного характера, так и преобразования окружающей действительности. Показано влияние включенности будущего педагога в социальный проект на его готовность к профессионально-нравственной самореализации.

Ключевые слова: готовность будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации, проект, проектная деятельность, образование.

Трендом современного образования стал акцент на социальной активности будущего специалиста как гражданина общества, что говорит о необходимости изменений в формах организации и методах учебно-воспитательного процесса. В период социальной реформации особое значение приобретает способность человека «держаться» и конструировать формы социальной практики. Эра кардинальных изменений в социуме требует от высшего образования социально ориентированных, профессионально подготовленных, оригинально и творчески мыслящих специалистов с надпрофессиональными навыками.

Новые форматы жизнедеятельности находят отражение в тенденциях инновационного «образования через всю жизнь», «непрерывного», «широкополосного», «опережающего», «неформального» образования, которое в совокупности обеспечивает развитие «атласа новых профессий». На наш взгляд, поддержка данных тенденций может базироваться на феномене педагогически управляемой социализации личности и готовности будущего специалиста к профессионально-нравственной самореализации [1]. Опережая время, вуз должен начать обогащать студента не только знаниями, актуальными для будущей сферы профессиональной деятельности, но и формировать потребность и готовность самому создавать новую информацию в условиях стремительно меняющегося мира, вступая в общение с другими людьми, понимать её роль и значение для решения профессиональных, социальных и жизненно важных проблем [2].

В этой связи, технология широкоформатного проектного образования представляет из себя систему альтернативного высшего образования, позволяющего не просто получить диплом, а действительно начать менять окружающую действительность в контексте социальной значимости целостного развития конкретных регионов.

Современные проблемы внедрения метода проектов находятся в центре научных интересов многих отечественных и зарубежных исследователей. Ряд ведущих ученых понимают проектирование как деятельность, в которой осуществляется промышление того, что должно быть, культурное «наполнение» человека (Г.Н. Волкова, А.А. Гнездилова, Д.Е. Зеленина). Другие ведущие специалисты в области проектирования понимают его как особую интеллектуальную деятельность, которая связана с аксиологическим переосмыслением, переживанием и информационной подготовкой выполняемых действий человека, как составная часть жизнедеятельности людей (И.Ю. Малкова, В.Д. Симоненко, Г.Н. Прокументова).

Проектная деятельность имеет колоссальный педагогический потенциал, она характеризует будущего профессионала как субъекта социальной практики и деятельности (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, М. Фуко и др.), она отражает качество влияния человека на социальную действительность (П.И. Балобанов, И.В. Блауберг, А.О. Зоткин, Т.М. Ковалева, В.И. Курбатов, В.А. Луков, А.Г. Раппапорт, Дж.К. Джонс, Я. Дитрих и др.), она образовывает и развивает личность в процессе конструирования социальной практики (В.М. Розин, В.Ф. Сидоренко, О.И. Генисаретский, Т.В. Стецюк).

В свою очередь Г.К. Селевко пишет, что, родившись из идеи свободного воспитания, сегодня метод проектов активно инте-

грируется в современную систему образования. Таким образом, проектирование становится определяющей стилевой чертой нашего сознания и бытия во всех сферах жизнедеятельности, неотъемлемой частью приумножения общечеловеческой культуры и образования.

Своевременной задачей является проектная аккультурация будущих педагогов, позволяющая им профессионально-нравственно самореализоваться, выстраивать траекторию своей профессиональной деятельности, реализовывать творческое отношение к жизни и ее социальное преобразование. Проектная подготовка будущих педагогов соответствует новым тенденциям в развитии образования и является вектором саморазвития педагога, а проектосообразность современного образовательного пространства является актуальной проблематикой научного поиска.

В рамках диссертационного исследования мы обосновали и доказали, что предложенное педагогическое обеспечение готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации (далее ПНС) позволяет усилить профессионально-педагогическую идентификацию студентов, наполнить учебно-воспитательный процесс новыми ценностно-ориентированными формами и средствами работы, расширить границы образовательного пространства вуза посредством выхода на социально-значимую проектную деятельность [3].

По данным всего исследования, особый интерес вызвали результаты погружения будущих педагогов в проектную социально-значимую деятельность. Респонденты прошли этапы от обучения написания проекта до реализации и презентации результатов на ведущих конкурсах и форумах России. В качестве яркого примера можно привести студенческий социально значимый проект «Ты не один: иди за нами!» (руководитель проекта А.В. Курило, институт физико-математического образования ФГБОУ ВО «АлтГПУ»).

Наиболее острой и актуальной для нас как будущих педагогов видится проблема, характеризующаяся для большей части современных подростков как «не желание учиться» или «трудности в освоении школьной программы», которая для воспитанников детских домов приобретает особый статус – «неустроенности в жизни и не готовности к ней». Отрицательная оценка в школе как снежный ком тянет за собой целый ряд проблем (статус «отстающего» в учительском и детском коллективах, снижение самооценки, протесты, аттестат с низкой успеваемостью и т. д.), которые для детей из детского дома в силу обилия кризисных ситуаций, отсутствия родительских любви и ласки, личностного соучастия взрослого в жизни ребенка, становятся на пути его жизненного самоопределения. Акцент на контроле выполнения домашнего задания и расширении дополнительных знаний школьного материала создают особые ситуации успеха, которые позволяют воспитаннику детского дома на занятиях в школе чувствовать себя более уверенным, что положительно повлияет на качество включенности в образовательный процесс. Естественно, что социальные, материальные, педагогические и психологические условия, созданные государственной системой в детских домах способствуют снижению данных рисков, но, тем не менее, реалии жизни еще раз нас обращают к данной про-

блеме. Часто возникает отсутствие индивидуального контроля и содействия при выполнении детьми домашнего задания, поскольку зачастую это разновозрастная группа детей, разные образовательные программы, разный ритм успеваемости и один на всех педагог-воспитатель. К особой категории необходимо отнести старшеклассников, которые в силу тяжелой социальной ситуации развития, возрастного кризиса и объективно нарастающей сложности домашнего задания, не в состоянии продуктивно самостоятельно подготовиться к сдаче ОГЭ и ЕГЭ. Проведенное социологическое исследование (три детских дома г. Барнаула, детские дома Романовского и Михайловского районов Алтайского края) лишь подчеркнуло важность оказания педагогической поддержки воспитанников детского дома при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ, при выполнении домашнего задания и при формировании готовности к самостоятельной жизни. Ведь, по данным полученной нами статистики лишь 15% детей-сирот имеют оценки «хорошо» и «отлично» по основным школьным предметам, 21% делают полностью домашнюю работу, 30% с удовольствием посещают школу, 17% знают какую хотят получить профессию и как это сделать и т. д.

В рамках реализации образовательного модуля конкурса социальных проектов «Потенциал АлтГПУ» нами были конкретизированы проблемные поля социализации детей из детского дома, что позволило группе студентов педагогического университета объединиться над решением этой проблемы. Так в 2015 году на территории г. Барнаула стал реализовываться проект «Ты не один!», который в 2016 расширился «Ты не один: иди за нами!» и стал охватывать еще три района Алтайского края. Проект направлен на социализацию воспитанников детского дома, при реализации которого сделан акцент на методической помощи в подготовке детей к сдаче единого государственного и общего государственного экзаменов, являющихся сейчас обязательными для всех школьников. Результаты выпускных тестирований для детей из детского дома являются особо значимыми, поскольку открывают новый мир самостоятельной жизни и дают возможность профессионального самоопределения. В основе заложена реализация мероприятий в виде педагогической помощи при выполнении домашнего задания; интерактивные семинары по «занимательной» математике, русскому языку, английскому языку; курсы подготовки к ОГЭ и ЕГЭ. Особый блок представлен профориентационными занятиями и экскурсиями на действующие предприятия. Предложенная система образовательного тьютинга (взаимоотношений равный равному) способствует продуктивной социализации и личностному развитию детей «группы риска» (дети, оставшиеся без попечения родителей), что в совокупности положительно отражается на показателях развития Алтайского края.

По итогам контрольного этапа диагностики (2016 г.) в группе из 10 человек, работающих над проектом, отмечена положительная динамика уровня готовности к ПНС (Рис. 1).

Так у 20% студентов остался низкий уровень готовности к ПНС, 30% показали средний результат и 50%, а это половина участников проекта – высокий.

Следовательно, два респондента участвующих в эксперименте все-таки не достаточно осознают аксиологический и прогностический смысл профессии «педагог». Они обладают отдельными знаниями в области самоорганизации во времени, но чаще всего отсутствуют компетенции в области целеполагания и планирования. Студенты слабо или формально включены в социально значимую проектную деятельность и не имеют расширенного представления о ней. Установка на профессионально-нравственный рост и саморазвитие не выражена, равнодушный и поверхностный тип отношения к процессу обучения и профессионально-педагогической деятельности. Профессионально-нравственные качества данных студентов характеризуются слабо сформированной ответственностью, низкой эмпатией и невыраженной совестливостью. Представление о педагогических ценностях скудно, не сформировано аксиологическое отношение к профессии «педагог» и субъектам педагогической деятельности, рабочая группа воспринимается как прагматическое сообщество. У них не сформированы нравственные стратегии решения профессионально-педагогических задач, влияние педагогической поддержки и сопровождения в плане профессионально-нравственной самореализации не осознаются и не оцениваются должным образом.

У трех респондентов средний уровень готовности к профессионально-нравственной самореализации в образовательном пространстве. Они не до конца осознают аксиологический и прогностический смысл профессии «педагог», но понимает, что это важно. Установка на профессионально-нравственный рост и саморазвитие слабо выражена, но при поддержке присутствует заинтересованный и любознательный тип отношения к процессу обучения и профессионально-педагогической деятельности. Профессионально-нравственные качества данных студентов характеризуются средним уровнем ответственности, склонностью к эмпатии и средней степенью уважения к социальным нормам и этическим требованиям. Рабочая группа воспринимается как индивидуалистическое сообщество. Они обладают знаниями в области самоорганизации во времени, целеполагания и планирования, имеют представление о социально значимой проектной деятельности. Не владеют достаточно сформированными компетенциями в области организации ценностно-смыслового образовательного пространства, нравственные стратегии решения профессионально-педагогических задач имеют ситуативный характер, влияние педагогической поддержки и сопровождения в плане профессионально-нравственной самореализации осознают и расценивают как перспективное для саморазвития.

По результатам реализации проекта пять студентов (большинство) имеют высокий уровень готовности к ПНС в образовательном пространстве. Они полностью осознают аксиологический и прогностический смысл профессии «педагог», понимают её важность не только для себя, но и для всего общества, интерактивная направленность имеет ярко выраженную ориентацию на взаимодействие и сотрудничество с окружающими. Знания о профессионально-нравственной самореализации педагога имеют системный и глубокий характер, сформированы и могут быть

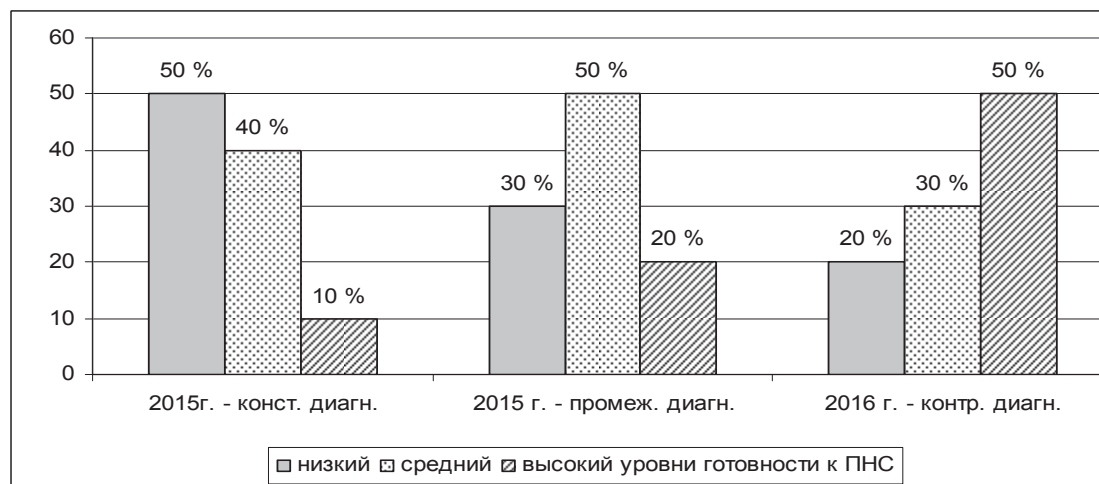


Рис. 1. Динамика уровня готовности к ПНС студентов включенных в социально значимый проект

декларированы представления о методологических подходах, понятийной и содержательной структуре ПНС, сформированы и методически подкреплены способы организации ценностно-смыслового образовательного пространства. Они имеют системные представления о спектре гуманитарных педагогических функций и методике их реализации, в зависимости от цели и субъектов педагогического процесса легко реализует роли модератора, тьютора, коуча, проектировщика, сформированные знания о педагогических ценностях переходят в личные смыслы педагогической деятельности. Установка на профессионально-нравственный рост и саморазвитие ярко выражена, присутствует функциональный интерес и сознательный тип отношения к процессу обучения и профессионально-педагогической деятельности. Профессионально-нравственные качества данных студентов характеризуются высоким уровнем ответственности, эмпатии и совестливости. Ярко выражено аксиологическое отно-

шение к профессии «педагог» и субъектам педагогической деятельности, рабочая группа воспринимается как коллективистское сообщество. Влияние педагогической поддержки и сопровождения в плане ПНС осознается и расценивается как необходимость на начальном этапе обучения, как перспектива саморазвития.

Таким образом, нам удалось доказать положительное педагогическое влияние реализации проектной деятельности на уровень готовности к ПНС. Готовность будущего педагога к ПНС выступает значимой личностно-деятельностной характеристикой профессионального становления, включающей систему знаний о нравственном саморазвитии в педагогической профессии, профессионально-нравственные качества и просоциальные ценностные ориентации, на основе которых выстраиваются стратегии профессионального поведения. Именно в проектной социально значимой деятельности складываются и закрепляются стратегии будущего профессионального поведения педагога.

Библиографический список

1. Рыбина И. С. *Педагогическое обеспечение готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2016.
2. Малкова И.Ю. Ценностные основания проектирования в высшей школе. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2007; Вып. 7 (70): 11 – 13.
3. Рыбина И.С. Результаты исследования педагогического обеспечения готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации в образовательном пространстве педагогического университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 161 – 164.

References

1. Rybina I. S. *Pedagogicheskoe obespechenie gotovnosti buduschego pedagoga k professional'no-nravstvennoj samorealizacii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2016.
2. Malkova I.Yu. Cennostnye osnovaniya proektirovaniya v vysshej shkole. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2007; Vyp. 7 (70): 11 – 13.
3. Rybina I.S. Rezul'taty issledovaniya pedagogicheskogo obespecheniya gotovnosti buduschego pedagoga k professional'no-nravstvennoj samorealizacii v obrazovatel'nom prostranstve pedagogicheskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 161 – 164.

Статья поступила в редакцию 10.02.17

УДК 378

Seliverstova A.V., teacher of the highest qualification category, Leningrad Regional College of Culture and Art (St. Petersburg, Russia), E-mail: anjadima@yandex.ru

INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL AND CULTURAL SERVICES. The article considers the problem of training of specialists in the social and cultural spheres in the new information society. The material allows concluding that the role of information technologies in the training of specialists of socio-cultural sphere is strategically important and necessary as the trend takes into account the development of the society, the dynamics of changes in the socio-cultural sphere. The article explains a concept of vocational training of workers of social and cultural sphere, which relies on a thorough and comprehensive analysis of the existing experience of training of workers and facilitates the development of the main provisions of the theory and practice of socio-cultural education and substantiation of directions for its further improvement, which relies on fundamental (theoretical) and applied cultural studies. The researcher takes into account the experience of the institutions and culture of the administration and practice of social institutions that ensure the involvement of people in the sphere of culture and cultural creativity.

Key words: information technology, information resources and new computer technology, socio-cultural sphere.

А.В. Селиверстова, преп. высшей квалификационной категории, ГБПОУ «Ленинградский областной колледж культуры и искусства», г. Санкт-Петербург, E-mail: anjadima@yandex.ru

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ

В статье рассмотрена проблема подготовки специалистов социально-культурной сферы в условиях нового информационного общества. Представленный материал позволяет сделать вывод о том, что роль информационных технологий в подготовке специалистов социально-культурной сферы является стратегически важной и необходимой, поскольку учитывает тенденции развития общества, динамику изменений, происходящих в социально-культурной сфере. В статье обосновывается концепция профессиональной подготовки специалистов социально-культурной сферы, которая опирается бы на тщательный и всесторонний анализ сложившегося опыта воспитания кадров данного профиля и способствует развитию основных положений теории и практики социокультурного образования, обоснованию направлений его дальнейшего совершенствования, которая опирается на фундаментальную (теоретическую) и прикладную культурологию, учитывает опыт функционирования учреждений и органов управления культурой и практику работы социальных институтов, обеспечивающих вовлечение людей в мир культуры и культурное творчество.

Ключевые слова: информационные технологии, информационные ресурсы, новые компьютерные технологии, социально-культурная сфера.

В настоящее время одним из определяющих факторов развития человечества является повышение роли информации и информационных технологий. Уровень развития информационно-технических средств обработки, хранения и передачи инфор-

мации развит настолько, что их использование встречается во всех сферах жизнедеятельности.

Современные условия развития общества требуют от специалистов быстрого поиска и принятия правильных решений

сложившихся задач. Знание основ информатики и получение навыков использования компьютеров и современных информационных технологий становится обязательным требованием для всё большего числа специалистов, в том числе и специалистов социально-культурной сферы.

Социально-культурная сфера в последние десятилетия одна из самых динамично развивающихся. Потому, профессиональная подготовка специалистов социально-культурной деятельности должна учитывать тенденции развития общества, а содержание образования корректироваться с учётом динамики изменений, происходящих в социально-культурной сфере [1].

Следует отметить, что в современном информационном обществе происходит изменение характера профессиональной деятельности. Профессиональная деятельность становится многофункциональной и динамически развивающейся структурой, требующей, как правило, широкого применения современных информационных технологий [2]. Использование информационных технологий дает принципиально новые возможности для повышения эффективности учебного процесса и успешности в дальнейшей карьере молодого специалиста социально-культурной сферы.

Поскольку в социально-культурной деятельности информация является одним из ведущих инструментов работы, поэтому навыки по поиску, систематизации, обработке и использованию информации с применением современных информационных технологий становятся важной составляющей профессиональной подготовки.

Колоссальный рост информационных ресурсов, темпы современного социально-экономического и социально-культурного развития приводят к постоянному увеличению объема учебной информации, поэтому на первый план выступает необходимость интенсификации учебного процесса, которую можно успешно решить лишь на основе применения современных информационных технологий, которые становятся мощным средством обучения (см., например, работы [3; 4; 5; 6]).

Сложившаяся в конце XX века социально-культурная ситуация по-новому поставила проблемы обучения и воспитания кадров, потребовала коренного реформирования всей системы социокультурного образования.

В этих условиях все более осознается необходимость разработки современной концепции профессиональной подготовки специалистов социально-культурной сферы, которая опиралась бы на тщательный и всесторонний анализ сложившегося опыта воспитания кадров данного профиля и способствовала развитию основных положений теории и практики социокультурного образования, обоснованию направлений его дальнейшего совершенствования.

Опираясь на фундаментальную (теоретическую) и прикладную культурологию, учитывая опыт функционирования учреждений и органов управления культурой и практику работы социальных институтов, обеспечивающих вовлечение людей в мир культуры и культурное творчество, и совокупный опыт, можно сказать, что специалист широкого профиля, организатор социально-культурной деятельности призван выявлять, удовлетворять и развивать социально-культурные интересы разных групп населения, разрабатывать целевые культурные программы и социальные технологии их осуществления, стимулировать инновационные движения в сфере культуры, управлять экономическими механизмами организации социально-культурной деятельности, внедрять эффективные педагогические методики развития культурно-эстетического творчества. Принципиальная особенность такого специалиста в том, что знания социологии, экономики, политологии, права, теории управления и ряда других общественно значимых и весьма престижных сегодня наук выступает не как самоцель, а как существенное средство реализации ведущей метафункции прикладной культурологии – приобщения человека к достижениям мировой и отечественной культуры, всемирное развитие его творческого потенциала.

Общеобразовательные и общегуманитарные знания организатора социально-культурной деятельности высшей квалификации должны стимулировать формирование высочайшей духовности, возможность профессионально оценивать социально-культурную ситуацию, проявлять общекультурную мобильность и способность принять на себя роль лидера в духовной жизни определенной общности или конкретного региона.

Организатор социально-культурной деятельности должен уметь:

вовлекать разные группы населения и отдельных людей в процесс непрерывного просвещения, самодетельного творчества и рационального отдыха; формировать у населения, и в первую очередь у молодежи, экономическую, политическую, нравственную, правовую, экологическую, эстетическую, физическую культуру; обеспечивать педагогическую инструментальную поддержку различных форм общественно-организованного свободного времени; осуществлять идейно-художественную оценку явлений культуры, и, в частности, искусства; работать с людьми, конструировать социально значимые контакты, формировать культуру общения; эффективно использовать в информационно-просветительной, художественно-массовой и зрелищно-игровой деятельности наглядные и технические средства, осуществлять идейно-эмоциональное воздействие на личность искусством живого слова; оказывать методическую и практическую помощь общественным организаторам досуга в осуществлении этой работы; прогнозировать, планировать и осуществлять воспитательную, художественно-творческую, организационно-методическую и административно-хозяйственную функцию учреждений культуры; разрабатывать и осуществлять конкретные регионально-целевые программы рациональной организации социально-культурной деятельности разных групп населения; изучать, обогащать, пропагандировать, распространять и внедрять передовой опыт работы учреждений культуры.

Организатор социально-культурной деятельности должен владеть навыками:

изучения и учёта потребностей и интересов разных групп населения (поисково-социологическое мастерство); культурно-организаторской деятельности, экономического, правового, методического и организационного обеспечения функционирования (менеджерское мастерство) учреждений и организаций социально-культурной сферы; информационно-просветительной, зрелищно-познавательной и художественно-массовой работы (ораторское, просветительное, художественно-пропагандистское и сценарно-режиссерское мастерство); правового, психолого-педагогического и организационно-методического обеспечения деятельности клубных объединений, инициативных групп, любительских движений в культурно-досуговой среде (организационно-педагогическое мастерство); организации общения и развлекательно-игровой среды разных групп населения (коммуникативно-игровое мастерство); индивидуализации содержания и форм социально-культурной деятельности, создания условий для самореализации творческих потенциалов личности (психолого-педагогическое мастерство); проектирования социально-культурных процессов, разработки и осуществления комплексных регионально-целевых культурных программ (перспективно-формирующее мастерство).

Организатор социально-культурной деятельности должен обладать комплексом профессионально-личностных качеств, которые позволяют ему осуществлять ценностно-ориентационную, коммуникативно-организаторскую, информационно-просветительную, творческо-конструктивную, рекреативно-развлекательную, поисково-исследовательскую функции.

Становление и развитие системы подготовки специалистов для сферы культуры совпало с образовательным бумом, который переживает человечество на этапе формирования информационной цивилизации XXI в. Образованность и профессиональная компетентность стали ведущим капиталом современной личности. Именно они в первую очередь предопределяют общественный престиж, позволяют продвигаться по службе, обеспечивают материальное благополучие.

Принципиально меняются приоритеты образования: отныне оно не ограничивается формированием будущей социальной элиты, а готовит широкие слои специалистов разных областей экономики, науки, культуры, управления из огромной массы желающих использовать ее для обретения права на высокий социальный статус.

Ленинградский областной колледж культуры и искусства (ГБ ПОУ «ЛОККиИ») успешно ведет образовательную деятельность по подготовке специалистов социально-культурной сферы. Нет такой сферы культурной деятельности, в которой не трудились бы воспитанники колледжа, среди них, директора музеев, дворцов и домов культуры, руководители художественных коллективов, многие из которых являются лауреатами областных, всероссийских и международных конкурсов. Много бывших студентов колледжа избрали педагогическую деятельность, преподают в Театральной академии, Академии культуры, родном колледже и

других высших и средних учебных заведениях различных городов страны.

ГБ ПОУ «ЛОККИИ» осуществляет прием на специальности:

- Социально-культурная деятельность (по видам) «Организация и постановка культурно-массовых мероприятий и театральных представлений»
- Народное художественное творчество (по видам) Театральное творчество; Хореографическое творчество.
- Хоровое дирижирование
- Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы.

Информационно-образовательная среда ГБ ПОУ «ЛОККИИ» обеспечивает возможности для информатизации работы любого преподавателя и учащегося. Через информационно-образовательную среду учащиеся имеют контролируемый доступ к образовательным ресурсам и Интернету, могут взаимодействовать дистанционно, в том числе и во внеурочное время.

Подобная среда включает в себя организационно-методические средства, совокупность технических и программных средств хранения, обработки, передачи информации, обеспечивающую оперативный доступ к педагогически значимой информации и создающую возможность для общения педагогов и обучаемых.

Информационная среда, рассматриваемая в качестве педагогически и технически организованной сферы информационного взаимодействия участников образовательного процесса, позволяет решить комплексную задачу интеграции информационных процессов, характерных для основных видов деятельности образовательного учреждения.

Информационно-образовательная среда образовательного учреждения – это система, которая: включает материально-технические, информационные и кадровые ресурсы; обеспечивает автоматизацию управленческих и педагогических процессов, согласованную обработку и использование информации, полноценный информационный обмен; предполагает наличие нормативно-организационной базы, технического и методического сопровождения.

Организационная структура информационной среды ГБ ПОУ «ЛОККИИ» включает: центральный выделенный сервер для хранения единой базы данных образовательного учреждения и иных информационных ресурсов общего доступа; компьютерные классы для преподавания дисциплин: «Информатика», «Информационные технологии», «Информационные ресурсы», «Информационное обеспечение профессиональной деятельности»;

а так же для компьютерной поддержки общеобразовательных предметов и для организации внеучебной работы; передвижные и/или статичные демонстрационные комплексы; Библиотеку; Интернет; Информационно-методический центр

Техническую инфраструктуру информационной среды ГБ ПОУ «ЛОККИИ» составляют: компьютерные классы, отдельные компьютеры, выделенный сервер, периферийное и проекционное оборудование, телекоммуникационное оборудование.

Информационная инфраструктура ГБ ПОУ «ЛОККИИ» складывается из: программного обеспечения общего назначения, программного обеспечения для автоматизации деятельности различных служб (для учета учащихся и родителей, для кадрового учета, для составления расписания, для анализа успеваемости, для автоматизации библиотеки и др.); программно-методического обеспечения для организации учебно-воспитательного процесса; информационных ресурсов образовательного учреждения (база данных, учебно-методические банки данных, Web-сайт).

Организация информационной образовательной среды с использованием современных музыкально-компьютерных (МКТ) [7; 8] и информационных технологий – это неотъемлемый компонент подготовки специалиста. Управление информацией с помощью информационных технологий и использование информационных систем стало одним из наиболее важных элементов не только жизнедеятельности общества, но и подготовки будущих специалистов. Профессиональная подготовка специалистов социально-культурной деятельности должна учитывать тенденции развития общества, а содержание образования корректироваться с учетом динамики изменений, происходящих в социально-культурной сфере. Поэтому необходимо обучать будущих специалистов социально-культурной сферы свободному их применению и в профессиональной деятельности.

В целом, анализируя роль и значение информационных технологий, МКТ, электронных музыкальных инструментов (ЭМИ) [9; 10; 11] для подготовки будущих специалистов социально-культурной сферы, можно сделать вполне обоснованные выводы о том, что эта роль является стратегически важной, а значение этих технологий в ближайшем будущем будет быстро возрастать. Именно этим технологиям принадлежит сегодня определяющая роль в области образования. Аргументами для этих выводов является ряд уникальных свойств информационных технологий (оперативность, доступность) которые и выдвигают их на приоритетное место по отношению к производственным и социальным технологиям.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Региональная информатика РИ-2014: материалы конференции*, Санкт-Петербург, 29-31 окт. 2014, СПОИСУ. Санкт-Петербург, 2014: 320 – 322.
2. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и комплексная модель её семантического пространства. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*. 2014; 4 (208): 152 – 161.
3. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. *Современное музыкальное образование – 2014: материалы XIII Международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой, 2014: 32 – 38.
4. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Хайнер Е. Музыкально-компьютерные технологии как информационно-трансляционная система в Школе цифрового века. *Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования*. 2014; 4 (39): 99 – 104.
5. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
6. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в Школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития*, 2015; 11: 254 – 257.
7. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
8. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Компьютерная музыка как одно из проявлений современного этапа экспериментальной эстетики и теоретического музыкознания. *Научное мнение*. 2014; 12 (1): 113 – 120.
9. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 22: 233 – 240.
10. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в системе общего музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 411 – 415.
11. Горбунова И.Б., Белов Г.Г. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 6: 135 – 139.

References

1. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Regional'naya informatika RI-2014: materialy konferencii*, Sankt-Peterburg, 29-31 okt. 2014, SPOISU. Sankt-Peterburg, 2014: 320 – 322.
2. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i kompleksnaya model' ee semanticheskogo prostranstva. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obschestvennyye nauki*. 2014; 4 (208): 152 – 161.
3. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014: materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj, 2014: 32 – 38.

4. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Hajner E. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak informacionno-translyacionnaya sistema v Shkole cifrovogo veka. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya*. 2014; 4 (39): 99 – 104.
5. Gorbunova I.B. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
6. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter kak novyj instrument pedagoga-muzykanta v Shkole cifrovogo veka. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*, 2015; 11: 254 – 257.
7. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologii kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
8. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Komp'yuternaya muzyka kak odno iz proyavlenij sovremennogo `etapa `eksperimental'noj `estetiki i teoreticheskogo muzykoznaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 12 (1): 113 – 120.
9. Gorbunova I.B. `Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 22: 233 – 240.
10. Gorbunova I.B., Davletova K.B. `Elektronnye muzykal'nye instrumenty v sisteme obschego muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 411 – 415.
11. Gorbunova I.B., Belov G.G. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 6: 135 – 139.

Статья поступила в редакцию 30.01.17

УДК 378

Sokolov D.A., senior teacher, Department of Mathematics and Physics, St. Petersburg State Institute of Cinema and Television (St. Petersburg, Russia), E-mail: denisandsokolov@gmail.com

CONCEPTUAL ASPECTS OF THE METHODOLOGY FOR DETERMINING THE LEVEL OF COMPETENCE. The theme of competencies is currently one of the most widely discussed themes in education. Media technologies are becoming not only a special cognitive meaning in the modern information society, but also become a powerful transformative force in the organization of the educational process. Pedagogical technologies include humanistic technologies, providing accounting and development of the individuality of a person, they represent the embodiment of humanistic philosophy, psychology and pedagogy. Creativity and research are the main forms of existence in the space of personal-oriented education. The modern stage of the social development makes new demands to their representatives: new level of professional readiness, development of new skills for intercultural communication, knowing the world and oneself. This trend is logical reflected in the concept and contents of education, its approaches, methods and forms.

Key words: teaching method, competence, activity approach, point-rating system.

Д.А. Соколов, ст. преп. каф. математики и физики, Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения, г. Санкт-Петербург, E-mail: denisandsokolov@gmail.com

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ

Тема компетенций в настоящее время – одна из наиболее актуальных и широко обсуждаемых в педагогике. Медиа-технологии приобретают не только особый познавательный смысл в современном информационном обществе, но и становятся мощной преобразовательной силой в организации образовательного процесса. К педагогическим технологиям относятся гуманистически ориентированные технологии, предусматривающие учет и развитие индивидуальных особенностей человека, представляют собой воплощение гуманистической философии, психологии и педагогики. Творчество, исследовательский поиск являются основным способом существования в пространстве личностно-ориентированного образования. Современный этап развития общества предъявляет новые требования к его представителям, уровню профессиональной готовности; развитости кругозора; возможности осуществления межкультурной коммуникации, к степени познания мира и самопознания. Данная тенденция вполне логично отображается на концепции и содержании образования, подходах, методах, формах.

Ключевые слова: методика обучения, компетенции, деятельностный подход, балльно-рейтинговая система.

В рамках концепции развития и модернизации образования происходит корректировка или полный пересмотр нормативно-правовых документов регламентирующих данную сферу. В качестве примеров можно привести обновление и принятие федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; принятие федерального государственного образовательного стандарта (начального, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего образования); разработка и утверждение профессиональных стандартов [1].

В данных условиях переход к деятельностному или компетентностному подходу построение образовательного процесса является логичным этапом в свете предъявляемых требований. Выпускник образовательной организации должен обладать возможностью применения знаний в повседневной жизни [1].

Концепция деятельностного или компетентностного подхода не является инновационной, в связи с тем, что данный подход в своих исследованиях разрабатывали и развивали ученые, начиная с 60-х годов прошлого века. Разработана концепция, содержание компетентностного подхода, но вопрос квалиметрии образования, по-прежнему, остаётся одним из актуальных в повестке педагогики [2].

Стоит отметить, что квалиметрия образования является динамичной отраслью данной науки, и при этом сегодня не существует единого подхода к оценке качества образования; эф-

фективности подходов, методов, форм, средств; уровню сформированности компетенций. Подчеркнем, что можно привести объемный перечень параметров, которые необходимо измерить в образовательном процессе [3; 4].

Актуальность данного вопроса подчёркивается большим количеством методов квалиметрии образования, разнообразных рейтингов составляемых различными организациями, в частности рейтинг эффективности национальных систем образования (International Association for the Evaluation of Educational Achievements, IEA; Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD; UNESCO Institute for Statistics; Организации экономического сотрудничества и развития по странам ОЭСР и странам-партнёрам ОЭСР; The Economist Intelligence Unit), индекс уровня образования (Education Index проводится ООН в рамках индекса развития научного потенциала), рейтинг стран с лучшей системой высшего образования (по версии исследования британской компании Quacquarelli Symonds), рейтинг лучших ВУЗов мира (издания Times Higher Education, US News, Financial Times), национальный рейтинг университетов (Эксперт РА), мониторинг системы образования (Министерство образования и науки, Рособназдор).

Процесс формирования компетентности выпускника, как цель компетентностного подхода является продолжительным процессом. Логика построения федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования определяет этот процесс как совокупность взаимосвя-

вязанных процессов: формирование компетенции, перечень сформированных компетенций как готовности осуществления определенного вида деятельности; совокупность видов деятельности как базовый этап образования компетентности. Очевидно, что подготовить компетентного специалиста не возможно, невзирая на увеличение или сокращение сроков подготовки студентов в образовательной организации высшего образования [4].

Основываясь на исследованиях Н. Хомского, Л.С. Выгодского, А.Н. Леонтьева, И.А. Зимней, В.А. Сластенина, Л.Ф. Спирина, можем сделать вывод, что компетентность представляет собой способность осуществления профессиональной деятельности, базирующейся на полученных знаниях и умениях. Иными словами компетентностный специалист – это специалист способный осуществлять профессиональную деятельность на определенном уровне, посредством постоянно растущего уровня знаний необходимых для данной сферы. Одним из основных умений становится «умение учиться». Компетентность является качеством личности имеющей признаки постоянно растущей функции [5].

Компетенции формируют «основу» для успешной реализации выпускника в профессиональной сфере и позволяют успешно проходить этап социализации личности. Таким образом формирование компетенций становится одной из важнейших задач современного образовательного процесса. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования определяет перечень компетенций, которыми должен владеть выпускник прошедший обучение по определённому направлению подготовки. Очевидной становится проблема не только процесса формирования компетенции, но и возможность оценки данного процесса, то есть оценки уровня сформированности компетенций [6].

Необходимо отметить, еще одну тенденцию современного образования – внедрение балльно-рейтинговой системы оценки итогов освоения дисциплин обучающимися в образовательной организации. Внедрение данной системы оценки связан с потребностью повысить объективность оценивания образовательных результатов учащихся, повысить прозрачность данного процесса. В рамках данной системы возможно выделение критериев оценки труда учащихся с нужной степенью детализации, вплоть до разложения на простейшие действия. Многокритериальность балльно-рейтинговой системы позволяет существенно повысить объективность процесса оценивания. Таким образом, результаты данной системы являются источником информации об успехах учащегося в рамках освоения конкретной дисциплины.

Разработка методики определения уровня сформированности компетенции, по нашему мнению, является одним из ключевых аспектов современного образовательного процесса. Проведение измерений подобного рода позволит отслеживать в динамике сформированность компетенции и при необходимости осуществлять корректировку образовательного процесса. Стоит отметить, что в рамках каждого направления подготовки разрабатывается основной документа, являющий собой «генеральный план» осуществления образовательного процесса – основная образовательная программа по направлению подготовки. Данный документ подробно описывает все стадии образовательного процесса и формулирует компетентностную модель выпускника (рис.1).

В рамках основной образовательной программы разрабатывается практико-ориентированная карта компетенций, которая включает в себя перечень компетенций, регламентируемый ФГОС ВО, перечень дисциплин, регламентированный стандартом и учебным планом направления подготовки. Вклад каждой дисциплины в формирование компетенции определяется удельным весом, который можно трактовать как вероятность формирования компетенции при успешном освоении дисциплины.

Так практико-ориентированная карта компетенций по направлению подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии» включает, например компетенцию ПК-28, дисциплины, в рамках которых возможно формирование компетенции определены на основании метода экспертных оценок, в данном случае это: Инструментальные средства информационных систем (0,2), Инфокоммуникационные системы и сети (0,25), практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (0,2), преддипломная практика (0,2), государственная итоговая аттестация (0,15). Сумма весовых коэффициентов указанных дисциплин в рамках формируемой компетенции равна 1. Таким образом, мы считаем, что удельный вес дисциплины определяет вероятность формирования компетенции при успешном усвоении учебного материала. При изучении дисциплины Инфокоммуникационные системы и сети студент в рамках балльно-рейтинговой системы может набрать от 0 до 100 баллов. Опираясь на указанные данные, мы можем сделать прогноз, что вероятность формирования компетенции составит от 0 до, в данном случае, 25%. Проведём расчёт сформированности компетенции по окончании изучения указанной дисциплины. Студент А. в рамках текущей и промежуточной аттестации набрал 97 баллов. Экстраполируем полученный результат в баллах

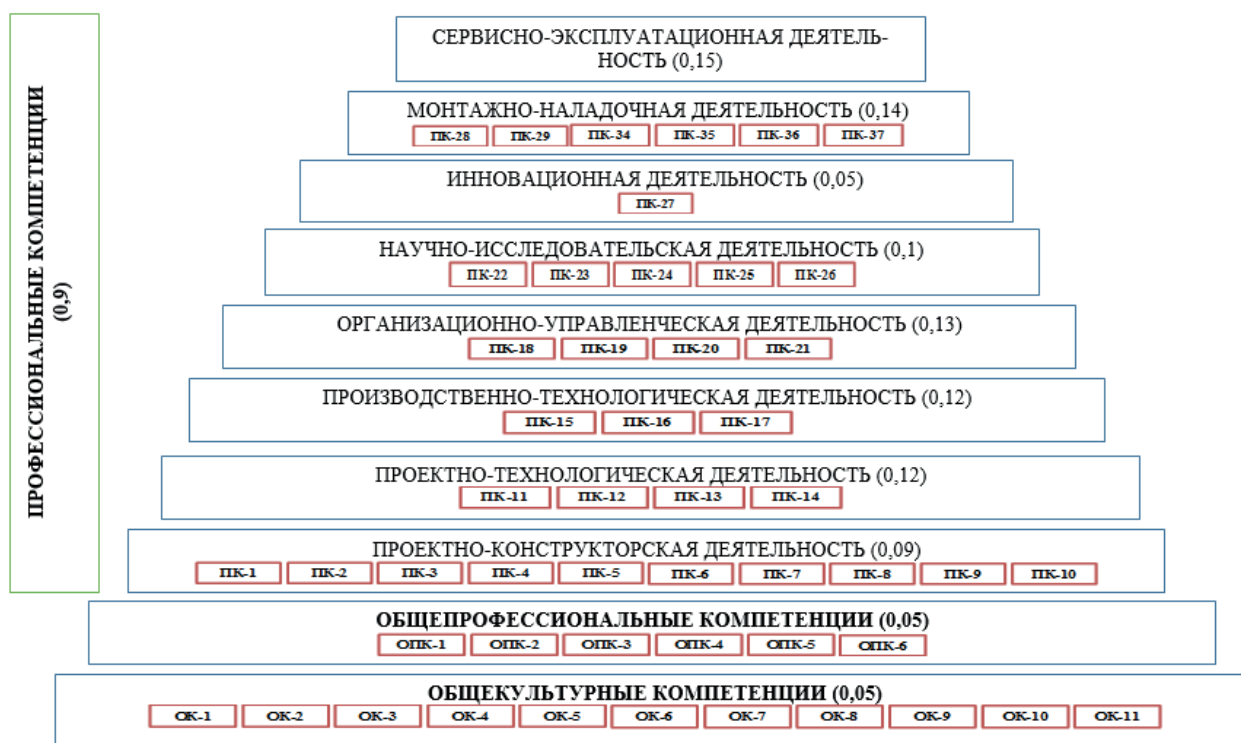


Рис. 1. Компетентностная модель выпускника по направлению подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии»

на уровень освоения дисциплины. Поскольку студент А. по итогу изучения набрал 97 из 100 возможных баллов, то он освоил дисциплину на 97%, то есть вероятность усвоения учебного материала 0,97. Таким образом мы установили, что если студент освоил дисциплину на 100% (1), по компетенция ПК-28 будет сформирована на 25% (0,25). Определим уровень сформированности, при вероятности усвоения учебного материала (удельный вес x уровень освоения дисциплины = уровень сформированности), получим уровень сформированности компетенции у данного студента 0,24 (24 %). Таким образом, мы можем рассчитать уровень сформированности для любого студента, в том числе и опреде-

лить средний уровень по академической группе. Предлагаемая методика расчета находится на стадии апробации и экспериментальной проверки, но стоит заметить, что справедливость приведенного расчета возможно при условии корректной разработки практико-ориентированной карты компетенций и расчета весовых коэффициентов.

Подчеркнем, что современный уровень развития общества определяет критерии предъявляемые каждой личности данного социума. Подготовка личности к адаптации в социуме и реализация в профессиональной среде – это задача, которая стоит перед современным образованием и наукой.

Библиографический список

1. *Федеральный закон Российской Федерации* от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Кондратьев А.С., Лаптев В.В., Ходанович А.И. *Вопросы теории и практики обучения физике на основе новых информационных технологий: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2001.
3. Есаулова Е.Е., Соколов Д.А. Информационные технологии в проведении мониторинга образовательной среды. *Инновационные технологии в медиаобразовании: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции*. Санкт-Петербург: Издательство Русская коллекция, 2015: 91 – 95.
4. Соколова О.А., Соколов Д.А. Информационные технологии в преподавании гуманитарных дисциплин. *Инновационные технологии в медиаобразовании: материалы III Всероссийской научно-практической конференции*. Санкт-Петербург: Издательство Русская коллекция, 2015: 96 – 99.
5. Ходанович А.И., Сорокина И.В., Соколов Д.А., Есаулова Е.Е. Технологии мониторинга успешности студентов в интерактивной образовательной среде. *Фундаментальные исследования*. Рецензируемый научный журнал. Москва: Издательство РАЕ, 2015; № 2-8: 1774 – 1778.
6. Рыжова Н.И., Бух В.В., Медянова П.В., Соколов Д.А., Королева Н.Ю., Коновалов Д.В. Формирование информационно-правовой компетентности специалистов гуманитарного профиля в условиях информатизации профессиональной подготовки в вузе. *Педагогическое образование на Алтае*. Барнаул: Издательство АлтГПА, 2012; № 1: 198 – 210.

References

1. *Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii* ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii».
2. Kondrat'ev A.S., Laptev V.V., Hodanovich A.I. *Voprosy teorii i praktiki obucheniya fizike na osnove novyh informacionnyh tehnologij: uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2001.
3. Esaulova E.E., Sokolov D.A. Informacionnye tehnologii v provedenii monitoringa obrazovatel'noj sredy. *Innovacionnye tehnologii v mediaobrazovanii: Materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Russkaya kollekciya, 2015: 91 – 95.
4. Sokolova O.A., Sokolov D.A. Informacionnye tehnologii v prepodavanii humanitarnyh disciplin. *Innovacionnye tehnologii v mediaobrazovanii: materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Russkaya kollekciya, 2015: 96 – 99.
5. Hodanovich A.I., Sorokina I.V., Sokolov D.A., Esaulova E.E. Tehnologii monitoringa uspešnosti studentov v interaktivnoj obrazovatel'noj srede. *Fundamental'nye issledovaniya*. Recenziruemyj nauchnyj zhurnal. Moskva: Izdatel'stvo RAE, 2015; № 2-8: 1774 – 1778.
6. Ryzhova N.I., Buh V.V., Medyanova P.V., Sokolov D.A., Koroleva N.Yu., Kononov D.V. Formirovanie informacionno-pravovoj kompetentnosti specialistov humanitarnogo profilya v usloviyah informatizacii professional'noj podgotovki v vuze. *Pedagogicheskoe obrazovanie na Altae*. Barnaul: Izdatel'stvo AltGPA, 2012; № 1: 198 – 210.

Статья поступила в редакцию 30.01.17

УДК 378

Ustinova L.G., Cand. of Sciences (Social Studies), senior lecturer, Stavropol branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: Larisa151@inbox.ru
Sultanova M.V., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Stavropol branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: sultan_777@mail.ru

SPECIFIC OF COMMUNICATION OF POLICE OFFICERS WITH CIVIL POPULATION. The article considers the specificity of interaction of police officers with population. In modern conditions strict fulfillment of rules of etiquette enforcement by police officers is an important condition for high culture of behavior. This allows optimizing the interaction of police officers with the population. The results of the professional activities of law enforcement officers are largely dependent on personal meetings, conversations with the public. Office etiquette is mainly according to the manner, appearance, tone, the nature of social roles, in which communication occurs. Ethical standards to their conduct are the necessary condition that allows the police officers to find the right decision to get out of difficult or unpleasant situations with dignity.

Key words: police officers, specificity of communication of employees of bodies of internal affairs, conversation, interaction with civil population.

Л.Г. Устинова, канд. соц. наук, доц., полковник полиции, нач. каф. общеправовых дисциплин, Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: Larisa151@inbox.ru
М.В. Султанова, канд. филос. наук, полковник полиции, доц. каф. общеправовых дисциплин, Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: sultan_777@mail.ru

СПЕЦИФИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОТРУДНИКОВ ОВД С НАСЕЛЕНИЕМ

В статье рассмотрена специфика взаимодействия сотрудников ОВД с населением. В современных условиях строгое соблюдение правил этикета сотрудниками ОВД – важное условие высокой культуры поведения. Это позволяет оптимизировать взаимодействие сотрудников ОВД с населением. Результаты профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов во многом зависят от личных встреч, бесед с населением. В служебном этикете главным является соответствие манер, внешнего вида, тона характеру социальной роли, в которой происходит общение. Этические требования к их проведению являются тем необходимым условием, которое позволяет найти сотруднику ОВД правильное решение, с достоинством выходить из затруднительных или неприятных ситуаций.

Ключевые слова: сотрудники ОВД, специфика общения сотрудников органов внутренних дел, беседы, взаимодействие с населением.

В нашей стране уровень общественного доверия к полиции всё ещё далёк от идеала, что, бесспорно, делает работу правоохранительных органов более затруднительной. Сложившаяся ситуация может быть разрешена только в условиях функционирования эффективной системы взаимодействия полиции с населением. Органы внутренних дел в полной мере принимают необходимость связей с общественностью, для чего формируются определенные структуры, проводится ряд мер по повышению престижа полиции. В этой связи особенно актуальным является обучение сотрудников полиции конструктивному взаимодействию с населением. Тем самым будущим полицейским в процессе профессиональной подготовки и действующих сотрудников полиции необходимо обучать основам делового общения, приёмам взаимодействия на основе положений профессиональной этики.

Этикет – это устойчивый порядок поведения, совокупность правил вежливого обхождения в обществе. Этикетные правила представляют собой поведенческий язык культурного общения. В служебном этикете главным является соответствие манер, внешнего вида, речи, жестов, мимики, позы, осанки, тона, одежды характеру социальной роли, в которой происходит общение. Это требование приобретает особенную значимость при участии в строго регламентированном церемониале, где определенные формы поведения должностных лиц должны не выходить за пределы жёстко установленных рамок, неисполнение требований этикета по причине их незнания или неуважения к ним воспринимается как оскорбление личного достоинства и часто становится причиной конфликтов или, по крайней мере, вызывает оправданное неодобрение [1]. Строгое соблюдение правил этикета – важное условие высокой культуры поведения.

Результаты профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов во многом зависят от личных встреч, бесед, совещаний. Этические требования к их проведению являются тем необходимым условием, которое позволяет находить правильное решение, сглаживать острые углы и с достоинством выходить из затруднительных или неприятных ситуаций.

Правильно проведенная беседа является наиболее благоприятной и нередко единственной возможностью убедить собеседника в обоснованности вашей позиции, заставить его принять ваше решение и условия.

В правоохранительной деятельности существуют ситуации, когда возникает потребность в получении той или иной информации от человека, уклоняющегося от беседы. Опытные сотрудники ОВД считают, что даже в этих ситуациях нужно помнить, что человек, которого сотрудник смог расположить к себе, окажет гораздо большую помощь, чем тот, кого принуждают к беседе.

Прежде всего, необходимо обучить сотрудников руководствоваться следующими правилами:

- при контактах с населением в любой ситуации исключается агрессивность. Агрессивность – индивидуальное или коллективное поведение, действие, направленное на нанесение физического или психологического вреда, ущерба либо на уничтожение другого человека или группы людей. В значительной части случаев агрессивность возникает как реакция субъекта на фрустрацию и сопровождается эмоциональными состояниями гнева, враждебности, ненависти и прочее. В случае возникновения агрессивных действий, как со стороны нарушителей, так и сотрудников правоохранительных органов, необходимо сделать все, чтобы погасить конфликт;

- проявление предрассудков со стороны сотрудников правоохранительных органов влечет за собой необъективное и невыдержанное поведение, которое провоцирует агрессию у граждан. Предвзятость на службе вообще недопустима.

В общении с населением необходимы терпение, способность воспринимать людей такими, какие они есть.

В деловом общении особенно важно умение внимательно слушать. Умение слушать собеседника в сложной ситуации – залог взаимопонимания, без которого конструктивные взаимоотношения могут и не сложиться.

Выделим основные этические правила эффективного слушания в таком общении. К ним относятся:

- умение настроить себя на волну внутренней заинтересованности в теме беседы, спора;
- выделение для себя главных мыслей говорящего (сообщающего информацию) и стремление правильно понять их;
- быстрое сопоставление полученной информации с собственной и немедленный мысленный возврат к основному содержанию сообщения, спора, беседы [1].

Внимательно слушая и даже не высказывая своего мнения, сотрудник все равно должен быть активным, а не пассивным участником беседы, обсуждения, спора.

Как показывает опыт, слушая собеседника сотруднику полиции необходимо:

- забыть личные предубеждения против собеседника;
- следить за тем, чтобы речь была предельно ясной и точной;
- не спешить с ответами и заключениями;
- разграничивать факты и мнения;
- быть беспристрастным в оценке того, что вы услышали от собеседника [2].

Нельзя во время беседы с населением делать поспешных выводов. Именно такие субъективные оценки заставляют гражданина занять по отношению к сотруднику оборонительную позицию. Тем самым подобные оценки могут стать барьером содержательного общения.

Сотруднику полиции всегда нужно выразить понимание. Во время слушания необходимо осмысливать сказанное, чтобы понять, что в действительности чувствует собеседник и какую по значимости информацию пытается донести. Рекомендуется так же мысленно представить себя на месте собеседника. Такое общение означает не только одобрение говорящего, но и позволяет точнее понять сообщение.

Нельзя задавать слишком много вопросов, необходимо ограничиваться вопросами для уточнения уже сказанного. Чрезмерно большое количество вопросов в известной степени подавляет человека, отнимает у него инициативу, ставит в оборонительную позицию. Учёные практики считают, что понимание – это, прежде всего, способность прогнозировать. Если, выслушав собеседника, сотрудник полиции может представить, какие действия последуют за разговором, значит, он сумел правильно понять его.

Сотрудникам полиции во время беседы не рекомендуется давать советы, пока не попросят. Но в тех случаях, когда у сотрудника действительно просят совета, необходимо применить приемы анализирующего слушания, чтобы установить, что собеседник хочет узнать на самом деле.

В процессе беседы необходимо считаться с манерой разговора собеседника, быть терпеливым, вежливым.

Существуют этические нормы внешнего проявления чувств в деловом общении. Сдержанность в интонациях, силе голоса, мимике и жестах действует на собеседника сильнее, чем неумеренные возгласы, громкий голос, бурная жестикуляция. В общении многое должно быть согласовано, синхронизировано. Грубой недостатком является навязывание собеседнику определённого уровня общения, тематики диалога, позиции, тона.

Выделим особенности организации общения с психически неуравновешенными людьми. В переговорах с ними задача успокоения человека становится главной. Здесь необходимо соблюдение нескольких правил:

- принимать точку зрения данного человека, но не идти у него на поводу;
- не делать резких движений, предупреждать о каждом своем последующем действии;
- внимательно следить за его поведением, не поворачиваться к нему спиной; некоторые категории граждан не выдерживают контакта глаз и здесь возможна импульсивная реакция;
- речь, обращенная к такому человеку, должна быть без текста, по возможности незамысловатой и четкой [2].

Прием граждан ответственными сотрудниками органов, подразделений, учреждений и учебных заведений является одним из главных факторов, способствующих пропаганде деятельности сотрудников правоохранительных органов и укрепления их связи с населением.

Для реализации этой установки необходимо предварительно провести работу по доведению до населения через средства массовой информации дни и часы приема с указанием, какое конкретное руководящее лицо принимает посетителей. Также рекомендуется, чтобы непосредственно в подразделении на видном месте должна быть вывешена информация для посетителей, в которой даются графики приема посетителей с конкретным указанием, какие руководители отделов и служб ведут прием, к которым посетитель может обратиться для принятия решения по интересующему его вопросу. В дежурной части или у секретаря, помощника заводится специальный журнал, в котором записываются фамилия, имя и отчество, адрес, телефон и вопрос, с которым заявитель обращается к тому или иному должностному лицу.

Руководящий работник должен быть компетентен в вопросах, на которые ему приходится давать ответы посетителям, для чего, зная заранее вопросы, их интересующие, он консультируется со специалистами соответствующих служб.

Принимающий посетителей руководитель обязан быть внимательным к заявителю, выслушивать каждого без торопливости, не перебивая, проявляя уважительность и такт, должен быть психологически готов к восприятию заявителя, который может быть излишне эмоционален, многословен, даже агрессивен. Он должен владеть приёмами нейтрализации этих проявлений и уметь ввести беседу в спокойное русло.

Руководитель, ведущий прием, должен стремиться давать максимально исчерпывающие ответы на вопросы заявителей, решая их как со специалистами служб или подразделений, так и с соответствующими органами и управлениями, от которых зависит решение поставленных посетителями проблем.

В том же зависит решение поставленных посетителями проблем.

Если руководитель в процессе приёма посетителя не в состоянии ответить на вопрос, он сообщает, что посетителю будет дан письменный или устный ответ, определяя при этом срок ответа. Для конструктивного взаимодействия с населением необходимо, чтобы посетители были удовлетворены удовлетворённым результатами встречи с руководящим лицом [3; 4].

Резюмируя вышеизложенное отметим, что по итогам года должна готовиться аналитическая справка о письмах, заявлениях и жалобах граждан, которые были на приёме или прислали письменные сообщения. Желательно наиболее «резонансные» обращения доводить до населения через средства массовой информации. Тем самым население районов, микрорайонов, получая со стороны сотрудников полиции «обратную связь», будет дополнительно активизировано для борьбы с правонарушениями.

Библиографический список

1. *Профессиональная этика сотрудников правоохранительных органов*: учебное пособие. Под редакцией А.В. Опалева, Г.В. Дубова. Москва, 1998.
2. *Профессиональная этика и служебный этикет*: учебник. Москва, 2013.
3. Устинова Л.Г., Султанова М.В. Основные подходы к реализации педагогической требовательности руководителем ОВД. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50): 132 – 134.
4. Устинова Л.Г., Султанова М.В. Гуманитарная подготовка будущих сотрудников правоохранительных органов в зарубежной образовательной практике. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 268 – 269.

References

1. *Professional'naya `etika sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov*: uchebnoe posobie. Pod redakciej A.V. Opaleva, G.V. Dubova. Moskva, 1998.
2. *Professional'naya `etika i sluzhebnyj `etiket*: uchebnik. Moskva, 2013.
3. Ustinova L.G., Sultanova M.V. Osnovnye podhody k realizacii pedagogicheskoy trebovatel'nosti rukovoditelem OVD. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 132 – 134.
4. Ustinova L.G., Sultanova M.V. Gumanitarnaya podgotovka buduschih sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov v zarubezhnoj obrazovatel'noj praktike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 268 – 269.

Статья поступила в редакцию 08.01.17

УДК 378.126

Khodanovich A.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Mathematics and Physics, St. Petersburg State Institute of Cinema and Television (St. Petersburg, Russia), E-mail: akhodanovich@yandex.ru

Sorokina I.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics and Physics, St. Petersburg State Institute of Cinema and Television (St. Petersburg, Russia), E-mail: sorokinair2011@yandex.ru

Skomorokhov D.S., student, St. Petersburg State Institute of Cinema and Television (St. Petersburg, Russia), E-mail: 1515151594@mail.ru

PROBABILISTIC AND STATISTICAL METHODS AND MODELS IN EDUCATIONAL COMPUTER EXPERIMENT. Using the terms of events, the probability of events, random variables and their distribution laws and numerical characteristics, probabilistic and statistical methods and models enable theoretical calculation of identifying the probability of occurrence of events, laws of distribution and numerical characteristics of random variables, using random number generators and graphics illustration. Such mathematical and computer techniques can significantly save time and money spent on interdisciplinary modeling tasks, but does not rule out the experiment itself, computational algorithms and programming. Methodological aspects of the study of probabilistic and statistical methods and models in teaching computer experiments occupy a special place in the theory and methodology of interdisciplinary interaction.

Key words: probabilistic and statistical methods, models, computer experiment.

А.И. Ходанович, д-р пед. наук, проф., зав. каф. математики и физики, Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения, г. Санкт-Петербург, E-mail: akhodanovich@yandex.ru

И.В. Сорокина, канд. пед. наук, доц. каф. математики и физики Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения, г. Санкт-Петербург, E-mail: sorokinair2011@yandex.ru

Д.С. Скоморохов, студент Санкт-Петербургского государственного института кино и телевидения, г. Санкт-Петербург, E-mail: 1515151594@mail.ru

ВЕРОЯТНОСТНО-СТАТИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ И МОДЕЛИ УЧЕБНОМ КОМПЬЮТЕРНОМ ЭКСПЕРИМЕНТЕ

Опираясь на такие понятия, как события и их вероятности, случайные величины, их законы распределения и числовые характеристики, вероятностно-статистические методы и модели дают возможность теоретическим путём определять вероятности событий, законы распределения и числовые характеристики случайных величин, используя генераторы случайных чисел и графические иллюстрации. Такие математические и компьютерные методы позволяют значительно экономить время и средства, затрачиваемые на междисциплинарные задачи моделирования, но отнюдь не исключают самого эксперимента, вычислительных алгоритмов и программирования. Методические аспекты изучения вероятностно-статистических методов и моделей в учебном компьютерном эксперименте занимают особое место в теории и методике междисциплинарного взаимодействия.

Ключевые слова: вероятностно-статистические методы, модели, компьютерный эксперимент.

Бурное развитие информатики и информационных технологий в середине прошлого века подарило человечеству компьютер, который, несомненно, ускорил дальнейший прогресс науки и техники. Компьютер позволяет быстро найти решение сложных вероятностно-статистических задач математики и физики, при построении графиков, в компьютерных играх.

Это стало возможно благодаря генератору случайных чисел – алгоритму, выбирающему одно число из определенного диапазона возможных чисел. Случайным может быть абсолютно любой показатель. Например, валовой региональный продукт следующего года, число избирателей, которое придет на избирательный участок и так далее. Для решения подобного класса задач разработаны методы стохастического моделирования и программирования.

Стохастическое программирование – это подход, позволяющий учитывать неопределенность в оптимизационных моделях. Универсальных методов решения задач стохастического программирования, подходящих для всех классов задач, не существует. В стохастических задачах неизвестные факторы представляют собой случайные величины с известными, вероятностными характеристиками – законами распределения, математическими ожиданиями, дисперсиями. Тогда критерий эффективности, зависящий от этих факторов, тоже будет величиной случайной.

Возникает вопрос, нельзя ли заменить случайные факторы их средними значениями (математическими ожиданиями). Тогда задача становится детерминированной и может быть решена обычными методами. Понятно, что решение этого вопроса зависит от того, насколько случайны эти факторы, как мало они отклоняются от своих математических ожиданий.

При решении детерминированных задач линейного программирования полагается, что все закладываемые величины, например, трудовые ресурсы, сырье, финансы, прибыль являются детерминированными, и нам известны их точные значения (детерминированный алгоритм – алгоритмический процесс, который дает уникальный и предопределенный результат для заданных входных данных). На практике же часто точные значения отмеченных величин отсутствуют, так как по существу эти величины являются случайными.

Случайными числами люди заинтересовались давно. Первые сведения о них были получены в результате обыкновенной жеребьевки. Человечество познакомилось с ними благодаря древним китайским рукописям. Англичанин Р. Фишер развил концепцию случайных чисел, обогатив тем самым научный мир.

Случайные числа – это такая числовая последовательность, в которой нельзя предсказать следующее число, даже зная все предыдущие. Псевдослучайные числа – это такая числовая последовательность, которая обладает свойствами случайных чисел, но каждое последующее число вычисляется с помощью некоторого известного уравнения. Главным достоинством псевдослучайных чисел стала их быстрая генерация, да и запоминать их нет необходимости.

Устройства или алгоритмы получения случайных чисел называют генераторами случайных чисел (ГСЧ). Идеальным следует считать генератор, создающий последовательность случайных чисел с равномерным законом распределения в интервале (0; 1). За одно обращение он возвращает только одно случайное число. Очень важно использовать надежный генератор, с точки зрения случайности и равномерности распределения.

Генераторы случайных чисел (ГСЧ) бывают: аппаратные, табличные и алгоритмические. Аппаратные ГСЧ – приборы, позволяющие создать последовательность случайных чисел, регистрируя определенные показатели происходящего физического процесса. Для работы этих генераторов важно использование надежных источников энтропии, так как это самое уязвимое их место. Некоторые ГСЧ применяют хорошо проверенные, пусть и не очень быстрые, способы сбора энтропии такие, как измерение реакции пользователя (движение мыши и т.п.). Примерами таких ГСЧ являются «рулетка» в казино; транзистор (источник шума). Табличные ГСЧ. Источником случайных чисел служат таблицы, заполненные специальным образом. Они состоят из проверенных некоррелированных чисел. Цифры в ней независимы, поэтому её можно обходить любым путем, получая равномерно распределенные случайные числа в определенном интервале (0; 1) [1; 2; 3].

Очевидным преимуществом этого метода (по сравнению с другими) является абсолютная случайность чисел, потому что таблица состоит из проверенных некоррелированных, независи-

```

Turbo Pascal
File Edit Search Run Compile Debug Tools Options Window Help
[.] LINKONG1.PAS 1-[↑]
program linkongr;
uses crt;
var a1: integer; i: integer;
function Ran1: real;
var t: real;
begin
    t := (a1*32749+3) mod 32749;
    a1 := trunc(t);
    Ran1 := abs(t/32749);
end;
begin
    clrscr;
    a1:=1;
    for i:=1 to 30 do
        write (Ran1:10:7);
    readkey;
end.
16:8
F1 Help F2 Save F3 Open Alt+F9 Compile F9 Make Alt+F10 Local menu

```

Рис. 1. Программирование линейного конгруэнтного ГСЧ в среде Turbo Pascal

мых чисел. Недостаток также очевиден – для хранения огромного объема табличных значений надо иметь соответствующую память. Алгоритмические ГСЧ (псевдослучайные) – алгоритмы, генерирующие последовательность чисел, элементы которой практически независимы друг от друга и подчиняются равномерному распределению. Из данного определения следует, что все числа полученные таким образом зависят от предыдущих в реализации итерационного алгоритма в среде программирования (рис. 1).

В физическом эксперименте, как правило, измеряется непрерывная случайная величина с характерной непрерывной функцией распределения и плотностью вероятности. Часто измерения при большой выборке ($n > 30$) распределены по нормальному закону $p(x) = \frac{1}{\sigma\sqrt{2\pi}} \cdot e^{-0.5((x-a)/\sigma)^2}$, причем, доверительный интервал (случайная погрешность) $\delta = t_\gamma \cdot \sigma / \sqrt{n}$, где $\Phi(t) = \gamma/2$, а γ – заданная доверительная вероятность, $\Phi(t)$ – функция Лапласа. Таким образом, в физическом эксперименте мы можем определить доверительный интервал, который с определенной надежностью покрывает истинное значение измеряемой величины [4].

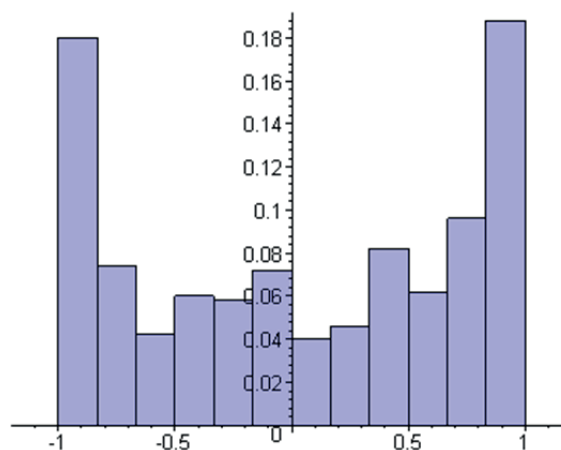
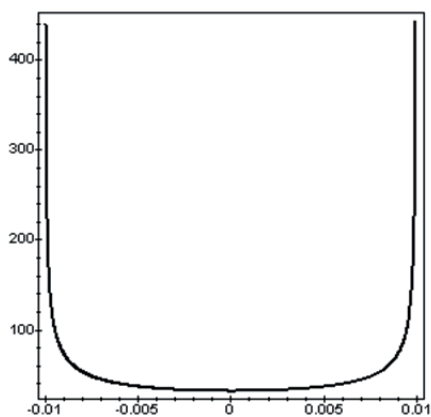


Рис. 2. Классическая плотность вероятности гармонического осциллятора и гистограмма измерений

Заметим, что в физических задачах встречаются и другие функции распределения. Например, координата классической частицы в глубокой прямоугольной потенциальной яме равномерно распределена, плотность вероятности квантовой частицы является периодической функцией координаты, а классический гармонический осциллятор имеет нестандартную функцию плотности распределения $p(x) = \frac{1}{\pi \cdot A \cdot \sqrt{1 - x^2 / A^2}}$, удовлетворяющую условию нормировки $\int_{-A}^A p(x) dx = 1$. Подобное распределение встречается в опытах по вращательной броуновской динамике с крутильным маятником.

Генерация выборки измерений с заданным распределением сводится к решению уравнения $\int_{-A}^x p(x) dx = rnd$.

Экспериментальное изучение статистики физических измерений с помощью построения гистограмм на компьютере, оценка точности опыта являются важным аспектом практических задач вычислительной физики (рис. 2) [5; 6].

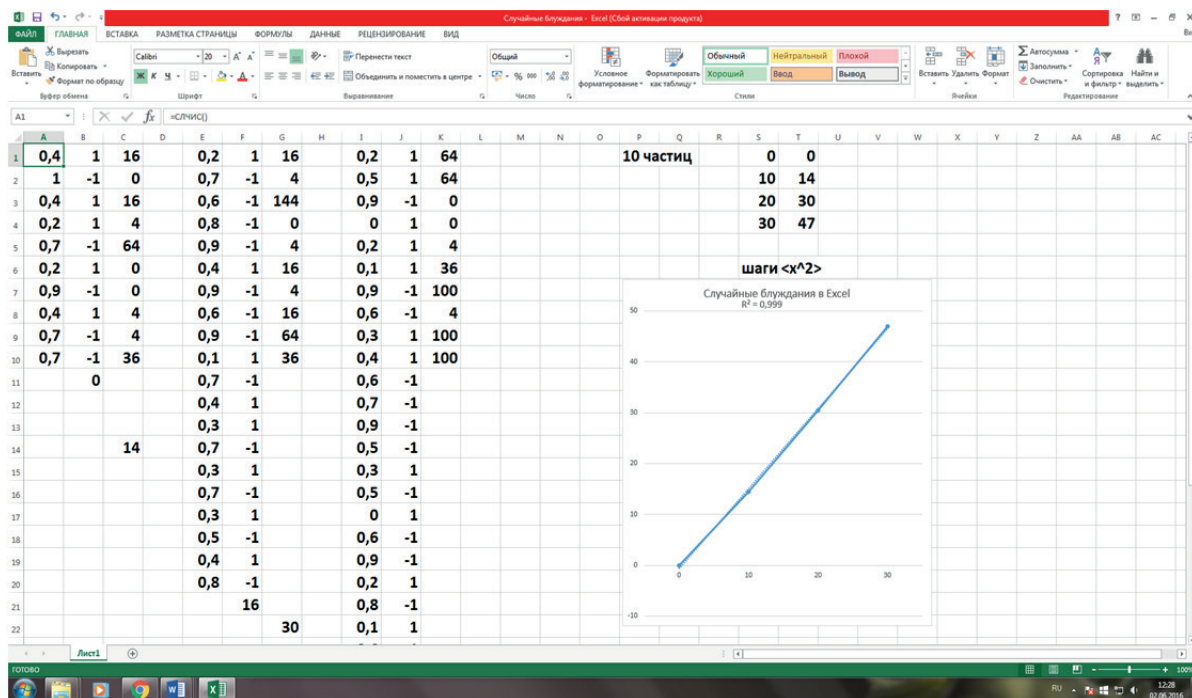


Рис. 3. Интерфейс программы моделирования случайных блужданий в среде Excel

Популярность пакета офисных программ связана, в частности, с интегрированным характером среды пользователя. Программная среда включает в себя пользовательский интерфейс, библиотеки стандартных функций, макросы и систему программирования, а также интерактивную компьютерную графику.

Необычным применением ГСЧ электронной таблицы как интегрированной среды является компьютерное моделирование случайных блужданий имеющие различные научные приложения, в том числе и в образовательных программах, и в учебно-исследовательской деятельности [4; 7; 8]. Со времени первоначальной формулировки задачи модели случайного блуждания получили широкое распространение в физике, биологии и общественных науках. Хорошо знакомыми по учебникам приложениями являются диффузия молекул в газе и броуновское движение коллоидных взвесей в жидкости, моделирование длинных полимерных цепочек. Причем линия тренда и коэффициент достоверности в статистической обработке данных подтверждают фундаментальность физических законов (рис. 3).

В основе вероятностно-статистических методов моделирования, например, метода Монте-Карло лежит генерация случайных чисел, которые должны быть равномерно распределены в определенном интервале [1].

Моделирование методами Монте-Карло давно и прочно вошло в научный инструментарий естественных дисциплин, инженерии и многокритериального проектирования. Однако, приложение данных инструментов к миру финансов несет в себе определенные нюансы и отличительные методики. Изучение методов статистического моделирования необходимо для риск-менеджеров, финансистов, инвестиционных стратегов, технических аналитиков рынка, а также индивидуальных инвесторов, самостоятельно выходящих на финансовые рынки.

При решении многих стохастических задач весьма наглядна аналогия со стрельбой по мишени, предполагающая случайность попаданий и ошибки численного метода (рис. 4).

В методическом аспекте развития познавательного интереса примечательны современные виртуальные опыты с генератором случайных чисел, например, в теории протекания, которая вызывает много вопросов и становится завораживающей загадкой в науке. Теория протекания (перколяции теория, от лат. percolatio – процеживание; просачивания теория) – теория изучения процессов, происходящих в неоднородных средах со случайными свойствами возникла в 1957 в результате публикации работ Дж. Хаммерсли (J. Hammersley). В теории протекания различают решёточные задачи теории протекания, континуальные задачи и так называемые задачи на случайных узлах [4; 8; 9].

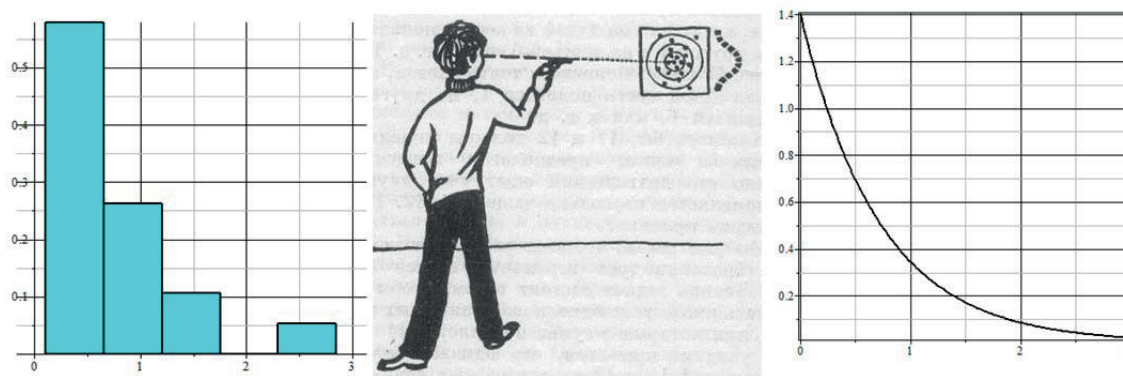


Рис. 4. Экспоненциальное распределение погрешности метода Монте-Карло

Методы Монте-Карло – увлекательнейший раздел современной математики и статистических численных экспериментов. Они позволяют оценивать величины, о которых нам известна лишь форма распределения их вероятности. Одним из очевидных примеров таких величин может служить ценовая динамика активов на финансовых рынках, типа, акций, валют, фьючерсов и опционов.

Фундаментальные стохастические модели и методы включают в междисциплинарное взаимодействие теорию вероятностей – науку о математических закономерностях случайных явлений и процессов необходимое для формирования ряда компетенций при освоении рабочих программ учебных дисциплин математического и естественнонаучного цикла [10; 11; 12], а также некоторых дисциплин гуманитарной направленности.

Библиографический список

1. Кондратьев А.С., Ходанович А.И. *Методы вычислительного эксперимента. Учебные программы и методические рекомендации для студентов и слушателей всех форм обучения и специализации.* Санкт-Петербургский институт гуманитарного образования. Санкт-Петербург, 2002.
2. Ходанович А.И. Модификация алгоритма генерации случайных чисел на компьютере. «Реализация национальной образовательной инициативы «Наша Новая Школа» в процессе обучения физике, информатике, математике»: материалы Международной научно-практической конференции. Екатеринбург: Издательство УрГПУ, 2011; Ч. 2.
3. Ходанович А.И., Сорокина И.В., Соколов Д.А. Изобретательские задачи при изучении методов в математической физике. *Формирование инженерного мышления в процессе обучения:* материалы международной научно-практической конференции. Отв. редактор Т.Н. Шамало. 2015: 252 – 256.
4. Ходанович А.И., Соколов Д.А., Сорокина И.В. *Математическое и компьютерное моделирование в учебных исследованиях:* монография. Saarbrücken, 2012.
5. Кондратьев А.С., Ходанович А.И. *Методы вычислительного эксперимента. Учебные программы и методические рекомендации для студентов и слушателей всех форм обучения и специализации.* Санкт-Петербургский институт гуманитарного образования. Санкт-Петербург, 2002.
6. Ходанович А.И. *Математическое моделирование на компьютере.* Сборник задач и упражнений. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУКиТ, 2009.
7. Ходанович А.И., Атаманова О.Е. Диффузия и модели случайных блужданий при углубленном изучении физики. *Физика в школе и вузе. Международный сборник научных статей.* Издательство СЗО РАО, РГПУ им. А.И.Герцена, 2008; Вып. 9.
8. Ходанович А.И., Зыков Д.С. Вероятностно-статистические методы в содержании учебных исследований на компьютере. *Метаматодика как перспективное направление развития предметных методик обучения.* Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2011; Вып.8: 169 – 173.
9. Ходанович А.И. Физические приложения численного интегрирования методом Монте-Карло. *Современные проблемы обучения физике в школе и вузе. Материалы международной научной конференции «Герценовские чтения».* Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 1999.
10. Ходанович А.И. Стохастическое моделирование при решении физических задач на компьютере. *Международный сборник «Физика в школе и вузе».* Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.

11. Ходанович А.И., Соколов Д.А., Сорокина И.В. Вероятностные закономерности иррациональных чисел в компьютерном эксперименте. *Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве. Сборник научных статей*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2015: 257 – 259.
12. Ходанович А.И., Соколов Д.А., Сорокина И.В. Компьютерные иллюстрации математических гипотез в интерактивной графике. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 5.

References

1. Kondrat'ev A.S., Hodanovich A.I. *Metody vychislitel'nogo `eksperimenta. Uchebnye programmy i metodicheskie rekomendacii dlya studentov i slushatelej vsekh form obucheniya i specializacii*. Sankt-Peterburgskij institut gumanitarnogo obrazovaniya. Sankt-Peterburg, 2002.
2. Hodanovich A.I. Modifikatsiya algoritma generacii sluchajnykh chisel na komp'yutere. «*Realizatsiya nacional'noj obrazovatel'noj iniciativy «Nasha Novaya Shkola» v processe obucheniya fizike, informatike, matematike*»: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ekaterinburg: Izdatel'stvo UrGPU, 2011; Ch. 2.
3. Hodanovich A.I., Sorokina I.V., Sokolov D.A. Izobretatel'skie zadachi pri izuchenii metodov v matematicheskoy fizike. *Formirovanie inzhenernogo myshleniya v processe obucheniya*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Otv. redaktor T.N. Shamalo. 2015: 252 – 256.
4. Hodanovich A.I., Sokolov D.A., Sorokina I.V. *Matematicheskoe i komp'yuternoe modelirovanie v uchebnykh issledovaniyakh*: monografiya. Saarbrücken, 2012.
5. Kondrat'ev A.S., Hodanovich A.I. *Metody vychislitel'nogo `eksperimenta. Uchebnye programmy i metodicheskie rekomendacii dlya studentov i slushatelej vsekh form obucheniya i specializacii*. Sankt-Peterburgskij institut gumanitarnogo obrazovaniya. Sankt-Peterburg, 2002.
6. Hodanovich A.I. *Matematicheskoe modelirovanie na komp'yutere*. Sbornik zadach i uprazhnenij. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGUKIT, 2009.
7. Hodanovich A.I., Atamanova O.E. Diffuziya i modeli sluchajnykh bluzhdaniy pri uglublennom izuchenii fiziki. *Fizika v shkole i vuze. Mezhdunarodnyy sbornik nauchnykh statej*. Izdatel'stvo SZO RAO, RGPU im. A.I. Gercena, 2008; Vyp. 9.
8. Hodanovich A.I., Zykov D.S. Veroyatnostno-statisticheskie metody v sodержanii uchebnykh issledovaniy na komp'yutere. *Metametodika kak perspektivnoye napravlenie razvitiya predmetnykh metodik obucheniya*. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2011; Vyp.8: 169 – 173.
9. Hodanovich A.I. Fizicheskie prilozheniya chislennogo integrirovaniya metodom Monte-Karlo. *Sovremennye problemy obucheniya fizike v shkole i vuze. Materialy mezhdunarodnoj nauchnoy konferencii «Gercenovskie chteniya»*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 1999.
10. Hodanovich A.I. Stokhasticheskoe modelirovanie pri reshenii fizicheskikh zadach na komp'yutere. *Mezhdunarodnyy sbornik «Fizika v shkole i vuze»*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2004.
11. Hodanovich A.I., Sokolov D.A., Sorokina I.V. Veroyatnostnye zakonomernosti irratsional'nykh chisel v komp'yuternom `eksperimente. *Novye obrazovatel'nye strategii v sovremenном informacionном prostranstve. Sbornik nauchnykh statej*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2015: 257 – 259.
12. Hodanovich A.I., Sokolov D.A., Sorokina I.V. Komp'yuternye illyustracii matematicheskikh gipotez v interaktivnoy grafike. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 5.

Статья поступила в редакцию 30.01.17

УДК 372.878

Khomutskaya N.Yu., teacher, Children's Art School of Krasnoselsky District (St. Petersburg, Russia),
E-mail: n_khomutskaya@mail.ru

ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENTS AS A NEW EDUCATIONAL PHENOMENON IN TEACHING THE ART OF MASTERY.

The article describes the most promising directions of development of the new phenomenon of the musical pedagogy and musical culture – an electronic musical instrument. The work describes approaches to the implementation of teaching methods in teaching to play the keyboard synthesizer in children's music schools and schools of arts. The paper discusses the way to introduce new educational disciplines in the musical subjects of teaching process for students of music and art schools. The author shows the need for changes in the contents of educational standards for children's art schools and music schools, caused by the active introduction of electronic musical instruments and musical computer technologies into the musical educational process.

Key words: electronic musical instrument, musical education, musical articulation, analog synthesizer, digital synthesizer, instrument interface, hardware, sound synthesis, method of teaching, music computer technologies, information technology in music.

Н.Ю. Хомутская, преподаватель ГБОУ ДОД «Детская школа искусств» Красносельского района,
г. Санкт-Петербург, E-mail: n_khomutskaya@mail.ru

ЭЛЕКТРОННЫЙ МУЗЫКАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ КАК НОВЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИСКУССТВУ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА

В статье рассмотрены наиболее перспективные направления развития нового феномена музыкальной педагогики и музыкальной культуры – электронного музыкального инструмента; освещены подходы к реализации методики преподавания клавишного синтезатора в детских музыкальных школах и школах искусств; обсуждается вопрос о введении новых образовательных дисциплин в процесс преподавания музыкальных предметов для учащихся музыкальных школ и школ искусств; обсуждается вопрос о необходимости введения изменений в содержание стандартов образования для детских школ искусств и детских музыкальных школ, вызванный активным внедрением электронных музыкальных инструментов и музыкально-компьютерных технологий в музыкально-образовательный процесс.

Ключевые слова: электронный музыкальный инструмент; музыкальное образование; музыкальная артикуляция; аналоговый синтезатор; цифровой синтезатор; интерфейс инструмента; аппаратное обеспечение; синтез звука; методика преподавания; информационные технологии в музыке.

Музыкальная индустрия XXI столетия насыщена инновациями и совершенно уникальными разработками в области информационных технологий в музыке [1; 2] и музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [3; 4; 5]. Создаются новые музыкальные инструменты, соответствующие новым цифровым технологиям и отвечающие художественным предпочтениям современных му-

зыкантов. Электронные музыкальные инструменты (ЭМИ) [6; 7; 8] все больше завоевывают особую популярность и становятся востребованными не только в профессиональной исполнительской среде, но также и в деятельности педагогов-музыкантов и учащихся детских музыкальных школ и школ искусств (ДМШ и ДШИ). методических пособий. Во многих городах Российской Фе-

дерации создаются классы по обучению искусству исполнительского мастерства на ЭМИ в ДМШ и ДШИ, и с каждым годом они продолжают набирать популярность в среде нового поколения воспитанников.

Классификация ЭМИ богата и разнообразна, а периодичность производства с совершенствованием форм управления и изменением интерфейса инструментов способствует постоянному обновлению мышления музыканта-педагога. Необходимо успеть за этим многообразием, возникла потребность разобраться в техническом, аппаратном и программном обеспечении различных ЭМИ и необходимость в упорядочении и систематизации, как самих музыкальных инструментов, так и в создании методики преподавания ЭМИ, учитывающей определенную специфику, программную направленность и художественную ценность нового музыкального инструмента.

Клавишный синтезатор – самый популярный и, вместе с тем, малоизученный инструмент в области современного музыкального образования. В связи с многообразием и определенной спецификой технических характеристик есть сложности в выборе инструмента и, соответственно, методического сопровождения для реализации процесса обучения на данном инструменте. Единого инструмента методического звена. (Например, классификация акустических скрипок ограничена размером деки, материалом дерева, из которого она изготовлена, материалов, из которых выполнены смычки; или флейты, корпус которой, например, выполнен из серебра или золота.) Классические инструменты имеют свою специфику, связанную с технологией их изготовления, но значительно больше этот спектр представлен сегодня в классификации электронных клавишных инструментов-синтезаторов.

Можно отметить две самые главные группы синтезаторов:

1. Аппаратные синтезаторы;
2. Программные (виртуальные) синтезаторы.

Эти категории задействованы в образовательном процессе: виртуальные – в классах, занимающихся по программам звукоорежиссёрской направленности, а также на занятиях по компьютерной аранжировке и композиции с использованием специализированного программного обеспечения; аппаратные инструменты востребованы в образовательном процессе подготовки исполнителя на ЭМИ, а также в концертно-сценической деятельности музыканта-исполнителя, педагога и ученика. Эти категории взаимодополняемы, так, например, в звукозаписывающих студиях задействована целая цепь аппаратного обеспечения с виртуальной студией, плагинами и аппаратными инструментами разных технических параметров. Активно практикуется соединение аппаратных и виртуальных инструментов: у музыканта есть специализированная MIDI-клавиатура с вспомогательными контроллерами (средствами управления) и подключенный через MIDI-интерфейс компьютер, где в виде виртуального инструмента установлены соответствующие плагины, выполняющие роль музыкальной библиотеки звуков, – по сути, музыкальный компьютер (МК) [9; 10]. Аппаратные инструменты имеют ряд различных категорий, и их можно представить следующим образом:

- 1) аналоговые синтезаторы;
- 2) аналого-цифровые синтезаторы;
- 3) синтезаторы типа sample playback.

Аналоговые синтезаторы работают по принципу синтеза звука с помощью звуковых генераторов (тон-генераторов), управление которыми осуществляется в процессе исполнения в реальном времени. Музыканту открывается новая возможность в творческой работе над дизайном звука, палитра которого ничем не ограничена и всегда индивидуальна.

Цифровые синтезаторы типа sample playback в отличие от аналоговых работают по принципу воспроизведения сэмплов (заранее записанных музыкальных образцов классических инструментов), которые хранятся во внутренней памяти инструмента. Характерное отличие таких инструментов заключается в мультитембральности, благодаря которой стало возможным воспроизводить звучание одновременно нескольких инструментов (в отличие от аналоговых, где звучание монофоничное).

В категории цифровых инструментов можно выделить следующие виды:

- 1) клавишный синтезатор;

- 2) интерактивный синтезатор;
- 3) звуковой модуль;
- 4) цифровая рабочая станция.

Богатство категорий и видов ЭМИ предопределяет большие трудности в выборе инструментов. Как определить будущему педагогу-музыканту, какой инструмент выбрать в качестве основного с точки зрения построения образовательного процесса? С одной стороны, логично предполагать, что каждому конкретному ЭМИ нужна специализированная и правильно выстроенная методика освоения искусства исполнительского мастерства. Но с другой стороны, учитывая технологический прогресс и создание новых усовершенствованных моделей того или иного вида или групп инструментов, следует определить четкую структуру выстраивания методической базы и распределить ее по целевому назначению инструментов.

Целевое назначение, ориентированное на определенную аудиторию, можно условно разделить на две категории: образовательную и профессиональную. В первую категорию входят учащиеся ДМШ и ДШИ, а также учащиеся средних и высших профессиональных образовательных учреждений, вторая категория – музыканты, преподаватели, звукоорежиссеры, аранжировщики, композиторы. Исходя из этого, можно выстроить определенную цепь методических основ и создать единую систему освоения исполнительского мастерства на ЭМИ [11; 12].

Остается открытым вопрос о необходимости создания новой образовательной среды, направленной на изучение и укрепление позиций нового творческого пространства. С каждым годом популяризация и интерес со стороны учащихся возрастает, профессиональные музыканты-исполнители на клавишных синтезаторах – не ограничивают выбор лишь одной категорией инструментов, стараясь выбрать инструменты с такими техническими характеристиками, которые позволят максимально обогатить библиотеку звуков, иметь доступ к большему спектру управляемых контроллеров и др. Синтезатор по типу sample playback – инструмент мультитембральный, характерной чертой которого является *программируемость* (настройки индивидуального характера, с возможностью сохранения, редактирования, создания определенного алгоритма действия, так и создание собственных звуков). Это его главная отличительная черта от других инструментов, в связи с этим и высокий интерес со стороны педагогов и профессиональных музыкантов.

Синтезатор не имеет ограничений в реализации творческих идей, наоборот, он обогащает музыканта новыми возможностями самореализации, расширяет границы музыкального творчества и культуры исполнительского мастерства в целом.

Безусловно, для освоения нового музыкального инструмента необходимо расширить и дополнить уже имеющиеся методические нормативы и стандарты обучения новыми дисциплинами, такими как: основы звукоорежиссуры, основные виды и принципы работы современных синтезаторов, синтез звука, музыкальная артикуляция, музыкальное программирование, звукотембральное программирование (этот вопрос подробно освещён в ряде работ, среди которых [13; 14]). Не стоит забывать о том, что процесс совершенствования не может иметь финальной черты. Развиваются информационные технологии в музыке. Открываются новые перспективы и области реализации творческого потенциала музыкантов, появляются новые средства общения [15; 16] и особенности и возможности самовыражения в пространстве ново музыкальной культуры исполнительского мастерства, что создает безграничные горизонты для творчества. Музыкант, исполняющий свои произведения на клавишном или любом другом синтезаторе, раскрывается и как художник, и как звуковой дизайнер. ЭМИ интегрируется с любым видом творчества, активно занимает позиции в разных направлениях музыкальной деятельности: в театре, в интерактивных музеях, в звуковых лабораториях. Это оказывает колоссальное влияние на культурное полотно современного общества и поколение будущих музыкантов. При правильно выстроенном подходе в обучении игре на ЭМИ мы сможем стать свидетелями кардинальных перемен и переоценки ценностей, а также рождения новой музыкальной планеты, благодаря которой развитие музыкальной культуры выстроит новые уникальные формы искусства исполнительского мастерства и культуры в целом.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Региональная информатика РИ – 2014. Материалы конференции, Санкт-Петербург, 29-31 окт.* СПОИСУ. Санкт-Петербург, 2014: 320 – 322.

2. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и комплексная модель её семантического пространства. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*. 2014; 4 (208): 152 – 161.
3. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*, 2004; 4 (9): 123 – 138.
4. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. *Современное музыкальное образование – 2014*: материалы XIII Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. 2014: 32 – 38.
5. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе DIGITAL HUMANITIES. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 3: 44 – 47.
6. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*, 2015; 6: 135 – 139.
7. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 22: 233 – 240.
8. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в системе общего музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 411 – 415.
9. Горбунова И.Б. *Информационные технологии в музыке. Т. 3: Музыкальный компьютер*: учебное пособие. Допущено УМО по направлениям педагогического образования. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2011.
10. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в Школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 254 – 257.
11. Горбунова И.Б., Белов Г.Г. О предпосылках обучения исполнительству на электронных музыкальных инструментах. *Казанский педагогический журнал*. 2016; № 2-1 (115): 8 – 17.
12. Хомутская Н.Ю. Проблемы инвестирования в разработку методики преподавания исполнительского мастерства и аранжировки на клавишном синтезаторе в процессе преподавания курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки. *Современное музыкальное образование – 2015*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2015: 392 – 394.
13. Горбунова И.Б. Музыкальное программирование, или программирование музыки и музыкально-компьютерные технологии. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 7: 213 – 218.
14. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Компьютерная музыка как одно из проявлений современного этапа экспериментальной эстетики и теоретического музыкознания. *Научное мнение*, 2014; 12 (1): 113 – 120.
15. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Хайнер Е. Музыкально-компьютерные технологии как информационно-трансляционная система в Школе цифрового века. *Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования*. 2014; 4 (39): 99 – 104.
16. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.

References

1. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Regional'naya informatika RI – 2014. Materialy konferencii, Sankt-Peterburg*, 29-31 okt. SPOISU. Sankt-Peterburg, 2014: 320 – 322.
2. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i kompleksnaya model' ee semanticheskogo prostranstva. *Nauchno-tehnicheskie ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*. 2014; 4 (208): 152 – 161.
3. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologii kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*, 2004; 4 (9): 123 – 138.
4. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014*: materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. 2014: 32 – 38.
5. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive DIGITAL HUMANITIES. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44 – 47.
6. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*, 2015; 6: 135 – 139.
7. Gorbunova I.B. `Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 22: 233 – 240.
8. Gorbunova I.B., Davletova K.B. `Elektronnye muzykal'nye instrumenty v sisteme obschego muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 411 – 415.
9. Gorbunova I.B. *Informacionnye tehnologii v muzyke. T. 3: Muzykal'nyj komp'yuter*: uchebnoe posobie. Dopuscheno UMO po napravleniyam pedagogicheskogo obrazovaniya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2011.
10. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter kak novyj instrument pedagoga-muzykanta v Shkole cifrovogo veka. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 11: 254 – 257.
11. Gorbunova I.B., Belov G.G. O predposylkah obucheniya ispolnitel'stvu na `elektronnykh muzykal'nykh instrumentah. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2016; № 2-1 (115): 8 – 17.
12. Homutskaya N.Yu. Problemy investirovaniya v razrabotke metodiki prepodavaniya ispolnitel'skogo masterstva i aranzhirovki na klavishnom sintezatore v processe prepodavaniya kursov povysheniya kvalifikacii i professional'noj perepodgotovki. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2015*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2015: 392 – 394.
13. Gorbunova I.B. Muzykal'noe programmirovaniye, ili programmirovaniye muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 7: 213 – 218.
14. Gorbunova I.B., Zaliivadnyj M.S. Komp'yuternaya muzyka kak odno iz proyavlenij sovremennogo `etapa `eksperimental'noj `estetiki i teoreticheskogo muzykoznaneya. *Nauchnoe mnenie*, 2014; 12 (1): 113 – 120.
15. Gorbunova I.B., Zaliivadnyj M.S., Hajner E. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak informacionno-translyacionnaya sistema v Shkole cifrovogo veka. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya*. 2014; 4 (39): 99 – 104.
16. Gorbunova I.B. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 126 – 131.

Статья поступила в редакцию 30.01.17

УДК 378.14

Shapovalov V.K., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Director of the Institute of Education and Social Sciences, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: shapovalov.v.k@gmail.com

Igropulo I.F., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: igropulo@mail.ru

Uvarova N.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: n.n.uvarova@mail.ru

SOCIAL ENTREPRENEURSHIP IN EDUCATION: EUROPEAN EXPERIENCE AND RUSSIAN PROSPECTS. The article deals with the growing role of social entrepreneurship as a socio-economic and organizational phenomenon. The basic features of social entrepreneurship are represented. The paper gives an analysis of the European experience of entrepreneurial education of teachers.

The authors present prospects of the use of the European experience of teaching social entrepreneurship in Russia. The prospects of the use of foreign experience in the Russian conditions are as follows: formation of students' interest to problems of social entrepreneurship in education; expansion of ideas about social entrepreneurship in education as an interdisciplinary field of knowledge; formation of knowledge about the nature, mission, and technologies of social entrepreneurship in education, etc.

Key words: social entrepreneurship, entrepreneurship education, preparation for social entrepreneurship, social entrepreneurship in education.

В.К. Шаповалов, д-р пед. наук, проф., директор Института образования и социальных наук, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: shapovalov.v.k@gmail.com

И.Ф. Игропуло, д-р пед. наук, проф., проф. каф. педагогики и психологии профессионального образования Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: igropulo@mail.ru

Н.Н. Уварова, кандидат педагогических наук, доц., доц. каф. педагогики и психологии профессионального образования Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: n.n.uvarova@mail.ru

СОЦИАЛЬНОЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО В ОБРАЗОВАНИИ: ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ И РОССИЙСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье рассмотрено возрастание роли социального предпринимательства как социально-экономического и организационного феномена. Описаны основные признаки социального предпринимательства. Представлен анализ европейского опыта предпринимательского образования педагогов. Рассмотрены перспективы использования европейского опыта обучения социальному предпринимательству в России. Перспективы использования зарубежного опыта в российских условиях заключаются в следующем: формирование интереса студентов к проблемам социального предпринимательства в образовании; расширение представлений о социальном предпринимательстве в образовании как междисциплинарной области знания; формирование системы знаний о сущности, миссии и технологиях социального предпринимательства в образовании и др.

Ключевые слова: социальное предпринимательство, подготовка к социальному предпринимательству, социальное предпринимательство в образовании.

Развитие цивилизованного социального предпринимательства в нашей стране осложняется, прежде всего, отсутствием научно обоснованной методологической и теоретической базы подготовки специалистов к различным видам предпринимательской деятельности. Согласно исследованию ЕУ «Барометр предпринимательской деятельности» (проведенного в странах G20), Россия находится на 14 месте среди 20 стран по уровню образования в области предпринимательства (для сравнения: ЮАР – на 11, США – на 3, Франция – на 1) [1, с. 33]. Научная концептуализация социального предпринимательства начала формироваться только в 90-е гг. XX в. [2]. Рост количества публикаций по социальному предпринимательству в ведущих международных рецензируемых журналах за последние 18 лет составил 75 %. Если сравнить его с увеличением количества публикаций по коммерческому предпринимательству – 62 % за 15 лет [3], то можно вести речь о росте интереса к феномену социального предпринимательства как области исследований.

Наиболее известное определение социального предпринимательства принадлежит Грегори Дизу, директору Центра развития социального предпринимательства Университета Дюка (США), по мнению которого социальное предпринимательство «соединяет в себе страсть к социальной миссии со свойственной бизнесу дисциплиной, инновацией и решительностью». Г. Диз опирается на работы Питера Друкера и Говарда Стивенсона, обративших внимание на то, что истинный предприниматель – это в первую очередь обладатель склада ума, нацеленного на поиск возможностей. Согласно концепции Г. Диза [4], социальные предприниматели играют роль агентов перемен за счет того, что:

- 1) определяют свою миссию таким образом, чтобы она обеспечивала создание и стабильное поддержание социального эффекта;
- 2) умеют распознавать и постоянно преследовать новые возможности для реализации миссии;
- 3) включены в непрерывный процесс создания инноваций, адаптации и обучения;
- 4) действуют решительно и без учета фактора ограниченности ресурсов, имеющихся в наличии на текущий момент;
- 5) испытывают повышенное чувство ответственности за свою целевую группу и за достигнутые результаты.

В наиболее общем виде социальное предпринимательство характеризуется следующими основными признаками: *социальное воздействие* – целевая направленность на решение (смягчение) существующих социальных проблем, устойчивые позитивные изменения (измеримые социальные результаты); *инновационность* – применение новых, уникальных подходов, позволяющих увеличить социальное воздействие; *самоокупаемость* – способность социального предприятия решать социальные проблемы и определенных групп до тех пор, пока

это необходимо и за счет доходов, получаемых от собственной деятельности; *масштабируемость* и *тиражируемость* – увеличение масштаба деятельности социального предприятия (на национальном и международном уровнях) и распространение опыта (модели) с целью увеличения социального воздействия; *предпринимательский подход* – способность социального предпринимателя видеть провалы рынка, находить возможности аккумулировать ресурсы, разрабатывать новые решения, оказывающие долгосрочное позитивное влияние на общество в целом [5].

С нашей точки зрения, на данном этапе развития социального предпринимательства в России целесообразно обратиться к европейскому опыту в данной области [6]. В 2008 г. в рамках Глобальной образовательной инициативы (Global Education Initiative), объединяющей представителей заинтересованных сторон из органов власти, образовательных структур и общественных объединений, нацеленных на положительные и устойчивые изменения в образовании, предпринимательское образование было заявлено как один из ключевых факторов устойчивого социального развития и экономического оздоровления. На Всемирном экономическом форуме (2011 г.) был представлен доклад Глобальной образовательной инициативы «Развитие предпринимательских способностей как ответ на вызовы XXI века», в котором были подведены первые итоги реализации идей предпринимательского образования в различных странах мира [7]. В центре доклада находится описание четырех ключевых принципов предпринимательского образования.

1. Трансформация образовательных систем. Образовательные институты на всех уровнях (от начального до высшего образования) должны использовать новые методы и инструменты XXI века, чтобы создать особую обучающую среду для развития креативности, инновационности и способности решать проблемы.
2. Создание предпринимательской экосистемы. Предпринимательство процветает в экосистемах, в которых ключевую роль играют многочисленные стейкхолдеры. Такие экосистемы предполагают сотрудничество и партнерство между представителями академического сообщества и бизнеса.
3. Стремление к эффективности и социальному воздействию. Нужны ясно поставленные цели предпринимательского образования, касающиеся развития системы отношений, поведения и способностей на индивидуальном уровне. Но нужно принимать во внимание и влияние в долгосрочной перспективе личных достижений на экономику и социальную сферу.
4. Технологии как способы достижения цели. Параллельное развитие ИКТ и новых медиа очень сильно изменило ландшафт и предоставило уникальные возможности для широкого распространения идей предпринимательского образования [7].

Особое значение для теории и практики предпринимательского образования имеют методы и инструменты обучения предпринимательству, которые призваны укрепить связи между системой образования и реальным сектором экономики.

В условиях становления и развития социального предпринимательства в России особый исследовательский интерес представляет европейский опыт подготовки к предпринимательству различных категорий работников образования. В настоящее время выполнен ряд исследований по выявлению условий поддержки предпринимательского образования педагогов [8]. Среди них выделены следующие:

хорошее базовое педагогическое образование, в процессе которого у студентов есть возможность приобрести первый предпринимательский опыт;

2) образовательные системы (институты), в которых проходят подготовку педагогов с ярко выраженной предпринимательской стратегией и видением. Предпринимательское образование становится важнейшим направлением общей деятельности, а не задачей отдельно взятого предмета;

3) новые педагогические подходы к предпринимательскому образованию, предполагающие в первую очередь активное обучение. Широкое распространение получают такие новые подходы, как проектное обучение, обучение за пределами учебных аудиторий, на примере реальных жизненных ситуаций;

4) непрерывное профессиональное развитие тех педагогов, которые не получили предпринимательской подготовки в процессе своего базового образования;

5) возможность работать в школах, в которых поддерживаются ценности предпринимательского духа, отражающегося в учебных планах и планах деятельности таких школ;

6) социальное партнерство с бизнесом, местным сообществом играющее жизненно важную роль в реализации образовательных предпринимательских проектов;

7) сетевое взаимодействие педагогов, предполагающее регулярные встречи, обмен опытом, идеями и материалами.

Педагоги предпринимательского типа стараются преодолеть разрыв между образованием и экономикой на основе привлечения к преподаванию внешних экспертов и преимущественной ориентации на решение жизненно важных проблем. Они предпочитают проектное обучение, использование примеров из практики, нежели из учебников; делают акцент на групповых процессах и взаимодействии, поддерживая разнообразие мнений, ответов, решений и обязательную рефлексию процесса обучения.

Педагоги предпринимательского типа – это скорее коучи, нежели лекторы. Их основные установки касаются следующих важных положений:

- предпринимательское образование – это больше, чем просто подготовка к тому, как заниматься бизнесом. Это, скорее, развитие предпринимательских знаний и компетенций студентов, которые помогут им превратить идеи в действия;
- педагоги не могут обучать предпринимательству, не будучи предпринимателями;
- развитие предпринимательских компетенций возможно только при использовании активных методов, которые помогают раскрыть креативность и инновационность студентов;
- предпринимательские компетенции и навыки могут развиваться только на основе реального жизненного опыта;

- предпринимательскими компетенциями можно овладеть как в рамках традиционных предметов, так и при изучении специальных дисциплин;

- для оценки предпринимательских знаний и компетенций студентов нужны специальные оценочные средства и процедуры;

- проблема предпринимательского образования должна выйти за рамки подготовки педагогов в бизнес-среду и местное сообщество;

- педагоги и школы не смогут реализовать свои идеи без кооперации и сотрудничества со своими коллегами, бизнес-сообществом и другими стейкхолдерами [9, p. 9].

Национальный стандарт предпринимательского образования был разработан в Центре образования Университета Уорвик (Великобритания) [9, p. 90], который касается в основном подготовки преподавателей, а не студентов. Стандарт включает в себя следующие основные элементы: четкое определение видения предпринимательского образования; аудит предпринимательского образования; планирование и руководство предпринимательским образованием; разработка учебного плана; оценка предпринимательского образования. В соответствии с этим стандартом школы демонстрируют: вовлечение всех школьников в предпринимательское образование; учебные планы, способные объединить активное обучение и студентоцентрированный подход; понимание всеми педагогами и администрацией роли предпринимательского образования в общем учебном плане; развернутую оценку влияния предпринимательского образования на индивидуальный прогресс каждого школьника; постоянное профессиональное развитие персонала и координаторов предпринимательского образования с участием внешних экспертов.

И.Л. Логвинова, анализируя зарубежный опыт обучения социальному предпринимательству, рассматривает особую специфику программ подготовки и повышения квалификации преподавателей социального предпринимательства. В частности, программа «Сертификат USASBE по социальному предпринимательству» состоит из следующих модулей:

- 1) введение в социальное предпринимательство;
- 2) выявление и оценка социальных возможностей;
- 3) вопросы законодательного регулирования;
- 4) динамические бизнес-модели;
- 5) открытие социальных предприятий;
- 6) планирование развития социальных предприятий;
- 7) измерение воздействия социальных предприятий;
- 8) расписание при обучении социальному предпринимательству [10, с. 93].

Анализ и обобщение теоретических подходов и методических особенностей обучения студентов предпринимательству, в том числе социальному, в европейской образовательной практике позволяют определить перспективы использования зарубежного опыта в российских условиях: формирование интереса студентов к проблемам социального предпринимательства в образовании; расширение представлений о социальном предпринимательстве в образовании как междисциплинарной области знания; формирование системы знаний о сущности, миссии и технологиях социального предпринимательства в образовании; развитие предпринимательских качеств и свойств личности студентов; развитие предпринимательских компетенций студентов в решении социальных проблем.

Библиографический список

1. Седов В., Широкова Г. Предпринимательское образование: миф или реальность. *Финансовая жизнь*. 2014; 2: 33 – 34.
2. Арай Ю.Н. Социальное предпринимательство в начале XXI века: основные понятия и страновые особенности. *Российский журнал менеджмента*. 2013; 1: 111 – 130.
3. Short J.C., Moss T.W., Lumpkin G.T. Research in social entrepreneurship: Past contributions and future opportunities. *Strategic Entrepreneurship Journal* 2009. № 3 (2). P. 161 – 194.
4. Dees G. The Meaning of Social Entrepreneurship. *Comments and suggestions contributed from the Social Entrepreneurship Funders Working Group*. 1998; 31: 28 – 33.
5. Зверева Н. *Создание успешного социального предприятия*. Москва, 2015.
6. Баталина М., Московская А., Тарадина Л. *Обзор опыта и концепций социального предпринимательства с учетом возможностей его применения в современной России: Препринт WP1/2008/02*. Москва, 2008.
7. *World Economic Forum «Unlocking Entrepreneurial Capabilities to Meet the Global Challenges of the 21st Century»*: Final Report on the Entrepreneurship Education Workstream, June 2011. Available at: <https://www.weforum.org/reports/final-report-entrepreneurship-education-workstream>
8. Romo M.J., et al. *Entrepreneurship-based Learning: a New Teaching Technique for Active-Learning Oriented to Multi-disciplinary Groups*: 11th Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology, Cancun, Mexico, 14-16 August, 2013.
9. *Entrepreneurship Education: A Guide for Educators*. European Commission. Brussels, 2014. 100 p.
10. Логвинова И.Л. Обучение социальному предпринимательству: зарубежный опыт. *Современная конкуренция*. 2015; Т. 9; 5 (53): 84 – 110.

References

1. Sedov V., Shirokova G. Predprinimatel'skoe obrazovanie: mif ili real'nost'. *Finansovaya zhizn'*. 2014; 2: 33 – 34.
2. Aray Yu.N. Social'noe predprinimatel'stvo v nachale XXI veka: osnovnye ponyatiya i stranovye osobennosti. *Rossiiskij zhurnal menedzhmenta*. 2013; 1: 111 – 130.
3. Short J.C., Moss T.W., Lumpkin G.T. Research in social entrepreneurship: Past contributions and future opportunities. *Strategic Entrepreneurship Journal* 2009. № 3 (2). P. 161 – 194.
4. Dees G. The Meaning of Social Entrepreneurship. *Comments and suggestions contributed from the Social Entrepreneurship Funders Working Group*. 1998; 31: 28 – 33.
5. Zvereva N. *Sozdanie uspeshnogo social'nogo predpriyatiya*. Moskva, 2015.
6. Batalina M., Moskovskaya A., Taradina L. *Obzor opyta i koncepcij social'nogo predprinimatel'stva s uchetom vozmozhnostej ego primeneniya v sovremennoj Rossii: Preprint WP1/2008/02*. Moskva, 2008.
7. *World Economic Forum «Unlocking Entrepreneurial Capabilities to Meet the Global Challenges of the 21st Century»*: Final Report on the Entrepreneurship Education Workstream, June 2011. Available at: <https://www.weforum.org/reports/final-report-entrepreneurship-education-workstream>
8. Romo M.J., et al. *Entrepreneurship-based Learning: a New Teaching Technique for Active-Learning Oriented to Multi-disciplinary Groups*: 11th Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology, Cancun, Mexico, 14-16 August, 2013.
9. *Entrepreneurship Education: A Guide for Educators*. European Commission. Brussels, 2014. 100 p.
10. Logvinova I.L. Obuchenie social'nomu predprinimatel'stvu: zarubezhnyj opyt. *Sovremennaya konkurenciya*. 2015; T. 9; 5 (53): 84 – 110.

Статья поступила в редакцию 13.02.17

УДК 37.05

Shokorova L.V., Cand. of Art Criticism, senior lecturer, Department of History of Russian and Foreign Art, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: Larazmei@mail.ru

Mamyrina N.S., Cand. of Art Criticism, senior lecturer, V.M. Shukshin Altai State Humanitarian-Pedagogical University (Biysk, Russia), E-mail: kafdz@mail.ru

VALUE OF THE ACADEMIC AND DECORATIVE FIGURE IN TRAINING OF FUTURE ARTISTS OF NATIONAL ARTS AND CRAFTS. The article reviews features of the use of graphic artistic tools in the design of folk art products. It reveals the specificity of the future folk artists' drawing training. The research describes the ways of using design graphics, the search for art graphic images through the transformation of realistic objects. The authors define methods of creative work in professional and artistic activities, contributing to the development of perception and creative thinking. The paper substantiates a complex of special tasks, aimed at the development of the ability to use the basics of graphic design skills for the transfer of project ideas. It offers pedagogical conditions of formation of the future folk artists' expertise on the basis of gaining scientific knowledge and specific technical skills.

Key words: folk arts and crafts, drawing, artistic image, forming, creative thinking, creative interpretation of nature method.

Л.В. Шокорова, канд. искусствоведения, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: Larazmei@mail.ru

Н.С. Мамырина, канд. искусствоведения, доц., Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: kafdz@mail.ru

ЗНАЧЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОГО И ДЕКОРАТИВНОГО РИСУНКА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ НАРОДНОГО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

В статье рассматриваются особенности использования графических изобразительных средств в проектировании изделий народного искусства. Выявляется специфика обучения рисунку будущих художников народного искусства. Характеризуются способы выполнения проектной графики, поиски художественных графических образов через преобразование реалистических объектов. Определяются методы творческой работы в профессионально-художественной деятельности, способствующие развитию восприятия и творческого мышления. Обосновывается комплекс специальных задач, направленных на развитие умений использовать основы изобразительной грамоты для передачи проектных идей. Предлагаются педагогические условия формирования профессиональных компетенций будущих художников декоративно-прикладного искусства на основе приобретения научных знаний и специальных технических навыков.

Ключевые слова: народное декоративно-прикладное искусство, рисунок, художественный образ, формообразование, творческое мышление, метод творческой интерпретации натуры.

Современные условия развития общества, характеризующиеся глобализацией социально-культурных сфер, оказали огромное влияние на изменение стереотипов мышления, эстетико-нравственных идеалов и ценностных ориентиров людей. «Вызовы глобализации приводят к падению интереса к национальной культуре и утрате способности к её восприятию, обесцениванию научных и культурных достижений своего народа, ограничивают возможности воспроизводства национальных и духовных ценностей российского общества» [1, с. 203]. Проблемы системного характера выявляют необходимость совершенствования профессионально-художественного образования в области традиционного прикладного искусства, отражающего и выражающего художественно-творческий потенциал нации, его историческую память.

Формирование предметно-пространственной среды и ее гармонизации с окружающим пространством предъявляет новые требования к качеству профессиональной подготовки художников народного декоративно-прикладного искусства, направленной

на развитие творческого мышления и овладение технологиями проектирования и изготовления традиционных изделий. Разработка современных изделий декоративно-прикладного искусства должна основываться на утилитарной целесообразности и полезности в соответствии с высокими требованиями к качеству изготовления, сохранению традиций и авторской вариативности. Поэтому приоритетным направлением в подготовке художников декоративно-прикладного искусства должен стать процесс формирования у студентов профессиональных знаний и умений в области художественных дисциплин, необходимых для художественно-творческой и научно-исследовательской деятельности в сфере традиционного прикладного искусства.

Рисунок является основой учебного процесса при подготовке художников народного декоративно-прикладного искусства и относится к числу специальных дисциплин, требующих постоянного совершенствования и нахождения новых, более эффективных форм и методов обучения. Занятия рисунком помогают познавать и осваивать действительность в различных видах про-

странственно-пластических искусств, способствуют овладению методами творческой работы в художественной деятельности, способами проектной графики, развивают профессиональное восприятие и творческое мышление. Главные выразительные средства рисунка (точка, линия, контур, силуэт, плоскость и т.д.) составляют основу любого изображения. В.А. Королев отмечает: «Рисунок не только искусство, но и наука, обучающая мыслить формой, понимать конструктивную основу, изображать пластическую структуру предметов на плоскости» [2, с. 3].

Традиции обучения рисунку были заложены еще на рубеже XIX-XX веков. Система академического рисования традиционно «направлена на подготовку профессионала-художника, владеющего высоким уровнем графической грамоты рисунка» [3, с. 415]. В академическом рисовании на первом месте стоят учебно-аналитические задачи, направленные на изучение натуры. Для учебной работы целью может быть: анатомия, конструкция, пропорции, движение, диапазон тонального контраста, тонально-цветовой масштаб, изобразительные возможности материала и т. д. В творческой работе все перечисленное – это не цель, а средство. То, что художнику приходится решать ее, зависит от его профессиональной готовности и опыта. Более того, мастер может и имеет право даже пренебречь тем или иным натурным требованием во имя иных целей. «Цель творческой работы – создание образа, произведения, художественной ценности. Вместе с тем учебная работа не исключает начал творчества: присутствие их неизбежно как элемент познавательной работы» [4, с. 3]. Аналогичной точки зрения придерживался Е.В. Шорохов: «Если работа над учебным рисунком, независимо от материала и техники, в которых он выполняется, ведется серьезно и глубоко, то и должна пониматься не только как сугубо учебная, но и как учебно-творческая...» [5, с. 52].

В связи с этим, академический рисунок следует рассматривать как учебно-творческий, направленный на решение следующих задач: создание художественного образа в сознании рисующего и его техническое воплощение. Творчество на занятиях по рисунку понимается как самостоятельное решение конкретной учебной задачи, посылкой для данного студента. По мере накопления научных знаний и практических навыков развиваются творческие способности студентов и зрительная память, умение наблюдать и анализировать окружающую действительность. Движения руки при длительном повторении по определенному плану «рука-глаз» укрепляются и становятся автоматическими, позволяющими совмещать выполнение учебных и творческих задач, что и является конечной целью процесса выработки технических навыков. «Новые технические возможности и творческий опыт позволяют решать очередные творческие задачи, т. е. способствуют дальнейшему совершенствованию в творческом рисовании» [6, с. 34].

Профессионально-художественная подготовка будущих художников народного искусства в процессе обучения рисунку не должно сводиться только к академическим, базовым знаниям, но и быть целенаправленно связанной со спецификой графики в конкретных видах народного искусства. Проектная графика, а именно метод эскизирования, является одной из главных составляющих профессиональной подготовки художников народного искусства. Противоречия между требованиями академической школы изобразительного искусства и специальными задачами профессионального обучения при подготовке художников народного искусства выявляют несоответствия между реальным и желаемым состоянием результатов по качеству выполнения рисунков.

Художник декоративно-прикладного искусства в своей творческой практике выражает свой замысел и образное решение будущего изделия через преобразование реалистических объектов, не требующего иллюзорного объемного решения. Несомненно, будущий специалист в области декоративного искусства в первую очередь должен решать конструктивные и творческие задачи, но в тоже время владеть и декоративным рисованием при проектировании или эскизировании изделий народного искусства. Разработка новых конструктивных решений на основе натурального материала придает творческим поискам будущих художников основательность и масштабность. «Переход к дальнейшей работе, к поиску декоративной формы возможен только через умение увидеть логику геометрической конструкции и структуру построения» [7, с. 12].

Обучение академическому и декоративному рисунку дает навыки композиционного мышления, развивает художественный вкус, формирует пространственное видение объектов и т. д.

Следовательно, умение рисовать в народном искусстве является одним из важнейших условий свободы творчества. И чтобы достичь свободного выражения идей средствами рисунка, студентам необходимо освоить ряд методов выполнения академического рисунка с учетом специфики подготовки в области народного искусства. К общепринятым и проверенным практикой относятся следующие методы обучения рисунку:

- выполнение учебных постановок с натуры;
- последовательная смена заданий с постепенным усложнением задач;
- многократная тренировка в рисунке при выполнении, как длительных, так и краткосрочных заданий;
- демонстрация наглядного материала;
- теоретические сведения по изучаемым разделам [8, с. 93].

Творческое мышление оперирует образами. Термин «образ» в данном случае используется как зрительный образ, являющийся синонимом «зрительному представлению», то есть представляющим собой мысленную картину и выражающим собой то, что учащийся как бы мысленно видит. Создание образов происходит в результате мыслительного процесса через восприятие реальных объектов или их графических изображений. Процесс представления и создания образа зависит как от способности обучающихся к восприятию, так и от технических навыков и знания законов композиции. Анализ объекта, его конструкции, формы, пространственного положения позволяет выделить наиболее важные элементы, составляющие основу изображаемого объекта или явления для создания выразительного художественного образа. Таким образом, результатом применения аналитико-синтетического подхода является изображение на плоскости в процессе рисования с натуры.

В процессе изобразительной деятельности на основе тщательного отбора и изучения отдельных фактов обобщенный образ предстает как суммарный, непосредственно выведенный из наблюдений, зарисовок и эскизов. Художественное обобщение – это способ необходимого образного преобразования отражаемой художником действительности, исходящий из принципа – от простого к сложному. Пластическая выразительность образа и его декоративность образуют основу оригинальных и убедительных результатов графического проектирования во всех видах народного искусства. «Декоративность – это прием художественно-образного мышления, характерной чертой которого является создание особой композиционной модели, служащей для выявления внутренней согласованности произведения, соразмерности и упорядоченности всех его деталей и форм» [9, с. 43]. Выразительные графические средства рисунка имеют множество нюансов, способствующие профессионально передавать тот или иной образ творческой мысли. В процессе проектирования художественных изделий из различного материала средствами декоративного рисунка выявление их условных декоративных качеств осуществляется по следующим направлениям:

- через пластику взаимодействия объемов;
- через выявление формообразующих, декоративных качеств материала;
- через комбинирование выразительных графических средств и технологических приемов;
- через интеграцию полученных знаний из различных областей знаний.

Чем богаче и разнообразнее ассоциации, тем выразительнее и интереснее художественные образы и сюжеты, создаваемые на их основе. При восприятии предмета у человека на подсознательном уровне происходит его анализ, а воображение создает синтез чего-то подобного, что уже ранее встречалось. Поэтому ассоциация с формой представляет собой трансформацию образа, при которой заданный образ частично остается прежним, но в тоже время частично и видоизменяется. В связи с чем «преобразование по ассоциации» должно пониматься не только как связь двух разных образов, но и как последовательное изменение состояния одного и другого. Преобразование объекта по ассоциации с его формой требует выделить в форме объекта самое главное и это главное обнаружить в другом объекте. Таким образом, ассоциация способствует появлению новых образов, а развитое ассоциативное мышление может помочь:

- создавать новые оригинальные идеи;
- создавать смысловые связи;
- стимулировать развитие воображения.

Ассоциативное мышление необходимо для переработки информации, которая делает возможным обобщение и абстрагирование без логического анализа на начальном этапе проектиро-

вания. Для эффективности профессионально-художественной подготовки будущих художников народного искусства в процессе обучения рисунку следует определить педагогические условия и требования к организации учебного процесса:

- академический рисунок должен преподаваться в тесной взаимосвязи с сопутствующими дисциплинами: композиция, проектирование, формообразование, пластическая анатомия и др.;
- специальный (декоративный) рисунок должен отражать специфику рисования в конкретном виде народного искусства;
- обучение рисунку должно развивать у студентов умения не только точно проводить анализ объекта, воспроизводить с натуры форму, но и творчески преобразовывать ее, выявляя пластические, ритмические, формообразующие, декоративные и иные ее качества;
- при выполнении проектирования изделий народного искусства работу следует вести на основе методических принципов академического рисунка;
- для мотивирования творческой и исследовательской активности студентов необходима разработка специальных творческих заданий и участие в общественно-значимых проектах;
- овладение широким спектром изобразительно-выразительных средств рисунка необходимо для развития умения воспроизводить средствами рисунка фактуры различных материалов, решать задачи, связанные с выявлением формообразующих возможностей материала;
- развитое конструктивно-пространственное и образно-пластическое мышление позволит по памяти, по представлению и воображению моделировать любую пространственную форму;
- для развития индивидуального стиля деятельности и творческих качеств личности, направленной на дальнейшее саморазвитие, необходимо создание творческой развивающей среды с определением «зоны ближайшего развития».

Обучение рисунку является одной из основных задач обучения, направленных на формирование профессиональных компетенций специалистов и умений использовать их в профессиональной деятельности с целью достижения качественных и значимых результатов. В результате обучения будущий художник народного декоративно-прикладного искусства должен овладеть целым комплексом общекультурных и общепрофессиональных компетенций, в частности, в области обучения рисунку «обладать умением использовать рисунки в практике составления композиции и перерабатывать их в направлении проектирования любого объекта, иметь навыки линейной-конструктивного построения и понимать принципы выбора техники исполнения конкретного рисунка» [10]. Полноценное освоение данной компетенции выявит готовность выпускника вуза к самостоятельной творческой деятельности, созданию высокохудожественных образцов духовно-материальной культуры в области народного искусства, овладению традиционными и современными средствами, методами и технологиями воплощения художественно-образного проектирования изделий предметной среды [11, с. 223].

Преподавание рисунка с учетом особенностей подготовки художников народного искусства и освоение основных методических принципов выполнения рисунка даст возможность най-

ти компромисс между критериями академичности и научности изображения на основе выявления его различных качеств (пространственных, пропорциональных, структурных, конструктивных, ритмических, тональных) и требованиями декоративного рисования с предельной обобщенностью формы и выразительностью проектируемого объекта. Такой подход в обучении рисунку позволит сохранить традиционную методику рисования как основу художественного образования и в то же время разрешит противоречия в методиках преподавания рисунка, возникающих в подготовке студентов в области народного искусства. Освоение художественно-образного языка, специфичного для каждого вида народного искусства (ювелирного и косторезного искусства, художественной вышивки и кружевоплетения, декоративной росписи, и других профилей), позволит студентам более глубоко освоить широкий спектр графических техник и материалов, овладеть приемами художественной стилизации и графической организации изображения на плоскости, необходимой им в будущей художественно-творческой деятельности [12, с. 85].

Таким образом, исходя из вышесказанного, следует сделать вывод, что социально-экономические преобразования в обществе привели к существенным изменениям в профессиональном образовании в области народного декоративно-прикладного искусства, направленного на сохранение историко-культурного наследия России. В настоящее время преподается только академический рисунок, дающий сумму знаний и умений лишь реалистического изображения натуры, не учитывается прикладной характер деятельности будущих художников данного направления искусства, при этом отсутствует связь с такими важнейшими предметами подготовки художника в высшем учебном заведении, как «Композиция» и «Проектирование». Поэтому существует объективная потребность в научной разработке и внедрении в учебный процесс инновационных программ по рисунку, учитывающих специфику конкретных видов традиционного прикладного искусства.

Обучение рисунку должно быть направлено на развитие навыков, необходимых будущим художникам декоративно-прикладного искусства и народных художественных промыслов в работе над высокохудожественными произведениями и в становлении творческой индивидуальности. Будущие художники должны пройти полный курс обучения академическому рисунку, а также изучить и освоить широкий спектр графических техник и материалов, свободно владеть приемами художественной стилизации и графической организации изображения на плоскости, необходимой им в будущей художественной деятельности. Сформированное визуальное мышление, пространственное видение, навыки аналитического восприятия натуры, ее художественно-творческого преобразования позволят грамотно представлять замыслы, проекты и результаты своего творческого процесса с учетом современных требований. Такой подход в обучении академическому рисунку будущих художников народного искусства позволит сохранить традиционную методику рисования как основу художественного образования и в то же время разрешит противоречия в преподавании рисунка, возникающие в подготовке студентов, осваивающих различные виды художественных промыслов.

Библиографический список

1. Шокорова Л.В., Киселева Н.В. Декоративная композиция как средство развития креативного мышления дизайнера. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2014; 9-2 (47): 203 – 205.
2. Королев В.А. *Учебный рисунок*. Москва: Изобразительное искусство, 1981.
3. Гладышев Г.М. *Художественное образование как непрерывный процесс формирования личности дизайнера*: материалы Всероссийской научно-методической конференции. Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2014: 414 – 421.
4. Зинченко В.П., Стасевич В.Н. *Творчество в учебном рисунке*: учебное пособие. Ростов-на-Дону, 1989.
5. Шорохов Е.В. *Композиция: учеб. для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов*. Москва, 1986.
6. Медведев Л.Г. *Академический рисунок в процессе художественного образования*. Омск: Издательский дом «Наука», 2008.
7. Якушева М. С. *Трансформация природного мотива в орнаментальную декоративную форму*: учебное пособие. Москва: МГХПУ им. С.Г. Строганова, 2009.
8. Беда Г.В. *Основы изобразительной грамоты. Рисунок, живопись, композиция*: учебное пособие. Москва; 1986.
9. Соколов М.В. Профессиональная подготовка художника декоративного искусства на основе активизации проектной деятельности. *Педагогическое образование в России*. 2015; 11: 43 – 46.
10. *Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы»*. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/540302.pdf>
11. Амиргазин К.Ж., Удалов С.Р. Формирование компетентностей в процессе обучения декоративно-прикладному искусству. *Омский научный вестник*. 2012; № 2 (106): 223 – 225.
12. Соколов М.В., Соколова М.С. *Современные народные промыслы России как составная часть общероссийской культуры*. 2-е изд., испр. и доп. Новосибирск: НГПУ, 2015.

References

1. Shokorova L.V., Kiseleva N.V. Dekorativnaya kompozitsiya kak sredstvo razvitiya kreativnogo myshleniya dizajnera. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*. 2014; 9-2 (47): 203 – 205.
2. Korolev V.A. *Uchebnyy risunok*. Moskva: Izobrazitel'noe iskusstvo, 1981.
3. Gladyshev G.M. *Hudozhestvennoe obrazovanie kak nepreryvnyy process formirovaniya lichnosti dizajnera: materialy Vserossiyskoj nauchno-metodicheskoy konferencii*. Orenburg: OOO IPK «Universitet», 2014: 414 – 421.
4. Zinchenko V.P., Stasevich V.N. *Tvorchestvo v uchebnom risunke: uchebnoe posobie*. Rostov-na-Donu, 1989.
5. Shorohov E.V. *Kompozitsiya: ucheb. dlya studentov hudozh.-graf. fak. ped. in-tov*. Moskva, 1986.
6. Medvedev L.G. *Akademicheskij risunok v processe hudozhestvennogo obrazovaniya*. Omsk: Izdatel'skij dom «Nauka», 2008.
7. Yakusheva M. S. *Transformatsiya prirodnogo motiva v ornamental'nyy dekorativnyy formu: uchebnoe posobie*. Moskva: MGHPU im. S.G. Stroganova, 2009.
8. Beda G.V. *Osnovy izobrazitel'noj gramoty. Risunok, zhivopis', kompozitsiya: uchebnoe posobie*. Moskva; 1986.
9. Sokolov M.V. Professional'naya podgotovka hudozhnika dekorativnogo iskusstva na osnove aktivizatsii proektnoy deyatel'nosti. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2015; 11: 43 – 46.
10. *Federal'nyy gosudarstvennyy standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki «Dekorativno-prikladnoe iskusstvo i narodnye promysly»*. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/540302.pdf>
11. Amirgazin K.Zh., Udalov S.R. Formirovanie kompetentnostej v processe obucheniya dekorativno-prikladnomu iskusstvu. *Omskij nauchnyy vestnik*. 2012; № 2 (106): 223 – 225.
12. Sokolov M.V., Sokolova M.S. *Sovremennye narodnye promysly Rossii kak sostavnaya chast' obscherossiyskoj kul'tury*. 2-e izd., ispr. i dop. Novosibirsk: NGPU, 2015.

Статья поступила в редакцию 13.02.17

УДК 378

Tovpich I.O., Director of School № 8 with profound study of music series "Music" of Frunze District of St. Petersburg, postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru
Yasinskaya O.L., MA (Arts Education), sound teaching methods Laboratory "Music and Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: olyasinskaya@herzen.spb.ru

MODERN RECORDING STUDIO IN THE WORK OF THE TEACHER OF MUSIC. Art is one of the most important spheres that help to form a creative personality in a student. The article discusses a new approach to the comprehension of the musical art in the process of co-creation with the students by means of digital technologies, which, in fact, are the foundation of a new domain in music education (general and vocational). Professional educational activity the teacher-musician in modern recording studio is an instrument of creativity in the high-tech information educational environment, accessible and understandable to students like music and art schools, and secondary schools. The article presents the guidelines for the employment in the modern recording studio, designated essential components of educational process in the conditions of learning music in school.

Key words: teacher, musician, sound, music and computer technology, electronic musical instruments, computer-based music creation, music education.

И.О. Товпич, директор ГБОУ СОШ №8 с углубленным изучением предметов музыкального цикла «Музыка» Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга, аспирант Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

О.Л. Ясинская, магистр художественного образования, звукорежиссер учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: olyasinskaya@herzen.spb.ru

СОВРЕМЕННАЯ СТУДИЯ ЗВУКОЗАПИСИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Искусство занимает одно из самых значимых мест в формировании творческой личности учащегося. Статья посвящена рассмотрению нового подхода к постижению музыкального искусства в процессе сотворчества с обучающимися посредством цифровых технологий, которые, фактически, являются основой новой предметной области в музыкальном образовании (общем и профессиональном). Профессиональная учебная деятельность педагога-музыканта в современной студии звукозаписи является инструментом творчества в высокотехнологичной информационной образовательной среде, доступной и понятной учащимся как музыкальных школ и школ искусств, так и общеобразовательных учебных заведений. В статье приведены методические рекомендации по проведению занятий в современной студии звукозаписи, обозначены необходимые компоненты организации образовательного процесса в условиях обучения музыке в школе.

Ключевые слова: педагог-музыкант, звукорежиссер, музыкально-компьютерные технологии, электронные музыкальные инструменты, компьютерное музыкальное творчество, музыкальное образование.

Формирование полноценной образовательной среды для педагога-музыканта в равной степени предполагает серьезное методическое наполнение учебных дисциплин, связанных с преподаванием музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [1; 2; 3] и материально-технические средства для их реализации. Для процесса преподавания в новой образовательной сфере деятельности и полноценного изучения дисциплин направления «Музыкально-компьютерные технологии в образовании» необходимо наличие музыкально-компьютерного класса и учебной компьютерной студии звукозаписи. [4; 5; 6]. Музыкально-компьютерный класс в основном предназначается для групповых лекционных и практических занятий, тогда как учебная студия звукозаписи – это место для практических и индивидуальных занятий. Оснащение учебной студии предполагает особую акустическую обработку помещений, со-

здание качественного цифрового звукозаписывающего комплекса, оснащение студии парком необходимого оборудования.

Программно-аппаратный комплекс студии должен быть укомплектован профессиональным студийным оборудованием и полными версиями программного обеспечения профессиональной деятельности музыканта [7; 8; 9]. Звукорежиссёр – творческая профессия, связанная с записью и обработкой звука, созданием звуковых художественных образов. Он, как правило, владеет как художественными, так и техническими аспектами работы с музыкальным материалом. Звукорежиссеру необходимо разбираться как в музыкальном материале записываемого произведения, так и хорошо знать физику звука, разбираться в музыкальной акустике [10; 11; 12], психоакустике, инструментоведении, владеть, в том числе, современным музыкальным ин-

струментарием – электронными музыкальными инструментами (ЭМИ) [13; 14; 15].

Рассмотрим основные направления деятельности педагога-музыканта как звукорежиссёра в учебной студии звукозаписи.

Преподаватель-звукорежиссёр производит запись, обработку, сведение звуковых компонентов с помощью технических средств учебной звуковой студии. Изучение технических и музыкальных аспектов звукозаписи с учениками проводится на примере создания музыкальных композиций. Запись музыкального материала является необходимой для анализа ошибок и сохранения придуманных отрезков партий будущих композиций. Это может быть как интересный барабанный брейк, мелодичное соло, или любой другой элемент музыкального произведения.

Существует несколько уровней качества записи: черновая, многоканальная демо-запись, студийная запись.

Студийная запись производится в акустически подготовленных специализированных помещениях, на профессиональном оборудовании, силами высококвалифицированных специалистов. В результате получается готовое произведение, отвечающее требованиям современной звукоиндустрии (например, для выпуска альбома, ротации на радио, размещения в сети Интернет и др.).

На начальных этапах работы наиболее актуальными являются черновые и демо-записи. Черновая запись осуществляется на подручные средства, такие как мобильный телефон и диктофон. Такая запись выполняется для набросков будущих композиций и обеспечивает качество, достаточное для работы над материалом и его подготовкой для более качественной обработки.

Многоканальная запись осуществляется путем последовательной записи инструментов в один канал или одновременной записи инструментов в несколько каналов при помощи микрофонов соответствующего типа. Для многоканальной записи требуется дополнительное оборудование, такое как микшеры, специализированные звуковые карты, предусилители, студийные мониторы, наушники персональный компьютер с программным обеспечением для звукозаписи. Многоканальная демо-запись выполняется для ознакомления и оценки материала, поскольку она способна отразить идею и показать способности группы исполнителей. Очевидно, что черновая запись для этих целей совершенно непригодна.

Многоканальная демо-запись значительно отличается от черновой записи, но, как правило, не соответствует качеству студийной записи из-за класса используемого оборудования и опыта звукорежиссёра, осуществляющего сведение. По сути, студийная запись – это многоканальная запись, произведенная профессионалами на соответствующем оборудовании, результатом которой является законченный продукт.

Основными преимуществами многоканальной записи являются:

- возможность работы с каждой партией индивидуально (детальный анализ партии, коррекция, обработка, панорамирование и т.д.);
- точность передачи звучания инструмента за счет применения индивидуальных средств съема и обработки сигнала (микрофоны с соответствующим динамическим и частотным диапазоном);
- возможность качественного сведения инструментов в общем миксе по частоте и громкости.

В процессе подготовки демо-записи учащиеся-музыканты осознают важность работы с метрономом, вникают в нюансы звукоизвлечения и формирования звука и оттачивают мастерство. После создания хорошей демо-записи можно считать музыкантов практически готовыми к студийной записи без затрат лишнего студийного времени на подготовку материала.

Оборудование для звукозаписи. Помещение. Акустика помещения, оказывает непосредственное влияние на звучание записываемого через микрофоны сигнала, а также на воспроизведение звука через акустическую систему. Большинство обычных помещений, как правило, не подготовлены для качественной работы с аудио материалом, поскольку в них присутствуют нежелательные отражения, реверберация и стоячие волны, мешающие корректной чистой записи и контролю результата. Требуется акустическая отделка помещения, в для которой применяются специальные акустических плиты, расставленных особым образом в подобранных точках.

Сведение музыки в неподготовленном помещении приводит к неправильной оценке спектрального состава сигнала и уровня

громкости тех или иных частот: звук «гуляет», сигналы близких частот произвольно складываются и вычитаются, что приводит к неразборчивости в оценке элементов композиции.

Микрофоны. Микрофоны делятся на несколько типов: конденсаторные, динамические вокальные и инструментальные, они отличаются в первую очередь направленностью (всенаправленные, микрофоны-пушки, суперкардиоиды, кардиоиды, «восьмерка» и др.), чувствительностью (отношение сигнала на выходе микрофона к громкости входного сигнала), частотной характеристикой (чувствительностью на разных частотах) и областью применения (запись вокала, акустических инструментов, электрогитары, барабанов).

Динамические микрофоны обладают высокой перегрузочной способностью и достаточно узконаправленной характеристикой и чаще всего применяются для концертного вокала (для снижения возможной высокочастотной генерации), для съема сигнала с мощных инструментов – гитары, бас-гитары. Для съема сигнала с бас-барабана применяются динамические микрофоны с увеличенным диаметром и линейным ходом мембраны. Конденсаторные микрофоны, как правило, используются для тех инструментов, где важна передача объема и нюансов звука, таких как студийный вокал, акустическая гитара и железо ударной установки. Следует отметить, что для таких микрофонов требуется дополнительное фантомное питание.

Микшерский пульт. Микшерский пульт при проведении зрелищных мероприятий (концерты, спектакли, публичные выступления) предназначен для съема сигналов с инструментов, находящихся на сцене, сведению общего микса в он-лайн режиме, эквализации и частотной коррекции отдельных инструментов с последующим выводением сигнала зрителям в порталы и музыкантам в мониторы. В основном, размеры микшера зависят от количества каналов. Функциональное назначение у них практически одинаковое.

В процессе звукозаписи микшер применяют в несколько иных целях. При записи большой группы учащихся может потребоваться 15 – 20 микрофонов одновременно. По сути, при наличии многоканальной звуковой карты, каждый инструмент подключается к соответствующему каналу и производится запись. В таком случае в микшерском пульте нет необходимости. Если необходимо осуществить многоканальную запись при наличии карты с 2-мя или 4-мя каналами, несколько инструментов предварительно сводятся по уровню на микшере (так же может быть добавлена компрессия, произведена эквализация и панорамирование), и стереовыход микшера выводится на линейный вход звуковой карты. Стоит отметить, что в таком случае исключена индивидуальная постобработка инструментов. Во время репетиций также активно используется микшер, например, для бочки, вокала, бэк-вокала и т. д.

Звуковая карта. Звуковая карта предназначена для усиления, оцифровки и обработки в режиме реального времени входного аналогового сигнала. В случае использования цифровых интерфейсов (MIDI, SPDIF) усиление и оцифровка не требуются. Современная полупрофессиональная звуковая карта должна иметь достаточное количество каналов, возможность расширения количества каналов, качественные предусилители сигнала динамических микрофонов, фантомное питание конденсаторных микрофонов, вход MIDI для написания барабанов и синтезаторов, цифровой вход SPDIF для записи сигнала с процессоров без двойного аналого-цифрового и цифро-аналогового преобразования (ЦАП-АЦП).

Существенным является наличие протокола потоковой обработки аудио – ASIO. Качество реализации данного алгоритма характеризуется временем, которое проходит с момента появления сигнала на входе звуковой карты до вывода сигнала на мониторы. На хороших моделях время задержки составляет 2-3 миллисекунды. Этот параметр особенно важен при обработке сигнала в реальном времени эмуляторами гитарных эффектов и синтезаторов (FL Studio, Guitar Rig).

Полезными при записи являются функции контроля уровня входного сигнала, возможность отключения выхода сигнала на мониторы, а также выход на независимые пары наушников для индивидуального мониторинга участников группы музыкантов.

Студийные мониторы и наушники. Студийные мониторы конструктивно похожи на обычные бытовые колонки. Однако качественные мониторы имеют линейную АЧХ, т. е. воспроизводят с одинаковым уровнем громкости все частоты в слышимом диапазоне (от 20 Гц до 20 кГц) и обладают высокой детализацией звука – партия каждого инструмента слышна отдельно. Задача

мониторов – передать звук в пространство в максимально неискаженном виде. Звукорежиссер при помощи мониторов работает непосредственно с исходным спектром сигнала, что позволяет осуществить правильное сведение. Существенное влияние оказывает расположение как самих мониторов относительно пола, стен и друг друга, так и положение слушателя. Для минимальных искажений в низкочастотной области мониторы должны располагаться в метре от стен, высокочастотный динамик (из-за узкой направленности высоких частот) должен находиться на уровне уха. Мониторы располагаются в вершинах равностороннего треугольника, в третьей вершине которого находится звукорежиссер. На мониторах должна быть выставлена одинаковая громкость. Неправильная настройка мониторов и их расположение приведут к ошибкам при сведении композиции. Отметим, что студийные мониторы не предназначены для комфортного прослушивания музыки. Их цель – показать все недостатки композиции.

Для анализа особенно ответственных моментов композиции, тихих звуков и мелких деталей звукорежиссеры используют *студийные наушники*. Цели и задачи у них те же, однако, они нечувствительны к акустике помещения и позволяют работать со звуком при наличии посторонних шумов. Наушники не дают адекватной стерео-картины, поэтому окончательное сведение производится на мониторах. При работе над треком необходимо иметь оба средства. (Однако основным инструментом звукоре-

жиссера являются его уши. Утомленный слух или его необратимое ухудшение сведут на нет характеристики дорогостоящей аппаратуры.)

Характеристики персонального компьютера (ПК) и программное обеспечение для записи. Logic ProTools и Cubase используются на студиях во всем мире, так же как Windows и Mac. Качество обработки сигнала в основном зависит от применяемого плагина. Например, к пакету Pro Tools нужно приобрести соответствующее аппаратное обеспечение, которое будет отвечать за обработку, не нагружая процессор ПК. Используя одну из перечисленных программ, можно получить качественный музыкальный материал в учебной студии звукозаписи [16; 17].

Считаем целесообразным обучать учащихся-музыкантов основам студийной звукозаписи на примере использования программы Steinberg Cubase, что позволит в дальнейшем перейти на другое программное обеспечение. Запись и сведение звука можно осуществлять на современном двух и более ПК с объемом оперативной памяти не менее 4 Гб и объемным жестким диском, т. к. проект одного трека может занять до нескольких гигабайт дискового пространства.

Таким образом, изучение курса практической звукорежиссуры в современной студии звукозаписи позволяет учащимся-музыкантам в полной мере освоить инструменты записи, обработки и сведения музыкального материала.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*, 2004; 4 (9): 123 – 138.
2. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Хайнер Е. Музыкально-компьютерные технологии как информационно-трансляционная система в Школе цифрового века. *Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования*, 2014; 4 (39): 99 – 104.
3. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. *Современное музыкальное образование – 2014*: материалы XIII Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой, 2014: 32 – 38.
4. Горбунова И.Б., Брянцев М.М. Синтез информатики, музыкознания и акустики в современной творческой, педагогической и научно-исследовательской практике. *Региональная информатика-2008*: материалы XI Санкт-Петербургской Международной конференции. 2008: 202.
5. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Региональная информатика РИ-2014*: материалы конференции. Санкт-Петербург, 29-31 окт. 2014. СПОИСУ. Санкт-Петербург, 2014: 320 – 322.
6. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и комплексная модель её семантического пространства. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*. 2014; 4 (208): 152 – 161.
7. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в Школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 254 – 257.
8. Горбунова И.Б. Компьютерные науки и музыкально-компьютерные технологии в образовании. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 428 – 432.
9. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
10. Горбунова И.Б. Акустические знания музыканта в современном медиаобразовательном пространстве: истоки проблемы и перспективы развития. *Инновационные технологии в медиаобразовании*: сборник научных статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. 2014: 21 – 24.
11. Горбунова И.Б. Акустические знания музыканта в современном образовательном пространстве: истоки проблемы и перспективы развития. *Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования*. 2015; 1 (42): 161 – 165.
12. Горбунова И.Б. «Акустические знания в системе музыкального образования» Ю. Н. Рагса и музыкально-компьютерные технологии в науке о музыке и профессиональном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование – 2015*: материалы XIV Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. 2015: 213 – 218.
13. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 22: 233 – 240.
14. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в системе общего музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 411 – 415.
15. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 6: 135 – 139.
16. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Компьютерная музыка как одно из проявлений современного этапа экспериментальной эстетики и теоретического музыкознания. *Научное мнение*. 2014; 12 (1): 113 – 120.
17. Горбунова И.Б. Музыкальное программирование, или программирование музыки и музыкально-компьютерные технологии. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 7: 213 – 218.

References

1. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*, 2004; 4 (9): 123 – 138.
2. Gorbunova I.B., Zaliwadnyj M.S., Hajner E. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak informacionno-translyacionnaya sistema v Shkole cifrovogo veka. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya*, 2014; 4 (39): 99 – 104.
3. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014*: materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj, 2014: 32 – 38.
4. Gorbunova I.B., Bryancev M.M. Sintez informatiki, muzykoznanija i akustiki v sovremennoj tvorcheskoj, pedagogicheskoj i nauchno-issledovatel'skoj praktike. *Regional'naya informatika-2008*: materialy XI Sankt-Peterburgskoj Mezhdunarodnoj konferencii. 2008: 202.
5. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Regional'naya informatika RI-2014*: materialy konferencii. Sankt-Peterburg, 29-31 okt. 2014. SPOISU. Sankt-Peterburg, 2014: 320 – 322.
6. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i kompleksnaya model' ee semanticheskogo prostranstva. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obschestvennye nauki*. 2014; 4 (208): 152 – 161.

7. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter kak novyj instrument pedagoga-muzykanta v Shkole cifrovogo veka. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 11: 254 – 257.
8. Gorbunova I.B. Komp'yuternye nauki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 428 – 432.
9. Gorbunova I.B. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
10. Gorbunova I.B. Akusticheskie znaniya muzykanta v sovremennom mediaobrazovatel'nom prostranstve: istoki problemy i perspektivy razvitiya. *Innovacionnye tehnologii v mediaobrazovanii: sbornik nauchnyh statej po materialam II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2014: 21 – 24.
11. Gorbunova I.B. Akusticheskie znaniya muzykanta v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve: istoki problemy i perspektivy razvitiya. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya*. 2015; 1 (42): 161 – 165.
12. Gorbunova I.B. "Akusticheskie znaniya v sisteme muzykal'nogo obrazovaniya" Yu. N. Ragsa i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v nauke o muzyke i professional'nom muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2015: materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. 2015: 213 – 218.
13. Gorbunova I.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 22: 233 – 240.
14. Gorbunova I.B., Davletova K.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty v sisteme obschego muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 411 – 415.
15. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 6: 135 – 139.
16. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Komp'yuternaya muzyka kak odno iz proyavlenij sovremennogo `etapa `eksperimental'noj `estetiki i teoreticheskogo muzykoznaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 12 (1): 113 – 120.
17. Gorbunova I.B. Muzykal'noe programirovanie, ili programmirovaniye muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 7: 213 – 218.

Статья поступила в редакцию 30.01.17

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 316.6:159.9

Fomina O.O., postgraduate, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Volgograd, Russia),
E-mail: olgaffomina@gmail.com

INTERPERSONAL PREDICTORS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING. The article presents the results of an empirical study of interpersonal predictors and types of well-being of a personality. The hypothesis that the psychological well-being as a social psychological education is determined by interpersonal relations can be understood through the patterns of interpersonal behavior, used by the person. The results of empirical research have been carried out with the following ratio (N = 130, aged 15 to 68 years, M = 35.5, SD = 13.9) with the use of psycho-diagnostic tools (questionnaires): The scale of psychological well-being C. Riff; questionnaire of interpersonal relations W. Schutz; Diagnosis of interpersonal relationships (a modified version of interpersonal diagnosis of T. Leary); Giessen Personality test; correlation, regression and cluster analysis. The work proposes and analyzes interpersonal predictors of well-being (social approval and activity, emotional relations, etc.). The authors distinguish and describe the types of well-being of a person.

Key words: psychological well-being, predictors of well-being, well-being factors, interpersonal behavior, interpersonal relationships.

О.О. Фомина, аспирант Волгоградского института управления, филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы, г. Волгоград, E-mail: olgaffomina@gmail.com

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Изложены результаты пилотажного эмпирического исследования межличностных предикторов и типов благополучия личности. Выдвинута гипотеза, что психологическое благополучие как социально-психологическое образование детерминировано особенностями межличностных отношений, может быть понято через реализуемые личностью паттерны межличностного поведения. Представлены результаты эмпирического исследования на разновозрастной выборке (N=130, в возрасте от 15 до 68 лет, M=35,5, SD=13,9), с применением психодиагностического инструментария: опросник «Шкала психологического благополучия К. Рифф» (адаптация Л.В. Жуковской и Е.Г. Трошихиной); опросник межличностных отношений В. Шутца (под ред. А.А. Рукавишниковой); Диагностика межличностных отношений (модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири, адаптация Л.Н. Собчик); Гиссенский личностный опросник (адаптация Е.А. Голынкина, Г.Л. Исурина, Е.В. Кайдановская, Б.Д. Карвасарский); корреляционного, регрессионного и кластерного анализа данных. Предложены и проанализированы межличностные предикторы благополучия. Выделены и описаны типы благополучия личности.

Ключевые слова: психологическое благополучие, предикторы благополучия, факторы благополучия, межличностное поведение, межличностные отношения.

Внимание к феномену благополучия было связано в первую очередь с особой социальной политикой второй половины 20-го века. Западные страны стали уделять значительное внимание вопросам благополучия и процветания граждан, нежели вопросам материального обеспечения, что, несомненно, связано с ростом благосостояния, улучшением качества медицины и образования. С этого времени начинается активизация в изучении благополучия личности. Традиционно отмечают два направления в исследовании благополучия, которые часто ложатся в основание для классификации тех или иных концепций психологии благополучия. Так, гедонистический (hedonic) подход базируется на изучении счастья и определяет благополучие в терминах достижения удовольствия и избегания негативного аффекта. Эвдемонистический (eudaimonic) подход акцентирует внимание на личностных смыслах и самореализации и определяет благополучие с точки зрения степени, полноты реализации личностью своего потенциала, полноценного функционирования.

Мы опираемся на эвдемонистическую традицию в исследовании благополучия, рассматривая личность в рамках социального контекста и отношений, в которых она функционирует

(особенности коммуникаций, обратной связи, установки близких отношений), а также, учитывая не только достигнутый на данный момент уровень удовлетворенности жизнью, но и опыт, ресурсы, приобретенные человеком, и значимые для его дальнейшего развития [1].

Многие исследователи отмечают межличностные отношения как важнейшую основу гармоничного функционирования (М. Аргайл, Л.В. Куликов, Р.М. Шамянов, Е.Е. Бочарова, E.L. Deci, R.M. Ryan и др.). При исследовании соотношения субъективного благополучия и социального поведения авторы обращаются к исследованию ценностных ориентаций и стратегий поведения (Е.Е. Бочарова [2]), социально-психологическими характеристиками личности (Я.И. Павлоцкая, [3]). Статья посвящена пилотажному исследованию внутренних факторов благополучия, связанных с межличностным поведением, описаны межличностные предикторы благополучия, выделены типы благополучия личности.

Исследовательские процедуры

В рамках исследования были использованы следующие методики: Опросник межличностных отношений В. Шутца в адап-

тации А.А. Рукавишников [4]; Шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации Л.В. Жуковской и Е.Г. Трошихиной [5]; Гиссенский личностный опросник (адаптация Е.А. Голынкиной, Г.Л. Исуриной, Е.В. Кайдановской, Б.Д. Карвасарского) [6]; Диагностика межличностных отношений (модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири, адаптация Л.Н. Собчик) [7].

Опросник межличностных отношений В. Шутца позволяет диагностировать различных аспекты межличностных отношений (потребность во включении, контроле, аффекте). Методика «Шкала психологического благополучия К. Рифф» исследует оценку человеком собственного благополучия в рамках шести областей: автономность и компетентность, самопринятие и позитивные отношения, жизненные цели и личностный рост. Диагностика с помощью Гиссенского личностного опросника проводится для изучения межличностного взаимодействия, включает шесть шкал, имеющих два полюса (социальное неодобрение-одобрение, доминантность, недостаточный-избыточный контроль, доминирующее настроение, открытость-замкнутость, социальная активность-слабость). Диагностика межличностных отношений Т. Лири (ДМО) также предназначена для исследования особенностей межличностного поведения личности, описывает 8 типов межличностного поведения.

самопринятие ($r=-0,463$, при $p<0,01$), а также с общим уровнем благополучия ($r=-0,381$, при $p<0,01$). Зависимость взаимосвязана с компетентностью ($r=-0,524$, при $p<0,01$), самопринятием ($r=-0,453$, при $p<0,01$) и общим уровнем благополучия ($r=-0,403$, при $p<0,01$). Дружелюбность имеет отрицательные корреляционные связи с автономностью ($r=-0,546$, при $p<0,01$), самопринятием ($r=-0,516$, при $p<0,01$) и общим уровнем благополучия ($r=-0,467$, при $p<0,01$). Также стоит отметить отрицательные взаимосвязи замкнутости и позитивных отношений ($r=-0,484$, при $p<0,01$).

Опираясь на наиболее значимые корреляционные связи, нами был осуществлен множественный регрессионный анализ (шаговый отбор). В нашем случае коэффициент детерминации равен 0,684, что говорит о наличии тесной линейной взаимосвязи между уровнем благополучия личности и такими показателями межличностного поведения как «Социальное одобрение-неодобрение», «Дружелюбность», «Социальная активность-пассивность», «Подчиняемость», «Авторитарность», «Потребность в аффекте» (требуемая). Коэффициент R-квадрат составляет 0,468, что может свидетельствовать о том, что наша модель описывает 46,8% случаев.

Мы получаем следующее уравнение регрессии:

$$УБ = 199,543 + 0,419СО - 3,475Д - 0,239СП - 1,097П + 0,958Ав + 1,398ПА$$

Таблица 1

Межличностные предикторы благополучия

Компоненты	Нестандартизированный коэффициент регрессии (В)	Стандартизированный коэффициент регрессии (Бета)	Уровень значимости
Константа уровень благополучия	199,543		0,000
Социальное одобрение-неодобрение (СО)	0,419	,262	0,001
Дружелюбность (Д)	-3,475	-,446	0,000
Социальная активность-пассивность (СП)	-0,239	-,161	0,027
Подчиняемость (П)	-1,097	-,166	0,023
Авторитарность (Ав)	0,958	,164	0,032
Потребность в аффекте (ПА)	1,398	,145	0,043

Статистическая обработка данных проводилась с помощью программного пакета IBM SPSS Statistic 19.0, с применением корреляционного, регрессионного и кластерного анализа.

В исследовании приняли участие 130 человек в возрасте от 15 до 68 лет ($M=35,5$; $SD=13,9$) – жители г. Волгограда. Выборку составили студенты средних и высших учебных заведений, работники нефтяной и химической промышленности, государственные служащие, а также пенсионеры.

Основные результаты исследования

Результаты, полученные с помощью методики «Шкала психологического благополучия К. Рифф», показывают, что по уровню психологического благополучия испытуемые распределились следующим образом: испытуемые с высоким показателем психологического благополучия составляют 58% выборки; с пониженным уровнем благополучия – 15% выборки; со средним показателями благополучия – 27% выборки. Большинство респондентов положительно оценивают свою жизнь, строят планы для дальнейшего развития, имеют ресурсы для осуществления поставленных целей.

По результатам корреляционного анализа (коэффициент корреляции Пирсона) были получены следующие взаимосвязи особенностей межличностного поведения и компонентов психологического благополучия. Были обнаружены значимые положительные взаимосвязи социального одобрения с компетентностью ($r=0,530$, при $p<0,01$), самопринятием ($r=0,375$, при $p<0,01$), личностным ростом ($r=0,415$, при $p<0,01$), общим уровнем благополучия ($r=0,376$, при $p<0,01$). Авторитарный тип межличностного поведения положительно взаимосвязан с компетентностью ($r=0,318$, при $p<0,01$) и самопринятием ($r=0,305$, при $p<0,01$). Потребность в близких отношениях связана с позитивными отношениями ($r=0,363$, при $p<0,01$).

Также были выявлены и проанализированы значимые отрицательные корреляционные связи. Подчиненность как тип межличностного поведения отрицательно взаимосвязана со следующими компонентами благополучия: компетентность ($r=-0,432$, при $p<0,01$), позитивные отношения ($r=-0,468$, при $p<0,01$),

Результаты регрессионного анализа (табл. 1) показывают, что наибольший вклад (отрицательный) в общий уровень благополучия связан с такими особенностями межличностного поведения как «Дружелюбность» и «Подчиняемость». Мы можем предположить, что в социальных взаимодействиях обнаруживается зависимость, подчиняемость, характеризующиеся преобладанием конформных тенденций, что препятствует самостоятельному принятию решений, провоцирует зависимость от других, неуверенность в собственных силах, отрицательно сказывается на уровне автономности и компетентности. Ориентация на оценки и мнения других, затруднения в противостоянии социальному давлению, ожидание одобрения со стороны окружающих могут негативно сказываться на общем уровне благополучия, а также самопринятии. «Социальная слабость», проявляющаяся в отсутствии навыков социального взаимодействия, нежелании проявлять инициативу в установлении и поддержании контактов также имеет отрицательный вклад в благополучие личности.

Наибольший положительный вклад имеет «Потребность в аффекте», что связано, по-нашему мнению с потребностью в близких, эмоциональных контактах, реализуемых респондентами. Таким испытуемым важно находится в доверительных отношениях с окружающими, которые готовы отвечать им взаимностью.

«Авторитарность» и «Социальное одобрение-неодобрение» также имеют вклад (положительный) в обеспечение общего уровня психологического благополучия. Мы можем предположить, что социальное одобрение, проявляющееся в положительной оценке собственной социальной репутации, уверенности, привлекательности; способность добиваться поставленной цели, а главное успешно взаимодействовать с окружением, позволяют человеку позитивно оценивать собственное благополучие, а также быть уверенным в собственной компетентности. «Авторитарность» позволяет за счет проявления лидерских черт, умения отстаивать свое мнение и организовывать групповую деятельность, обеспечивать высокий уровень самопринятия и уверенности в своих силах, компетентности.

Таблица 2

Кластерный анализ: центры кластеров по шкалам

Шкалы	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3	Кластер 4
	Конечные центры кластеров			
Благополучие	140	195	183	210
Позитивные отношения	25	34	30	37
Включение выраженное (Ie)	5	5	4	5
Включение требуемое (Iw)	3	2	3	4
Контроль выраженный (Ce)	5	2	4	6
Контроль требуемый (Cw)	4	4	4	3
Аффект выраженный (Ae)	3	3	3	4
Аффект требуемый (Aw)	4	5	4	4
Социальное неодобрение-одобрение	38	29	43	59
Открытость-замкнутость	60	23	60	52
Социальная активность-слабость	52	23	57	45
Авторитарность	7	6	5	9
Подчиненность	8	3	7	4
Дружелюбность	9	5	6	6

Для выявления типов благополучия личности в соотношении с особенностями межличностного поведения (дистанция в отношениях, проявление привязанности, отношение к доминированию-подчинению, социальная ориентация) мы осуществили кластерный анализ данных (иерархический кластерный анализ, кластерный анализ методом к-средних).

С помощью дендрограммы, мы смогли выделить оптимальное число кластеров, равное 4. Далее провели кластерный анализ методом к-средних (табл. 2).

Кластер № 1. Социально закрытый неблагополучный тип.

Благополучие: пониженные показатели благополучия и позитивных отношений.

Дистанция в отношениях: Ae – низкие баллы, индивид осторожен при установлении близких интимных отношений, испытывает страх близких контактов, повышенные баллы по шкале замкнутости.

Проявление привязанности: Ie – средние баллы, Iw – низкие баллы, индивид имеет тенденцию общаться с малым количеством людей, скорее не проявлять инициативу во взаимодействии.

Отношение к доминированию-подчинению: Ce, Cw – пограничные баллы, индивид индифферентен к вопросам власти и подчинения, также средние баллы по шкалам «Авторитарность», «Подчиненность».

Социальная ориентация – высокие баллы по шкале «Социальная слабость» и шкале «Дружелюбность», средние социальные одобрение.

Кластер № 2. Автономный благополучный тип.

Благополучие: повышенный уровень благополучия, позитивных отношений.

Дистанция в отношениях: Ae – низкие баллы, индивид осторожен при установлении близких интимных отношений, испытывает страх близких контактов, повышенные баллы по шкале открытости.

Проявление привязанности: Ie – средние баллы, Iw – низкие баллы, индивид имеет тенденцию общаться с малым количеством людей, скорее не проявлять инициативу во взаимодействии.

Отношение к доминированию-подчинению: Ce, Cw – низкие баллы, индивид избегает принятия решений и взятия на себя ответственности, однако не приемлет контроль и доминирование над собой, также средние баллы по шкалам «Авторитарность», «Подчиненность».

Социальная ориентация – высокие баллы по шкале «Социальная активность» и «Социальное неодобрение», шкала «Дружелюбность» – средние баллы.

Кластер № 3. Социально зависимый среднблагополучный тип.

Благополучие: средний уровень благополучия, позитивных отношений.

Дистанция в отношениях: Ae – низкие баллы, индивид осторожен при установлении близких интимных отношений, испытывает страх близких контактов, повышенные баллы по шкале замкнутости.

Проявление привязанности: Ie – средние баллы, Iw – низкие баллы, индивид имеет тенденцию общаться с малым количеством людей, скорее не проявлять инициативу во взаимодействии.

Отношение к доминированию-подчинению: Ce, Cw – пограничные баллы, индивид индифферентен к вопросам власти и доминирования, также низкие баллы по шкалам «Авторитарность», «Подчиненность».

Социальная ориентация – высокие баллы по шкале «Социальная слабость» и «Социальное неодобрение», шкала «Дружелюбность» – высокие баллы.

Кластер № 4. Социально открытый благополучный тип.

Благополучие: высокий уровень благополучия, позитивных отношений.

Дистанция в отношениях: Ae, Aw – пограничные баллы, индивид имеет удовлетворенную потребность в близких контактах, способен раскрываться в доверительных отношениях, повышенные баллы по шкале открытости.

Проявление привязанности: Ie, Iw – пограничные баллы, индивид имеет удовлетворенную потребность в контактах, одинаково комфортно чувствует себя как в присутствии других, так и в одиночестве.

Отношение к доминированию-подчинению: Cw – высокие баллы; Ce – низкие баллы, индивид готов к принятию решений и ответственности, также высокие баллы по шкалам «Авторитарность», «Подчиненность».

Социальная ориентация – высокие баллы по шкале «Социальное одобрение», шкалы «Социальная активность» и «Дружелюбность» – средние баллы.

Выводы и результаты

Таким образом, нами были выделены основные межличностные предикторы благополучия – дистанция в отношениях, проявление привязанности, отношение к доминированию, социальная ориентация, а также различные типы благополучия. Так социально открытый тип характеризуется ориентацией скорее к людям, комфортно себя чувствует как с окружающими, так и с самим собой. Имеет склонность к лидерскому поведению, готов к принятию решений и ответственности за них. Такие респонденты уверены в положительной оценке окружающих, своей репутации. Социально замкнутый тип характеризуется значительной эмоциональной дистанцированностью от окружающих, относится к другим с недоверием, что может говорить о негативном опыте взаимодействия в прошлом. Вопросы власти не являются для него важными. Такие испытуемые склонны к внешне конформному поведению. Социально автономный тип с осторожностью идет на сближение во взаимодействии, однако склонен доверять

окружающим. Такие респонденты не приемлют контроля над собой, хотя и не готовы сами занимать лидирующие позиции. Часто они не уверены в положительной оценке со стороны окружающих, однако способны переносить социальное давление. Социально зависимый тип также проявляет замкнутость при установлении близких и доверительных отношений, однако всегда сохраняет недоверие по отношению к окружающим. Для него важны мнения и оценки окружающих.

Опираясь на полученные результаты пилотажного исследования, мы предполагаем расширить выборку для более глубокого и детального описания выделенных типов психологического благополучия, а также, используя процедуру конфирматорного факторного анализа, эмпирически подтвердить предложенные межличностные предикторы психологического благополучия (дистанция, социальная ориентация, проявление привязанности, отношение к доминированию-подчинению).

Библиографический список

1. Фомина О.О. Факторы и возможные типы психологического благополучия личности. *Известия Саратовского ун-та. Серия Акмеология образования. Психология развития*. 2016; Т. 5; № 2 (18): 168 – 173.
2. Бочарова Е.Е. Взаимосвязь субъективного благополучия и социальной активности личности: кросскультурный аспект. *Социальная психология и общество*. 2012; 4: 53 – 63.
3. Павлоцкая Я.И. Социально-психологический анализ уровней и типов благополучия личности. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 1. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psiologicheskij-analiz-urovney-i-tipov-blagopoluchiya-lichnosti>
4. Руковишников А.А. *Опросник межличностных отношений*. Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1992.
5. Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф. *Психологический журнал*. 2011; Т. 32; № 2: 82 – 93.
6. Голынкина Е.А., Исурина Г.Л., Кайдановская Е.В. [и др.]. *Гиссенский личностный опросник (использование в психодиагностике для решения дифференциально-диагностических и психотерапевтических задач)*: методическое пособие. Санкт-Петербург, 1993.
7. Собчик Л.Н. *Диагностика межличностных отношений (модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири)*: методическое руководство. Москва: Моск. кадр. центр при ГУ по труду и социальн. вопросам Мосгорисполкома, Консультационная фирма, 1990.

References

1. Fomina O.O. Faktory i vozmozhnye tipy psihologicheskogo blagopoluchiya lichnosti. *Izvestiya Saratovskogo un-ta. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya*. 2016; T. 5; № 2 (18): 168 – 173.
2. Bocharova E.E. Vzaимосвязь sub`ektivnogo blagopoluchiya i social'noj aktivnosti lichnosti: krosskul'turnyj aspekt. *Social'naya psihologiya i obshchestvo*. 2012; 4: 53 – 63.
3. Pavlockaya Ya.I. Social'no-psiologicheskij analiz urovnej i tipov blagopoluchiya lichnosti. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 1. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psiologicheskij-analiz-urovney-i-tipov-blagopoluchiya-lichnosti>
4. Rukovishnikov A.A. *Oprosnik mezhluchnostnyh otnoshenij*. Yaroslavl': NPC «Psihodiagnostika», 1992.
5. Zhukovskaya L.V., Troshihina E.G. Shkala psihologicheskogo blagopoluchiya K. Riff. *Psihologicheskij zhurnal*. 2011; T. 32; № 2: 82 – 93.
6. Golyunkina E.A., Isurina G.L., Kajdanovskaya E.V. [i dr.]. *Gissenskiy lichnostnyy oprosnik (ispol'zovanie v psihodiagnostike dlya resheniya differentsial'no-diagnosticheskikh i psihoterapevticheskikh zadach)*: metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg, 1993.
7. Sobchik L.N. *Diagnostika mezhluchnostnyh otnoshenij (modificirovannyj variant interpersonal'noj diagnostiki T. Liri)*: metodicheskoe rukovodstvo. Moskva: Mosk. kadr. centr pri GU po trudu i social'n. voprosam Mosgorispolkoma, Konsul'tacionnaya firma, 1990.

Статья поступила в редакцию 12.01.17

УДК 159.9

Ischenko T.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department, Siberian State Aerospace University n. a. Academician M. F. Reshetnev (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: tatiana-dial@mail.ru

Melnikova E.V., Cand. of Sciences (Economics), Head of Department, Siberian State Aerospace University n. a. Academician M. F. Reshetnev (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: milena6921@mail.ru

Povazhnyuk E.A., senior teacher, Siberian State Aerospace University n. a. Academician M. F. Reshetnev (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: elena_povazhnyuk@mail.ru

Tomilova S.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Siberian State Aerospace University n. a. Academician M. F. Reshetnev (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: sunlusia@mail.ru

FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES OF YOUNG PEOPLE THROUGH SOCIAL PROJECTS: ORGANIZATIONAL ASPECTS. The article reviews the importance of collaboration between education and the Russian Orthodox Church in formation of spiritual and moral values, when taken from the perspective of institutional positions. The synergistic processes underlying mutual activities of the Church and education are explored in terms of neo-systematicity. Social projects are demonstrated to be potentially transformative for the spiritual sphere of life at various levels of understanding. This article studies the case of a social project "Higher Awareness: Education, Culture, Spirituality", finding the basis and revealing the mechanisms of formation of spiritual and moral values of the young people. Organizational aspects of such formation reflect the active and meaningful nature in the course of implementation of a social project.

Key words: spirituality, spiritual and moral values, upbringing, education, institutional matrices, synergos, mechanism of collaboration, social project, religion.

Т.Н. Ищенко, канд. пед. наук, доц., зав. каф. Сибирского государственного аэрокосмического университета имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, E-mail: tatiana-dial@mail.ru

Е.В. Мельникова, канд. экон. наук, доц., зав. каф. Сибирского государственного аэрокосмического университета имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, E-mail: tatiana-dial@mail.ru

Е.А. Поважнюк, ст. преп. Сибирского государственного аэрокосмического университета имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, E-mail: elena_povazhnyuk@mail.ru

С.А. Томилова, канд. психол. наук, доц. Сибирского государственного аэрокосмического университета имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, E-mail: sunlusia@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ: ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ

Статья издаётся при поддержке Фонда гуманитарных и просветительских инициатив «Соработничество» (международный открытый грантовый конкурс «Православная инициатива 2015-2016». Договор № 24-1503115 от 20 апреля 2016 года).

В статье рассмотрено значение сотрудничества сферы образования и Русской Православной Церкви в формировании духовно-нравственных ценностей, в том числе с институциональных позиций. Процессы соработничества церкви и образования раскрыты в терминах неосистемности. Показаны перспективы социальных проектов в деле трансформации духовной сферы на разных уровнях осмысления. В данной статье на примере социального проекта «Возрастание сознания: образование, культура, духовность» обосновываются и выявляются механизмы формирования духовно-нравственных ценностей молодежи. Организационные аспекты в процессе формирования духовно-нравственных ценностей отражают деятельностную и содержательную природу при реализации социального проекта.

Ключевые слова: духовность, духовно-нравственные ценности, воспитание, образование, институциональные матрицы, соработничество, механизм взаимодействия, социальный проект, религия.

В современных условиях развития российского общества молодежь представляет главный интеллектуальный, культурный, профессиональный резерв, что обуславливает приоритетность процесса формирования духовно-нравственных ценностей. Однако контекст проблем, свойственных современной молодежи, требует безотлагательного разрешения, поскольку бездействие может привести к потере будущего поколения. Противоречия между социокультурными вызовами современного мира и уровнем сформированности духовно-нравственных ценностей молодежи требует консолидации усилий образования, Православной Церкви и общества для становления объединяющего духовного начала в человеке.

Так, в Посланиях Президента Федеральному собранию на протяжении ряда лет можем проследить контекст обращения к данному вопросу. В 2012 году В.В. Путин отметил необходимость в укреплении духовно-нравственной основы общества; в 2013 году было определено особое значение «традиционных ценностей, которые тысячелетиями составляли духовную, нравственную основу цивилизации»; в 2015 году было акцентировано внимание на то, что молодые люди «должны быть готовы стать первыми, стать не только успешными в профессии, но и просто порядочными людьми с прочной духовной и нравственной опорой»; в 2016 году президент сформулировал задачи образования словами академика Д.С. Лихачёва: «Давать знания и воспитывать нравственного человека. Нравственная основа – это главное, что определяет жизнеспособность общества: экономическую, государственную, творческую» [1; 2; 3; 4]. На уровне государства, разрабатываемых концепций и программ, особое внимание уделено укреплению духовно-нравственной основы общества, а следовательно, стабильности государства. С другой стороны, от профессионализма, нравственных, духовных основ, формируемых в сознании молодого поколения, зависит будущее общества. При постановке таких задач требуется создание условий, включающих систему мероприятий, в том числе реализацию социальных проектов, направленных на решение поставленных задач. Создание совместными усилиями условий возрождения духовной культуры человека, развития целостной личности становится необходимостью в сложившихся социально-экономических условиях [5, с. 43]. В силу этого именно образовательная среда является той платформой, где должно происходить «очеловечивание знаний» и формирование активной жизненной позиции через призму духовно-нравственных ценностей, причем последние всегда имеют конкретно-историческое содержание. Ценности, сложившиеся в процессе культурного развития России, отражены в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро, стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством [6].

Формулируя проблему исследования, мы исходили из необходимости междисциплинарного осмысления процессов формирования духовно-нравственных ценностей в единстве системной и институциональной методологии. Проблемное поле связано с организационными аспектами сотрудничества социальных институтов в вопросе духовно-нравственного развития молодежи. Практическая апробация идей работы осуществлялась в рамках Проекта «Возрастание сознания: образование, культура, духовность», при реализации системы мероприятий: подготовки круглого стола «Практика реализации социальных проектов», семинара «Гармония всеобщего и единичного в образе Святой Троицы (на примере иконы Андрея Рублева «Троица»)), благотворительных мероприятий и др.

В исследовании мы предположили, что субъекты, выявляемые механизмы и современное смысловое поле социального взаимодействия при формировании духовно-нравственных ценностей молодежи с необходимостью определяются теорией развития с учетом интересов социальных институтов и системных

характеристик среды, что предполагает сотрудничество институтов традиционных религий (на примере православия) и образования. Современный исследователь процессов развития Э. Ласло выделяет четыре области социо-культурно-экономического развития – наука, искусство, религия, образование, отмечая посредническую роль образования. «Наш век сформирован институтами и методами образования. Образование само по себе не есть источник восприятий, ценностей, знания и типов поведения; оно лишь передает их. Но даже в роли посредника образование оказало сильное влияние на мышление и образ действий» [7, с. 32]. Если в образовании создаются условия, направленные на развитие чувственной и когнитивной сфер и обучающиеся овладевают определенными знаниями, компетенциями, то оно становится источником формирования способности мыслить и способности разумно действовать в различных ситуациях. Освоение различных видов деятельности, в том числе проектной, развитие способности построения субъект-субъектных отношений в молодежной среде, осуществление свободного выбора и ответственности за него, принятие другого человека формирует ценностное отношение к человеку и к самому себе. Тем самым, мы можем заключить, что образование не только осуществляет посредническую роль, а также создает предпосылки для формирования нравственной основы личности. Религия, с точки зрения Э. Ласло, есть «сила, формирующая устроение нашего века» [7, с. 31].

Значение религии в формировании духовно-нравственных ценностей трактуется в отечественной научной литературе по-разному. Так, А.П. Беляков не только признает наличие религиозной составляющей духовности, но и связывает формирование норм нравственности с традиционной религией. По его мнению, понятия «духовность» и «нравственность» имеют «философское (как общие понятия), культурологическое (как ценностная структура культуры), социологическое (общество, социальные группы, личность), психологическое (как чувства и представления), теологическое и другие толкования» [8, с. 151].

И.А. Ильин, устанавливает связь между религиозностью человека и возрастанием его духовности [9, с. 213]. Е.А. Стерхова, рассматривая компоненты духовно-нравственного воспитания личности, предостерегает от возможных деформаций [10]. Т.П. Днепров, подчеркивает, что религиозное понимание «характерно для русской ментальности и определяет ее своеобразие» и «духовно-нравственное воспитание ... связано с ... православием...» [11; 12]. Именно духовно-нравственное воспитание становится объединяющей задачей образования и религии.

Среди областей соработничества, представленном в социальной концепции Русской Православной Церкви (РПЦ), преобладают проблемы социальной сферы, среди которых сохранение нравственности, духовное образование и воспитание. Программы и проекты соработничества реализуются на всех уровнях церковной иерархии, что согласуется с системной парадигмой и институциональной теорией. Более того, общество в целом, православное сообщество и образовательная сфера, по мнению Г.Б. Клейнера, обладают признаками средовых систем и их изменения – это prerogative систем проектного типа [13].

Практическая реализация соработничества РПЦ и образовательных учреждений не может опираться на прошлый опыт, поскольку механизмы взаимодействия в дооктябрьский период не перенести в современную социокультурную реальность, «стихийно эти механизмы вряд ли выработаются» [14, с. 131]. Необходимы практические усилия и научное осмысление целей, процессов и механизмов церковно-светского сотрудничества в сфере духовно-нравственного воспитания, в том числе в реализации социальных проектов. Формирование механизмов взаимодействия РПЦ и образования с целью духовно-нравственного развития молодежи не может быть сведено к механизму коммуникаций, что предполагает деятельностное сотрудничество, совместную реализацию проектов и др. Анализ работ, посвящен-

ных церковно-светскому сотрудничеству, позволяет выделить ряд сложившихся подходов: исторический, институциональный, стейкхолдерский, богословский, культурологический, синергетический. В данной работе мы опираемся на системную парадигму исследований и институциональный подход. В концепции неосистемности, предложенной Янушем Корчаком, выделены следующие характеристики: холизм, рассмотрение общественной системы как целого, в единстве экономики, политики, идеологии; эволюционно-историческая обусловленность явлений, процессов, институтов; стратегичность трансформаций, внимание к значительным изменениям [15]. Несмотря на встроенную междисциплинарность, институциональная парадигма нашла воплощение в изучении экономических явлений и процессов. Стремление объяснить не только экономические, но и социально-политические процессы отражено в теории институциональных матриц, основанной на работах Д. Норта и К. Поланьи. Выделены следующие ограничения использования институциональных матриц, которые служат дополнительным аргументом в пользу применения институционального подхода в рамках предметной области: обязательная историческая устойчивость сообщества; статичность объекта исследования, невозможность выявления движущих сил развития или влияния субъективного; концентрация внимания на структурных аспектах; возможность изучения лишь долгосрочной динамики, акций внимания на объективных, «вечных» аспектах развития [16].

Тысячелетняя история российской государственности и Крещения Руси, с одной стороны, и процессы модернизации системы образования – с другой, формируют аргументы «за» и «против» использования институционального подхода. Тем не менее, рассматривая религиозные и образовательные институты как институты одной идеологической сферы, абстрагируясь от незначительных (в масштабе 1000-летней истории государства) изменений, мы сочли возможным использовать институциональные матрицы для объективизации проблемы исследования. Не оспаривая гипотезу С.Г. Кирдиной, представим многообразие социальных связей в виде 2-х идеальных матриц (X и Y типов).

нии диалектики индивидуализма-коллективизма представляют интерес исследования Б.С. Братуся. Восхождение по уровням в представленной структуре личности есть движение от индивидуализма к коллективизму в ценностном ключе [17; 18]. Согласно его представлениям, типичный и преобладающий способ отношения человека к другому человеку, другим людям, самому себе является одной из значимых характеристик нравственной сферы личности.

Иванов С.П. и ряд исследователей в структуре личности выделяют несколько уровней [19]. *Эгоцентрический уровень* определяется доминирующим стремлением человека к выгоде, сохранению или росту статуса в группе других лиц, острой потребностью в своем благе, развитым чувством соперничества, недоброжелательности к окружающим в случае их успеха. Действия людей, не разделяющих его убеждения, мнения, поступки оценивает как враждебные. *Группоцентрический уровень* характеризуется общим стремлением человека к идентификации с другими людьми, группами разного уровня (профессиональными, возрастными, этническими). Для такого уровня личностного развития характерна ориентация человека на нормы группы, ее кодекс, ценностные ориентации, установки и др. *Гуманистический уровень* (просоциальный) предполагает доминирующим для личности подлинно гуманное отношение. Другой человек принимается такой личностью как такой же ценный, как равный самой личности, такой же свободный в своем выборе, в поступках, в отношении. *Духовный уровень* (эсхатологический) понимается как неограниченный потенциал личности, в его возможности быть «продолженным» в его делах, в других поколениях; рассматривается как высшая ступень развития личности.

Структура личности позволяет выявлять проблемные точки и осуществлять управление развитием, разрабатывать систему мероприятий, содержание которых направлено на преобладание гуманистического и духовного уровней в формировании личности.

Самые современные исследования уровневой организации личности (тело-душа-дух) и компонентов духовно-нравственного

Таблица 1

Сравнительная характеристика X и Y матриц

Сферы	X-матрица	Y-матрица
Экономическая	Редистрибутивная (централизованная)	рыночная
Политическая	унитаризм	федерализм
Идеология	Коммунитарная (приоритет «мы» над «я»)	Субсидиарная (доминирование индивидуальных ценностей)
Территории доминирования	Россия, большинство стран Азии и Лат. Америки	Большинство стран Европы и США
Источники экономического роста	Снижение издержек, мотивация, нерыночные ресурсы служебный труд	Частная собственность, прибыль, конкуренция, накопление, наемный труд
Устройство полит. власти	Вертикаль власти, назначение на должности, согласительные процедуры для достижения единогласия	Самоуправление, выборы, многопартийность, независимость судебной системы
Принципы идеологии	Коллективизм, эгалитаризм, порядок	Индивидуализм, свобода как главная ценность
Для России	базовая	комплиментарная

Теория институциональных матриц позволяет сделать вывод: базовой моделью для России была и остается X-матрица, а комплиментарной – Y-матрица, особенно активно сверху (в X традициях), внедряемая в 90-е годы. И если в экономической и политической сферах возврат к базовой X-матрице происходит явно и весьма успешно, на управляемой (опять же сверху) основе, то в идеологической сфере явления и институты Y-матрицы укоренились в большей степени, особенно среди молодежи. Назовем лишь некоторые из признаков: формирование потребительских ценностей, отчуждение, индивидуализм, одиночество среди людей, отставание в культурно-нравственном развитии. Необходимо избежать и другой крайности – полного искоренения институтов комплиментарной Y-матрицы, которая должна компенсировать риски базовой X-матрицы и стимулировать «скачок в развитии» [16, с. 323]. В соотношении с идеологическим наполнением X-матрицы можно сделать вывод о согласованности официально принятых ценностей и базовой для России матрицы, прежде всего, в отношении коллективизма. В отноше-

самосознания позволили выявить элементы и базовой, и комплиментарной матриц, подтвердить противоречивость подобных сочетаний и сформулировать ряд типовых проблем духовно-нравственного развития: «имея высокую целеустремленность без должной духовной работы над собой личность проигрывает в уверенности в себе; религиозная моральность и духовность личности ассоциируются с ограничением свободы» [20]. На наш взгляд, вовлечение бакалавров и магистрантов в реализацию мероприятий проекта, среди которых семинары содержательного характера, благотворительные акции, позволяют обучающимся совместно с преподавателями освоить проектную деятельность, приобщиться к историческим корням, православным традициям, выстраивая при этом содержательные коммуникации и осуществляя деятельность на благо других. В этих условиях обучающиеся осваивают мыслительную и управленческую функции, что важно с точки зрения формирования свободы выбора и принятия ответственности за него. Благотворительный субботник в «Касьяновском доме», приведение в порядок

захоронений солдат Великой отечественной войны, оказание помощи детям, попавшим в трудную жизненную ситуацию, посещение благотворительных концертов оперной музыки, участие в конференции «Педагогика и психология: проблемы развития мышления» и многое другое обеспечивают развитие целостной личности, способной мыслить, чувствовать, действовать в согласии с нравственными принципами. Осуществляя целесообразную деятельность на благо других, личность развивает свой нравственный потенциал, проявляет социальную активность.

Высокая мотивация организаторов, волонтеров и благополучателей проекта позволяет при сравнительно небольших вложениях получать значимый результат, поскольку нравственно окрашенные и согласованные действия участников сопровождаются совместной деятельностью и результативностью усилий. Уча-

стие молодежи в социальных проектах позволяет трансформировать содержательное наполнение критериев личного успеха, осознать значимость социальной активности и осмыслить приоритет духовного начала в человеке.

На наш взгляд, Духовность является комплексной характеристикой человека, ключевым фактором развития личности. «Ценность человека и заключается в Духовности» [5, с. 43]. Межинституциональное взаимодействие в проекте представителей образовательных, общественных, коммерческих организаций, Архиерейского образовательного центра, Красноярской митрополии открывает новые возможности преобразования социальной среды в направлении формирования духовно-нравственных ценностей и повышения социальной активности современной молодежи с приданием дополнительного ценностного смысла проектной и благотворительной деятельности.

Библиографический список

1. *Послание Президента Федеральному собранию 2012 г.* Available at: <http://kremlin.ru/events/president/news/19825>
2. *Послание Президента Федеральному собранию 2013 г.* Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155646/
3. *Послание Президента Федеральному собранию 2015 г.* Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/50864>
4. *Послание Президента Федеральному собранию 2016 г.* Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/53379>
5. Ищенко Т.Н. Духовность как высшая форма сознания человека. Т.Н. Ищенко, Г.П. Карлов, А.В. Жарова, Г.Т. Ефремов, А.В. Бардаков. *Научное мнение*, 2016; 15: 37 – 45.
6. *Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года.* Available at: <http://government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBtWn4gB.pdf>
7. Ласло Э. *Век бифуркации. Постигание изменяющегося мира*. Москва: Прогресс, 1995.
8. Беляков А.П. Духовность, нравственность и духовно-нравственное воспитание в свете святоотеческих традиций. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*. 2016; 1 (239).
9. Ильин И.А. О сопротивлении злу силою. *Собрание сочинений*: в 10 т. Москва: Русская книга. 1995; Т. 5.: 31 – 222.
10. Стерхова Е.А. Духовно-нравственное воспитание обучающихся в условиях модернизации образования. *Society, culture, personality in modern world: materials of the VI international scientific conference on February 16–17, 2016*. Prague: Vědecko vydavatelské centrum «SociosféraCZ», 2016.
11. Днепров Т.П. *Национальная толерантность в биполярном отечественном образовании*: монография. Екатеринбург: Издательство УрГПУ, 2010.
12. Днепров Т.П. Духовно-нравственное воспитание как процесс культурной трансмиссии. *Педагогическое образование в России*. 2016; 3: 193 – 197.
13. Клейнер Г.Б. *Системная парадигма и экономическая политика // Общественные науки и современность*. 2007; 3: 99 – 114. Available at: <http://ecsocman.hse.ru/data/2010/12/01/1214824130/Kleiner.pdf>
14. Королькова И.В. Модель взаимодействия системы образования и Русской Православной Церкви в сфере духовно-нравственного воспитания. *Дискуссия*. 2012; 9 (27).
15. Корчак Я. Системная парадигма. *Вопросы экономики*. 2002; 4.
16. Кирдина С.Г. Теория институциональных матриц (пример российского институционализма). *Постсоветский институционализм*. Донецк: «Каштан», 2005.
17. Братусь В.С. *Психология. Нравственность. Культура*. Москва, 1994.
18. *Начала христианской психологии*. Учебное пособие для вузов. Б.С. Братусь, В.Л. Воейков, С.Л. Воробьев и др. Москва: Наука, 1995.
19. Иванов С.П. *Мир личности: контуры и реальность*. Москва: Московский социально-психологический институт: Флинта, 1999.
20. Пучкова Г.В. Структура духовности и уровневая организация личности. *Концепт*. 2016; 1. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/16009.htm>. – ISSN 2304-120X

References

1. *Poslanie Prezidenta Federal'nomu sobraniyu 2012 g.* Available at: <http://kremlin.ru/events/president/news/19825>
2. *Poslanie Prezidenta Federal'nomu sobraniyu 2013 g.* Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155646/
3. *Poslanie Prezidenta Federal'nomu sobraniyu 2015 g.* Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/50864>
4. *Poslanie Prezidenta Federal'nomu sobraniyu 2016 g.* Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/53379>
5. Ischenko T.N. Duhovnost' kak vysshaya forma soznaniya cheloveka. T.N. Ischenko, G.P. Karlov, A.V. Zharova, G.T. Efremov, A.V. Bardakov. *Nauchnoe mnenie*, 2016; 15: 37 – 45.
6. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda.* Available at: <http://government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBtWn4gB.pdf>
7. Laslo 'E. *Vek bifurkacii. Postizhenie izmenyayushchegosya mira*. Moskva: Progress, 1995.
8. Belyakov A.P. Duhovnost', нравstvennost' i duhovno-nravstvennoe vospitanie v svete svyatootecheskih tradicij. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obschestvennye nauki*. 2016; 1 (239).
9. Il'in I.A. O soprotivlenii zlu siloyu. *Sobranie sochinenij*: v 10 t. Moskva: Russkaya kniga. 1995; T. 5.: 31 – 222.
10. Sterhova E.A. Duhovno-nravstvennoe vospitanie obuchayuschihhsya v usloviyah modernizacii obrazovaniya. *Society, culture, personality in modern world: materials of the VI international scientific conference on February 16–17, 2016*. Prague: Vědecko vydavatelské centrum «SociosféraCZ», 2016.
11. Dneprova T.P. *Nacional'naya tolerantnost' v bipolyarnom otechestvennom obrazovanii*: monografiya. Ekaterinburg: Izdatel'stvo UrGPU, 2010.
12. Dneprova T.P. Duhovno-nravstvennoe vospitanie kak process kul'turnoj transmissii. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2016; 3: 193 – 197.
13. Klejner G.B. *Sistemnaya paradigma i 'ekonomicheskaya politika // Obschestvennye nauki i sovremennost'*. 2007; 3: 99 – 114. Available at: <http://ecsocman.hse.ru/data/2010/12/01/1214824130/Kleiner.pdf>
14. Korol'kova I.V. Model' vzaimodejstviya sistemy obrazovaniya i Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi v sfere duhovno-nravstvennogo vospitaniya. *Diskussiya*. 2012; 9 (27).
15. Korchak Ya. *Sistemnaya paradigma. Voprosy 'ekonomiki*. 2002; 4.
16. Kirdina S.G. Teoriya institucional'nyh matric (primer rossijskogo institucionalizma). *Postsovetiskij institucionalizm*. Doneck: «Kashtan», 2005.
17. Bratus' B.C. *Psihologiya. Nравstvennost'. Kul'tura*. Moskva, 1994.
18. *Nachala hristianskoj psihologii*. Uchebnoe posobie dlya vuzov. B.S. Bratus', V.L. Voejkov, S.L. Vorob'ev i dr. Moskva: Nauka, 1995.
19. Ivanov S.P. *Mir lichnosti: kontury i real'nost'*. Moskva: Moskovskij social'no-psihologicheskij institut: Flinta, 1999.
20. Puchkova G.V. Struktura duhovnosti i urovnevaya organizaciya lichnosti. *Koncept*. 2016; 1. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/16009.htm>. – ISSN 2304-120X

Статья поступила в редакцию 18.01.17

УДК 159

Kicheeva A.O., senior lecturer, Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: kicheeva@list.ru

THE STATE OF VISUAL-SPATIAL FUNCTIONS IN EARLY, MIDDLE AND LATE ADULTHOOD. State of visual spatial functions in early, middle and late adulthood. The paper addresses the age specific changes in state of visual spatial functions in early, middle and late adulthood (on D. Bromley periodization), based on the approach to the analysis of higher mental functions, by A.R. Luria's model of three functional brain units and the concept of interspatial brain asymmetry. For the first time the neuropsychological analysis of visual spatial functions of healthy adults is carried out. The study finds a large extent to the negative effects of the age of visual spatial functions in the middle adulthood and negative dynamics continues in the late adulthood. The observed age-related changes are due to a decrease in right-brain capabilities. The observed age-related changes occur, due to lower right-brain capabilities.

Key words: higher psychological (mental) functions, visual spatial functions, visual spatial memory, constructive thinking, logical-grammatical constructions, three-dimensional object image, spatial organization of movements.

А.О. Кичеева, ст. преп. Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: kicheeva@list.ru

СОСТОЯНИЕ ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ФУНКЦИЙ В РАННЕЙ, СРЕДНЕЙ И ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

На основе подхода к анализу высших психических функций, базирующегося на модели трех функциональных блоков мозга, предложенной А.Р. Лурией, и учёта особенностей межполушарной асимметрии мозга, в статье рассматриваются возрастные изменения в состоянии зрительно-пространственных функций в ранней, средней и поздней взрослости (по периодизации Д. Бромлей). Впервые проведен нейропсихологический анализ состояния зрительно-пространственных функций у здоровых взрослых людей. В результате исследования обнаружена большая подверженность негативному влиянию возраста зрительно-пространственных функций уже в средней взрослости, негативная отрицательная динамика продолжается и в поздней взрослости. Обнаруженные возрастные изменения, обусловлены снижением правополушарных возможностей.

Ключевые слова: высшие психические функции, зрительно-пространственные функции, зрительно-пространственная память, конструктивное мышление, логико-грамматические конструкции, трехмерное изображение объекта, пространственная организация движений.

Современная нейропсихология переживает этап интенсивного развития, появляются новые направления, к числу таких направлений относится нейропсихология нормы, которая занимается изучением мозговой организации психических процессов на различных контингентах здоровых лиц. Методологической основой этого направления нейропсихологии, являются представления А.Р. Лурия о системной локализации высших психических функций [1].

Высшие психические функции человека это сложные саморегулирующиеся процессы, социальные по своему происхождению, опосредованные по своему строению и сознательные, произвольные по способу своего функционирования. Высшие психические функции формируются в процессе онтогенеза, на последовательных этапах своего развития не сохраняют единой структуры, но осуществляют одну и ту же задачу с помощью различных закономерно сменяющих друг друга систем связей. Все системы ВПФ в процессе возрастного развития изменяются и усложняются. Формируясь прижизненно под влиянием социальных воздействий, ВПФ меняют свою мозговую организацию [1].

Подчеркивая значимость представлений Л.С. Выготского об изменении структуры высших психических функций в онтогенезе человека, А.Р. Лурия [2] писал: «Свою основную задачу теперь мы видим в том, чтобы тщательно проанализировать совместно работающие зоны мозга, обеспечивающие выполнение сложных форм психической деятельности, выяснить место каждой из этих зон в функциональной системе и то, как меняется соотношение этих совместно работающих отделов мозга при осуществлении психической деятельности на разных этапах развития».

Представления о психологическом строении мозговых механизмов высших психических функций складывались в нейропсихологии прежде всего на основе анализа нарушений этих функций у взрослых больных (диффузные церебральные сосудистые расстройства, паркинсонизм, черепно-мозговая травма, воспалительные процессы и т. п.).

В норме высшие психические функции исследовались лишь на ранних и поздних этапах онтогенеза. Так, состояние высших психических на ранних этапах онтогенеза исследовались Э.Г. Симеончикой, Т.В. Ахутиной, Т.А. Фотековой, Ю.В. Микадзе, А.В. Семенович, Н.Г. Манелис и др. Как известно, структурно-функциональная организация мозга новорожденного является незрелой и претерпевает значительные изменения до 20-летнего возраста. К этому возрасту окончательно формируются основные принципы функционирования мозга. Системы ВПФ изменяются

и в дальнейшем, это подтверждается данными исследований старческого возраста, проведенными Н.К. Корсаковой [3]. Было показано, что при нормальном старении изменения в психическом функционировании происходят гетерохронно, гетеротопно и гетеродинамично. Нас интересует, каким образом происходят изменения психических функций в ранней, средней и поздней взрослости. Высшие психические функции исследовались у взрослых людей с локальной мозговой патологией. Данных о состоянии высших психических функций у здоровых взрослых людей в рамках нейропсихологического подхода недостаточно.

Проблема возрастных изменений когнитивной сферы обсуждается в теоретических и экспериментальных исследованиях возрастной психофизиологии и психологии [4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13]. Сложная структура развития взрослых проявляется в психомоторной сфере и в перцептивных возможностях [9; 10]. Возраст влияет на зрительные функции. Общее ослабление зрения наблюдается уже в начальный период зрелости. Большая часть проблем со зрением начинается примерно в 35 лет.

Постепенно это приводит к замедлению обработки зрительной информации и трудностям распознавания образов. Физический слух ослабевает на протяжении всей взрослой жизни, причем особенно снижается восприятие звуков высокой тональности [9]. Как видно, сенсорно-перцептивные функции, прежде всего различные виды абсолютной чувствительности, обнаруживают довольно раннее снижение своего функционального уровня. Сложная, противоречивая структура развития психофизиологических функций взрослого человека включает совмещение процессов повышения, стабилизации и понижения функционального уровня отдельных функций и способностей [4; 6].

По данным Б.Г. Ананьева [4] психическое развитие продолжается и изменяется в течение всего жизненного цикла, так наибольшие изменения в интеллектуальных функциях происходят в 18–25 лет. В 26–29 лет происходит снижение функций памяти и мышления. В 30–33 года вновь наблюдается высокий уровень развития всех интеллектуальных функций, который затем снижается к 40 годам.

Экспериментальные данные Л.Н. Борисовой [5] показывают, что более высокие показатели психического развития интеллекта приходится на период 30 – 40 лет, что расходится с мнением большинства авторов о юношеском оптимуме функционального развития интеллекта. В первый период 18–30 лет – происходит наибольшая изменчивость показателей развития интеллекта, во второй от 31–49 – наблюдается общий подъем уровня развития интеллекта. Третий, 40–50 лет, по сравнению со вторым дает снижение, но остается на уровне развития первого периода.

Таким образом, исследования, в том числе лонгитюдные, показали, что когнитивное развитие у взрослых носит неравномерный характер. Развитие высших психических процессов или интеллектуальных характеристик, продолжается на протяжении всей взрослости. Многие психофизиологические функции достигают своего максимального развития к 23–25 годам и сохраняются на достигнутом уровне до 40 лет.

Данные возрастной психофизиологии представляют интерес для детального нейропсихологического исследования, поскольку данных о состоянии высших психических функций у здоровых взрослых людей в рамках нейропсихологического подхода недостаточно, в частности мало сведений о том, каким образом происходят изменения зрительно-пространственных функций в период взрослости.

Для выявления особенностей зрительно-пространственных функций были использованы методы нейропсихологической диагностики, разработанные А.Р. Лурия [1] и снабженные количественной оценкой коллективом авторов во главе с Т.В. Ахутиной [14; 15; 16].

Методы исследования зрительно-пространственных функций:

- пробы на конструирование из кубиков Кооса, исследующие особенности пространственного мышления, способность к анализу и синтезу пространственных структур;
- проба на изображение трехмерного объекта, исследующие сформированность зрительно-пространственных представлений и зрительно-моторной координации;
- пробы на запоминание невербализуемых фигур, позволяющие оценить особенности зрительно-пространственной памяти;
- пробы Хэда, направленные на исследование возможности восприятия и воспроизведения нужного положения рук в пространстве, сформированности «схемы тела»;
- пробы на понимание сложных логико-грамматических конструкций.

Статистическая обработка данных осуществлялась на основе пакета программ SPSS for Windows с использованием описательной статистики и однофакторного дисперсионного анализа ANOVA.

В исследовании принимали участие 180 человек, которые были разделены нами на три возрастные группы по 60 человек согласно периодизации Д.Бромлей: 1 – ранняя взрослость (21 – 25 лет), средняя взрослость (26 – 40 лет), поздняя взрослость (41 – 55 лет).

Процессы восприятия, переработки и хранения зрительно-пространственной информации позволяют оценить пробы на зрительно-пространственную память.

Во всех возрастных группах объем зрительно-пространственной памяти приблизительно одинаков. Испытуемые средней взрослости по сравнению с испытуемыми ранней взрослости чаще допускают ошибки по несоблюдению координат ($p=0,000$), горизонтальные ($p=0,090$) и вертикальные повторы ($p=0,064$).

У испытуемых поздней взрослости при сохранении объема существенно хуже избирательность следов. Характерно большее количество правополушарных ошибок ($p=0,000$). Им свойственны пропуски фигур ($p=0,026$), трансформация стимульной фигуры в знак ($p=0,090$), ошибки по типу зеркальности ($p=0,023$). Наблюдаются трудности удержания порядка элементов ($p=0,040$). К поздней взрослости сокращается количество ошибок по несоблюдению координат. Левополушарные ошибки учащаются не так заметно, как правополушарные. В общем, суммарный показатель ошибок очень высокий ($p=0,000$). В целом зрительно-пространственная память в поздней взрослости характеризуется неточностью воспроизведения с преобладанием ошибок правополушарного типа.

Следует отметить, что ухудшение касается не столько объема запоминания, сколько избирательности следов и способности к удержанию порядка следования элементов. Уже в средней взрослости при запоминании зрительно-пространственных стимулов в этот период наблюдается резкое нарастание различных ошибок.

Особенности конструктивного мышления можно рассмотреть на примере пробы на конструирование из кубиков Кооса.

При складывании кубиков Кооса испытуемые ранней и средней взрослости характеризуются высоким уровнем успешности, между группами значимых различий выявлено не было.

В поздней взрослости ухудшается способность к конструктивному мышлению, значительно увеличивается время складывания фигур, оно возрастает в полтора раза, это касается первой и самой сложной фигуры четвертой. В поздней взрослости хуже продуктивность складывания 4 фигуры, испытуемым поздней взрослости в большей степени свойственно несоблюдение контура образца, что свидетельствует о снижении правополушарных возможностей. Таким образом, конструктивное мышление подтверждено негативным возрастным изменениям лишь в поздней взрослости.

Способность передавать проекционные, метрические и структурные представления в рисунке в период взрослости не подвержена изменениям. Испытуемые в рассматриваемом возрастном диапазоне с одинаковой успешностью выполняют самостоятельный рисунок трехмерного объекта, а также его копирование. Статистически значимых различий между группами выявлено не было.

Пространственная организация движений также устойчива к возрастным изменениям, отмечаются лишь незначительное снижение при переходе от каждой возрастной группы к более старшей, однако оно не достигает статистически значимых различий. Испытуемым всех возрастных групп в большей степени свойственны пространственные ошибки. К поздней взрослости незначительно сокращается количество пространственных ошибок, увеличивается количество соматотопических ошибок. Как известно, соматогнозис является преимущественно правополушарной функцией, таким образом, это наблюдение подтверждает сделанные нами ранее выводы об опережающем ослаблении функций правого полушария в период средней и поздней взрослости.

Понимание логико-грамматических конструкций вызывает затруднения в группе испытуемых поздней взрослости, из десяти предложенных конструкций они называют 7,75 ($p=0,019$). Понимание конструкций с предлогами вызывает затруднения у испытуемых поздней взрослости ($p=0,028$), в ранней и средней взрослости испытуемые с одинаковой успешностью понимают конструкции с предлогами ($p=0,332$).

Наиболее доступными для понимания испытуемых всех возрастных групп оказались пассивно-активные конструкции, различия между группами не выявлены.

Таким образом, испытуемые поздней взрослости испытывают трудности в понимании логико-грамматических конструкций, а именно конструкции с предлогами.

В целом зрительно-пространственные функции к поздней взрослости ослабевают, появляется дефицит преимущественно по правополушарному типу.

Проведенный анализ показывает, что зрительно-пространственные функции в период взрослости испытывают влияние возраста, уже в средней взрослости отмечается их снижение, в первую очередь ухудшается точность воспроизведения следов. В поздней взрослости продолжается снижение зрительно-пространственных функций, это происходит за счет ухудшения зрительно-пространственной памяти (в большей степени страдает не объем, а избирательность следов), конструктивного мышления и квазипространственных функций. Преобладают ошибки, обусловленные снижением правополушарных возможностей. Эти выводы хорошо согласуются с литературными данными о возрастном снижении функций правого полушария [3; 9; 17; 18]. Так, О.Б. Обуховой [19] было проведено исследование близнецов зрелого и пожилого возраста, показавшее большую связь с возрастом именно правополушарного фактора. Н.К. Корсакова [3] также указывает на то, что в старческом возрасте правополушарные функции в большей степени подвержены возрастным изменениям. Эту же мысль высказывает и Э. Голдберг [18], который утверждает, что с возрастом происходит перенос «центра тяжести» с правого полушария в левое полушарие. Эта закономерность выявлена в решении различных когнитивных задач. С возрастом при выполнении вербальных и зрительно-пространственных задач главную роль играет левое полушарие, соответственно функции правого полушария используются меньше.

Таким образом, характеристики зрительно-пространственных функций снижаются равномерно при переходе от каждой возрастной группы к более старшей.

Библиографический список

1. Лурия А.Р. Три основных функциональных блока мозга. *Естественнонаучные основы психологии*. Под редакцией Л.С. Цветковой. Москва, 1975.
2. Лурия А.Р. *Высшие корковые функции человека*. Санкт-Петербург, 2008.
3. Корсакова Н.К. Психическое старение в норме и патологии (синдромный подход). А.Р. Лурия и психология 21 века: доклады 2-й международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.Р. Лурии. Под редакцией Т.В. Ахутиной, Ж.М. Глозман. Москва, 2003.
4. Ананьев Б.Г. *Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды*. Под редакцией А.А. Бодалева. 3-е издание. Москва, 2008.
5. Борисова Л.Н. *Динамика интеллектуального развития взрослых и её зависимость от уровня образования*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Ленинград, 1990.
6. *Развитие психофизиологических функций взрослых людей*. Под редакцией Б.Г. Ананьева, Е.И. Степановой. Москва, 1972.
7. Симеончик Э.Г. *Мозг человека и психические процессы в онтогенезе*. Москва, 1985.
8. Степанова Е.И. *Психология взрослых: экспериментальная акмеология*. Санкт-Петербург, 2000.
9. Стюарт-Гамильтон Я. *Психология старения*. Перевод с английского. Санкт-Петербург, 2002.
10. Фоменко Л.Н. *Развитие внимания взрослых (18–35 лет)*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Ленинград, 1972.
11. Холодная М.А. *Психология интеллекта: парадоксы исследования*. Санкт-Петербург, 2002.
12. Daum I., Schugens M.M. *Memory dysfunction of the frontal in normal aging*. New York Report. 1996; 7.
13. Takeuchi Y. Is latent handedness related to mental rotation performance. *International Journal of Psychology: Abstracts of XXVII International Congress of Psychology*. Stockholm, 2000.
14. Ахутина Т.В. *Нейропсихологические методы диагностики развития высших психических функций*. Часть I. Методы исследования серийной организации движений. Т.В. Ахутина, С.Ю. Игнатьева, М.Ю. Максименко, Н.Н. Полонская, Н.М. Пылаева, Л.В. Яблокова. Москва, 1991 (а).
15. Ахутина Т.В. *Нейропсихологические методы диагностики развития высших психических функций*. Часть II. Методы исследования процессов переработки слуховой информации. Т.В. Ахутина, С.Ю. Игнатьева, М.Ю. Максименко, Н.Н. Полонская, Н.М. Пылаева, Л.В. Яблокова. Москва, 1991 (б).
16. Ахутина Т.В. Нейропсихологический анализ индивидуальных различий у детей: параметры оценки. *Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий*. Под редакцией Е.Д. Хомской, В.А. Москвина. Москва; Оренбург, 2000.
17. Reuter-Lorenz P.A. Cognitive neuropsychology of the aging brain. *Cognitive aging: A primer*. Ed. by D.C. Park, N. Schwartz. N. Y., 2000.
18. Голдберг Э. *Парадокс мудрости: революционный взгляд на мышление человека*. Перевод с английского. Москва, 2007.
19. Обухова О.Б. *Межиндивидуальная вариативность в развитии когнитивных и индивидуально-личностных функций в зрелом и пожилом возрасте*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2009.

References

1. Luriya A.R. Tri osnovnykh funktsional'nykh bloka mozga. *Estestvennonauchnye osnovy psihologii*. Pod redakciej L.S. Cvetkovoj. Moskva, 1975.
2. Luriya A.R. *Vysshie korkovye funktsii cheloveka*. Sankt-Peterburg, 2008.
3. Korsakova N.K. Psihicheskoe starenie v norme i patologii (sindromnyj podhod). A.R. Luriya i psihologiya 21 veka: doklady 2-j mezhdunarodnoj konferencii, posvyaschennoj 100-letiyu so dnya rozhdeniya A.R. Lurii. Pod redakciej T.V. Ahutinoj, Zh.M. Glozman. Moskva, 2003.
4. Anan'ev B.G. *Psihologiya i problemy chelovekoznaniya: izbrannye psihologicheskie trudy*. Pod redakciej A.A. Bodaleva. 3-e izdanie. Moskva, 2008.
5. Borisova L.N. *Dinamika intellektual'nogo razvitiya vzroslykh i ee zavisimost' ot urovnya obrazovaniya*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Leningrad, 1990.
6. *Razvitie psihofiziologicheskikh funktsij vzroslykh lyudej*. Pod redakciej B.G. Anan'eva, E.I. Stepanovoj. Moskva, 1972.
7. Simernickaya E.G. *Mozg cheloveka i psihicheskie processy v ontogeneze*. Moskva, 1985.
8. Stepanova E.I. *Psihologiya vzroslykh: 'eksperimental'naya akmeologiya*. Sankt-Peterburg, 2000.
9. Styuart-Gamil'ton Ya. *Psihologiya stareniya*. Perevod s anglijskogo. Sankt-Peterburg, 2002.
10. Fomenko L.N. *Razvitie vnimaniya vzroslykh (18-35 let)*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Leningrad, 1972.
11. Holodnaya M.A. *Psihologiya intellekta: paradoksy issledovaniya*. Sankt-Peterburg, 2002.
12. Daum I., Schugens M.M. *Memory dysfunction of the frontal in normal aging*. New York Report. 1996; 7.
13. Takeuchi Y. Is latent handedness related to mental rotation performance. *International Journal of Psychology: Abstracts of XXVII International Congress of Psychology*. Stockholm, 2000.
14. Ahutina T.V. *Nejropsihologicheskie metody diagnostiki razvitiya vysshikh psihicheskikh funktsij*. Chast' I. Metody issledovaniya serijnoj organizatsii dvizhenij. T.V. Ahutina, S.Yu. Ignat'eva, M.Yu. Maksimenko, N.N. Polonskaya, N.M. Pylaeva, L.V. Yablokova. Moskva, 1991 (a).
15. Ahutina T.V. *Nejropsihologicheskie metody diagnostiki razvitiya vysshikh psihicheskikh funktsij*. Chast' II. Metody issledovaniya processov pererabotki sluhovoj informatsii. T.V. Ahutina, S.Yu. Ignat'eva, M.Yu. Maksimenko, N.N. Polonskaya, N.M. Pylaeva, L.V. Yablokova. Moskva, 1991 (b).
16. Ahutina T.V. Nejropsihologicheskij analiz individual'nykh razlichij u detej: parametry ocenki. *Nejropsihologiya i psihofiziologiya individual'nykh razlichij*. Pod redakciej E.D. Homskoj, V.A. Moskvina. Moskva; Orenburg, 2000.
17. Reuter-Lorenz P.A. Cognitive neuropsychology of the aging brain. *Cognitive aging: A primer*. Ed. by D.C. Park, N. Schwartz. N. Y., 2000.
18. Goldberg E. *Paradoks mudrosti: revolyucionnyj vzglyad na myshlenie cheloveka*. Perevod s anglijskogo. Moskva, 2007.
19. Obuhova O.B. *Mezhindividual'naya variativnost' v razvitiu kognitivnykh i individual'no-lichnostnykh funktsij v zrelom i pozhilom vozraste*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2009.

Статья поступила в редакцию 20.01.17

УДК 37.015.3 + 373.2

Balabekyan E.S., postgraduate, Department of Psychology, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: elisaveta.87@mail.ru

THE PROBLEM OF READINESS OF PRESCHOOL CHILDREN FOR SCHOOL EDUCATION. The article is dedicated to a question of readiness of a child for education in school. The term of "readiness for school" considers many aspects of the life of the child. The researcher examines theoretical points of view about the problem of readiness for school education among preschool children proposed by Russian and foreign psychologists. The analysis of psychological and pedagogical academic reports makes it possible to mark out the main components of readiness of children for school. In the article the author tells about the necessity of checking the level of maturity for school education in children, who go to the first grade. The investigation proves the importance of unification of efforts, done by the kindergarten, family and school, to create conditions for the utmost development of the child. In conclusion the question of models and programs of children's preschool training is briefly considered. The problem of the research requires further investigation.

Key words: preschool training, federal state educational standard of preschool education, psychological readiness for school education, pedagogical readiness for school education, physical readiness for school education.

Е.С. Балабекян, аспирант каф. психологии образования, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: elisaveta.87@mail.ru

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Статья посвящена проблеме готовности ребёнка к обучению в школе. Понятие «готовность к школе» представлено как комплексное и охватывающее все сферы жизни ребёнка. Большое место в работе занимает рассмотрение теоретических взглядов российских и зарубежных учёных-психологов и педагогов по проблеме оценки готовности детей к школьному обучению. Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить составляющие готовности ребёнка к школе. В статье доказана необходимость оценки школьной зрелости при поступлении ребёнка в первый класс. На основе проведённого исследования выявлена и обоснована задача объединения усилий детского сада, семьи и школы с целью создания условий для наиболее полного общего развития ребёнка. В заключении кратко рассмотрен вопрос существующих моделей и программ дошкольной подготовки. Данная проблема продолжает оставаться дискуссионной и требует дальнейших исследований.

Ключевые слова: дошкольная подготовка, федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, психологическая готовность к обучению в школе, педагогическая готовность к обучению в школе, физическая готовность к обучению в школе.

Готовность детей дошкольного возраста к обучению в школе является важным фактором, который определяет дальнейшее развитие личности ребёнка, успешность обучения, взаимоотношения со сверстниками, старшими школьниками и педагогами. До недавнего времени проблему подготовленности детей к обучению в школе специалисты (психологи, педагоги, физиологи и др.) рассматривали как вытекающую из того, что социальная ситуация в обществе делила детей на две группы: посещающих детский сад и не посещающих. Такое деление создавало проблемы для детей, их родителей и вызывало определённые трудности для педагогов, т. к. в школу поступали дети с разным уровнем подготовленности. Введение в практику образовательных учреждений федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) гарантирует обеспечение государством равных возможностей для всех детей в получении качественного дошкольного образования.

ФГОС дошкольного образования вступил в силу с 1 января 2014 года. Одной из его задач является обеспечение преемственности программ дошкольного и начального школьного образования. Программы дошкольного образования обязаны обеспечивать полноценное развитие личности детей в сферах социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического направлений на фоне их эмоционального благополучия и положительного отношения к миру, себе и другим людям. Современная педагогическая наука ищет более эффективные психолого-педагогические подходы, обращённые на приведение методов обучения в соответствие с требованиями жизни. С этой стороны проблема готовности детей к обучению в школе приобретает особое значение.

Единого определения понятия «готовность к школе» в детской психологии не существует по причине его многогранности. В Российской педагогической энциклопедии даётся следующее определение: «готовность к школьному обучению – совокупность морфофизиологических и психологических особенностей ребёнка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому организованному школьному обучению» [1, с. 223].

Понятие «готовность к школе» в ряде исследований определяется, как «школьная зрелость». Проблема школьной зрелости в отечественной психологии изучалась в различных аспектах. В работах советских исследователей отмечается, что готовность к обучению в школе – многокомпонентное образование. У истоков этого подхода стоит Л.И. Божович. В работах Л.И. Божович выявляются несколько параметров психического развития ребёнка, среди которых определённый уровень его мотивационного развития [2].

Такую точку зрения разделял и А.В. Запорожец, который считал, что готовность к обучению в школе включает особенности уровня сформированности механизмов волевой регуляции действий, степени развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности, мотивации и т. д. [3].

Говоря об определении уровня школьной готовности, Д.Б. Эльконин отмечал необходимость обращать внимание на возникновение произвольного поведения [4].

А.А. Люблинская отмечала некоторые показатели готовности ребёнка к обучению в школе: владение связной, грамматически и фонетически правильной речи, развитие мелкой мускулатуры кисти руки и пальцев, умение слушать. Но особое внимание

обращается на формирование желания учиться, интереса к знаниям, радости от узнавания нового [5].

Л.А. Венгер считает, что психологическая готовность к школе состоит в том, что ребёнок овладевает предпосылками к последующему усвоению «школьных» качеств.

Н.Г. Салмина в качестве показателей психологической готовности к школе выделяет:

- произвольность;
- степень сформированности семиотической функции;
- личностные характеристики (включающие особенности общения) [6].

На роль общения в развитии ребёнка при характеристике психологической готовности детей к школе делается упор и в работах Е.Е. Кравцовой. Ею выделены три сферы – отношение к себе, к сверстнику и к взрослому [7].

Значимый компонент готовности Г.А. Урунтаева связывает с развитием познавательной сферы ребёнка, так как в школе он переходит к систематическому усвоению научных понятий, основ наук. Она подчеркивает, что более важным является уровень развития познавательных процессов и познавательного отношения к окружающему, а знания сами по себе не выступают показателями готовности к обучению в школе.

В психологическую готовность к школе О.А. Карабанова включает «сформированность психологических способностей и свойств, обеспечивающих принятие ребёнком новой социальной позиции школьника; возможность выполнения научных учебной деятельности сначала под руководством учителя, а затем самостоятельно; наличие предпосылок для усвоения системы научных понятий; освоение новых форм кооперации и учебного сотрудничества в системе отношений с учителем и одноклассниками» [8, с. 202].

М.С. Ткачёва, М.Е. Хилько дают объяснение понятию психологической готовности к обучению в школе – это высокий уровень мотивационной, интеллектуальной и произвольной сфер [9].

Зарубежные психологи (А. Анастаси, Я. Иирасек, А. Керн, Й. Шванцара и др.), рассматривают понятие школьной зрелости как приобретение определённой степени в развитии, когда ребёнок «становится способным принимать участие в школьном обучении» [10, с. 251], или как «овладение умениями, знаниями, способностями, мотивацией и другими необходимыми для оптимального уровня усвоения школьной программы поведенческими характеристиками» [11, с. 61].

Анализ современной ситуации требует определения общих подходов к оценке готовности ребёнка к школе с позиции самодостаточности дошкольного детства (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин) и обеспечения положительного перехода ребёнка к школьному обучению. Такая оценка основывается на понимании того, что в содержание готовности входит достижение детьми определённого уровня познавательного, физического, социального развития и овладение предпосылками учения [6]. Многие исследования подтверждают, что можно уметь читать, писать и не быть готовым к школьному обучению, потому что готовность определяется ещё и тем, в какую деятельность данные умения включены. Поэтому нельзя оценивать школьную зрелость только по формальному уровню умений и навыков письма, чтения, счёта.

В настоящее время практически общепринято (Л.А. Венгер, Е.Е. Кравцова, Я.Л. Коломинский и др.), что составными элементами психологической готовности ребёнка к обучению в школе являются:

- мотивационная (личностная) – наличие у ребёнка желания учиться, отношение ребёнка к школе, учебной деятельности и учителям,

- эмоционально-волевая – адекватные переживания, связанные со своими достижениями, с отношениями с окружающими, с появлением осознанности и произвольности своих чувств, поступков и поведения в целом,

- интеллектуальная – развитие познавательных психических процессов: мышления, памяти, внимания, воображения, речи.

Наряду с психологической готовностью (эмоционально-волевой, интеллектуальной и мотивационной), выделяют физическую и педагогическую готовность к школьному обучению.

Педагогическая готовность ребёнка заключается в достаточном уровне речевого развития и сформированности элементарных математических представлений. Кроме того, у него должны быть сформированы предпосылки к учебной деятельности – интерес к учению, отдельные учебные умения и навыки.

Физическая готовность ребёнка к обучению – это состояние здоровья, необходимая степень развития двигательных навыков и качеств, определенный уровень морфо-функциональной зрелости его организма, умственная и физическая работоспособность.

Таким образом, по проблеме готовности ребёнка к школьному обучению в настоящее время существует много исследований, в которых раскрывается понятие готовности к обучению (Л.А. Венгер, Е.Е. Кравцова и др.); приводятся разные диагностические программы для определения сформированности необходимых новообразований личности ребёнка, поступающего в первый класс (Г. Бардир, Ю.З. Гильбух, И. Ромазан, Л.Л. Семаго, Т. Чередникова и др.); предлагают меры помощи детям, неготовым к обучению (Р.С. Буре, Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс, Н.В. Калинина и др.) [12]. Но наличие исследований по проблеме готовности детей к школьному обучению на сегодняшний день ее не разрешают. В результате, до сих пор рассматриваемая проблема не получила своего окончательного решения.

В соответствии с ФГОС ДО, специфика дошкольного детства, особенности дошкольного образования обуславливают необходимость измерения результатов освоения образовательной программы в виде целевых ориентиров.

Традиционные формы работы в нашей школе не позволяют учителю распознать, какие психологические трудности мешают конкретному ребёнку справиться с учебным заданием. Определение готовности к школе должно помогать педагогам планировать направления работы с каждым ребёнком, выбирать программы обучения, а также давать родителям необходимые рекомендации по улучшению состояния здоровья ребёнка и устранению недостатков воспитания.

В 2015 году нами был проведён опрос педагогов, работающих с детьми 1 классов (27 учителей начальных школ г. Новосибирска; 17 учителей начальных школ Новосибирской области (г. Искитим, г. Бердск, г. Карасук, г. Черепаново, р.п. Кольцово, с. Сосновка, с. Палецкое, с. Шурыгино, п. Майский, р.п. Сузун, д. Новотырышкино)).

Так как одной из задач определения психологической готовности к школьному обучению является профилактика школьной дезадаптации, за основу при составлении опросника для учителей взята методика определения уровня дезадаптации первоклассников Л.М. Ковалевой, Н.Н. Тарасенко. Педагогам было предложено указать количество учащихся класса, которые, по их наблюдениям, имеют проблемы в учении, в связи с тем, что при поступлении в школу были не готовы к обучению и кратко описать эти проблемы.

Анализ ответов педагогов показал, что больше всего учащиеся испытывают трудности из-за физической неготовности к обучению в школе: 25, 4 % детей поступили в первый класс с низ-

ким уровнем физической подготовленности, плохим состоянием общей моторики, осанки и т. д.

В психологической готовности педагоги выделяют интеллектуальную неготовность: 18,8 % учащихся 1 классов интеллектуально не готовы к школе (не достигли необходимого уровня развития познавательных процессов, который позволил бы ребёнку успешно заниматься в школе и выполнять требования учителя и программы первого класса). Количество учащихся, которые приобрели новый социальный статус, не имея потребности в интеллектуальной активности и желания общаться с другими людьми с целью познания нового, т.е. мотивационно не готовых к обучению в школе, составило 18,1 %. На вопрос о количестве учащихся, которые не умеют контролировать своё поведение, управлять познавательными процессами, поддерживать порядок на рабочем месте, тяжело вступают в контакт с окружающими людьми, педагоги отметили 17,4 % учащихся первых классов.

Результаты представлены на рис.1.

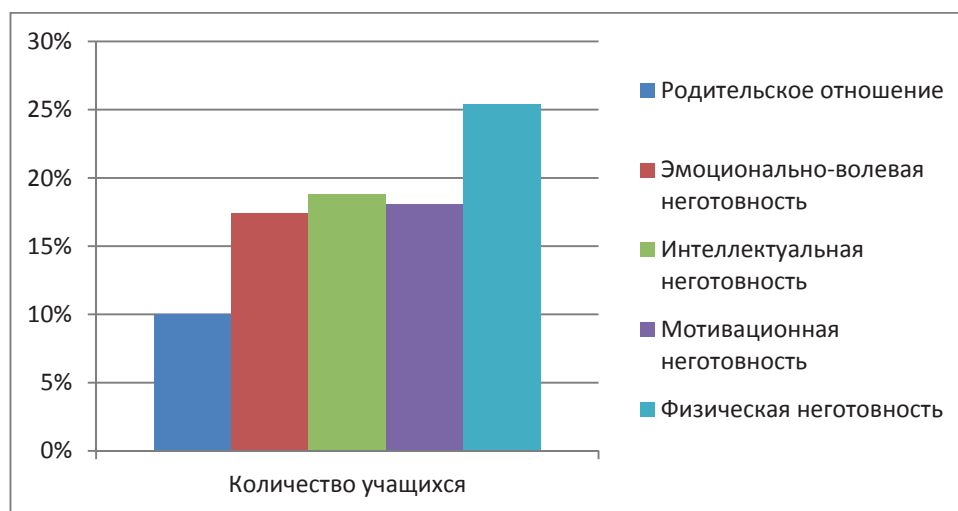


Рис.1. Количество учащихся не готовых к обучению в школе (причины)

Проведённое анкетирование позволяет сделать вывод о том, что для увеличения числа детей, готовых к обучению в школе, нужно объединение усилий детского сада, семьи, а также школы. Главная задача такого взаимодействия в организации условий наиболее полного общего развития ребёнка с учётом его возрастных потребностей и особенностей.

Семья – это первая среда развития ребёнка, однако 10% родителей учащихся первых классов устранились от воспитания, почти не бывают в школе. Очень часто дети таких родителей, как показали результаты опроса, имеют эмоциональные, интеллектуальные отклонения, проблемы с мотивацией, так как структурные компоненты школьной зрелости связаны между собой.

Необходимо помнить о том, что, если недостаточный уровень развития ребёнка раннего и младшего дошкольного возраста из-за отсутствия или несовершенства дошкольного образования можно исправить, то недостатки и упущения в развитии ребёнка старшего дошкольного возраста влекут за собой серьезные проблемы на этапе обучения в школе. В связи с этим большие усилия учёных теоретиков и практиков направлены на реализацию программ развития российского образования, связанных с разработкой, апробацией и внедрением моделей предшкольной подготовки детей на базе дошкольных образовательных учреждений; образовательных комплексов типа «начальная школа – детский сад» и др.

Предшкольная подготовка не повторяет образования дошкольного и начального. Основная цель предшкольной подготовки – формирование мотивации к школьному обучению и развитие качеств, необходимых для осуществления процесса обучения. Существуют различные модели предшкольной подготовки. Основными на данный момент являются подготовительные к школе группы детского сада и группы кратковременного пребывания по подготовке к школе при образовательных организациях «СОШ с дошкольными группами».

В соответствии с концепцией содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено, утверждённой Федеральным координационным советом по общему образова-

нию Минобразования РФ 17.06.2003 г.) разработаны программы дошкольной подготовки: «Ступеньки детства» (научный руководитель Н.М. Коньшева), «Предшкольная пора» (проф. Н.Ф. Виноградовой), «Предшкола нового поколения» (Р.Г. Чураковой), «Мой мир» (О.И. Давыдовой, Л.С. Колмогоровой, Л.А. Никитиной, О.Р. Меремьяниной, Л.И. Шварко и др.) и др.

Данные программы представляют различные подходы к целям дошкольной подготовки. В целом они направлены на интеллектуальное, физическое, эстетическое развитие дошкольников, а также на формирование психологических новообразований дошкольников, т. е. программы дошкольной подготовки способствуют повышению готовности детей к обучению в школе.

Библиографический список

1. *Российская педагогическая энциклопедия*: В 2 тт. Главный редактор В.В. Давыдов. Москва: Большая Российская энциклопедия, 1993; Т. 1: 223.
2. Божович Л.И. *Личность и её формирование в детском возрасте: психологические исследования*. Москва: Просвещение, 1968.
3. Запорожец А.В. Интеллектуальная подготовка детей к школе. *Дошкольное воспитание*. 1977; 8: 30 – 34.
4. Гуткина Н.И. *Психологическая готовность к школе*. 4-е издание. Санкт-Петербург: Питер, 2009.
5. Люблинская А.А. *Учителю о психологии младшего школьника*. Москва: Просвещение, 1977.
6. *Предшкольная подготовка детей: содержание, формы, проблемы и пути их решения: материалы всероссийской научно-практической конференции*. Барнаул, 24 – 26 октября 2007 г. Барнаул: БГПУ, 2007.
7. Кравцова Е.Е. *Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе*. Москва: Педагогика, 1991.
8. Карабанова О.А. *Возрастная психология. Конспект лекций*. Москва: Айрис-пресс, 2005.
9. Хилько М.Е. *Возрастная психология: конспект лекций*. Москва: Высшее образование, 2007.
10. *Диагностика психического развития*. Под редакцией И. Шванцары. Прага: Авиценум, 1978.
11. Анастаси А. *Психологическое тестирование*. Кн. 2. Москва: Педагогика, 1982.
12. Колмогорова Л.С., Никитина Л.А., Шварко Л.И., Давыдова О.И., Меремьянина О.Р. *Программа «Мой мир»: Базис личностной культуры детей 5 – 6 лет*. Барнаул: АлтГПА, 2013.

References

1. *Rossiiskaya pedagogicheskaya `enciklopediya*: V 2 tt. Glavnyj redaktor V.V. Davydov. Moskva: Bol'shaya Rossiiskaya `enciklopediya, 1993; T. 1: 223.
2. Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste: psihologicheskie issledovanie*. Moskva: Prosveschenie, 1968.
3. Zaporozhec A.V. *Intellektual'naya podgotovka detej k shkole. Doshkol'noe vospitanie*. 1977; 8: 30 – 34.
4. Gutkina N.I. *Psihologicheskaya gotovnost' k shkole*. 4-e izdanie. Sankt-Peterburg: Piter, 2009.
5. Lyublinskaya A.A. *Uchitel'yu o psihologii mladshogo shkol'nika*. Moskva: Prosveschenie, 1977.
6. *Predshkol'naya podgotovka detej: soderzhanie, formy, problemy i puti ih resheniya: materialy vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Barnaul, 24 – 26 oktyabrya 2007 g. Barnaul: BGPU, 2007.
7. Kravcova E.E. *Psihologicheskie problemy gotovnosti detej k obucheniyu v shkole*. Moskva: Pedagogika, 1991.
8. Karabanova O.A. *Vozrastnaya psihologiya. Konspekt lekcij*. Moskva: Ajris-press, 2005.
9. Hil'ko M.E. *Vozrastnaya psihologiya: konspekt lekcij*. Moskva: Vysshee obrazovanie, 2007.
10. *Diagnostika psihicheskogo razvitiya*. Pod redakciej J. Shvancary. Praga: Avicenum, 1978.
11. Anastazi A. *Psihologicheskoe testirovanie*. Kn. 2. Moskva: Pedagogika, 1982.
12. Kolmogorova L.S., Nikitina L.A., Shvarko L.I., Davydova O.I., Merem'yanina O.R. *Programma «Moj mir»: Bazis lichnostnoj kul'tury detej 5 – 6 let*. Barnaul: AltGPA, 2013.

Статья поступила в редакцию 29.12.17

УДК 159.9.072

Brinko I.I., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Educational Psychology and Personal Development, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: fabr@yandex.ru

COMPARATIVE ANALYSIS OF TEACHERS AND PUPILS EXPECTATIONS FROM THE LESSON. The article specifies the role of expectations in the interaction process. The author reveals the structure and contents of expectations from the subject of the interaction. In the study of expectations of participants involved in the pedagogical process the research allows selecting structure and features of their contents. The work has a comparative analysis of the expectations from the lesson both of teachers and students. The researchers observe the role of the components of expectations in shaping the attitude of teachers and students to the lesson. The results of the work demonstrate significant differences in expectations of different participants of the pedagogical interaction, which leads to dissatisfaction from the interaction and possible conflicts among the participants. The researcher suggests a possibility to use conflictology methods to analyze and manage different situations in teaching.

Key words: pedagogical interaction, expectation, image of forthcoming interaction, attitude to lesson.

И.И. Бринько, канд. психол. наук, доц. каф. психологии образования и развития личности, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, E-mail: fabr@yandex.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОЖИДАНИЙ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье конкретизирована роль ожиданий в процессе взаимодействия. Определена структура и содержание ожидания субъекта взаимодействия. В ходе исследования ожиданий участников педагогического процесса выделена структура и специфика их содержания, дан сравнительный анализ ожиданий от урока учителей и учащихся, показана роль компонентов ожиданий в формировании отношения к уроку у учителей и школьников. Полученные результаты демонстрируют значительные расхождения в ожиданиях участников педагогического взаимодействия, что обуславливает формирование неудовлетворенности взаимодействием и потенциальную конфликтность участников. Выявленная ситуация позволяет предположить возможность применения методологии и методов конфликтологии для анализа и управления педагогическими ситуациями.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, ожидание, образ предстоящего взаимодействия, отношение к уроку.

Реализуемая в настоящее время реформа образования на всех его уровнях, очевидно, предполагает повышение эффективности этого процесса. Но изменение педагогической составляющей обучения (содержание дисциплин, технологий построения

педагогического процесса, форм контроля знаний и т. п.) не является достаточным без соответствующего изменения его психологического компонента. На эту специфику обучения указывал еще Л.С. Выготский, разводя роль педагогики и педологии в учебном

процессе [1, с. 447]. Ожидания участников педагогического взаимодействия и их влияние на отношение к этому процессу мы рассматриваем в контексте этой проблемы.

Процесс взаимодействия понимается нами как способ реализации совместной деятельности, требующей взаимного согласования и координации индивидуальных действий [2, с. 101]. Данная интерпретация понятия «взаимодействие» позволяет определить условия для возникновения этого процесса. Во-первых, взаимодействие возникает в ситуации, когда цель деятельности субъективно значима для всех участников процесса. Во-вторых, когда изолированных ресурсов каждого из субъектов деятельности недостаточно для достижения цели. В этой связи педагогическое взаимодействие, даже сведенное только к задачам обучения, можно эффективно реализовать только в условиях совместной (учителя и учащегося) учебной активности. Характер этой активности предопределяется, в том числе, и ожиданиями, сформированными в сознании участников.

Термин «ожидание» в настоящее время не имеет однозначного толкования. В отечественной психологии процесс межличностного взаимодействия рассматривается преимущественно с позиции деятельности, в рамках этой позиции доминируют концепции целевой причинности совместной деятельности. Л.А. Ругуш предлагает следующий алгоритм активизации индивида: в начале любой деятельности лежит потребность, которая связывается со средой (опредмечивается), вследствие чего зарождается мотив, дающий заряд для начала активности индивида, *которая вначале реализуется в возникновении ожидания*, которое и запускает деятельность. Ожидание представлено как возможный образ результата планируемой деятельности [3].

В западной психологии ожидание в большей степени рассматривается как «экспектация». Применительно к процессу взаимодействия, этот термин интерпретируется как двуправленное представление: во-первых, предполагаемые действия партнера по взаимодействию, в соответствии с реализуемой им социальной ролью, во-вторых, представление о собственной активности, детерминированной ожиданиями других [4].

Общим для названных подходов, на наш взгляд, является прогностическая функция ожидания, т. е. формирование в сознании субъекта образа предстоящей ситуации до ее реального воплощения. Этот образ играет роль программатора последующего реального взаимодействия. В ходе реальной совместной активности субъектов разворачивается процесс согласования ранее сформированных ими ожиданий в направлении предполагаемой цели.

На основании вышеизложенного, возможно предположить, что образ предстоящей ситуации взаимодействия, в том числе и педагогического, включает ряд компонентов: целевой – образ ожидаемого результата взаимодействия, а так же поведенческие компоненты, связанные с достижением цели – предполагаемые действия партнера по взаимодействию и собственная коммуникативная активность. Следовательно, основной проблемой процесса взаимодействия, вероятнее всего, является согласование ожидаемого результата, учитывающего мотивацию каждого из субъектов взаимодействия, и регламента использования личных ресурсов, т. е. формы активности партнера по взаимодействию.

Целью исследования было выявление структуры и содержания ожиданий участников от предстоящей совместной педагогической деятельности и роль этих ожиданий в формировании отношения к процессу взаимодействия.

В рамках проведенного исследования мы исходили из того, что в ситуации прогнозируемого взаимодействия в сознании субъектов формируется образ предстоящей совместной деятельности, регулирующий активность партнеров по взаимодействию, и как следствие, влияющий на результативность взаимодействия и отношение к результату и самому процессу совместной деятельности.

Исследование проводилось методом опроса (как письменного, так и интервью). В качестве единицы процесса взаимодействия был принят – урок (занятие). В ходе исследования выявлялись как значимые характеристики «успешного» занятия, так и факторы формирующие удовлетворение и неудовлетворение проведенным уроком.

В опросе принимали участие две группы испытуемых: учителя средних общеобразовательных школ (57 человек) и учащиеся 10-х классов (38 человек).

Классификация критериев успешного занятия, сформулированных учителями и учениками, позволяет выделить 4 группы факторов:

- Отражают цель занятия. У учителей этот компонент ожидания выражен такими характеристиками урока, как «Усвоение материала учащимися», «Реализация плана урока» и т.п. У школьников эта позиция отражена в «Практической значимости полученного материала», «Расширение знаний по предмету» и др.

- Отражают ожидание активности партнера по взаимодействию. Учителя выделяют «Заинтересованность учащихся», «Активность учащихся на уроке» и др. Школьники ожидают от учителя «Интересное изложение материала», «Ораторские способности учителя».

- Связаны с собственной активностью субъекта взаимодействия. Учителя: «Материал урока интересен учащимся», «Доброжелательность учителя» и т. п. Для школьников значимо «Соблюдение дисциплины на уроке».

- Связаны с условиями протекания деятельности. Обе стороны педагогического взаимодействия выделяют «Оборудованная аудитория», «Наличие ТСО».

Анализ содержания представлений об успешном уроке показывает значительную разницу в выраженности этих компонентов и в их содержании.

Обобщенный список критериев «успешного» занятия у учителей школ составил 37 критериев, из которых наиболее часто встречаемыми являются 23 позиции. Их распределение по компонентам ожидания весьма не равномерно.

Целевой компонент ожидания от урока включает 4 признака. Наиболее употребляемая формулировка ожидаемой цели «Усвоение материала учащимися» (38,6% опрошенных учителей). Всего целевой компонент сформулирован в ожиданиях 49,1% учителей.

Компонент ожиданий, связанных с партнером по педагогическому взаимодействию представлен 11 позициями. В качестве значимых для большинства учителей выступают: «Активность учащихся на уроке» (63,2%), «Заинтересованность учащихся в предмете и материале урока» (59,7%), «Позитивная атмосфера в классе» (40,4%) и «Участие учащихся в дискуссии и обсуждении темы урока» (33,4%). При этом 87,7% учителей выделили поведение учащихся как фактор, влияющий на успешность занятия.

Третий компонент ожидания предстоящего взаимодействия связан с представлением о собственной активности субъекта. В ожиданиях учителей этот параметр представлен 8 элементами. Наиболее значимым ожиданием от себя учителя называют «Материал урока интересен учащимся» (47,4%). Однако треть учителей (33,3%) этот компонент ожидания не конкретизируют как фактор успешности взаимодействия.

Последний компонент ожидания связан с условиями протекания взаимодействия. В ожиданиях учителей этот фактор наименее представлен – всего 2 позиции: «Оборудованная аудитория» (10,5%) и «наличие ТСО» (7,2%) и отражен у 8,9% опрошенных. Эти позиции не являются выраженными в ответах респондентов.

Сопоставление частоты встречаемости факторов, детерминирующих успешность занятия, для учителей представлено на рисунке 1.

В образе успешного занятия у школьников выделяются те же четыре компонента, но они имеют иное содержание.

Целевой компонент представлен тремя позициями и присутствует в ожиданиях только 27,8% школьников, принявших участие в опросе. Наиболее выраженным целевым ожиданием является «Практическая значимость нового материала» (16,7%).

Ожидания от учителя наиболее представлены в структуре общего ожидания. Все школьники выделили этот компонент. Наиболее ожидаемыми действиями являются: «Организация диалога между учителем и учащимся» (66,7%), «Интересное изложение материала» (61,1%), «Интересная тема занятия» (44,4%).

Представление о собственных действиях, обеспечивающих успешность занятия, у школьников весьма минимизировано. Этот компонент присутствует только у 16,7% опрошенных. Сводится этот компонент к одному: «Соблюдение дисциплины на уроке». Этот компонент ожиданий школьников лежит за пределами статистической значимости.

Необходимость наличия определенных условий для проведения занятий отмечают 38,9% школьников. В качестве единственного необходимого условия называется «Наличие и использование мультимедийного оборудования».

Рисунок 1 демонстрирует сравнительную выраженность каждого из компонентов ожидания в образах учителей и школьников

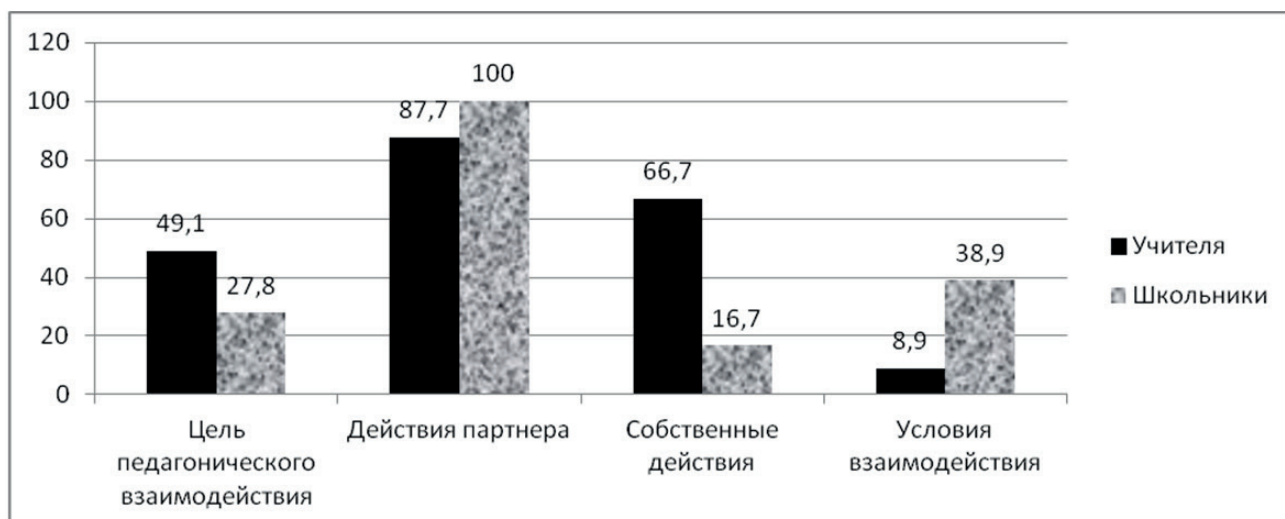


Рис. 1. Частота встречаемости элементов компонентов ожидания в образах успешного урока у учителей и школьников.

ников. Как видим, обе группы участников педагогического процесса связывают его успешность, прежде всего, с действиями партнера.

Интерес представляет сопоставление факторов ожиданий участников взаимодействия с точки зрения их совпадения.

На рисунке 2 представлены элементы ожидания, доминирующие в соответствующей группе, и их выраженность в груп-

ситуации, и её реального воплощения. Совпадение ожидания и реальности провоцируют положительное отношение (удовлетворенность), расхождение – отрицательное (неудовлетворенность) [5, с. 69 – 70].

В таблице 1 представлено распределение «ответственности» за удовлетворенность уроком среди компонентов ожидания. Как видим, у учителей удовлетворенность уроком зависит



Рис. 2. Сравнительная характеристика содержания ожиданий участников педагогического взаимодействия

пе партнеров. Диаграмма ярко показывает, что представления об успешном уроке у учителей и школьников практически не совпадают. В качестве очевидного совпадения выступает только «Интересная тема занятий»: учителя стремятся заинтересовать темой занятия, а учащиеся готовы такую тему изучать. По остальным элементам мы видим условное совпадение или полное несовпадение.

Данная ситуация может свидетельствовать о высоком уровне потенциальной конфликтности участников педагогического процесса.

Конкретизировать эту ситуацию можно посредством анализа детерминации эмоциональных реакций на занятие у участников взаимодействия. Мы исходим из положения, сформулированного А.А. Бодалевым о природе отношения к ситуации как результату сопоставления предварительного представления об этой

от их собственных действий (19,5%), но в большей степени от действий учащихся (64,9%). Присутствует в рефлексии и значимость достижения цели урока (14,3%). Неудовлетворенность уроком подавляюще зависит от учеников (85,1%). Таким образом, удовлетворенность или неудовлетворенность учителя уроком зависит, прежде всего, от действий партнёра по учебному процессу, т. е. школьника.

Учащиеся в меньшей степени связывают удовлетворенность уроком с достижением его цели (10,9%), но в большей степени видят ответственность в этом учителя (89,1%). Неудовлетворенность уроком учениками связывается только с учителем (100%).

Как видим, и учителя и школьники видят причину формирования отношения к уроку преимущественно в действиях партнера по взаимодействию. При этом обе стороны целевой компонент минимизируют.

Таблица 1

Распределение роли компонентов ожидания в причинности удовлетворенности / неудовлетворенности уроком у учителей и школьников.

Компоненты ожидания	УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ		НЕУДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ	
	Учителя	Школьники	Учителя	Школьники
Достижение/Недостижение цели взаимодействия	14,3	10,9	5,8	0
Адекватность действий партнера	64,9	89,1	85,1	100
Значимость моих действий	19,5	0	5,8	0
Роль условий взаимодействия	1,3	0	3,3	0

Конкретизировать роль отдельных факторов в формировании отношения к уроку позволит сравнительная характеристика их выраженности в прогностическом образе и в рефлексии отношения.

На рисунке 3 представлено наложение ожидаемых параметров урока и факторов, провоцирующих удовлетворенность и неудовлетворенность уроком, учителей общеобразовательных школ.

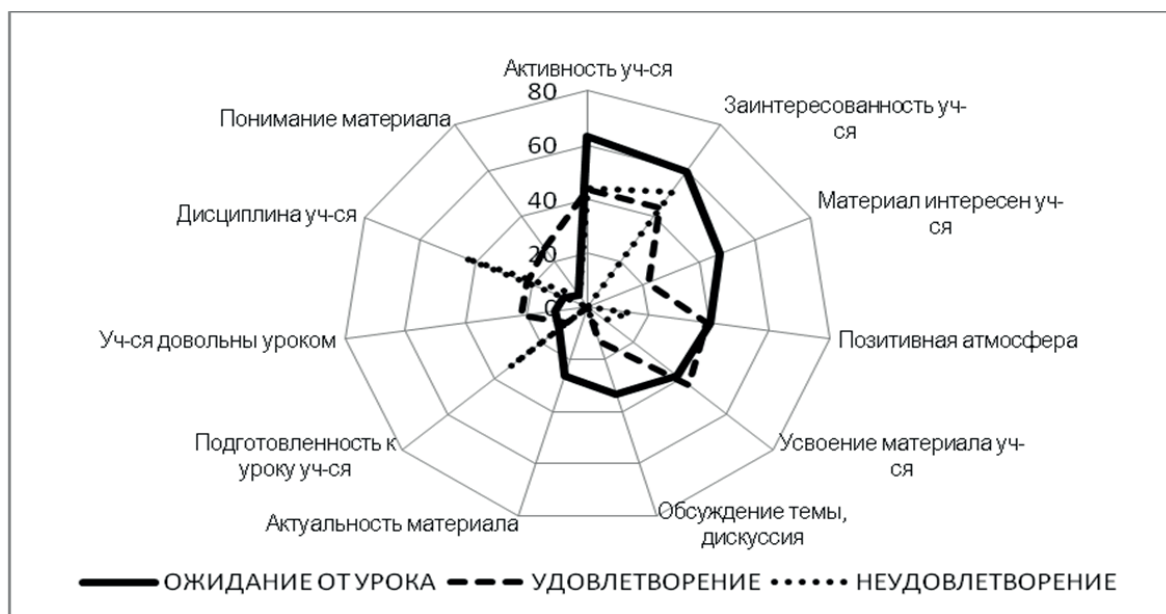


Рис. 3. Сравнительная выраженность факторов ожидаемых от урока и детерминант удовлетворенности и неудовлетворенности уроком у учителей.

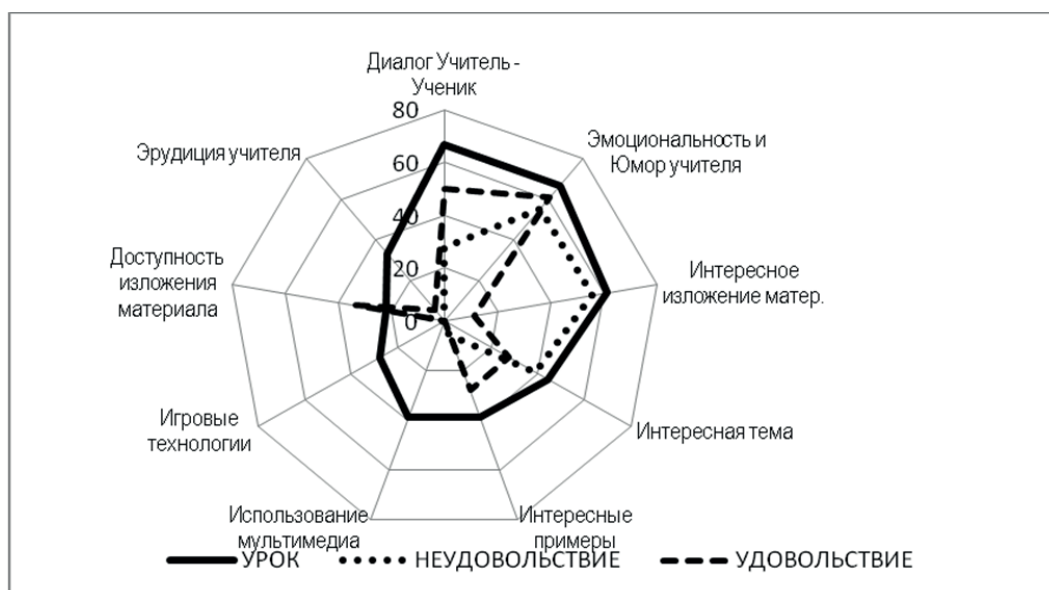


Рис. 4. Сравнительная выраженность факторов ожидаемых от урока и детерминант удовлетворенности и неудовлетворенности уроком у школьников.

Как видно из рисунка, реально значимыми параметрами ожидания от урока (влияющими на формирование отношения) являются «Активность учащихся», «Заинтересованность учащихся», «Позитивная атмосфера в классе», «Усвоение материала учащимися». Кроме того, проявились два фактора, которые не фиксировались учителями как значимые для успешности урока, но, вместе с тем, их отсутствие активно провоцирует неудовлетворенность уроком. Это «Дисциплина учащихся» и «Подготовленность учащихся к уроку». Факторы «Понимание учащимися материала урока», как результат доступности изложения, и «Удовлетворенность учащихся уроком» влияют на удовлетворение профессиональной деятельностью, но в структуру вербализуемых ожиданий также не включены. Выявленный результат может быть интерпретирован, как установочный в условиях обычного взаимодействия.

Аналогичный сопоставительный анализ ожиданий и детерминант удовлетворенности/неудовлетворенности уроком у школьников представлен на рисунке 4.

Как видно из полученных данных, наиболее значимыми параметрами, детерминирующими отношение учащихся к уроку, являются «Эмоциональность и юмор учителя», «Интересная тема урока», «Интересное изложение материала», «Наличие интересных примеров», «Наличие диалога между учителем и учащимися». График показывает резкое повышение значимости фактора «Доступность изложения материала». При этом другие факторы, включенные в прогностический образ, практически не влияют на формирование отношения к уроку.

Анализ вербализации образа планируемого взаимодействия у обоих субъектов (учителя и школьники) позволяет определить структуру этого образа:

- образ предполагаемого результата взаимодействия (целевые ожидания),
- планируемые собственные действия субъекта взаимодействия, направленные на достижение ожидаемой цели,
- ожидаемые действия партнера по взаимодействию, которые могут быть направлены на содействие в достижении цели или на сопротивление этой цели. По результатам нашего исследования ожидание сопротивления присутствует единично и только в представлениях учителей («Пассивные учащиеся», «Не понимающие учащиеся»),
- прогнозируемые условия взаимодействия, т.е. влияние внешних факторов на эффективность взаимодействия. В наших исследованиях этот компонент ожиданий представлен преимущественно одним условием «Наличие и использование мультимедийного оборудования».

Анализ объемов компонентов в структуре ожидания показывает, что и учителя и учащиеся ответственность за успешность педагогического процесса возлагают, прежде всего, на действия партнера. При этом в ожиданиях учителей собственная активность также присутствует, но в значительно меньших

объемах, а в ожиданиях школьников – практически отсутствует.

Особый интерес представляет выраженность целевого компонента в ожиданиях участников педагогического процесса. Хотя теоретически он должен быть доминирующим (в соответствии с теорией деятельности), полученные результаты демонстрируют достаточно слабое его осознание участниками. На наш взгляд, этот факт может быть объяснен рядом причин. Во-первых, повседневность, привычность ситуации выводит цель на уровень установки и не фиксируется сознанием. Это явление более характерно для учителей. Косвенным подтверждением этого может служить выраженность у этой категории испытуемых компонента действий, направленных на достижение цели, а также влияние целевого фактора «Усвоение материала учащимися» на формирование отношения к уроку. Вторая версия объяснения полученного результата в большей степени относится к учащимся, а именно скрытие истинной цели урока – развлечение – как социально не приемлемого. Подтверждением этого может служить значимость для формирования отношения к уроку факторов, связанных с интересом изучаемого материала и эмоциональностью учителя.

Сравнительный анализ ожиданий учителей и школьников демонстрирует их разнонаправленность. Это связано, прежде всего с тем, что каждый из участников процесса в большей степени связывает результат обучения с действиями партнера. Такая ситуация сигнализирует о снижении критичности участников педагогического процесса в отношении своих действий и переложении ответственности на партнера по педагогическому взаимодействию. В свою очередь это создает основу для разнообразных конфликтов, возникающих между педагогами и учащимися. Эта ситуация подтверждается и результатами исследования причин удовлетворенности / неудовлетворенности уроком.

Проведенное исследование является пилотажным и определяет направления дальнейших изысканий. В частности, необходимо сравнительное изучение ожиданий школьников восьмого и девятого классов, а также десятого и одиннадцатого. На наш взгляд, у учащихся девятого и одиннадцатого классов целевые требования к учебному процессу будут более выражены в связи с предстоящими ЕГЭ и профессиональным самоопределением. Также целесообразно изучить влияние опыта взаимодействия на построение ожиданий, как у учителей, так и у школьников.

Полученные результаты актуализируют дидактические проблемы в подготовке учителей. Прежде всего, необходимо обучение учителей технологиям целеполагания и мотивирования учащихся, методам активизации школьников и техникам решения дисциплинарных проблем. Кроме того, результаты исследования позволяют предположить, что объективная ситуация конфликта ожиданий делает возможным применение методологии конструктивной конфликтологии к анализу и управлению педагогическим взаимодействием.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика, 1991.
2. Андреева Г.М. *Социальная психология*. Москва: Аспект Пресс, 2001.
3. Регуш Л.А. *Психология прогнозирования: успех в познании будущего*. Санкт-Петербург, 2003.
4. Гордиенко Е.В. Проблема экспектаций в психологической науке: история и современность. *Психология человека в современном мире*. Том 2. Творчество, способности, одаренность (Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г.). Ответственные редакторы: А.Л. Журавлев, И.А. Джидарьян, В.А. Барабанщиков, В.В. Селиванов, Д.В. Ушаков. Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2009: 10 – 17.
5. Бодалев А.А. *Психология общения*. Москва: Издательство «Институт практической психологии», 1996.

References

1. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Pedagogika, 1991.
2. Andreeva G.M. *Sotsial'naya psihologiya*. Moskva: Aspekt Press, 2001.
3. Regush L.A. *Psihologiya prognozirovaniya: uspeh v poznanii buduschego*. Sankt-Peterburg, 2003.
4. Gordienko E.V. Problema `ekspektacij v psihologicheskoy nauke: istoriya i sovremennost'. *Psihologiya cheloveka v sovremennoy mire*. Tom 2. Tvorchestvo, sposobnosti, odarennost' (Materialy Vserossiyskoj yubilejnoy nauchnoy konferencii, posvyaschennoy 120-letiyu so dnya rozhdeniya S. L. Rubinshteyna, 15-16 oktyabrya 2009 g.). Otvetstvennyye redakторы: A.L. Zhuravlev, I.A. Dzhdar'yan, V.A. Barabanshikov, V.V. Selivanov, D.V. Ushakov. Moskva: Izdatel'stvo `Institut psihologii RAN», 2009: 10 – 17.
5. Bodalev A.A. *Psihologiya obscheniya*. Moskva: Izdatel'stvo `Institut prakticheskoy psihologii», 1996.

Статья поступила в редакцию 22.11.17

УДК 159.922

Savenysheva S.S., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia), E-mail: owlsveta@mail.ru*

PRENATAL ATTACHMENT: THE CONCEPT, STRUCTURE, DETERMINANTS. The article considers approaches to the study of the phenomenon and the structure of prenatal attachment in foreign psychology, as well as the factors influencing its formation. The analysis of approaches to the definition of prenatal attachment showed that it can be described by a three-component structure, including cognitive, emotional and behavioral components. The cognitive component includes a cognitive representation of the fetus, the desire to get information about the child; emotional component includes positive feelings towards the child; behavioral component includes such contents as the interaction with the child, the desire to care for him and protect him.

An analysis of research conducted over the past few decades, dedicated to the study of prenatal attachment determinants, makes it possible to distinguish two main groups of factors: psychological and socio-demographic. The studies have shown that strong links are found only in relation to such socio-demographic factors as gestational age: attachment to the child increases with gestational age. The study of psychological characteristics shows that a higher level of attachment to the baby of a pregnant woman is observed at a close relationship with her parents in the childhood, harmonious marital relations, a high level of empathy and low level of depression. Inconsistent results are obtained in relation to other factors.

Key words: prenatal psychology, prenatal attachment, relationship to child in pregnant women, determinants of prenatal attachment.

С.С. Савенышева, канд. психол. наук, доц. Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, E-mail: owlsveta@mail.ru

ПРЕНАТАЛЬНАЯ ПРИВЯЗАННОСТЬ: ПОНЯТИЕ, СТРУКТУРА, ДЕТЕРМИНАНТЫ*

Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ «Динамика отношений мать – отец – ребёнок и психическое развитие ребёнка в перинатальный период его развития» № 16-06-00392, 2016-2018.

Статья посвящена рассмотрению подходов к изучению феномена и структуры пренатальной привязанности в зарубежной психологии, а также факторов, влияющих на её формирование. Анализ подходов к определению понятия пренатальной привязанности показал, что оно может быть описано через трёхкомпонентную структуру, включающую когнитивную, эмоциональную и поведенческую составляющие. Когнитивный компонент содержит когнитивные репрезентации плода, желание получить информацию о ребёнке; эмоциональный компонент включает позитивные чувства по отношению к ребёнку; поведенческий компонент охватывает такие содержания, как взаимодействие с ребёнком, желание ухаживать за ним и защищать его.

Анализ различных исследований, проведённых за последние несколько десятилетий, посвящённых изучению детерминант пренатальной привязанности, позволил выделить две основные группы факторов: психологические и социально-демографические. Исследования показали, что устойчивые связи обнаруживаются только в отношении такого социально-демографического фактора, как срок беременности: привязанность к ребёнку возрастает со сроком беременности. Изучение психологических характеристик показывает, что более высокий уровень привязанности к ребёнку у беременной женщины наблюдается при близких отношениях с родителями в детстве, гармоничных супружеских отношениях, высоком уровне эмпатии и низком уровне депрессии. В отношении других факторов получены противоречивые результаты.

Ключевые слова: пренатальная психология, пренатальная привязанность, отношение к ребёнку у беременных женщин, детерминанты пренатальной привязанности.

В настоящее время исследователи и психологи-практики все больше подчеркивают значение отношения близких взрослых к ребёнку для его психического развития в самые ранние периоды его развития. И в последнее время исследования переместились уже в пренатальный период развития ребёнка, т.к. по мнению многих авторов именно в данный период формируется и проявляется отношение к ребёнку у будущей матери, которое во многом сохраняется и после рождения ребёнка (А.И. Захаров, Г.Г. Филиппова, С.Ю. Мещерякова и др.) [1 – 3]. В отечественной психологии активно разрабатывается феномен психологической готовности к материнству и исследуется ее влияние на последующее развитие ребёнка. Так, исследования С.Ю. Мещеряковой влияния психологической готовности к материнству в период беременности на последующее эмоционально-социальное развитие ребёнка выявили значимые различия в развитии младенцев матерей с разным уровнем готовности к материнству в период беременности [3]. В исследовании И.В. Добрякова, а также в исследовании В.Ф. Чижовой, С.С. Савенышевой было показано влияние отношения к ребёнку до его рождения на уровень его психического развития в период младенчества [4; 5].

В зарубежных подходах в перинатальной психологии психологическая готовность к материнству, отношение к еще не рожденному ребёнку в основном рассматривается с точки зрения теории привязанности М. Эйнсворт, Дж. Боулби. Теория пренатальной привязанности утверждает, что отношения между матерью и ребёнком начинаются задолго до его рождения. Значение пренатальной привязанности для формирования отношений мать-ребёнок в постнатальный период также было выявлено в зарубежных лонгитюдных исследованиях пренатальной привязанности. Так в исследованиях отмечается связь пренатальной привязанности и качества взаимодействия матери и младенца [6 – 8], а также связь пренатальной и постнатальной привязанности к ребёнку [7; 9].

Эти данные приводят нас к возможности психопрофилактики и психокоррекции отклонений в детско-родительских отношениях на самых ранних этапах. В связи с этим мы обратились к анализу существующих подходов к изучению данного феномена в зарубежной психологии, а также исследований факторов, которые могут влиять на становление привязанности к ребёнку у женщин в период беременности.

Рассмотрим развитие концепции пренатальной привязанности и основные подходы к ее изучению.

Одним из первых о пренатальной привязанности заговорила в 1972 году перинатальный эпидемиолог Lumley, она рассматривала пренатальную привязанность как сложившиеся в воображении женщины отношения с плодом. Она отмечала, что пренатальная привязанность развивается во время беременности и что задержка возникновения привязанности возникает при наличии неприятных симптомов беременности и отсутствии интереса и поддержки со стороны мужа [10].

Первой к детальной разработке данного феномена обратилась М. Крэдли. Она предложила многомерную модель пренатальной привязанности (Maternal-Fetal attachment) и определила понятие «Привязанность мать – плод» как «степень в которой женщина вовлечена в поведение, которое представляет установление связи и взаимодействия с ее еще не родившимся ребёнком» [11, с. 282]. Ею была предложена первая методика диагностики пренатальной привязанности (Методика «Привязанность мать – плод» – «Maternal-fetal attachment» (MFA)) [12].

В дальнейшем известность получили разработки данного феномена М. Мюллер и Дж. Кондон. М. Мюллер предложила другую модель привязанности к плоду во время беременности. Она определяет пренатальную привязанность как «уникальное аффективное отношение, которое развивается между матерью и ее плодом» [13, с. 11]. При этом она подчеркивает роль отноше-

ний с собственной матерью в детстве, говоря о том, что ранние переживания будущей мамы, связанные с взаимоотношениями с её собственной матерью приводят к развитию внутренних представлений, которые затем влияют на последующие привязанности к семье, партнеру, друзьям. И, в конечном счёте, этот процесс облегчает адаптацию женщины к беременности и помогает привязаться к плоду. Анализируя методику пренатальной привязанности М. Крэнли и анализ интервью беременных женщин о привязанности к еще не рожденному ребёнку, М. Мюллер обратила внимание на то, что женщины отмечают не только поведение заботы, но и эмоциональное отношение. Учитывая это, ею была разработана собственная методика диагностики пренатальной привязанности – «Prenatal attachment inventory» (PAI) [14].

Дж. Кондон определяет пренатальную привязанность как эмоциональные узы или связи, которые в норме развиваются между беременной женщиной и ее еще не родившимся ребёнком [15, с. 359]. Им также были предложены методики диагностики пренатальной привязанности для отцов и матерей, в которых он сосредоточился на мыслях и чувствах о ребёнке: шкала диагностики материнской пренатальной привязанности – «Maternal antenatal attachment scale» (MAAS) и шкала диагностики отцовской пренатальной привязанности – «Paternal antenatal attachment scale» (PAAS) [16].

Феноменологическое исследование С. Сэндбрук и Э. Адамсон-Масэдо расширило концептуализацию пренатальной привязанности. Данные исследования показали, что подавляющие эмоции, испытываемые беременными женщинами, были не любовью, а естественное желание защитить своего еще не рожденного ребёнка. Подчеркивая значение пренатальной привязанности, С. Сэндбрук и Э. Адамсон-Масэдо предположили, что «защитный инстинкт способствует изменениям в поведении для обеспечения благоприятной внутриутробной среды и уничтожения угроз для психологического благополучия плода» [17].

На основе анализа предшествующих работ, а также своих экспериментальных исследований предложили свое определение Х. Доан, Э. Зиммерман: «Пренатальная привязанность – это отвлеченное понятие, представляющее устанавливающиеся отношения между родителями и плодом (которые потенциально существуют до беременности), связанные с когнитивными и эмоциональными способностями составлять представление о другом человеке и развивающиеся в рамках экологической системы» [18, с. 110].

Таким образом, можно сказать, что наиболее важной составляющей перинатальной привязанности, по мнению зарубежных ученых, является установление аффективной связи между матерью и плодом, которое проявляется как поведение защиты и заботы по отношению к нему.

Зарубежные исследователи выделяют разные составляющие пренатальной привязанности.

М. Крэнли выделила следующие составляющие, которые она включает в данный конструкт: когнитивная (дифференциация «Я» от плода, приписывание характеристик и намерений плоду); эмоциональная (самоотдача); и поведенческая (взаимодействие с плодом, принятие роли, гнездование) [12].

В своем анализе литературы по исследованию пренатальной привязанности Шиэ, Кравиц, Вонг выделяют в ней следующие компоненты: когнитивную привязанность (желание узнать о ребёнке), аффективную привязанность (удовольствие, связанное с взаимодействием с плодом), альтруистическую привязанность связывают с желанием защитить не родившегося ребёнка [19].

Дж. Кондон и К. Кокиндэйл выделяют пять компонентов пренатальной привязанности: желание получить информацию о еще не рожденном ребёнке; удовольствие от взаимодействия с ребёнком; желание ухаживать за ребёнком и защитить его; страх потерять ребёнка, или что с ним что-то будет не так; желание удовлетворять его потребности [15].

Х. Доан, Э. Зиммерман из анализа литературы предположили, что пренатальная привязанность включает взаимодействие когнитивных (когнитивная способность к составлению представления о плоде, как о личности), эмоциональных (эмпатия) и поведенческих факторов (здоровый образ жизни: питание, материальное состояние, отсутствие зависимостей) [20].

Таким образом, можно выделить некоторое сходство в структуре пренатальной привязанности у различных авторов: практически все исследователи выделяют в структуре данного феномена когнитивный, эмоциональный и поведенческий ком-

поненты. Когнитивный уровень включает когнитивные репрезентации плода, представление о плоде, как личности, желание получить информацию о ребёнке; эмоциональный уровень включает эмоциональную привязанность, позитивные чувства по отношению к ребёнку; поведенческий уровень включает удовольствие от взаимодействия с ребёнком, желание ухаживать за ним и защитить его, здоровый образ жизни, как проявление заботы и защиты.

Рассмотрим теперь подробно исследования факторов, влияющих на формирование привязанности к ребёнку у женщин в период беременности.

Среди факторов, влияющих на отношение и привязанность к ребёнку в период беременности можно выделить 2 группы: психологические и социально-демографические. К первой группе мы относим такие факторы, как отношение с матерью в раннем возрасте, отношения с супругом в период беременности, социальная поддержка в целом, личностные характеристики. Ко второй группе можно отнести следующие: возраст женщины, срок беременности, количество детей в семье, предыдущий опыт беременности (наличие в анамнезе аборт, выкидыша и т. д.), семейный статус, уровень образования и т. д. Рассмотрим их более подробно.

В значительном количестве зарубежных исследований была показана связь между **сроком беременности** и уровнем пренатальной привязанности [14, 21 – 23]. М. Лейфер описала тип прогрессии пренатальной привязанности на протяжении беременности: они пишут, что в первый триместр наблюдается относительно низкий уровень пренатальной привязанности, возрастающий после начала шевелений плода, и затем, прогрессирующий до поведения привязанности и заботы во втором и третьем триместре [9]. О возрастании пренатальной привязанности в связи с шевелением плода также пишут и другие исследователи [24 – 28].

Влияние **перинатальной потери** ребёнка в предыдущие беременности на пренатальную привязанность оказалось не однозначным. В исследовании Д. Армстронг и М. Хатти был выявлен более низкий уровень пренатальной привязанности у женщин, переживших перинатальную потерю [29]. Также более низкий уровень пренатальной привязанности был обнаружен у женщин с историей аборта и бесплодия [28]. В последующих же исследованиях было обнаружено, что на привязанность к плоду не влияет история предыдущей перинатальной потери [30; 31]. Интересным является исследование Дж. Хедрик беременных женщин, узнавших об **аномалии плода**: их знание об аномалии плода не влияло негативно на пренатальную привязанность, и тема «ребёнок не совершенен, но он (она) по-прежнему мой (моя)» возрастает [32].

Исследовался также фактор **количества детей**. Было выявлено, что женщины, не имеющие детей, демонстрируют более высокий уровень пренатальной привязанности, чем матери, у которых уже есть дети [33; 34].

Что касается других социально-демографических характеристик, то данные метаанализа различных авторов показали, что возраст, раса, семейный статус, доход, уровень образования, запланированность беременности, либо очень слабо связаны, либо никак не связаны с привязанностью к ребёнку у женщин в период беременности [35 – 38].

Одним из наиболее исследуемых психологических факторов является фактор **социальной поддержки** беременной женщины. И в первую очередь исследователи обращаются к роли супружеских отношений для формирования привязанности к плоду у женщин.

В зарубежных исследованиях связи пренатальной привязанности и **супружеских отношений** было обнаружено следующее. В исследовании М. Уилсон и коллег было выявлено, что взаимность в супружеских отношениях связана с более высоким уровнем привязанности к плоду и у мам, и у пап [39]. В другом исследовании было обнаружено, что семейная адаптация и сплоченность коррелирует с привязанностью к плоду [40]. Пренатальная привязанность также оказалась связана с прочностью супружеских отношений [19]. В исследовании С. Нарита, С. Маэхары было выявлено, что женщины, мужья которых сообщают о негативных чувствах о беременности, демонстрируют более низкий уровень пренатальной привязанности [28]. Положительная связь между качеством супружеских отношений и пренатальной привязанностью была обнаружена и в других исследованиях [15; 36 – 38; 41]. Беременные женщины, удовлетворенные поддержкой, которую они получают от партнера, демонстрируют более

высокий уровень привязанности к еще не рожденному ребёнку [15; 42].

Но в исследовании Р. Закария обнаружилось, что отношения с мужем тесно связаны с привязанностью к матери (сформированной в детстве), но они не связаны с привязанностью к плоду [27]. В исследовании Дж. Маас и коллег также не было обнаружено влияние поддержки супруга на привязанность к плоду [43].

Общество и **родительская семья** задают определенную модель родительства, которая усваивается индивидом, видоизменяясь в зависимости от индивидуальных особенностей, взглядов, убеждений. Зарубежные исследования связывают пренатальную привязанность женщины к плоду с собственным типом привязанности будущей матери, сформировавшимся в детстве [44 – 46]. Т. е. женщины, имеющие безопасный тип привязанности к ее собственным родителям, имеют более высокий уровень пренатальной привязанности к плоду. Э. Сиддики и коллеги также отмечают, что женщины, испытывающие более эмоционально теплые чувства к их матерям (по их воспоминаниям детства) лучше устанавливают аффективные отношения с их будущим ребёнком [8]. Исследование Э. Хут-Бокс и коллег показало, что воспоминания женщины о том, как ее воспитывали в детстве, является важной детерминантой отношения к еще не родившемуся ребёнку [47].

В исследовании Ж. Бучард была предпринята попытка проанализировать совместное влияние отношений с родителем и с супругом на развитие пренатальной привязанности. Анализ показал, что супружеские отношения играли значимую роль в формировании привязанности к еще не родившемуся ребёнку только в случае, если у женщины обнаруживалась слабая привязанность к своим родителям [48]. Т. о., исследование показало, что в формировании привязанности к ребёнку близкие отношения с супругом могут компенсировать слабый уровень привязанности к родителям.

Часть исследований посвящена изучению влияния на привязанность к ребёнку у беременной женщины **социальной поддержки** в целом. Так, исследования различных авторов показали, что социальная поддержка и ее отдельные аспекты позитивно связаны с пренатальной привязанностью [12; 15; 35; 49]. При этом в других исследованиях эта связь обнаружена не была [39; 50].

Различные **личностные характеристики**, такие как нейротизм, самооценка, тревожность, часто рассматриваются как возможные детерминанты пренатальной привязанности.

Значительный пласт зарубежных исследований беременных женщин посвящен изучению тревожности и депрессии, и их взаимосвязи с отношением к ребёнку в пренатальный период. Так, была обнаружена отрицательная связь между привязанностью к плоду и ситуативной тревожностью [28; 51]. В исследовании Р. Харт и К. Мак-Махон привязанность к плоду отрицательно коррелировала и с ситуативной, и личностной тревожностью [52]. Однако, в других исследованиях не было обнаружено связи тревожности и пренатальной привязанности [49; 53].

Анализ связи депрессии и привязанности к плоду показал, что: более низкий уровень депрессии связан с более высоким уровнем привязанности к плоду [15, 49, 52-55]. Но в исследовании Э. Хьемстедт и коллег эта связь обнаружена не была [56].

Исследования влияния самооценки обнаружили разные взаимосвязи с пренатальной привязанностью: так в части исследований самооценка позитивно связана с привязанностью матери к плоду [57; 58] тогда как в других исследованиях связь не была выявлена [12; 49; 50].

Относительно нейротизма были получены противоречивые результаты: в исследовании Дж. Маас и коллег связь пренатальной привязанности и нейротизма обнаружена не была [43], тогда как в исследовании Ж. Бучард, в котором она постарались проанализировать взаимосвязь уровня социальной поддержки и пренатальной привязанности с учетом нейротизма супругов было, выявлено негативное влияние нейротизма у женщин [48]. Так было обнаружено, что у женщин с высоким уровнем нейротизма поддержка супруга не влияла на формирование привязанности к ребёнку, тогда как у женщин с более низким уровнем нейротизма пренатальная привязанность усиливалась при хорошем качестве отношений с супругом. Интересно, что у будущих отцов нейротизм не играл роль модератора: у мужчин качество отношений с партнёром являлось позитивным фактором в развитии отношений с ребёнком вне зависимости от их уровня нейротизма [48].

Рассматривая другие личностные характеристики Х. Доан, Э. Зиммерман выделили два фактора, которые наиболее после-

довательно коррелируют с пренатальной привязанностью – эмпатия и когнитивная способность к репрезентации плода [20].

Обсуждение

Изучение подходов к определению феномена привязанности в зарубежной психологии показало, что ведущими составляющими в нем являются когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, которые включают представление о нем, отношение к нему как личности, положительное отношение к будущему ребёнку, поведение заботы и защиты, взаимодействие с ним. Сравнение содержания феномена пренатальной привязанности с отечественными подходами к изучению отношения к беременности и будущему ребёнку, психологической готовности к материнству, показывает сходство в выделении такого компонента как положительное отношение к беременности и будущему ребёнку, положительное переживание беременности женщиной [3; 59; 60]. Отношение к еще не рожденному ребёнку как личности близко к субъект-субъектному подходу в отечественной психологии [3].

Анализ зарубежных исследований социально-демографических факторов, которые могут влиять на формирование пренатальной привязанности, показал, что устойчивые взаимосвязи практически во всех исследованиях демонстрирует фактор срока беременности. Это говорит о том, что формирование привязанности – процесс, разворачивающийся в период беременности. И, т.о. срок беременности необходимо учитывать при диагностике пренатальной привязанности.

Проведенный анализ зарубежных исследований еще раз показал значение отношений с родителями для становления привязанности к собственному ребёнку. Это согласуется с тем, что в отечественных моделях готовности к материнству и исследованиях отношения к будущему ребёнку родительская модель, отношения с родителями в детстве являлись либо компонентами, либо также детерминантами отношения к будущему ребёнку [3; 59; 61 и др.].

Большое количество исследований пренатальной привязанности рассматривает супружеские отношения как один из ведущих факторов, влияющих на привязанность к ребёнку у беременных женщин. Это согласуется и с нашими результатами исследований взаимосвязи отношения к ребёнку и супругу в период беременности [62]. Данные результаты еще раз подчеркивают значение гармоничных отношений, поддержки со стороны супруга в период беременности для становления привязанности к ребёнку. Более того, исследование Ж. Бучард показывает, что позитивные супружеские отношения могут выступать компенсаторным фактором для формирования привязанности к ребёнку в период беременности при отсутствии близких отношений с родителями [48].

Среди эмоционально-личностных особенностей отрицательно влияет на формирование пренатальной привязанности к ребёнку депрессия у беременной женщины, тогда как исследования тревожности не дали однозначных результатов. Противоречивые данные в исследованиях о влиянии тревожности на привязанность к ребёнку могут обуславливаться, с одной стороны, как разными методами её исследования и разными выборками, с другой стороны, тем, что связь может зависеть от уровня тревожности. Так, В.И. Брутман, Г.Г. Филиппова, И.Ю. Хамитова установили, что незначительные симптомы неуверенности, тревоги и конфликтности сочетаются с незначительными отклонениями в стиле переживания беременности с тенденцией к их улучшению, достаточно стабильной или повышающейся в период беременности ценностью ребёнка, коррелируют с незначительными отклонениями материнского отношения, тогда как выраженная тревога, неуверенность в себе и недовольство беременностью и материнством сочетаются с отклонением от адекватного типа материнского отношения [63].

Значение эмпатии для формирования позитивного отношения к будущему ребёнку были получены и в отечественных исследованиях. Сходные результаты о влиянии эмпатии на отношение к ребёнку были получены в исследовании В.В. Волковой, которая отмечает, что дисгармоничное, аффективно незрелое, отношение к материнству характеризуется в т. ч. неэмпатийностью и низкой сензитивностью [64]. Г.Г. Филиппова в структуре психологической готовности к материнству также выделяет эмпатию, как значимую характеристику в блоке личностной готовности [59].

Т. о. можно обнаружить некоторое совпадение в результатах исследования детерминант пренатальной привязанности в зарубежной психологии и детерминант отношения к ребёнку у

беременных женщин в отечественных теоретических подходах и исследованиях.

Выводы

Пrenатальная привязанность может быть описана через трехкомпонентную структуру, включающую когнитивную, эмоциональную и поведенческую составляющие. Когнитивный компонент может содержать когнитивные репрезентации плода, желание получить информацию о ребёнке; эмоциональный компонент включает позитивные чувства по отношению к ребёнку; поведенческий компонент может охватывать такие содержания, как взаимодействие с ребёнком, желание ухаживать за ним и защищать его.

Анализ детерминант привязанности к ребёнку в период беременности позволил выделить две основные группы: психологические и социально-демографические. К первой группе относятся отношения с матерью в раннем возрасте, отношения с супругом в период беременности, личностные характеристики. Ко второй группе можно отнести: возраст женщины, срок беременности, количество детей в семье, предыдущий опыт беременности (наличие в анамнезе аборт, выкидыша и т. д.), семейный статус, уровень образования.

Среди социально-демографических характеристик с формированием пренатальной привязанности, по данным различных исследований, последовательно связан только срок беременности: привязанность к ребёнку возрастает со сроком беременности. Также возможно влияние фактора количества детей: наибольший уровень привязанности чаще наблюдается по отношению к первому ребёнку. По остальным факторам связей

обнаружено не было, либо были получены противоречивые результаты.

Отношения с родителями в детстве, привязанность, сформированная в детстве и супружеские отношения – наиболее значимые факторы формирования привязанности к ребёнку у беременных женщин.

Среди эмоционально-личностных детерминант привязанности к еще не родившемуся ребёнку в наибольшей степени связан с привязанностью уровень депрессии беременной женщины, также исследователи отмечают важную роль эмпатии.

Заключение

Изучение подходов к исследованию феномена привязанности показал, что ученые выделяют разные его ведущие содержания, но среди основных можно выделить: когнитивные репрезентации будущего ребёнка, положительные чувства к нему и поведение защиты и заботы. Понятие пренатальной привязанности близко, но не тождественно понятию отношение к беременности и будущему ребёнку и переживание беременности, используемых в отечественной психологии. Это приводит нас к необходимости уточнения данного феномена и исследования особенностей пренатальной привязанности на российской выборке, что и планируется сделать в нашем исследовании.

Проведённый анализ детерминант пренатальной привязанности показал, что наиболее последовательно с её формированием связаны срок беременности, отношения привязанности с родителями и супружеские отношения, а также уровень депрессии и эмпатия беременной женщины. Другие детерминанты демонстрируют противоречивые связи с привязанностью к плоду.

Библиографический список

1. Захаров А.И. *Ребёнок до рождения*. Санкт-Петербург: Союз, 1998.
2. Филиппова Г.Г. *Психология материнства*. Москва: Институт психотерапии, 2002.
3. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству. *Вопросы психологии*. 2000; 5: 18 – 27.
4. Добряков И.В. Особенности течения перинатального периода и психомоторное развитие младенца в зависимости от типа психологического компонента гестационной доминанты. *Психическое здоровье*. 2010; 12: 13 – 18.
5. Савеныхева С.С., Чижова В.Ф. Особенности отношения к беременности и переживания родов, а также психического развития ребёнка у женщин с разным уровнем психологической готовности к материнству. *Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики*. 2012; 4 (28): 58 – 65.
6. Benoit D., Parker K.C.H., Zeanah C.H. Mothers' representations of their infants assessed prenatally: Stability and association with infants' attachment classifications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1997; 38: 307 – 313.
7. Muller M. E. Prenatal and postnatal attachment: A modest correlation. *Journal of Obstetric, Gynecologic, and Neonatal Nursing*. 1996; 25: 161 – 166.
8. Siddiqui A., Häggblöf B., Eisemann M. Own memories of upbringing as a determinant of prenatal attachment in expectant women. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*. 2000; 18: 67 – 74.
9. Leifer M. *Psychological effects of motherhood*. New York: Prager; 1980.
10. Lumley J.M. The development of maternal-foetal bonding in first pregnancy. *Third International Congress, Psychosomatic Medicine in Obstetrics and Gynaecology*. 1972.
11. Cranley M.S. *The impact of perceived stress and social support on maternal-fetal attachment in the third trimester*. University of Wisconsin; Madison, WI: 1979.
12. Cranley M.S. Development of a tool for the measurement of maternal attachment during pregnancy. *Nursing Research*. 1981; 30: 281 – 284.
13. Muller M.E. A critical review of prenatal attachment research. *Scholarly Inquiry for Nursing Practice*. 1992; 6(1): 5 – 22.
14. Muller M.E. The development of the prenatal attachment inventory. *Western Journal of Nursing Research*. 1993; 15: 199 – 215.
15. Condon J.T., Corkindale C. The correlates of antenatal attachment in pregnant women. *British Journal of Medical Psychology*. 1997; 70: 359 – 372.
16. Condon J.T. The assessment of antenatal emotional attachment: Development of a questionnaire instrument. *British Journal of Medical Psychology*. 1993; 66: 167 – 183.
17. Sandbrook S.P., Adamson-Macedo E.N. Maternal-fetal attachment: searching for a new definition. *Neuroendocrinology Letters*. 2004; 25 (Suppl. 1): 169 – 182.
18. Doan H.M., Zimmerman A. Conceptualizing Prenatal Attachment: Toward a Multidimensional View. *Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health*. 2003; 18: 109 – 129.
19. Shieh C., Kravitz M., Wang H.H. What do we know about maternal-fetal attachment? *Kaohsiung Journal of Medical Sciences*. 2001; 19: 448 – 454.
20. Doan H.M., Zimmerman A. Prenatal attachment: a developing model. *International journal of Prenatal and Perinatal psychology and medicine*. 2008; 20: 20 – 28.
21. Doan H.M., Zimerman A. Maternal prenatal attachment: Cranley's contribution twenty-five years later. *International Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine*. 2007; 19: 137 – 151.
22. Bloom K.C. The development of attachment behaviors in pregnant adolescents. *Nursing Research*. 1995; 44: 284 – 288.
23. Wayland J., Tate S. Maternal-fetal attachment and perceived relationship with important others in adolescents. *Birth*. 1993; 20: 198–203.
24. Heidrich S., Cranley M. Effect of fetal movement, ultrasound scans and amniocentesis on maternal fetal attachment. *Nursing Research*. 1989; 38: 81 – 81.
25. Mikhail M., Freda M., Merkatz R., Rolizzotto R., Mazloom E., Merkatz I. The effect of fetal movement counting on maternal attachment to fetus. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*. 1991; 165: 988 – 991.
26. Berryman J.C., Windridge K.C. Pregnancy after 35 and attachment to the fetus. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*. 1996; 14: 133 – 143.
27. Zachariah R. Maternal-fetal attachment: The influence of mother-daughter and husband-wife relationships. *Research in Nursing and Health*. 1994; 17: 37 – 44.
28. Narita S., Maehara S. The development of maternal-fetal attachment during pregnancy. Nihon Kango Kagakkaishi. *Journal of Japan academy of nursing science*. 1993; 13 (2): 1 – 9.
29. Armstrong D., Hutti M. Pregnancy after perinatal loss: The relationship between anxiety and prenatal attachment. *Journal of Obstetric, Gynecologic, and Neonatal Nursing*. 1998; 27 (2): 183 – 189.
30. Armstrong D.S. Emotional distress and prenatal attachment in pregnancy after perinatal loss. *Journal of Nursing Scholarship*. 2002; 34: 339 – 345.

31. Tsartsara E., Johnson M.P. The impact of miscarriage on women's pregnancy-specific anxiety and feelings of prenatal maternal-fetal attachment during the course of a subsequent pregnancy: An exploratory follow-up study. *Journal of Psychosomatic Obstetrics and Gynecology*. 2006; 27: 173 – 182.
32. Hedrick J. The lived experience of pregnancy while carrying a child with a known, nonlethal congenital abnormality. *Journal of Obstetric, Gynecologic, and Neonatal Nursing*. 2005; 34: 732 – 740.
33. Mercer R.T., Ferketich S. Experienced and inexperienced mothers' maternal competence during infancy. *Research in Nursing and Health*. 1995; 18: 333 – 343.
34. Zimerman A., Doan H.M. Prenatal attachment and other feelings and thoughts during pregnancy in three groups of pregnant women. *Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health*. 2003; 18: 131 – 148.
35. Yarcheski A., Mahon N., Yarcheski T., Hanks M., Cannella B. A meta-analytic study of predictors of maternal-fetal attachment. *International Journal of Nursing Studies*. 2009; 46: 708 – 715.
36. Alhusen J.L. A literature update on maternal-fetal attachment. *Journal of Obstetric, Gynecologic, and Neonatal Nursing*. 2008; 37: 315 – 328.
37. Cannella B. Maternal-fetal attachment: an integrative review. *Journal of Advanced Nursing*. 2008; 50(1): 60 – 68.
38. Van den Bergh B., Simons A. A review of scales to measure the mother-foetus relationship. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*. 2009; 27, No. 2: 114 – 126.
39. Wilson M.E., White M.A., Cobb B., Curry R., Greene D., Popovich D. Family dynamics, parental-fetal attachment and infant temperament. *Journal of Advanced Nursing*. 2000; 31: 204 – 210.
40. Fuller S.G., Moore L.R., Lester J.W. Influence of family functioning on maternal-fetal attachment. *Journal of perinatology*. 1993; 13 (6): 453 – 460.
41. Salisbury A., Law K., LaGasse L., Lester B. Maternal-fetal attachment. *The Journal of the American Medical Association*. 2003; 289: 1701.
42. Hjelmstedt A., Widström A.-M., Collins A. Prenatal attachment in Swedish IVF fathers and controls. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*. 2007; 25: 296 – 307.
43. Maas J., Vreeswijk Ch., Braeken J., Vingerhoets A., Van Bakel H. Determinants of maternal fetal attachment in women from a community-based sample. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*. 2014; 32, No. 1: 5 – 24.
44. Mikulincer M., Florian V. Maternal-fetal bonding, coping strategies, and mental health during pregnancy – The contribution of attachment style. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 1999; 18: 255 – 276.
45. Priel B., Besser A. Adult attachment styles, early relationships, antenatal attachment, a perception of infant temperament: A study of first-time mothers. *Personal Relationships*. 2007; 291 – 310.
46. Van Bussel J.C.H., Spitz B., Demyttenaere K. Reliability and validity of the Dutch version of the Maternal Antenatal Attachment Scale. *Archives of Women's Mental Health*. 2010; 13: 267 – 277.
47. Huth-Bocks A.C., Levendosky A.A., Bogat G.A., Von Eye A. The impact of maternal characteristics and contextual variables on infant-mother attachment. *Child Development*. 2004; 75: 480 – 496.
48. Bouchard G. The role of psychosocial variables in prenatal attachment: an examination of moderational effects. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*. 2011; 29, No. 3: 197 – 207.
49. Mercer R.T., Ferketich S., May K., DeJoseph J., Sollid, J. Further exploration of maternal and paternal foetal attachment. *Research in Nursing and Health*. 1988; 11: 83 – 95.
50. Damato E.G. Predictors of prenatal attachment in mothers of twins. *Journal of Obstetric, Gynecologic and Neonatal Care*. 2004; 33: 436 – 445.
51. Gaffney K.F. Maternal-fetal attachment in relation to self-concept and anxiety. *Maternal-Child Nursing journal*. 1986; 15 (2): 91 – 101.
52. Hart R., McMahon C.A. Mood state and psychological adjustment to pregnancy. *Archives of Women's Mental Health*. 2006; 9: 329 – 337.
53. McFarland J., Salisbury A., Battle C., Hawes K., Halloran K., Lester B. Major depressive disorder during pregnancy and emotional attachment to the fetus. *Archives of Women's Mental Health*. 2011; 14(5): 425 – 434.
54. Lindgren K. Relationships among maternal-fetal attachment, prenatal depression, and health practices in pregnancy. *Research in Nursing and Health*. 2001; 24: 203 – 217.
55. Lindgren K. A comparison of pregnancy health practices of women in inner-city and small urban communities. *Journal of Obstetric, Gynecologic, and Neonatal Nursing*. 2003; 32: 313 – 321.
56. Hjelmstedt A., Widström A. M., Collins A. Psychological correlates of prenatal attachment in women who conceived after in vitro fertilization and women who conceived naturally. *Birth*. 2006; 33: 303 – 310.
57. Curry M.A. Maternal behaviour of hospitalized pregnant women. *Journal of Psychosomatic Obstetrics and Gynecology*, 1987; 7: 165 – 182.
58. Feldman J.B. The effect of support expectations on prenatal attachment: An evidencebased approach for intervention in an adolescent population. *Child and Adolescent Social Work Journal*. 2007; 24: 209 – 234.
59. Филиппова Г.Г. Психологическая готовность к материнству. *Хрестоматия по перинатальной психологии: психология беременности, родов и послеродового периода*. Москва: УРАО, 2005: 62 – 65.
60. Добряков И.В. *Перинатальная психология*. Санкт-Петербург, 2010.
61. Брутман В.И., Вагра А.Я., Хамитова И.Ю. Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери. *Психологический журнал*. 2000; 2: 79 – 87.
62. Савеньшева С.С. Особенности супружеских отношений и отношений к ребёнку в период беременности. *Вестник СПбГУ. Серия 12*. 2010; Вып. 4: 105 – 111.
63. Брутман В. И., Филиппова Г. Г., Хамитова И. Ю. Динамика психологического состояния женщин во время беременности и после родов. *Вопросы психологии*. 2002; 1: 59 – 68.
64. Волкова В.В. *Психологические особенности отношения к материнству матерей-подростков*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Петропавловск-Камчатский, 2005.

References

1. Zaharov A.I. *Rebenok do rozhdeniya*. Sankt-Peterburg: Soyuz, 1998.
2. Filippova G.G. *Psihologiya materinstva*. Moskva: Institut psihoterapii, 2002.
3. Mescheryakova S.Yu. Psihologicheskaya gotovnost' k materinstvu. *Voprosy psihologii*. 2000; 5: 18 – 27.
4. Dobryakov I.V. Osobennosti techeniya perinatal'nogo perioda i psihomotornoe razvitiye mladenca v zavisimosti ot tipa psihologicheskogo komponenta gestacionnoj dominanty. *Psihicheskoe zdorov'e*. 2010; 12: 13 – 18.
5. Savenysheva S.S., Chizhova V.F. Osobennosti otnosheniya k beremennosti i perezhivaniya rodov, a takzhe psihicheskogo razvitiya rebenka u zhenshin s raznym urovnem psihologicheskoy gotovnosti k materinstvu. *Novoe v psihologo-pedagogicheskikh issledovaniyah. Teoreticheskie i prakticheskie problemy psihologii i pedagogiki*. 2012; 4 (28): 58 – 65.
6. Benoit D., Parker K.C.H., Zeanah C.H. Mothers' representations of their infants assessed prenatally: Stability and association with infants' attachment classifications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1997; 38: 307 – 313.
7. Muller M. E. Prenatal and postnatal attachment: A modest correlation. *Journal of Obstetric, Gynecologic, and Neonatal Nursing*. 1996; 25: 161 – 166.
8. Siddiqui A., Hägglöf B., Eisemann M. Own memories of upbringing as a determinant of prenatal attachment in expectant women. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*. 2000; 18: 67 – 74.
9. Leifer M. *Psychological effects of motherhood*. New York: Prager; 1980.
10. Lumley J.M. The development of maternal-foetal bonding in first pregnancy. *Third International Congress, Psychosomatic Medicine in Obstetrics and Gynaecology*. 1972.
11. Cranley M.S. *The impact of perceived stress and social support on maternal-fetal attachment in the third trimester*. University of Wisconsin; Madison, WI: 1979.
12. Cranley M.S. Development of a tool for the measurement of maternal attachment during pregnancy. *Nursing Research*. 1981; 30: 281 – 284.
13. Muller M.E. A critical review of prenatal attachment research. *Scholarly Inquiry for Nursing Practice*. 1992; 6(1): 5 – 22.
14. Muller M.E. The development of the prenatal attachment inventory. *Western Journal of Nursing Research*. 1993; 15: 199 – 215.
15. Condon J.T., Corkindale C. The correlates of antenatal attachment in pregnant women. *British Journal of Medical Psychology*. 1997; 70: 359 – 372.
16. Condon J.T. The assessment of antenatal emotional attachment: Development of a questionnaire instrument. *British Journal of Medical Psychology*. 1993; 66: 167 – 183.

17. Sandbrook S.P., Adamson-Macedo E.N. Maternal-fetal attachment: searching for a new definition. *Neuroendocrinology Letters*. 2004; 25 (Suppl. 1): 169 – 182.
18. Doan H.M., Zimmerman A. Conceptualizing Prenatal Attachment: Toward a Multidimensional View. *Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health*. 2003; 18: 109 – 129.
19. Shieh C., Kravitz M., Wang H.H. What do we know about maternal-fetal attachment? *Kaohsiung Journal of Medical Sciences*. 2001; 19: 448 – 454.
20. Doan H.M., Zimmerman A. Prenatal attachment: a developing model. *International Journal of Prenatal and Perinatal psychology and medicine*. 2008; 20: 20 – 28.
21. Doan H.M., Zimerman A. Maternal prenatal attachment: Cranley's contribution twenty-five years later. *International Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine*. 2007; 19: 137 – 151.
22. Bloom K.C. The development of attachment behaviors in pregnant adolescents. *Nursing Research*. 1995; 44: 284 – 288.
23. Wayland J., Tate S. Maternal-fetal attachment and perceived relationship with important others in adolescents. *Birth*. 1993; 20: 198-203.
24. Heidrich S., Cranley M. Effect of fetal movement, ultrasound scans and amniocentesis on maternal fetal attachment. *Nursing Research*. 1989; 38: 81 – 81.
25. Mikhail M., Freda M., Merkatz R., Rolizzotto R., Mazloom E., Merkatz I. The effect of fetal movement counting on maternal attachment to fetus. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*. 1991; 165: 988 – 991.
26. Berryman J.C., Windridge K.C. Pregnancy after 35 and attachment to the fetus. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*. 1996; 14: 133 – 143.
27. Zachariah R. Maternal-fetal attachment: The influence of mother-daughter and husband-wife relationships. *Research in Nursing and Health*. 1994; 17: 37 – 44.
28. Narita S., Maehara S. The development of maternal-fetal attachment during pregnancy. *Nihon Kango Kagakkaishi. Journal of Japan academy of nursing science*. 1993; 13 (2): 1 – 9.
29. Armstrong D., Hutti M. Pregnancy after perinatal loss: The relationship between anxiety and prenatal attachment. *Journal of Obstetric, Gynecologic, and Neonatal Nursing*. 1998; 27 (2): 183 – 189.
30. Armstrong D.S. Emotional distress and prenatal attachment in pregnancy after perinatal loss. *Journal of Nursing Scholarship*. 2002; 34: 339 – 345.
31. Tsartsara E., Johnson M.P. The impact of miscarriage on women's pregnancy-specific anxiety and feelings of prenatal maternal-fetal attachment during the course of a subsequent pregnancy: An exploratory follow-up study. *Journal of Psychosomatic Obstetrics and Gynecology*. 2006; 27: 173 – 182.
32. Hedrick J. The lived experience of pregnancy while carrying a child with a known, nonlethal congenital abnormality. *Journal of Obstetric, Gynecologic, and Neonatal Nursing*. 2005; 34: 732 – 740.
33. Mercer R.T., Ferketich S. Experienced and inexperienced mothers' maternal competence during infancy. *Research in Nursing and Health*. 1995; 18: 333 – 343.
34. Zimerman A., Doan H.M. Prenatal attachment and other feelings and thoughts during pregnancy in three groups of pregnant women. *Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health*. 2003; 18: 131 – 148.
35. Yarcheski A., Mahon N., Yarcheski T., Hanks M., Cannella B. A meta-analytic study of predictors of maternal-fetal attachment. *International Journal of Nursing Studies*. 2009; 46: 708 – 715.
36. Alhusen J.L. A literature update on maternal-fetal attachment. *Journal of Obstetric, Gynecologic, and Neonatal Nursing*. 2008; 37: 315 – 328.
37. Cannella B. Maternal-fetal attachment: an integrative review. *Journal of Advanced Nursing*. 2008; 50(1): 60 – 68.
38. Van den Bergh B., Simons A. A review of scales to measure the mother-foetus relationship. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*. 2009; 27, No. 2: 114 – 126.
39. Wilson M.E., White M.A., Cobb B., Curry R., Greene D., Popovich D. Family dynamics, parental-fetal attachment and infant temperament. *Journal of Advanced Nursing*. 2000; 31: 204 – 210.
40. Fuller S.G., Moore L.R., Lester J.W. Influence of family functioning on maternal-fetal attachment. *Journal of perinatology*. 1993; 13 (6): 453 – 460.
41. Salisbury A., Law K., LaGasse L., Lester B. Maternal-fetal attachment. *The Journal of the American Medical Association*. 2003; 289: 1701.
42. Hjelmstedt A., Widström A.-M., Collins A. Prenatal attachment in Swedish IVF fathers and controls. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*. 2007; 25: 296 – 307.
43. Maas J., Vreeswijk Ch., Braeken J., Vingerhoets A., Van Bakel H. Determinants of maternal fetal attachment in women from a community-based sample. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*. 2014; 32, No. 1: 5 – 24.
44. Mikulincer M., Florian V. Maternal-fetal bonding, coping strategies, and mental health during pregnancy – The contribution of attachment style. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 1999; 18: 255 – 276.
45. Priel B., Besser A. Adult attachment styles, early relationships, antenatal attachment, a perception of infant temperament: A study of first-time mothers. *Personal Relationships*. 2007; 291 – 310.
46. Van Bussel J.C.H., Spitz B., Demyttenaere K. Reliability and validity of the Dutch version of the Maternal Antenatal Attachment Scale. *Archives of Women's Mental Health*. 2010; 13: 267 – 277.
47. Huth-Bocks A.C., Levendosky A.A., Bogat G.A., Von Eye A. The impact of maternal characteristics and contextual variables on infant-mother attachment. *Child Development*. 2004; 75: 480 – 496.
48. Bouchard G. The role of psychosocial variables in prenatal attachment: an examination of moderational effects. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*. 2011; 29, No. 3: 197 – 207.
49. Mercer R.T., Ferketich S., May K., DeJoseph J., Sollid, J. Further exploration of maternal and paternal foetal attachment. *Research in Nursing and Health*. 1988; 11: 83 – 95.
50. Damato E.G. Predictors of prenatal attachment in mothers of twins. *Journal of Obstetric, Gynecologic and Neonatal Care*. 2004; 33: 436 – 445.
51. Gaffney K.F. Maternal-fetal attachment in relation to self-concept and anxiety. *Maternal-Child Nursing journal*. 1986; 15 (2): 91 – 101.
52. Hart R., McMahon C.A. Mood state and psychological adjustment to pregnancy. *Archives of Women's Mental Health*. 2006; 9: 329 – 337.
53. McFarland J., Salisbury A., Battle C., Hawes K., Halloran K., Lester B. Major depressive disorder during pregnancy and emotional attachment to the fetus. *Archives of Women's Mental Health*. 2011; 14(5): 425 – 434.
54. Lindgren K. Relationships among maternal-fetal attachment, prenatal depression, and health practices in pregnancy. *Research in Nursing and Health*. 2001; 24: 203 – 217.
55. Lindgren K. A comparison of pregnancy health practices of women in inner-city and small urban communities. *Journal of Obstetric, Gynecologic, and Neonatal Nursing*. 2003; 32: 313 – 321.
56. Hjelmstedt A., Widström A. M., Collins A. Psychological correlates of prenatal attachment in women who conceived after in vitro fertilization and women who conceived naturally. *Birth*. 2006; 33: 303 – 310.
57. Curry M.A. Maternal behaviour of hospitalized pregnant women. *Journal of Psychosomatic Obstetrics and Gynecology*, 1987; 7: 165 – 182.
58. Feldman J.B. The effect of support expectations on prenatal attachment: An evidencebased approach for intervention in an adolescent population. *Child and Adolescent Social Work Journal*. 2007; 24: 209 – 234.
59. Filippova G.G. Psihologicheskaya gotovnost' k materinstvu. *Hrestomatiya po perinatal'noj psihologii: psihologiya beremennosti, rodov i poslerodovogo perioda*. Moskva: URAO, 2005: 62 – 65.
60. Dobryakov I.V. *Perinatal'naya psihologiya*. Sankt-Peterburg, 2010.
61. Brutman V.I., Varga A.Ya., Hamitova I.Yu. Vliyaniye semeinykh faktorov na formirovaniye deviantnogo povedeniya materi. *Psihologicheskij zhurnal*. 2000; 2: 79 – 87.
62. Savenysheva S.S. Osobennosti supruzheskikh otnosheniy i otnosheniy k rebenku v period beremennosti. *Vestnik SPbGU. Seriya 12*. 2010; Vyp. 4: 105 – 111.
63. Brutman V. I., Filippova G. G., Hamitova I. Yu. Dinamika psihologicheskogo sostoyaniya zhenschin vo vremya beremennosti i posle rodov. *Voprosy psihologii*. 2002; 1: 59 – 68.
64. Volkova V.V. *Psihologicheskie osobennosti otnosheniya k materinstvu materej-podrostkov*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Petropavlovsk-Kamchatskij, 2005.

Статья поступила в редакцию 20.12.16

УДК 37.015.32; 159.922

Shalina A.A., postgraduate, Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: olgavenn@yandex.ru

PROBLEM-GAME COMMUNICATIVE AND COGNITIVE SITUATION – THE TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT OF A PRE-SCHOOL CHILD AS A SUBJECT OF MORAL CHOICE. The article discusses a problem of external and internal conditions and the subjective mechanisms of moral development of children of senior preschool age. A criterion for moral development of the child from the positions of subject-activity approach is the age-related abilities, and willingness to solve moral problems. The author analyzes the role of cognitive sphere of the senior preschool child as a factor in the acceptance and understanding moral problems. The development of moral consciousness of a preschooler includes mastering the basic ethical concepts and the formation of decentration, of mental operations, the semantic orientation of the act. The relevant technology of moral development of older preschoolers supports the technology of development of the preschool child as a subject of moral choice, which involves the development of problem-playing communicative and cognitive situations among children. The technology actualizes subjective-personal mechanisms of moral development of a preschooler and involves the combined development of cognitive and moral sphere of the child.

Key words: senior preschooler, subjectivity, moral development, moral dilemma, cognitive sphere, moral choice.

А.А. Шалина, аспирант, ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Нижний Новгород, E-mail: olgavenn@yandex.ru

ПРОБЛЕМНО-ИГРОВЫЕ КОММУНИКАТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ СИТУАЦИИ – ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА КАК СУБЪЕКТА НРАВСТВЕННОГО ВЫБОРА

В статье обсуждается проблема внешних и внутренних условий и субъектных механизмов нравственного развития детей старшего дошкольного возраста. В качестве критерия нравственного развития ребёнка с позиций субъектно-деятельностного подхода выступают его возрастные возможности, способность и готовность к решению нравственных дилемм. Автор анализирует роль когнитивной сферы старшего дошкольника как фактора принятия и понимания нравственных дилемм. Развитие морального сознания дошкольника включает как усвоение базовых этических понятий, так и формирование децентрации, мыслительных операций, смысловой ориентировки поступка. Релевантной технологией нравственного развития старшего дошкольника выступает технология развития дошкольника как субъекта нравственного выбора, которая предполагает освоение ребенком проблемно-игровых коммуникативно-познавательных ситуаций. Технология актуализирует субъектно-личностные механизмы морально-нравственного развития дошкольника и предполагает сопряженное развитие когнитивной и нравственной сферы ребенка.

Ключевые слова: старший дошкольник, субъектность, морально-нравственное развитие, морально-нравственная дилемма, когнитивная сфера, моральный выбор.

Нравственное развитие и воспитание детей и подростков осознается сегодня обществом и педагогическим сообществом как главная цель и стратегия воспитания подрастающего поколения.

Нравственное воспитание дошкольника определяется как «целенаправленный процесс приобщения детей к моральным ценностям человечества и конкретного общества» [1, с. 10]. Нравственное развитие понимается – как процесс интериоризации моральных норм и ценностей общества, а также формирования саморегуляции поведения, деятельности, общения, поступка на их основе [2; 3; 1; 4].

Национальные ценности как содержательная основа нравственного развития и воспитания детей и подростков отражены в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». Это Россия, многонациональный народ Российской Федерации, гражданское общество, семья, труд, искусство, наука, религия, природа, человечество.

Нравственное воспитание предполагает создание психолого-педагогических условий для развития нравственного отношения к другим людям, взрослым и сверстникам, к себе, к окружающему миру, вещам, природе, явлениям. Формирование компонентов нравственного развития – это развитие морального сознания, нравственных чувств, привычек, нравственного поведения и поступков ребенка.

Если нравственное воспитание – это процесс создания психолого-педагогических условий нравственного развития детей, психологическое сопровождение процесса усвоения моральных норм и ценностей, то процесс нравственного развития связан с интериоризацией моральных норм и ценностей общества. «Развитие нравственной сферы личности дошкольника может быть рассмотрено как процесс усвоения (интериоризации-экстериоризации) доступных ребенку базисных этических понятий, на основе которых вырабатываются нравственные эталоны, образцы, нормы и правила» [3, с. 5].

Изучение и определение возрастных возможностей центральных сфер личности в нравственном развитии старшего дошкольника, прежде всего, когнитивной сферы – актуальная проблема нравственного развития и воспитания. Особенно ак-

туальны исследования когнитивных возможностей старшего дошкольника как фактора его нравственного развития.

Становление морального сознания традиционно строилось на понимании плохого и хорошего в поведении персонажа или самого ребенка («что такое хорошо и что такое плохо»), далее «правильное» поведение поощрялось, «неправильное» наказывалось, порицалось. Данная логика морального развития ребенка опиралась на базовые мотивации детского поведения – стремление быть хорошим и страх порицания, наказания, страх не соответствовать ожиданиям близких и значимых взрослых.

Сегодня в образовательной науке и практике ставится вопрос возрастных индивидуально-личностных возможностях *принятия* личностью ребёнка пока внешних для него моральных норм и ценностей, поскольку процесс развития рассматривается как процесс саморазвития [5; 6; 7; 8].

Современное понимание личности ребенка с позиций субъектно-деятельностного подхода, как субъекта саморазвития, предполагает понимание его личности как *субъекта морального выбора* в ситуации нравственной дилеммы. Это означает право ребенка на *осознанный выбор* между добром и злом в социокультурном тексте, в общении, игровой деятельности, в поступках, в повседневной жизни, а также выбор данного поведения на основе *актуального искреннего чувства сопереживания*, которые, несомненно, требуют *особых психолого-педагогических условий* [9].

Вопрос осознания и принятия морального выбора в ситуации нравственной дилеммы ставит вопрос о возрастных возможностях понимания, переживания и решения дошкольниками нравственной дилеммы (принцип соответствия задач, содержания, форм и методов воспитания, закономерностям личностного развития старшего дошкольника, принцип опоры на возрастные возможности личности). Это, прежде всего, возможности когнитивной сферы нравственного развития, возможности *понимания и решения нравственной дилеммы*.

Эгоцентризм как общая характеристика детского мышления представляет собой неспособность ребёнка встать на точку зрения другого и координировать свою и чужую точки зрения на неоднозначную ситуацию – определяет развитие всех сфер его

личности, в том числе и нравственную сферу, поскольку здесь важна способность ребёнка логически оценивать и решать моральные дилеммы (Ж. Пиаже). К концу старшего дошкольного возраста формируется способность дошкольника к децентрации, возрастают его когнитивные возможности в преодолении феноменов Ж. Пиаже. Возникает способность координировать сериацию и классификацию, два параметра объекта в анализе познавательных ситуаций (например, длину и ширину, высоту и ширину).

Ребёнок не может, тем не менее, координировать наглядные последствия поступка (количество разбитых стаканов) и скрытые от внешнего наблюдения намерения (доброго или злонамеренного мотива). Доусловный уровень морально-нравственного сознания, на котором находится старший дошкольник обуславливает его ориентацию на оценку последствий по ступку, а не на намерения и мотивы (Л. Колберг).

Стадия морального развития, на которой находится ребёнок старшего дошкольного возраста, определяется как переход от уровня доморального развития к конвенциональной морали (Ж. Пиаже). Общая закономерность детского развития, и в том числе морального, зависимость от внешних влияний, мнений и оценки взрослого. Тем не менее, если на доморальном уровне развития ребёнка нормы морали – внешние требования и им управляет страх наказания, а затем появляется ориентация на похвалу, то на уровне конвенциональной морали появляется стремление к поощрению и к поддержанию хороших отношений со значимыми людьми (Л. Колберг), а это определённый шаг к самостоятельному выбору нравственного поступка, поскольку стремление быть хорошим – естественный импульс добра в человеческой природе.

Выбор «правильного» поведения, поведения на основе моральных норм старшим дошкольником рассматривается исследователями как моральный выбор, выбор поведения вопреки желаниям, который проходит через переживание внутреннего конфликта [10].

Первое рождение личности, продемонстрированное А.Н. Леонтьевым в эксперименте «эффект горькой конфеты», связывается автором с возникновением внутренней смысловой ориентации личности дошкольника (5 лет) на социальные нормы, когда ребёнок становится способным, пусть не подчинить мотивы, но уже осознать конфликт между желаемым (съесть конфету) и социально-нормативным (выполнить условие: съесть конфету, не вставая со стула) поведением. Это уже не конфликт между «хорошо» и «плохо», или «можно» и «нельзя», когда поведение, поступок ребёнка опосредован внешним давлением, наказанием.

Внутренний конфликт между «надо» и «хочу» – это точка роста дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора. Осознание ребёнком конфликта мотивов в данной ситуации и регуляция, подчинение непосредственных побуждений социальным нормам, Ю.Б. Гиппенрейтер называет «стихийной нравственностью». С нашей точки зрения, это также и критерий развития дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора, свидетельствующий о готовности дошкольника к нравственному поступку, которая включает как когнитивный, так и эмоциональный компонент: ребёнок осознаёт нравственную дилемму в собственном поведении и переживает собственный поступок как неподобающий в отсутствии прямого давления, жесткой оценки и наказания со стороны взрослого. Данный внутренний конфликт «запускается» также процессом сравнения Я-идеального (стремление быть хорошим) и Я-реального (как я поступил). То есть рассматриваемый конфликт охватывает все личностные сферы – мотивацию, саморегуляцию, самосознание, которые О.В. Суворова относит к ядру субъектности как личностного свойства дошкольника [6; 8].

При этом роль когнитивной сферы в поведении ребёнка («эффекте горькой конфеты») состоит в осознании противоречия в процессе «решения» морально-нравственной дилеммы. О возросших когнитивных возможностях в понимании, осознании и решении морально-нравственных ситуаций, вопросов говорят возможности к внеситуативно-личностному общению со взрослым, к смыслообразующей активности, смысловой ориентировке деятельности и поступка [10].

Значимость когнитивного развития в нравственном развитии дошкольника подчеркивает Н.В. Мельникова: «нравственная сфера личности дошкольника рассматривается как интегральное единство и взаимодействие нравственного сознания, чувств,

поведения, отношений и переживаний ребёнка; динамика, развитие которого обусловлено характером интериоризации-экстериоризации базисных этических понятий. [3, с. 8].

Однако когнитивный компонент нравственного развития старшего дошкольника не исчерпывается владением базисными этическими понятиями. Особую роль в когнитивном компоненте нравственного развития ребёнка играет его способность к децентрации, которая актуализируется при решении ребёнком нравственных дилемм.

Принцип субъектно-деятельностного подхода в нравственном развитии дошкольника предполагает становление компонентов нравственного развития в системе детских деятельностей: игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, продуктивных видах деятельности (конструирование и изобразительная деятельность); в процессе восприятия художественной литературы и фольклора, самообслуживания и элементарного бытового труда (ФГОС). При этом в процессе деятельности и взаимодействия происходит становление у ребёнка субъектной позиции в ситуациях выбора нравственного или безнравственного решения возникшего противоречия (кто первым будет играть в игру, кто будет убирать игрушки, чей рисунок лучший, как поделить яблоко и др.).

Роль когнитивного компонента в решении нравственных дилемм состоит в понимании и осмыслении ситуации, противоречия в собственных чувствах и желаниях, соотнесение образа желаемого («хочу») и «правильного» («должен») поведения, соотносимого с нравственными нормами и правилами, в умении встать на позицию персонажа, сверстника или взрослого.

Формирование когнитивной готовности к нравственному поступку мы реализуем через систему проблемно-игровых коммуникативно-познавательных ситуаций в познавательной деятельности, развивающие дошкольника как субъекта нравственного выбора.

Данная технология была разработана и апробирована в диссертации О.В. Суворовой как технология интеллектуально-математического развития старшего дошкольника [11]. Далее была построена система проблемно-игровых коммуникативно-познавательных ситуаций в процессе математического развития дошкольника А.А. Смоленцевой и О.В. Суворовой [12].

Технология проблемно-игровых коммуникативно-познавательных ситуаций направлена на разные аспекты развития личности дошкольника и предполагает:

- создание у ребёнка познавательного конфликта и нравственной дилеммы одновременно;
- решение познавательной проблемы, которая основывается на интеллектуальном анализе и переструктурировании познавательной ситуации;
- решение нравственной дилеммы – выбор правильного решения с точки зрения нравственного критерия;
- динамическую смену позиций, идентификацию и разидентификацию с персонажем и поиск собственного решения;
- субъектный выбор и когнитивное и нравственное обоснование «правильного» решения самим ребёнком.

Приведем пример такой проблемно-игровой коммуникативно-познавательной ситуации «Как разделить справедливо?». «Том и Джерри угостили двумя яблоками, причем одно яблоко было больше другого. Они решили разделить так, чтобы каждый получил поровну. Том и Джерри долго их делили и все-таки поссорились. Вопрос к детям. Как разделить два разных по размеру яблока между Томом и Джерри справедливо? [12].

Таким образом, принятие ребёнком нравственных ценностей, норм, идеалов, связано с развитием потребностно-мотивационной, эмоциональной и интеллектуальной сфер личности ребёнка.

Возможности нравственного развития старшего дошкольника существенным образом определяются развитием когнитивной сферы личности, развитием морального сознания: как сформированностью базовых этических представлений, так и децентрации как общей умственной позиции, интеллектуальных операций.

Развитие личности старшего дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора предполагает его способность к решению нравственных дилемм. Адекватной технологией развития нравственного сознания ребёнка является система проблемно-игровых коммуникативно-познавательных ситуаций, которая направлена на когнитивное и нравственное развитие личности старшего дошкольника.

Библиографический список

1. Сидорова А.Н. *Формирование духовно-нравственных основ личности ребёнка старшего дошкольного возраста*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2009.
2. *Краткий психологический словарь*. Сост. Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.
3. Мельникова Н.Я. *Развитие нравственной сферы личности дошкольника*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Курганский государственный университет. Казань, 2009.
4. Григорьева Г.Г. Духовно-нравственное воспитание и развитие детей дошкольного возраста. *Воспитание и обучение детей младшего возраста*. 2013; 1.
5. *Развитие субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве образования и семьи*. Волкова Е.Н., Суворова О.В., Дунаева Н.И., Бирюкова Л.А., Гришина А.В., Пыжьянова М.А., Косых Е.А., Кузьминых Л.Н., Потапова А.Б. Мининский университет. Нижний Новгород, 2012.
6. 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. Нижегородский государственный педагогический университет. Нижний Новгород, 2012.
7. Суворова О.В., Сорокоумова С.Н., Рыбаков И.А. Личностные предпосылки развития субъектной активности ребёнка в условиях перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту. *Приволжский научный журнал*. 2011; 4: 256 – 260.
8. Суворова О.В. Структура субъектности в раннем онтогенезе. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки*. 2011; Т. 13; № 2-6: 1416 – 1421.
9. Суворова О.В., Шалина А.А., Подоплелова Н.М. Субъектные предпосылки духовно-нравственного развития старших дошкольников. *Современные проблемы науки и образования*. 2016; 5: 213.
10. Смирнова Е.О., Утробина В.Г. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте. *Вопросы психологии*. 1996; 3: 5 – 13.
11. Суворова О.В. *Возможности и условия знаково-символического опосредования вербально-логических задач шестилетними детьми*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова. Нижний Новгород, 1998.
12. Смоленцева А.А., Суворова О.В. *Математика в проблемных ситуациях для маленьких детей*: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург, 2012.

References

1. Sidorova A.N. *Formirovanie duhovno-nravstvennykh osnov lichnosti rebenka starshego doshkol'nogo vozrasta*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2009.
2. *Kratkij psihologicheskij slovar'*. Sost. L.A. Karpenko, A.V. Petrovskij, M.G. Yaroshevskij. Rostov-na-Donu: Feniks, 1998.
3. Mel'nikova N.Ya. *Razvitie нравstvennoj sfery lichnosti doshkol'nika*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Kurganskij gosudarstvennyj universitet. Kazan', 2009.
4. Grigor'eva G.G. Duhovno-nravstvennoe vospitanie i razvitie detej doshkol'nogo vozrast. *Vospitanie i obuchenie detej mladshego vozrasta*. 2013; 1.
5. *Razvitie sub'ektnosti v ontogeneze v sovremennom sociokul'turnom prostranstve obrazovaniya i sem'i*. Volkova E.N., Suvorova O.V., Dunaeva N.I., Biryukova L.A., Grishina A.V., Pyzh'yanova M.A., Kosyh E.A., Kuz'minyh L.N., Potapova A.B. Mininskij universitet. Nizhnij Novgorod, 2012.
6. Suvorova O.V. *Semejnaya i obrazovatel'naya sreda kak faktory razvitiya sub'ektnosti rebenka v period perehoda ot doshkol'nogo k mladshemu shkol'nomu detstvu*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora psihologicheskikh nauk. Nizhegorodskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. Nizhnij Novgorod, 2012.
7. Suvorova O.V., Sorokoumova S.N., Rybakov I.A. Lichnostnye predposylki razvitiya sub'ektnoj aktivnosti rebenka v usloviyah perehoda ot doshkol'nogo k mladshemu shkol'nomu vozrastu. *Privolzhskij nauchnyj zhurnal*. 2011; 4: 256 – 260.
8. Suvorova O.V. Struktura sub'ektnosti v rannem ontogeneze. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. Social'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki*. 2011; T. 13; № 2-6: 1416 – 1421.
9. Suvorova O.V., Shalina A.A., Podoplelova N.M. Sub'ektnye predposylki duhovno-nravstvennogo razvitiya starshih doshkol'nikov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2016; 5: 213.
10. Smirnova E.O., Utrobina V.G. Razvitie otnosheniya k sverstniku v doshkol'nom vozraste. *Voprosy psihologii*. 1996; 3: 5 – 13.
11. Suvorova O.V. *Vozmozhnosti i usloviya znakovo-simvolicheskogo oposredovaniya verbal'no-logicheskikh zadach shestiletnimi det'mi*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Nizhegorodskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet im. N.A. Dobrolyubova. Nizhnij Novgorod, 1998.
12. Smolenceva A.A., Suvorova O.V. *Matematika v problemnykh situacijah dlya malen'kih detej*: uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg, 2012.

Статья поступила в редакцию 27.01.17

УДК 616

Gadzhiev I.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, DSPU, Honorary worker of higher education of the Russian Federation (Makhachkala, Russia), E-mail: aripov50@mail.ru

Gadzhieva F.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, DSPU, Honorary worker of higher education of the Russian Federation, Secondary School № 40 (Makhachkala, Russia), E-mail: aripov50@mail.ru

Gadzhiev M.V., teacher, speech therapist, Secondary School № 40, Honorary worker of General education, (Makhachkala, Russia), E-mail: aripov50@mail.ru

Kurbanova A.B., teacher, speech therapist, Lyceum № 2 (Sergokala, Russia), E-mail: aripov50@mail.ru

DEPRESSION THAT OCCURS IN PATIENTS WITH VOICE DISORDERS. The article states that the causes of depression are polymorphic in nature. In the occurrence of depression among patients a number of factors play a big role: the news about a disease threatening your life; social exclusion resulting from the loss of sounding speech and violation of communicative possibilities; somatogenic hazards, which are complex. The authors make the conclusion that depression that occurs in patients with voice disorders has been highly detrimental to the treatment and recovery of patients. In this regard, the researchers believe that there is the need for concentration of efforts at the initial stage of the treatment. After the first psychotherapeutic interview, the purpose of which is to convince the patient of the possibility of voice restoration and return to work, should guide these students on consultation to the doctor-neuropsychiatrist.

Key words: depression, laryngectomies, component hypochondriac, asthenic symptoms, resection of alveolar process.

И.А. Гаджиев, канд. пед. наук, проф. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии ДГПУ, Почётный работник высшего образования РФ, г. Махачкала, E-mail: aripov50@mail.ru

Ф.Г. Гаджиева, канд. пед. наук, доц. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии ДГПУ, Почётный работник общего образования, учитель-логопед МБОУ СОШ № 40, г. Махачкала, E-mail: aripov50@mail.ru

М.В. Гаджиев, учитель-логопед МБОУ СОШ № 40, Почётный работник общего образования, г. Махачкала, E-mail: aripov50@mail.ru

А.Б. Курбанова, учитель-логопед лицея № 2, с. Сергокала, E-mail: aripov50@mail.ru

ДЕПРЕССИВНЫЕ СОСТОЯНИЯ, ВОЗНИКАЮЩИЕ У БОЛЬНЫХ ПРИ НАРУШЕНИЯХ ГОЛОСА

В данной статье говорится, что причины депрессивных состояний носят полиморфный характер. В возникновении депрессий у ларингэктомированных больных играет роль целый ряд факторов: известие о тяжелом, угрожающем жизни заболевании; социальная дезадаптация и др. Ценным является то, что излагается методика комплексного лечения. Авторы делают выводы о том, что депрессивные состояния, возникающие у больных при нарушениях голоса, крайне пагубно сказываются на лечении и восстановлении пациентов. В этой связи мы считаем необходимость концентрации усилий в этом направлении на первоначальном этапе лечения. После первой психотерапевтической беседы, целью которой является убедить больного в возможности восстановления голоса и возвращения к трудовой деятельности, следует направлять этих обучающихся на консультацию к врачу-психоневрологу.

Ключевые слова: депрессия, ларингэктомирование, ипохондрический компонент, астеническая симптоматика, резекция, альвеолярный отросток.

Многие авторы подчёркивали, что депрессия является наиболее распространенной формой реакции человека на психотравмирующие ситуации. Депрессивные расстройства стоят на втором месте по своей распространенности после неврастенических. Степень их выраженности и сложности имеет очень большую вариабельность и зависит от самых различных причин (А.В. Снежневский, 1970) [1]. Шпигельберг [2] отмечал частое возникновение депрессий у больных после гастрэктомии. В.П. Белов [3] также описал подобные состояния, подчеркнув при этом своеобразный ипохондрический компонент в структуре депрессий. Попытка провести корреляции между депрессиями и раком была сделана Лопесом [4]. Подчёркивая важность оценки первичной психической реакции больного на заболевание, он считает, что каждый сигнал из внутренних органов может фактически трансформироваться в «депрессивный синдром» по психическим механизмам. Поэтому, по его мнению, у всех больных злокачественными опухолями задолго до проявлений болезни имеются те или иные депрессивные расстройства. Однако некоторые авторы связывали возникновение этих расстройств с ситуационными и другими социальными условиями и пытались трактовать их как чисто психологические. Рассматривать их таким образом только в связи с их психологической понятностью неправомерно. Бесспорно, многое определяется личностью больного, её прежними установками, своеобразием реакции на болезнь, возможностью компенсации и преодоления трудностей. Однако выраженные депрессивные состояния наблюдаются не у всех больных. Их развитие происходит лишь при определении сочетания ряда факторов и условий.

Нами было обследовано 10 больных (7 – полное удаление гортани, 2 – с резекцией корня языка, 1 – ранением гортани с голосовыми связками), депрессивное состояние которых возникли в результате злокачественного новообразования с потерей голоса. Диапазон депрессивных нарушений колебался у них от довольно простых чистых депрессий до тяжёлых и сложных по своему психопатологическому оформлению. Наблюдались преобладания выраженной тоски, быстрая утомляемость, затруднение концентрации внимания. Их мысли были сосредоточены на круге представлений, связанных с угрозой жизни, тяжёлом прогнозе болезни и физическом уродстве в результате образования трахеостомы. В значительно меньшей степени в их переживаниях находили отражение утрата звучной речи и социальная дезадаптация.

Длительное время сохранялись пессимистическая оценка собственного будущего и явления психической истощаемости. Постепенно состояние выравнивалось. После короткого периода неустойчивого настроения с астенической симптоматикой у больных возникали тревожно-тоскливые состояния с опасениями потери прежней профессии. В ходе терапии переживания безысходности сглаживались, исчезали идеи отношения и элементы деперсонализации, однако длительно оставалось подавленное настроение, извращенная субъективная оценка объективной действительности и явления астении. В возникновении депрессий у ларингэктомированных больных играет роль целый ряд факторов: известие о тяжелом, угрожающем жизни заболевании; социальная дезадаптация, возникающая в результате утраты звучной речи и нарушения коммуникативных возможностей; соматогенные вредности, которые имеют сложный характер. Эти депрессии следует отличать от обычных реактивных, поскольку они развиваются на измененной почве и носят полиморфный характер. Непроходящая связь с имеющимися психотравмирующим моментом, отражение его в клинической картине все же позволяют квалифицировать эти

состояния как реактивно обусловленные на измененной почве.

Наличие собственно психогенного компонента, в виде реакции на болезнь, специфической внешней ситуации (социальная дезадаптация) может быть расценено как второй патогенетический механизм, приводящий к большому усложнению психических нарушений в виде присоединения рудиментарных бредовых расстройств (С.Г. Жислин, 1950) [5].

Определенное значение в формировании клинической картины имели и преморбидные особенности личности, хотя прямой зависимости здесь не обнаруживалось. Следует учитывать в предоперационном периоде в хорошо продуманном психотерапевтическом подходе, так как наличие у них даже нередко выраженных психогенных синдромов, в частности тревожного ожидания, затрудняет проведение у них восстановительной терапии (создание звучной речи и последующее возвращение к трудовой деятельности).

Лечение носит комплексный характер, т. е. медико-педагогическое. Важную роль играет коррекционно-логопедическая работа.

Весь курс восстановления звучной речи делится на 4 этапа с учётом задач и особенностей каждого периода обучения.

Приводим несколько примеров. Методика обучения псевдоголосу лиц перенесших операцию по типу Крайля с резекцией корня языка. Занятия с такими больными начинаются с артикуляционных упражнений: движения языком вправо, влево, вверх и вниз; пощелкивания; поднятие языка к верхнему альвеолярному отростку и др.

Больной М.Л.Г., 43 года, ветеринар, перенес левостороннюю расширенную хордектомию. При обращении 17 – XI – 99 г. больной общался тихим, плохо понятным шепотом. Жаловался на одышку, появившуюся при ходьбе и при общении шепотом.

23 – XI – 99 г. больной приступил к курсу дыхательных упражнений под руководством логопеда. Занятия посещались ежедневно, дома выполнял упражнения, рекомендованные для самостоятельных тренировок. После двух недель занятий ЛФК, приступил к следующим упражнениям: дутьё в губную гармошку по 0,5 мин 10-12 раз в день.

14 – XI – 99 г. Работа над произнесением фонемы «М». Затем стал произносить К, Т, П.

6 – I – 2000 г. больной отмечает улучшение звучности голоса.

13 – I – 2000 г. врач ЛФК отмечает улучшение соотношения выдоха и вдоха – удлинение фонационного выдоха, его нормализацию. Рекомендовано усложнить упражнения с йотированными и гласными звуками. В быту полностью перешел на общение голосом.

Катамнестические наблюдения: в феврале 2000 г. был на приёме, голос звучный, модулированный. Ухудшение голоса отмечает только при неврозной обстановке и духоте.

Больной Т.Р.М. 43 лет, перенес полное удаление гортани. Через месяц после операции направлен на обучение звучной речи.

При обращении больной был депанюлирован, общался шёпотом. На передней поверхности шеи имелись два точечных свища.

После первой психотерапевтической беседы больной приступил к упражнениям лечебной физкультуры для коррекции трахеального дыхания и через неделю к упражнениям подготовительного этапа методики восстановления звучной речи.

23 – IX – 2005 г. закрылся один точечный свищ, и больной приступил к упражнениям подготовительного этапа: дутьё в губную гармошку по 0,5 мин, а затем до 1 мин 10 – 12 раз в день. На занятиях больной напряжен, суетлив, быстро утомляется.

27 – IX – 2005 г. правильно выполняет рекомендованные упражнения. Рекомендовано приступить к упр. для вызывания звука псевдоголоса стоя и лежа.

10 – X – 2005 г. систематически выполнял рекомендованные упражнения самостоятельно и два раза в неделю посещал логопеда. Звук псевдоголоса образован, имеет возможность произнесения псевдоголосом упражнений 1–2.

17 – X – 2005 г. псевдоголосом выполняет упражнения 1 – 2.

Катамнестические наблюдения: 5 – II – 2006 г. работает на прежней работе. Затруднений при общении по работе и в микросреде не испытывает. Ухудшение голоса отмечается только в очень жаркие и душные дни. С понижением температуры воздуха общее состояние и псевдоголос улучшается.

Больная М.А.Г., 39 лет, солистка, перенесла ножевое ранение горла с поражением голосовых связок. При обращении 26 – X – 2009 г. больная общалась плохо понятным, грубым голосом, переходящим на шёпот.

29 – X – 2009 г. больная приступила к курсу дыхательных упражнений. Проводился массаж артикуляционного аппарата. Обнаружено – голосовые связки малоподвижны, особенно правая голосовая связка.

5 – XI – 2009 г. проводились внутренний и внешний массаж с произношением фонем. Проводилось постукивание правой гортани, также массаж неба, массаж валика пассива, массаж голосовых складок.

30 – XI – 2009 г. Отмечались улучшения соотношения выдоха и вдоха, удлинение фонационного выдоха, его нормализация.

12 – XII – 2009 г. Проведены занятия, где больная выступала перед студентами-практикантами сольными номерами. Голос полностью восстановлен.

Катамнестические наблюдения: в марте 2010 г. выступила в качестве солистки концерта посвященному 30 летнему юбилею факультета педагогики и психологии ДГПУ.

Таким образом, депрессивные состояния, возникающие у больных при нарушениях голоса, крайне пагубно сказываются на лечении и восстановлении пациентов. В этой связи мы видим необходимость концентрации усилий в этом направлении на первоначальном этапе лечения. После первой психотерапевтической беседы, целью которой является убедить больного в возможности восстановления голоса и возвращения к трудовой деятельности, следует направлять этих обучающихся на консультацию к врачу-психоневрологу. Иногда психоневрологические беседы может проводить и логопед.

Библиографический список

1. Снежневский А.В. *Депрессии. Вопросы клиники, психопатологии и терапии*. Москва, 1970.
2. Spiegelberg U. J. *Psychiater. Med. Psychol.* 1966. Bd 16: s. 1 – 13.
3. Белов В.П. *Нервно-психические нарушения при психосоматических болезнях пищеварительного аппарата*. Диссертация ... доктора психологических наук. Москва, 1970.
4. Lopes Leme G. *Ln.: Masked Depression Bern*. 1973: p. 212 – 213.
5. Жислин С.Г. *Труды 3-го Всесоюзного съезда невропатологов*. Москва, 1950: 259 – 263.

References

1. Snezhnevskij A.V. *Depressii. Voprosy kliniki, psihopatologii i terapii*. Moskva, 1970.
2. Spiegelberg U. J. *Psychiater. Med. Psychol.* 1966. Bd 16: s. 1 – 13.
3. Belov V.P. *Nervno-psichicheskie narusheniya pri psihosomaticheskikh boleznyah pischevaritel'nogo apparata*. Dissertaciya ... doktora psihologicheskikh nauk. Moskva, 1970.
4. Lopes Leme G. *Ln.: Masked Depression Bern*. 1973: p. 212 – 213.
5. Zhislin S.G. *Trudy 3-go Vsesoyuznogo s'ezda nevroptologov*. Moskva, 1950: 259 – 263.

Статья поступила в редакцию 22.01.17

УДК 159.942.5+159.942.22

Karapetyan L.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Ural Federal University (Yekaterinburg, Russia),
E-mail: karapetyanl@mail.ru

PHENOMENOLOGICAL ANALYSIS OF EMOTIONAL AND PERSONAL WELL-BEING. One of the important theoretical and experimental problems in modern psychology is a phenomenon of well-being. The analysis of Russian and foreign research lets the author to formulate a concept of emotional and personal well-being. Well-being is considered in the article as the basis of the inner harmony of man, allowing it to function effectively and to develop. The author describes this phenomenon as a multifactorial construct, consisting of three groups of factors: positive, focused on the inner world (happiness, luck, optimism), positive, focused on the outside world (success, competence, reliability) and negative (pessimism, unhappiness, envy). In this paper, the author shows that a happy, successful, competent, lucky, optimistic, trustworthy person is the personification of emotional well-being. On the contrary, unhappy, pessimistic, envious people cannot enjoy life and feel the joy of life, therefore, their emotional and personal well-being is at a low level. The author highlights the external and internal conditions, providing emotional and personal well-being. As a result of the analysis, the author presents a diagram of forming well-being, reflecting factors of well-being and their components, as well as the conditions of formation of emotional and personal well-being. The proposed structure of the emotional and personal well-being allows empirically study this phenomenon, and the scheme of its formation may methodological basis not only for learning but also for the development of this construct.

Key words: emotional and personal well-being, factors of emotional and personal well-being, conditions of formation of emotional and personal well-being.

Л.В. Карапетян, канд. психол. наук, доц. Уральского федерального университета, г. Екатеринбург,
E-mail: karapetyanl@mail.ru

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Одной из важных теоретических и экспериментальных проблем в современной психологии является феномен благополучия. На основании анализа отечественных и зарубежных исследований, автор статьи формулирует понятие эмоционально-личностного благополучия. Благополучие рассмотрено в статье как основание внутренней гармонии человека, позволяющей ему эффективно функционировать и развиваться. Автор описывает данный феномен как многофакторный конструкт, включающей три группы факторов: позитивные, ориентированные на внутренний мир (счастье, везение, оптимизм), позитивные, ориентированные на внешний мир (успешность, компетентность, надежность), и негативные (пессимизм, несчастливость, зависть). В данной работе автор показывает, что счастливый, успешный, компетентный, везучий, оптимистичный, надежный человек является олицетворением эмоционального благополучия. Напротив, несчастливые, пессимистичные,

завистливые люди не могут наслаждаться жизнью и ощущать радость бытия, следовательно, их эмоционально-личностное благополучие находится на низком уровне. Опираясь на данные теоретического анализа, автор выделяет внешние и внутренние условия, обеспечивающие эмоционально-личностное благополучие человека. В качестве результата анализа автор представляет схему формирования благополучия, отражающую факторы благополучия и их составляющие, а также условия формирования эмоционально-личностного благополучия. Предложенная структура эмоционально-личностного благополучия позволяет эмпирически изучать данный феномен, а схема его формирования может методологическим основанием не только для изучения, но и для развития данного конструкта.

Ключевые слова: эмоционально-личностное благополучие, факторы эмоционально-личностного благополучия, условия формирования эмоционально-личностного благополучия.

Благополучие как совокупность объективных обстоятельств, определяющих оптимальное течение жизни человека, отражает наличие необходимых ему благ или указывает на субъективную оценку овладения этими благами. Субъективное ощущение благополучия является основанием внутренней гармонии человека, позволяющей ему эффективно функционировать и развиваться. Учитывая семантическую широту и неоднозначность понятия благополучия, в настоящее время исследователи сосредотачиваются на различных сторонах данного феномена. В зарубежной психологии различаются понятия субъективного и психологического благополучия. Термин «субъективное благополучие» связан с одним конструктом и инструментарием (Bradburn), а термин «психологическое благополучие» связан с другим конструктом и инструментарием (Ryff, Keyes). Работы отечественных авторов посвящены анализу таких аспектов благополучия, как эмоциональное благополучие (Александрова, Данилова, Калина, Пахалкова, Одарущенко), психоэмоциональное благополучие (Петунова, Подольский, Карабанова, Идобаева, Хейманс, Бережнова, Скларова, Скларова, Карташова), личностное благополучие (Батулин, Башкатов и инструментарием (Bradburn), а также материальное, физическое, психологическое, духовное, социальное благополучие (Л.В. Куликов, А.В. Воронина, Н.А. Батулин, С.А. Башкатов, Н.В. Гафарова) [1; 2; 3].

Таким образом, большинство авторов сосредотачивается либо на анализе благополучия как отражения эмоционального комфорта индивида, либо на личностных особенностях субъекта, позволяющих достичь этого состояния. Следовательно, наиболее полно сущность данного феномена будет отражать понятие *эмоционально-личностного благополучия*.

Для изучения благополучия необходимо проанализировать данный феномен, выделить его структуру, понять механизм и условия его формирования. Анализ работ, посвященных изучению благополучия, позволили нам совместно с Г.А. Глотовой выделить структуру данного психологического конструкта, состоящую из совокупности факторов, различных по своим функциям: 1) блок, связанный с позитивными переживаниями благополучия во внутреннем мире; 2) блок, связанные с позитивными переживаниями благополучия во внешнем мире; 3) блок, связанный с негативными переживаниями (переживаниями неблагополучия).

Позитивные по отношению к благополучию факторы, ориентированные на внутренний мир человека, связаны с отношением индивида к своей жизни, к своему прошлому и будущему, чувством защищенности / незащищенности. Эти факторы имеют особое значение в субъективном ощущении психологического благополучия, внутреннего равновесия и психологического комфорта (в единстве его эмоциональной, когнитивной и поведенческой составляющей). К этой группе факторов относится представление о себе как об «оптимисте», «счастливым» и «везучем» человеке.

Одним из важнейших факторов психологического благополучия личности и его субъективным показателем является ощущение «счастья». По изменению данного фактора можно судить о перемене в уровне благополучия индивида. Более того, слово «счастье», нередко рассматривается как синоним «психологического благополучия» в целом (Ryff, Czapinski) [4; 5; 6].

Лексико-семантический анализ слова «счастье» указывает на словообразующую основу «часть» и раскрывает это понятие как нечто «прибывшее, притекшее» извне, а также дает возможность увидеть родственный характер слов «счастье», «участь», «участник», «причастность», «причастие». Следовательно, понятие «счастье» в данном контексте можно понимать, как соединение с некоей частью, со своей долей, то есть постижение собственной судьбы, собственного места и назначения. В таком понимании счастье становится возможным, когда в жизни человека присутствует смысл, цель, предназначение.

Для анализа понятия «счастье» использовались философские и лингвистические работы таких авторов, как В.О. Татар-

кевич, М.В. Бахтин, С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова, И.Б. Русакова, Г.И. Урбанович, К. Нешев и др. Психологический подход к пониманию счастья начал разрабатываться в рамках гуманистической и позитивной психологии (А. Маслоу, Э. Фромм, М. Аргайл, М. Селигман). В основу психологического представления о счастье легли воззрения К. Роджерса и А. Маслоу о самоактуализации, В. Франкла о поисках смысла. В работах зарубежных психологов М. Аргайла, М. Селигмана, М. Чиксентмихайи и др. в качестве основной задачи позитивной психологии рассматривается изучение путей и возможностей достижения человеком достойной жизни. В отечественной психологии основы философско-психологической концепции счастья заложил С.Л. Рубинштейн, И.А. Джидарьян, Д.А. Леонтьев, В.А. Петровский исследовали различные аспекты проблемы счастья [3; 7].

Обобщая работы, посвященные анализу данного фактора, можно сказать, что ощущение себя счастливым проявляется в позитивных эмоциях, удовольствии и удовлетворении жизнью, обусловлено ценностным отношением индивида к жизни и отражает скорее внутреннее состояние, чем внешние влияния. Счастье предполагает внутреннее усилие и некоторую квалификацию для его обретения, связано с рефлексивными способностями и мудростью личности.

Еще один позитивный внутренне ориентированный фактор эмоционально-личностного благополучия, который мы находим в литературе, – это «*везение*». Везение в психологии рассматривается в синонимическом ряду со словами «удача» и «успех». При анализе данного понятия мы обратились к работам С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой, Д.В. Моховикова, Л.А. Мулляр, О.В. Чибиковой, А.А. Товбаза, Н.В. Лейффрид, J.J. Ray, 1980; P.R. Darke, J.L. Freedman, L. Day, J. Maltby, D. Pritchard, M. Smith, Pritchard, Smith [8].

Анализ данных работ позволил нам рассматривать везение как опцию, сопряженную с оптимизмом и счастьем, возникающую случайно, вне активности индивида, его желаний и цели деятельности. Интернальный характер везения связан с субъективной оценкой личности как обладающей возможностью сосредоточить на себе «полезные» для себя условия и обстоятельства, а не предпринимать усилия для достижения цели.

Третьим позитивным внутренне ориентированным фактором эмоционально-личностного благополучия, широко представленным в психологических исследованиях, является «*оптимизм*». В современных толковых и энциклопедических словарях понятие «оптимизм» является достаточно распространенным (Ожегов, Шведова, Ушаков, Лопатин, Лопатина, Кузнецов, Брокгауз и Ефрон и др.) и понимается как «бодрое и жизнедающее мироощущение, при котором человек во всем видит светлые стороны, верит в будущее, в успех, в то, что в мире господствует положительное начало, добро». В качестве противоположного понятия указывается «пессимизм» [8].

В психологии эмпирические исследования оптимизма появились, прежде всего, благодаря работам М. Селигмана, а дальнейшее развитие прикладных и научных исследований стало возможным благодаря такому направлению в психологии, которое получило название «позитивная психология» (Greenberg, Jenson, Селигман, Чиксентмихайи). В настоящее время за рубежом широко распространены эмпирические исследования оптимизма (Bain, Day, Maltby, Grant, Baldwin, Gibson, Iwanaga, Segerstrom, Windschitl, Yamawaki). В России оптимизм также стал активно изучаться, в том числе в связи с другими личностными характеристиками (Муздыбаев, Замышляева, Посохова, Джидарьян, Боднар, Глотова, Перунов, Перова, Ениколопов, Гордеева, Осин, Циринг, Эвнина, Новикова и др.) [9].

Таким образом, оптимизм можно понимать как специфичное мировоззрение, господствующее настроение, как личностную характеристику, устойчивую диспозицию личности, атрибутивный (когнитивный) стиль или копинг-ресурс личности. Оптимизм позволяет видеть в любой ситуации её положительные стороны

и возможности. Он связан с энтузиазмом, жизнестойкостью, способностью к принятию происходящих событий и их последствий. Оптимизм не столько отражает события ушедшие, сколько указывает на ожидание позитивного (благополучного) стечения обстоятельств. Высокий уровень оптимизма положительно коррелирует с психологическим благополучием и является не только предиктором, но и детерминантой благополучия.

В целом ощущение себя как человека счастливого, везучего и оптимистичное отношение к жизни являются индикаторами психологического благополучия, с одной стороны, и позволяют спрогнозировать благополучие в некотором будущем, с другой стороны. Иными словами, позитивные факторы, ориентированные на внутренний мир человека, отражают «потенциал благополучия» личности на некоторое время. При этом данные факторы указывают на субъективную оценку благополучия (получения, наличия жизненных благ), отражают ценности и амбиции индивида и сигнализируют о стремлении и возможности человека обрести внутренний комфорт скорее через работу над собой, чем в процессе изменения окружающего мира.

Не менее важное значение для благополучия человека имеют *позитивные* факторы, ориентированные на внешний мир, которые указывают на ощущение психологического комфорта, обусловленное внутренними ожиданиями и амбициями индивида, с одной стороны, а с другой стороны, – интерпретацией жизненных событий и обстоятельств, их соответствием ожиданиям субъекта. К этой группе факторов благополучия относится представление о себе как об успешном, компетентном и надежном человеке.

Тема «успеха» в настоящее время становится все более актуальной. Средства массовой информации систематически указывают на «успешность» как один из важнейших показателей, демонстрирующих человеку его личностную и социальную состоятельность.

Лексико-семантический анализ слова «успех» показал, что в русском языке эксплицированы следующие значения слова «успех»: 1) это «удача» как исход дела, возможно, – стечение обстоятельств, достижение некоторой цели за счет удачи (благоприятного стечения обстоятельств, везения); 2) личностный формат достижений (достижение цели за счет целенаправленной деятельности); 3) признание со стороны социума (общественное признание) [8].

В последнее время появляется все больше работ, посвященных исследованию представлений об успешном человеке, успехе и успешности, а также о влиянии этих представлений на профессиональный успех и академическую успеваемость (Клочкова, Нефедова, Галюк, Голдберг, Шмелев, Чирикова, Клямкин, Батыгин, Диттмар, Улыбина, Артамошина, Тропотяга, Русс, Бельцова, Котовский и др.). В.И. Верховин и С.Б. Логинов отмечают, что в понятии «успех» присутствует оттенок пассивности, везения, когда цель достигается за счет благоприятного стечения обстоятельств [10].

Исследователи рассматривают представления человека о себе и о мире как верный предиктор объективного успеха. Успешность рассматривается исследователями не только как свойство личности, но и как результат основанной на целеполагании, эффективно организованной деятельности человека, существенно превысивший социальные или личностные нормативы, и оцененный положительно самим человеком или другими людьми. Одним из важных факторов психологического благополучия может являться когнитивная и эмоциональная оценка человеком своей «успешности» с точки зрения соответствия или несоответствия критериям успешности, принятой в той части социума, с которой он наиболее тесно связан, с которой он себя идентифицирует.

В работах авторов, исследующих благополучие, отмечается значимость фактора «компетентность» в формировании благополучия, ощущения себя способным влиять на субъективное восприятие и переживание своего благополучия или неблагополучия.

Ряд авторов рассматривает компетентность в соотношении с деятельностью человека, в том числе, профессиональной. Кроме этого, выделяются различные виды компетентности – профессиональная компетентность, коммуникативная компетентность и др. Б.Б. Коссов рассматривает компетентность как общий уровень умений [9].

В социоэкономическом контексте «компетентность» рассматривается с точки зрения общественной значимости: 1) знания, опыт в той или иной области; 2) область полномочий управляющего органа, должностного лица; круг вопросов, по которым они

обладают правом принятия решений, а также как фундаментальные способности (подразумеваемое знание и т.д.) и как статусную позицию работника, атрибут его позиции внутри конкретной организации [8].

В психолого-акмеологических исследованиях «компетентность» представлена с позиции обладания знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать веское, авторитетное мнение, осведомленность, авторитетность в определенной области. Существует целый ряд подходов, посвященных проблеме профессиональной компетентности специалиста. Общая феноменология профессиональной компетентности специалистов отражена в исследованиях Н.В. Кузьминой, Е.В. Бондаревской, В.А. Адольфа, Н.Ф. Ильиной, Э.Ф. Зеера, А.К. Марковой, И.А. Зимней, Т.Н. Щербаковой и др. [3].

Исследователи компетентности однозначно указывают на то, что уровень профессиональной компетентности зависит от личностных качеств субъекта деятельности, его интеллектуальной активности, способностей, познавательной потребности, мотивации профессиональных и личностных достижений. Кроме того, компетентность всегда связана с внешней деятельностью и её результативностью. Тем самым подчеркивается интегративный характер данного феномена, а также его прогностическая функция в отношении жизненного успеха и психологического благополучия индивида.

Еще одним внешним позитивным фактором эмоционально-личностного благополучия, исследуемым в литературе, выступает «надежность». Представление о надежности человека эксплицировано в многочисленных словарях (Словарь церковно-славянского и русского языка, Ожегов, Шведова, Ефремова, Ушаков и др. [8]).

В психологической литературе слово «надежность» изначально характеризовало функционально-деятельностно-личностные показатели индивида, а позднее оно перешло и в психологию труда (Крук). Согласно В.Д. Небылицыну, среди личностных факторов, обуславливающих надежность специалиста, необходимо выделять интеллектуальные, волевые и характерологические особенности человека. Б.Ф. Ломов выделял две группы качеств, определяющих надежность специалиста: поддающиеся и не поддающиеся целенаправленному воспитанию. Обе группы качеств играют ключевую роль в обеспечении надежности специалиста, а перспективным направлением обеспечения надежности, в свою очередь, является контроль, в том числе и со стороны самого человека.

Профессиональная надежность, согласно Э.Ф. Зееру, проходит эволюционный путь, обусловленный процессом профессионализации субъекта трудовой деятельности. В.М. Крук описывая различные виды надежности, предлагает помимо функциональной и профессиональной надежности выделять личностную надежность. Личностная надежность связана с понятиями «человеческий фактор», «личный фактор» и, соответственно, определяется совокупностью индивидуальных особенностей человека, которые могут стать причиной «ошибки», «нарушения» [8].

Следовательно, надежность является системным психическим свойством личности, формируемое и развиваемое под влиянием установок, возникающих в рамках определенного вида деятельности. Именно социальная среда и процесс овладения профессиональной деятельностью влияют на развитие свойств и качеств личности, способствующих успешному решению профессиональных задач в любых, даже усложненных условиях её реализации. На степень выраженности профессиональной надежности влияют степень развития его профессионально важных качеств и психическое состояние функциональных систем организма. Профессиональная и личностная надежность включает в себя ряд интегральных личностно-деятельностных характеристик, являющихся показателями профессионального развития, выражающегося во всех компонентах профессиональной компетентности.

Итак, позитивные внешне ориентированные факторы отражают благополучие личности, связанное с оценкой и осмыслением реально существующих событий. Представление человека о себе как об успешном, компетентном и надежном сигнализирует о его стремлении и возможности обрести внутренний комфорт и гармоничные отношения с окружающим миром через изменение окружающих условий и обстоятельств, не меняя свой внутренний мир. Ощущение внутреннего комфорта и благополучия связано с согласованием ожиданий индивида и получаемых от жизни благ, во многом определяется индивидуальной системой ценностей, смыслов, установок и амбиций.

Кроме этого, анализ литературных источников показывает, что выделяются не только позитивные, но и *негативные факторы* эмоционально-личностного благополучия, предполагающие индикацию и прогнозирование психологического неблагополучия личности. В качестве негативных факторов эмоционально-личностного благополучия рассматриваются пессимизм, несчастливость, зависть. Рассмотрим их более подробно.

Фактор «*пессимизм*» (от лат. *pessimus* – наихудший) как негативный фактор психологического благополучия основан на плохом настроении, отражает подавленное состояние, негативное восприятие мира, ощущение своего неблагополучия. Лексико-семантический анализ данного понятия позволяет выделить такие определения пессимизма: 1) мироощущение, проникнутое унынием, безнадежностью, неверием в будущее; 2) склонность видеть во всем только плохое; 3) отрицательная оценка жизни [8].

Исследование пессимизма как психологического феномена началось сравнительно недавно и отражено в работах зарубежных и отечественных авторов (Held, Palgi, Friedman, Robbins, Armbruster, Pieper, Klotzsche, Hoyer, Зелигман, Муздыбаев, Замышляева, Перова, Ениколопов, Арскиева, Зайцева, Джидарьян). Примечательно, что в психологии пессимизм, как правило, рассматривается в связи с оптимизмом и, соответственно, реже изучается как самостоятельный феномен. К.Муздыбаев указывает на то, что пессимисты отличаются от оптимистов отношением к людям [9; 11].

Анализ исследований пессимизма показал, что данный фактор отражает негативное отношение к миру, связан с состоянием уныния, безнадежности, внутреннего дискомфорта. Однако оптимизм не рассматривается в психологии как явный антагонист оптимизма, может в равной степени проявляться (или не проявляться) вместе с ним и часто носит защитную функцию в ситуации неопределенности. Пессимизм предполагает у его носителя укороченную временную перспективу, сосредоточенность на настоящем и отсутствие желаемых ожиданий, целей, планов на будущее, что отражает индикаторную и прогностическую функцию пессимизма относительно благополучия.

«*Несчастность*» как фактор эмоционально-личностного благополучия редко описывается в психологической литературе. «Несчастье» трактуется в русском языке как антоним понятию «счастье», а слово «несчастливый» толкуется следующим образом: 1) не знающий, лишенный счастья, радости; 2) такой, которого преследует неудача, неудачливый. Еще в древности мыслители указывали на связь счастья и несчастья, придавая большую значимость роли последнего как средства духовного развития, как средства формирования нравственности [1].

И.А. Джидарьян реконструирует образ несчастливой человека, опираясь на представления и оценки обыденного сознания. Результаты исследования показали, что при описании несчастливой человека на первом месте оказались доброта и трудолюбие, а также общительность. Также относительно высоко оцениваются у несчастливых людей и такие качества, как общая образованность, эрудированность и внешняя красота. Главное, что отличает счастливого от несчастливой в оценках и восприятии окружающих людей, – это чувство оптимизма, а также целеустремленность и уверенность в себе. По результатам исследования было выявлено, что в обыденном сознании образ несчастливой человека менее четок и чаще связывается с женским полом. В то же время счастливые и несчастливые люди не являются полярными типами по большинству характеристик и практически не отличаются по своим основным социально-этическим качествам. Автор делает вывод, что на уровне обыденного сознания образ несчастливой человека не связывается с какими-либо чертами социальной ущербности или личностной непривлекательности [5].

Таким образом, «несчастье» нужно понимать именно как отсутствие счастья, субъективного благополучия, но не наличие страдания, хотя, известно, что отсутствие благополучия может усиливать негативные переживания» [1, с. 27].

В качестве еще одного негативного фактора эмоционально-личностного благополучия в научной литературе рассматривается «*зависть*». В философской и психологической литературе зависть в основном рассматривается как чувство, которое проявляется в неприязненном, враждебном отношении к успехам, достоинствам другого лица (Аристотель, Ф. Бэкон, Р. Декарт, И. Кант, С. Кьеркегор, Ларошфуко, Б. Мандевиль, Ф. Ницше, Б. Спиноза, А. Шопенгауэр, А.Ю. Согомонов, Полле, Е.П. Ильин, А. Донцов и др.) [10].

В русских лингвистических словарях зависть описывается как «свойство того, кто завидует; досада по чужом добре или благе; нежелание добра другому, а одному лишь себе» или «чувство досады, вызванное благополучием, успехом другого», «желание обладать тем, что есть у другого» [8].

Психологические исследования появляются во второй половине XX века. В многочисленных теоретических и эмпирических психологических исследованиях зависть рассматривается как противоречивый, многогранный феномен (Муздыбаев, Silver, Sabini, Бескова, К. Хорни, Бондаренко, Лукан, Котова, Муздыбаев, Соколова, Шамионов, Ильин) [1].

Таким образом, зависть рассматривается в психологии как особая форма тревоги, основывается на «недобром созерцании более счастливых людей». Обычно различается с ревностью, при которой имеется третье лицо, как правило, любимый человек» [8]. Неосознаваемая (вытесняемая) зависть маскируется под «плохое настроение», раздражительность, неудовлетворенность жизнью, депрессию, и может приводить к неврозам, неадекватным поступкам, личным и семейным драмам. Зависть сопровождается мучительными переживаниями, ощущением своего неблагополучия. Следовательно, зависть является не только индикатором, но и детерминантой благополучия личности.

Можно сказать, что описанные негативные факторы психологического благополучия в целом связаны как с внутренним миром человека, так и с внешним миром и понижают общий уровень субъективного благополучия. Представление о себе как о пессимисте, несчастливом и завистливом человеке являются индикаторами психологического неблагополучия, с одной стороны, и позволяют спрогнозировать неблагополучие в некотором будущем, с другой стороны. При этом негативные связаны с субъективной оценкой благополучия (недостаточного получения, отсутствия жизненных благ), отражают ценности и амбиции индивида и сигнализируют о субъективном восприятии отсутствия возможностей обрести внутренний комфорт через работу над собой или в процессе изменения окружающего мира.

Итак, анализ литературных источников дал нам основания считать, что *эмоционально-личностное благополучие* – это целостное экзистенциальное переживание состояния гармонии между внутренним и внешним миром, возникающее в процессе жизни, деятельности и общения человека. Результатом снижения уровня такой гармонии является переживание состояния эмоционально-личностного неблагополучия.

Принимая во внимание сложную природу факторов благополучия, а также исследования, посвященные анализу структуры благополучия, выделим составляющие компоненты данного феномена. Согласно Л.В. Куликову, в структуре психологического благополучия целесообразно выделять когнитивный и эмоциональный компоненты. Когнитивная составляющая психологического благополучия связана с наличием у человека относительно непротиворечивой картины мира, с пониманием текущей жизненной ситуации. Эмоциональный компонент проявляется как переживание, объединяющее чувства, которые обусловлены успешностью / неуспешностью субъекта в тех или иных сферах активности. Л.Г. Пучкова выделяет также мотивационно-поведенческий компонент, который включает контроль над обстоятельствами и наличие цели в жизни. Таким образом, исходя из природы эмоционально-личностного благополучия, наиболее целесообразно выделить в структуре данного феномена четыре основных составляющих: когнитивную, аффективную, регулятивную и поведенческую. Формирование благополучия может начинаться с любой из составляющих, постепенно вовлекая другие [2].

Для целостного понимания феномена эмоционально-личностного благополучия необходимо проанализировать *условия* его формирования. Большинство исследователей благополучия сходятся во мнении о том, что благополучие не является результатом только внешних условий, но представляет собой также и результат отношения человека к его жизни, окружению, самому себе. Следовательно, для оценки благополучия важно учитывать как внешние, так и внутренние условия его формирования.

Среди *внешних условий* необходимо рассмотреть физические, экономические, социальные и культурные условия. *Физическая среда*, влияющая непосредственно на жизнь индивида и его благополучие, определяется такими особенностями его существования, как место проживания и работы, перемещение в пространстве, состояние здоровья и т. д.

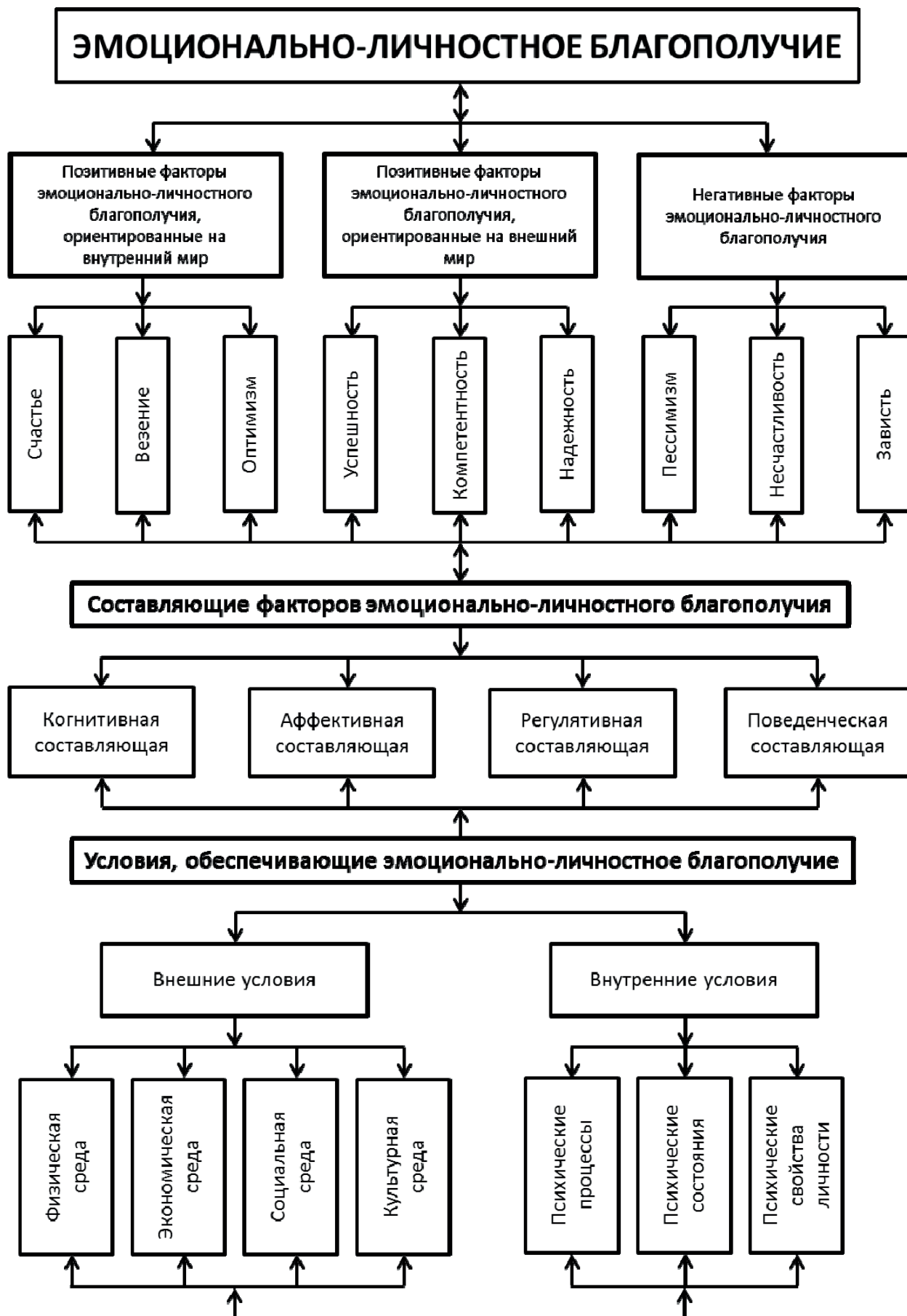


Рис. 1. Схема формирования эмоционально-личностного благополучия

Экономическая среда жизни человека: величина и регулярность дохода, надежность источников дохода, возможность удовлетворения потребностей, экономическая ситуация в регионе, в стране, в мире.

Социальная среда обеспечивает формирование и поддержание благополучия индивида в связи с его межличностными отношениями, адаптационными возможностями.

Культурная среда позволяет человеку ощущать свое благополучие на основе принятия и разделения социальных норм, ценностей, смыслов. Своеобразным индикатором благополучия человека в культурной среде является организация им своего образа жизни, досуга, стиля (одежды, поведения, достижения успеха, самопрезентации и т. д.).

Внутренними условиями, обеспечивающими формирование эмоционально-личностного благополучия человека являются его психические процессы, состояния и свойства личности.

Психические процессы, обладая селективным характером, определяют формирование субъективного благополучия еще на этапе отражения действительности. Создающаяся на основе этого отражения картина мира задает соответствующую саморегуляцию и активность индивида, направляя поведение, деятельность и динамику личности на достижение благополучия, которое всегда представляет собой неформальную положительную валентность в мотивационной сфере субъекта.

Психические состояния, характеризующие тонус функциональной активности индивида, в первую очередь организуют психику на адаптацию и социализацию индивида в обществе. Эмоционально-личностное благополучие обеспечивается не только адекватностью восприятия и ответной активности личности на раздражители среды, но и особенностями эмоционального отношения личности к происходящему.

Психические свойства личности характеризуют индивида как представителя социума, отражают его взаимоотношения с миром, обществом, самим собой. Психические свойства, основанные на органических и функционально-динамических особенностях нервной системы индивида, проявляются в активности и саморегуляции индивида и определяют формирование личностных факторов его благополучия.

Внешние и внутренние условия не только имеют различную природу, но и оказывают неоднозначное влияние на благополучие человека. Обращаясь к идее Гельцберга, внешние условия носят объективный, конкретный и конечный характер. Их действие опосредовано психической активностью индивида. Их влияние на формирование благополучия насыщаемо: когда внешняя среда достаточно благополучна для существования человека, улучшение внешних условий уже не имеет значения для благополучия. Внутренние условия – субъективны, эмоциональны, интуитивны и обладают способностью к развитию и самодетерминации, могут компенсировать недостаточность внешних условий.

На основании феноменологического анализа эмоционально-личностного благополучия была составлена схема формирования благополучия, представленная на рис. 1. На данной схеме отражены факторы благополучия и их составляющие, а также условия, обеспечивающие формирование эмоционально-личностного благополучия.

Таким образом, проведенный анализ феномена благополучия позволил сделать следующие выводы.

1. Эмоционально-личностное благополучие – это целостное экзистенциальное переживание состояния гармонии между внутренним и внешним миром, возникающее в процессе жизни, деятельности и общения человека. Результатом снижения уровня такой гармонии является переживание состояния эмоционально-личностного неблагополучия.

2. Являясь сложным интегративным образованием, ощущение благополучия охватывает всю личность человека целиком, определяет его мышление, отношение к миру, другим людям и самому себе, влияет на его поведение и деятельность.

3. Структура эмоционально-личностного благополучия включает ряд факторов, связанных с эмоциональной и личностной сферами человека. Позитивные факторы благополучия, ориентированные на внутренний мир (счастливый, везучий, оптимист), связанные с отношением человека к своей жизни, к своему прошлому и будущему, чувством защищенности/незащищенности. Позитивные факторы благополучия, ориентированные на внешний мир (успешный, компетентный, надежный), отражают отношения индивида с другими людьми, а также установки по отношению к собственной деятельности. Негативные факторы благополучия связаны как с внутренним, так и с внешним миром человека (пессимист, несчастливый, завистливый) и понижают общий уровень субъективного благополучия.

4. Структура эмоционально-личностного благополучия представляет четыре основных составляющих: когнитивную, аффективную, регулятивную и поведенческую. Формирование благополучия может начинаться с любой из составляющих, постепенно вовлекая другие.

5. Благополучие формируется в результате влияния внешних и внутренних условий. К внешним условиям, оказывающим влияние на эмоционально-личностное благополучие, относятся физическая, экономическая, социальная и культурная среда. Внутренними условиями, обеспечивающими формирование эмоционально-личностного благополучия человека являются его психические процессы, состояния и свойства личности.

6. Внешние условия носят объективный, конкретный и конечный характер. Их влияние насыщаемо и опосредовано психической активностью индивида. Внутренние условия – субъективны, эмоциональны, интуитивны и обладают способностью к развитию и самодетерминации, могут компенсировать недостаточность внешних условий.

Библиографический список

1. Шамионов Р.М. Взаимосвязь субъективного благополучия с эмоциональной направленностью и ценностными ориентациями личности в разных условиях профессиональной социализации. *Известия Саратовского университета*. 2007; Т. 7, Сер. Философия. Психология. Педагогика; Вып. 1.
2. Глотова Г.А. Структура и индикаторы субъективного благополучия. *Международная научная школа психологии и педагогики. Ежемесячный научный журнал*. 2014; Часть 2; № 7 (15).
3. Карапетян Л.В. Субъективное благополучие как условие ощущения психологической безопасности в чрезвычайной ситуации. *Безопасность личности в современном коммуникативном пространстве*: материалы международной научно-практической конференции. 23-24 октября. Екатеринбург, 2014.
4. Ryff C.D. Psychological Well-Being in Adult Life. *Current Directions in Psychological Science*. 1995; Vol. 4; № 4.
5. Джидарьян И.А. *Психология счастья и оптимизма*. Москва: Институт психологии РАН, 2013.
6. Аргайл М. *Психология счастья*. Санкт-Петербург: Питер, 2003. Available at: <http://www.nplife.ru/knigi/psyho/psihologija-schastja>
7. Бахарева Н.К. *Субъективное благополучие как системообразующий фактор толерантности*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Хабаровск, 2004.
8. *Коллекция словарей и энциклопедий*. Available at: <http://slovari.bibliofond.ru/Default.aspx>
9. Фесенко П.П. *Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Москва, 2005.
10. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования). *Психологическая диагностика*. 2005; 3.
11. Пономаренко Т.И. *Установка как фактор формирования стратегии поведения*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук Новосибирск, 1998.

References

1. Shamionov R.M. Vzaimosvyaz' sub'ektivnogo blagopoluchiya s `emocional'noj napravlennost'yu i cennostnymi orientacijami lichnosti v raznyh usloviyah professional'noj socializacii. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. 2007; T. 7, Ser. Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika; Vyp.1.
2. Glotova G.A. Struktura i indikatory sub'ektivnogo blagopoluchiya. *Mezhdunarodnaya nauchnaya shkola psihologii i pedagogiki. Ezhemesyachnyj nauchnyj zhurnal*. 2014; Chast' 2; № 7 (15).

3. Karapetyan L.V. Sub`ektivnoe blagopoluchie kak uslovie oschuscheniya psihologicheskoy bezopasnosti v chrezvychajnoj situacii. *Bezopasnost' lichnosti v sovremennom kommunikativnom prostranstve: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 23-24 oktyabrya. Ekaterinburg, 2014.
4. Ryff C.D. Psychological Well-Being in Adult Life. *Current Directions in Psychological Science*. 1995; Vol. 4; № 4.
5. Dzhidar'yan I.A. *Psihologiya schast'ya i optimizma*. Moskva: Institut psihologii RAN, 2013.
6. Argaj M. *Psihologiya schast'ya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2003. Available at: <http://www.nplife.ru/knigi/psyho/psihologiya-schast'ya>
7. Bahareva N.K. *Sub`ektivnoe blagopoluchie kak sistemoobrazuyushij faktor tolerantnosti*. Avtoreferat disertacii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Habarovsk, 2004.
8. *Kollekciya slovaroj i `enciklopedij*. Available at: <http://slovari.bibliofond.ru/Default.aspx>
9. Fesenko P.P. *Osmyslennost' zhizni i psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti*. Avtoreferat disertacii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2005.
10. Shevelenkova T.D., Fesenko P.P. Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor osnovnykh koncepcij i metodika issledovaniya). *Psihologicheskaya diagnostika*. 2005; 3.
11. Ponomarenko T.I. *Ustanovka kak faktor formirovaniya strategii povedeniya*. Avtoreferat disertacii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Novosibirsk, 1998.

Статья поступила в редакцию 24.01.17

УДК 159. 923. 2

Mironov A.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Yurga State University (Khanty-Mansiysk, Russia),
E-mail: milan109@yandex.ru

IDENTITY AS A PSYCHOLOGICAL CATEGORY: DEFINITION AND STRUCTURE. The problem of identity has been occupying a central place in human personality study for many years. This phenomenon has been the subject of research in various sciences, especially in such sciences as psychology, philosophy, sociology, culturology. The article discusses the human identity in a psychological aspect. The theoretical review of psychological concepts of identity is presented here. The author describes structural components of identity: personal and social identity. The article also examines the relationship between social and personal identity in various psychological theories and points out the complex nature of their relationship in a coherent identity structure.

Key words: identity, personal identity, social identity, self-determination, identification.

A.B. Миронов, канд. психол. наук, доц. Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск,
E-mail: milan109@yandex.ru

ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ И СТРУКТУРА

Проблема идентичности на протяжении долгих лет занимает одно из центральных мест в изучении личности человека. Данный феномен выступает предметом исследования в рамках различных наук, прежде всего, таких как психология, философия, социология, культурология. В статье рассматривается идентичность человека в психологическом аспекте. Представлен теоретический обзор психологических концепций идентичности. Описаны структурные компоненты идентичности: личностная и социальная идентичность. Отдельно рассматривается вопрос о соотношении социальной и личностной идентичности в различных психологических теориях, отмечается сложный характер их взаимосвязи в целостной структуре идентичности.

Ключевые слова: идентичность, личностная идентичность, социальная идентичность, самоопределение, идентификация.

На современном этапе развития социально-психологического знания отмечается устойчивый интерес исследователей к изучению такого феномена как идентичность. Прежде всего, это связано со стремительными изменениями, происходящими в обществе, которое в каждой фазе своего развития требует определённого типа личности. В наше время, когда происходит усиление интернационализации жизни, рост информационного, культурного, экономического обмена и сотрудничества, когда социально-исторический, технический прогресс в несколько раз опережает смену поколений, человек должен достаточно оперативно решать возникающие проблемы, быть социально мобильным, уметь ставить реальные жизненные и профессиональные цели, самостоятельно организовать свою деятельность, устанавливать социальные контакты. Выполнение этих и других требований, предъявляемых обществом к личности, во многом будет зависеть от того, насколько устойчивой и гармоничной будет её идентичность.

Теоретическая и эмпирическая разработка проблемы идентичности имеет довольно длительную историю, и широко представлена в трудах: классиков зарубежной философии, психологии и социологии (З. Фрейд, 1989; У. Джеймс, 1991; К. Юнг, 1996); современных авторов (К. Роджерс, 1961; Ю. Хабермас, 1976; Э. Эриксон, 1996); в трудах отечественных исследователей (И.С. Кон, 1981; В.С. Агеев, 1990 и других [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8]).

А.В. Микляева и П.В. Румянцев справедливо отмечают, что исследователи идентичности так и не пришли к единому мнению относительно того, кому принадлежит открытие этого понятия для психологической науки. Если в философии можно проследить преемственность развития термина «идентичность» от античности через немецкую классическую философию и до постмодерна, то в психологии сделать это проблематично, поскольку, войдя в терминологический аппарат психологической науки, по-

нятие обрело множество смыслов в связи с множественностью теоретических парадигм его интерпретаций [9; 10].

Принято считать, что в психологии проблематика идентичности берет свое начало в психоанализе. Так, в 1914 г. выходит в свет работа З. Фрейда «Групповая психология и анализ Эго». В ней впервые в психологическом контексте используется понятие «идентификация». В своей работе З. Фрейд рассматривал идентификацию в двух аспектах, как бессознательную эмоциональную связь ребенка с родителями, и как важный механизм взаимодействия между индивидом и социальной группой. В этой работе был обозначен потенциал идентификации как понятия, разделяемого членами группы, общего для них, что открыло возможность исследования природы группы [11].

Здесь необходимо отметить, что само понятие «идентичность» З. Фрейд не употребляет, а упоминает лишь об идентификации. В науке данные понятия не принято считать тождественными, так как «идентичность» используется для обозначения некоторого состояния, а идентификация как процесс, ведущий к данному состоянию [12].

Окончательно придал понятию «идентичность» статус самостоятельной научной категории Э. Эриксон. Он внес большой вклад в разработку данного понятия с точки зрения его динамической структуры, все дальнейшие исследователи данной проблематики, так или иначе, опирались на данную концепцию.

Э. Эриксон считал, что идентичность личности является, как природно, так и социально обусловленной категорией, поскольку объединяет в себе природные задатки, потребности и способности, а также значимые идентификации и постоянные, устойчивые социальные роли. Впоследствии, благодаря работам Г. Тэджфела и его последователей, социальные аспекты идентичности получили в психологической литературе относительно самостоятельный статус, что породило продолжающуюся и се-

годна дискуссию о соотношении личностной и социальной идентичности [13].

Личностная идентичность в психологии рассматривается как самоопределение в терминах физических, интеллектуальных и нравственных личностных черт. Социальная идентичность складывается из отдельных идентификаций и определяется принадлежностью человека к различным социальным категориям: этносу, классу, полу, культуре [14].

Далее рассмотрим непосредственно соотношение данных видов идентичности в различных психологических теориях. Например, Г. Тэджфел и Э. Эриксон рассматривают их как полюса одной дихотомической оси. В таком случае идентификация осуществляется от одного полюса к другому, то есть когда человек акцентируется на проблемах индивидуального характера, он переходит на полюс личностной идентичности, а когда на проблемах группового характера, полюс меняется на противоположный [6; 13].

Р. Дженкинс, наоборот, полагает, что индивидуальная уникальность и коллективная разделённость могут быть поняты как нечто очень близкое, если не то же самое, как две стороны одного и того же процесса. Различие между ними заключается в том, что в случае личностной идентичности подчеркиваются отличительные характеристики индивидов, а в случае социальной – схожие характеристики [15].

Дж. Тернер отметил наличие реципрокной взаимосвязи между идентичностями, при которой усиление одной приводит к снижению другой. Подобную идею высказывал отечественный психолог В.С. Агеев, отмечавший обратное отношение между личностным и групповым началом [8].

Соотношение личностной и социальной идентичностей как противодействующих сторон представлено в работе А. Curle, при этом противодействие во многом зависит от выраженности каждой из идентичностей. На основе выраженности каждого из типов А. Curle выводит психологическую типологию личности с подробным описанием [16].

По-иному представлена проблема соотношения личностной и социальной идентичности в трудах Г. Брейкуэлл. С точки зрения реальной динамики, личностная и социальная идентич-

ности – не различные части или аспекты единой идентичности, а разные точки в процессе развития последней. Г. Брейкуэлл отмечает социальное происхождение идентичности, причем, она считает личностную идентичность вторичной по отношению к социальной [17].

Взаимосвязь личностной и социальной идентичности также можно увидеть в работах Э. Фромма, однако, в отличие от Г. Брейкуэлл он считает, что вторичной является не личностная, а социальная идентичность. Социальная идентичность появляется как противоположный полюс идентичности персональной. Путём самоотжествления с какими-либо идеями, ценностями, социальными стандартами человек избегает одиночества, таким образом, удовлетворяя одну из ведущих человеческих потребностей, составляющей самую сущность человеческого бытия.

Некоторые авторы пытаются показать независимость личностной и социальной идентичностей. Так Ж.-К. Дешам и Т. Дево на основе исследований приходят к выводу, что личностная и социальная идентичность это равные элементы Я, не связанные между собой [18].

Концепцию баланса идентичности предлагает Ю. Хабермас. Он понимает личностную и социальную идентичности как два измерения, в которых реализуется балансирующая Я-идентичность. Вертикальное измерение – личностная идентичность – обеспечивает связность истории жизни человека. Горизонтальное измерение – социальная идентичность – обеспечивает возможность выполнять различные требования всех ролевых систем, к которым принадлежит человек. Человек на протяжении жизни стремится к поиску компромисса между этими двумя основными вопросами [5].

Рассмотрев ряд концепций идентичности, мы можем сделать вывод, о том, что на сегодняшний день не существует единого мнения в соотношении социальной и личностной идентичности. Несмотря на это, можно отметить, что наиболее распространенной точкой зрения на их соотношение является взаимосвязь между ними как неотъемлемыми компонентами идентичности человека.

Библиографический список

1. Фрейд З. *Психология бессознательного*. Москва: Просвещение, 1990.
2. Джемс У. *Психология*. Москва: Педагогика, 1991.
3. Юнг К.Г. *Психологические типы*. Санкт-Петербург: Азбука, 1996.
4. Rogers C. *On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy*. Boston, 1961.
5. Habermas J. *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M. 1976 (stw 154).
6. Эриксон Э. *Идентичность: юность и кризис*. Москва: Прогресс, 1996.
7. Кон И.С. *В поисках себя: личность и её самосознание*. Москва: Политиздат, 1984.
8. Агеев В.С. *Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы*. Москва: МГУ, 1990.
9. Малахов В.С. Неудобства с идентичностью. *Вопросы философии*. 1998; 2: 43 – 53.
10. Микляева А.В. *Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования*. Санкт-Петербург: РГПУ, 2008.
11. Солдатова Г.У. *Психология межнациональной напряженности*. Москва: Смысл, 1998.
12. Ядов В.А. Социальные и социально – психологические механизмы формирования социальной идентичности личности. *Мир России*. 1995; 3/4: 158 – 181.
13. Tajfel H. *Social identity and intergroup relations*. Cambridge and Paris, 1982a.
14. Психология самосознания: [хрестоматия по социал. психологии личности]. Ред., сост. Д.Я. Райгородский. Самара: БАХРАХ-М, 1999.
15. Белопольская Н.Л. *Самосознание проблемных подростков*. Москва: Институт психологии РАН, 2007.
16. Curle A. *Mystics and militants. A study of awareness, identity and social action*. London: Tavistock publication, 1972.
17. Павленко В.Н. Представление о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии. *Вопросы психологии*. 2000; 1: 135 – 142.
18. Иванова Н.Л. *Психологическая структура социальной идентичности*. Диссертация ...доктора психологических наук. Ярославль, 2003.

References

1. Frejd Z. *Psichologiya bessoznatel'nogo*. Moskva: Prosveschenie, 1990.
2. Dzheims U. *Psichologiya*. Moskva: Pedagogika, 1991.
3. Yung K.G. *Psichologicheskie tipy*. Sankt-Peterburg: Azbuka, 1996.
4. Rogers C. *On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy*. Boston, 1961.
5. Habermas J. *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M. 1976 (stw 154).
6. 'Erikson 'E. *Identichnost': yunost' i krizis*. Moskva: Progress, 1996.
7. Kon I.S. *V poiskah sebya: lichnost' i ee samosoznanie*. Moskva: Politizdat, 1984.
8. Ageev V.S. *Mezhgruppovoe vzaimodejstvie: social'no-psihologicheskie problemy*. Moskva: MGU, 1990.
9. Malahov V.S. Neudobstva s identichnost'yu. *Voprosy filosofii*. 1998; 2: 43 – 53.
10. Miklyayeva A.V. *Social'naya identichnost' lichnosti: sodержание, struktura, mehanizmy formirovaniya*. Sankt-Peterburg: RGPU, 2008.
11. Soldatova G.U. *Psichologiya mezh'etnicheskoj napryazhennosti*. Moskva: Smysl, 1998.
12. Yadov V.A. Social'nye i social'no – psihologicheskie mehanizmy formirovaniya social'noj identichnosti lichnosti. *Mir Rossii*. 1995; 3/4: 158 – 181.
13. Tajfel H. *Social identity and intergroup relations*. Cambridge and Paris, 1982a.
14. Psichologiya samosoznaniya: [hrestomatiya po social. psihologii lichnosti]. Red., sost. D.Ya. Rajgorodskij. Samara: BAHRAH-M, 1999.
15. Belopol'skaya N.L. *Samosoznanie problemnyh podrostkov*. Moskva: Institut psihologii RAN, 2007.
16. Curle A. *Mystics and militants. A study of awareness, identity and social action*. London: Tavistock publication, 1972.
17. Pavlenko V.N. Predstavlenie o sootnoshenii social'noj i lichnostnoj identichnosti v sovremennoj zapadnoj psihologii. *Voprosy psihologii*. 2000; 1: 135 – 142.
18. Ivanova N.L. *Psichologicheskaya struktura social'noj identichnosti*. Dissertaciya ...doktora psihologicheskikh nauk. Yaroslavl', 2003.

Статья поступила в редакцию 02.02.17

УДК 159.99

Nurgaleev V.S., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Russian State University of Physical Culture, Sport, Youth and Tourism (Moscow, Russia), E-mail: sultanis@yandex.ru

Ischenko T.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chief of the Pedagogy and Psychology of Professional Activity Department, Reshetnev Siberian State Aerospace University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: tatiana-dial@mail.ru

IMPLEMENTATION OF MANAGEMENT FUNCTION OF COGNITIVE ACTIVITY AS A PSYCHOLOGICAL ISSUE. Implementation of management function of cognitive activity is revealed in the paper. It means specific motivated, expedient, mediated, transformed person's activity, which is directed on cognition of the world (nature, society, conscious) and transforming his cognition with getting feedback (transforming society and nature), which is an unproductive labor in the broadest sense, has a program and information base of activity, which is related to decision making and forms important cognitive system abilities, which are actualized in specific periods of life as a leading subject activity – learning activity. There are three cognitive activity types: nature, society and consciousness mastering. Mastering means a combination of reflection and conversion process of environmental objects.

Key words: cognitive activity, management function, implementation, issue, kinds of cognitive activity.

В.С. Нургалеев, д-р психол. наук, проф., Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма, г. Москва, E-mail: sultanis@yandex.ru

Т.Н. Ищенко, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и психологии профессиональной деятельности, Сибирский государственный аэрокосмический университет имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, E-mail: tatiana-dial@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ КОГНИТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Статья посвящена вопросам реализации управленческой функции когнитивной деятельности, под которой понимается специфически мотивированная, целесообразная, опосредствованная и преобразовательная деятельность человека, направленная на познание окружающего мира (природы, общества, сознания) и преобразование своего сознания с выходом на обратную связь (преобразование общества и природы), являющаяся, по сути, непроизводительным трудом в широком смысле слова, имеющая программу и информационную основу деятельности, связанную с принятием решений и формированием системы когнитивно важных качеств, выступающая в определённые периоды жизни как ведущая деятельность субъекта – учебная деятельность. Выделены три вида когнитивной деятельности (труда): освоение природы, освоение общества, освоение сознания. Под освоением понимается комбинированный процесс отражения и преобразования объектов (предметов) окружающего мира.

Ключевые слова: когнитивная деятельность, управленческая функция, реализация, проблема, виды когнитивной деятельности.

В современной науке очень часто используется понятие «учебная деятельность», которое имеет существенные признаки, относящие его к дидактике и педагогической психологии. Весте с тем, данное понятие, как правило, рассматривается в контексте воздействия на ученика со стороны взрослых и не полностью отражает его субъектность. В этой связи, в своей научной работе мы ввели понятие когнитивной деятельности, под которой, с нашей точки зрения, выступает специфически мотивированная, целесообразная, опосредствованная и преобразовательная деятельность человека, направленная на познание окружающего мира (природы, общества, сознания) и преобразование своего сознания с выходом на обратную связь (преобразование общества и природы), являющаяся, по сути, непроизводительным трудом в широком смысле слова, имеющая программу и информационную основу деятельности, связанную с принятием решений и формированием системы когнитивно-важных качеств, выступающая в определённые периоды жизни ведущей деятельностью субъекта – учебной деятельностью [1].

Понятие «когнитивная деятельность» отражает не только психологический контекст, но и методологический, дидактический. Когнитивная деятельность по сути есть познавательно-преобразовательная деятельность, исходя из её определения. В рамках нашего исследования мы рассмотрим управленческую функцию когнитивной деятельности, её основные характеристики, виды и выявим проблемы в овладении ею. Существенные признаки когнитивной деятельности имеют психологическую природу, проявляющуюся в опосредствовании, которое связано со второй сигнальной системой (членораздельной речью, являющейся основным «орудием труда») субъектов когнитивной деятельности; в преобразовательном характере когнитивной деятельности. Опосредствованность отражает психолого-дидактические основания когнитивной деятельности и влияет на становление субъекта познания. Преобразовательный характер когнитивной деятельности проявляется как в преобразовании мышления субъектов, так и в преобразовании отношений, позволяющих состояться субъекту познания, субъекту деятельности, становлению субъективности. В психологической литературе это рассматривается в процессе интериоризации по теории деятель-

ности, в том числе учебной деятельности, мы же рассмотрим это в методологическом и психолого-дидактическом контекстах.

Если рассматривать признаки труда (целесообразность, опосредствованность, преобразовательность), то можем полагать, что когнитивная деятельность в целом направлена на развитие человека, становление его субъективности. Кроме того, понятие «труд» связано с понятием «учебная деятельность», поскольку «деятельность» – родовое понятие по отношению к понятиям «труд» и «когнитивная деятельность», последнее имеет все признаки непроизводительного труда в широком смысле слова, то есть такого труда, который не связан с производством материальных благ [1].

Как любой вид труда, когнитивная деятельность имеет три основные функции – логическую (мыслительную, иначе – теоретическую), исполнительскую (практическую) и управленческую (синтез теоретической и практической) [2].

Первая функция связана с выработкой стратегии когнитивной деятельности, планирования и определения деятельности-важных (в данном случае – когнитивно-важных) качеств человека для её реализации.

Вторую функцию выполняет большая масса людей, имеющих, как правило, соответствующее специальное (профессиональное) образование, работающая в той или иной сфере, связанной или не связанной с производством материальных благ.

На реализации третьей – управленческой функции труда в рамках когнитивной деятельности – мы остановимся подробнее. Управленческая функция отражает единство теоретической и практической составляющих, что далее будет рассмотрено поэтапно.

Данную функцию, чаще всего, в любом виде труда выполняет определенная когорта людей, которая в последнее время, как правило, получает образование по направлению «Менеджмент», что порождает ряд проблем, поскольку управление производством предполагает знание его специфики и общих закономерностей развития. Кроме того, очевидно, направление «Менеджмент» необходимо как сопутствующее образование, позволяющее человеку прийти к выполнению управленческой функции любого труда, то есть как повышение квалификации или

переподготовка. Появление в Российской Федерации менеджеров с дипломами, привело к тому, что управленческая функция не выполняется в полной мере, особенно в системе образования, где данная функция прилагается к когнитивной деятельности, поскольку именно познание и преобразование окружающего мира является составной его частью.

Теория когнитивной деятельности была разработана нами в рамках общей психологии в прошлом веке на основе уникальной разработки ученых Красноярского края под руководством А.И. Гончарука и В.Л. Зориной, которая Международным центром педагогического изобретательства была запатентована как «Способ диалектического обучения» (патентное свидетельство № 126 от 29.03.1996) [3], хотя по замыслу авторов называлась первоначально словесно-логическим способом обучения. Диалектический способ направлен на рассмотрение проблем через разрешение противоречий, посредством выявления связей и отношений в противоположных понятиях, рассматриваемых процессах. Психологическое обоснование позволило нам выявить содержание основного понятия и осуществить классификацию видов когнитивной деятельности по степени освоения, в котором подразумевается совокупность двух процессов – «познание» и «преобразование». Предметами освоения окружающего мира выступали природа, общество и сознание [1]. Первый вид когнитивной деятельности – освоение природы – можно представить в виде стороны треугольной пирамиды с тремя уровнями: видовой, организменный и клеточно-молекулярный (рисунок 1).

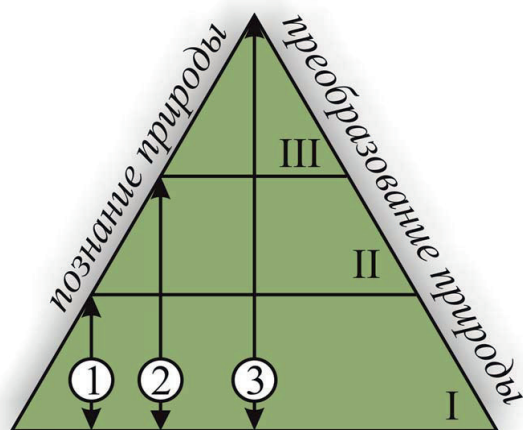


Рис. 1. Освоение природы как вид когнитивной деятельности

Условные обозначения: I-III уровни освоения природы, где I – видовой (начальное звено школьного этапа когнитивной деятельности); II – организменный (среднее звено школьного этапа когнитивной деятельности); III – клеточно-молекулярный (старшее звено школьного этапа когнитивной деятельности); 1-3 уровень (глубина) понимания

Освоение природы как вид когнитивной деятельности способствует развитию познавательных процессов в предметно-материальной сфере. У субъекта формируется система образов и понятий об окружающей природной среде, её компонентах и явлениях, где образы и понятия являются ключами к познанию мира и себя в этом мире.

Данная образная система имеет различные уровни абстрагирования от самих предметов. Так, если, выполняя тест «Нарисуй что-нибудь», субъекты, условно отнесенные нами к первому уровню, рисуют «космическое животное», то они синтезируют образ нового животного из компонентов ранее известных существ, не прослеживая связь между компонентами (функциональные особенности нарисованных органов не связаны со средой обитания). Субъекты, условно отнесенные нами ко второму уровню, используют компоненты с отражением их взаимосвязи (структура животного объясняет его адаптационные особенности). Третий уровень освоения субъектом природы характеризуется, с нашей точки зрения, тем, что независимо от того, какие виды логических образов синтезирует субъект, он использует различные средства для обозначения природных предметов или явлений в целом. Освоение природы включает в себя познание и преобразование природы.

Познавательный аспект. Познание природы представляет собой сложный процесс анализа и синтеза знаний (понятий и образов) об окружающем человеке естественном мире и умения (навыки) существования в нем. Животный и растительный мир, географическая оболочка, физические и химические явления в природе становятся в данном случае объектом когнитивной деятельности человека. В этом процессе важно задействование аналитического и синтетического путей познания.

Необходимо отметить, что в историческом и эволюционном плане познание природы – один из первых видов познавательной деятельности человека. Являясь продуктом природы, человек вынужден в первую очередь ознакомиться с окружающим его природным миром.

Преобразовательный аспект. Преобразование природы в когнитивной деятельности включает в себя формирование и развитие знаний об орудиях, средствах труда, формах производства и умений, с ними связанных. Освоение природы на школьном этапе когнитивной деятельности происходит на предметах естественного цикла и имеет, с нашей точки зрения, несколько уровней. На первом уровне природные явления и предметы представлены как отдельные компоненты окружающего естественного мира (живая и неживая природа). Поэтому знакомство с окружающим начинается с надвидового уровня, когда субъект может отличить, что такое животное, что такое растение, что такое человек, что такое река, что такое гора и так далее, но еще не может определить единство этих явлений. В результате обучения в начальной школе, например, у учащегося формируется понимание видового состава природы. С развитием психических процессов мыслительного ряда, наряду с анализом и синтезом, развиваются способности к обобщению и делению понятий. Видовой уровень познания природы позволяет субъекту в результате процесса обобщения и деления понятий выйти на организменный уровень понимания. В этом случае у человека развивается наглядно-образный и словесно-логический типы мышления, эмоционально-чувственный и смешанный типы когнитивных процессов. Между тем окружающий мир в сознании субъекта когнитивной деятельности приобретает черты единства, например, и ему становится ясным, что многие процессы живой и неживой природы взаимосвязаны между собой, и так далее.

Организменный уровень познания окружающего естественного мира влечет за собой все большее абстрагирование в мышлении субъекта. Когнитивная сфера оперирует образами различного порядка: и эмоционально-чувственными, и абстрактно-логическими. Содержание предметов естественного цикла переходит от отдельных организмов (явлений) к внутренним особенностям процессов жизнедеятельности (в живой природе) и взаимосвязи (последовательности) структурных компонентов процессов (в неживой природе). В этом случае анализ и синтез как противоположные мыслительные процессы представлены в единстве: клеточно-молекулярный уровень освоения природы позволяет убедиться в теоретическом и практическом планах, в единстве окружающего мира при его многообразии.

Второй вид когнитивной деятельности – освоение общества – состоит в познании и преобразовании общества.

Познавательный аспект. Познание общества выражается в понимании социально-исторических процессов, происходящих в нем. Достигнув определенного предела в познании природной окружающей среды, человек начинает переключать свое внимание на те процессы, которые окружают его в среде социальной. Этот более сложный этап когнитивной деятельности обеспечивается предыдущим, где насыщение образами природы доведено до предельного уровня, соответствующего развитию сознания человека в тот или иной период.

Если придерживаться дарвинской теории эволюционного происхождения человека, то можно сказать, что переход от познания природы к познанию общества, идущий постепенно, характеризует определенный уровень развития сознания человека. Кроме того, эти этапы важно рассматривать во взаимосвязи, так как познание социального мира на уровне своего развития обеспечивает движение человека в двух направлениях: «возвращение» к познанию природы на новом качественном уровне, на уровне социального развития (обратная связь) и продолжение своего эволюционного развития, которое ведет к познанию сознания, иначе говоря, – познанию самого себя как существа психического (прямая связь). Единство прямой и обратной связи обеспечивает процесс восхождения. Освоению общества в рамках школьного этапа когнитивной деятельности способствуют предметы исторического и социального цикла.

Схема вида деятельности – освоение общества, представляет собой (так же как и освоение природы) сторону пирамиды, – равнобедренный треугольник (рисунок 2), на котором можно отметить следующие уровни развития.

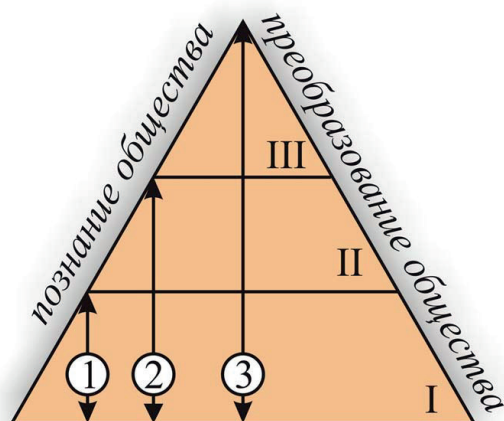


Рис. 2. Освоение общества как вид когнитивной деятельности

Условные обозначения: I-III уровни освоения общества, где I – «Я в социальном мире» (начальное звено школьного этапа когнитивной деятельности); II – «Я – во мне» (среднее звено школьного этапа когнитивной деятельности); III – «Социальный мир во мне» (старшее звено школьного этапа когнитивной деятельности); 1-3 уровень (глубина) понимания

Первый уровень – «Я в социальном мире» – характеризуется адаптационными процессами личности субъекта в окружающем социальном мире. Например, общение с родителями, друзьями (однокурсниками) и учителями в школе приводит к тому, что субъект когнитивной деятельности, условно отнесенный нами к первому уровню развития отношений в социуме, переключается от простой адаптации к выстраиванию отношений, что будет характеризовать, с нашей точки зрения, второй уровень.

Второй уровень – «Я – во мне» – характеризуется тем, что знания, умения и навыки общения в различных группах помогают обучающемуся обратить внимание на самого себя как субъекта отношений. Он начинает выстраивать отношения на основе самопознания своих коммуникативных потенциалов.

Тем самым осуществляется процесс индивидуализации, где обучающийся начинает осознавать, что отношения в группе – это не сумма коммуникативных способностей её членов, это нечто новое, что привлекает его как субъекта деятельности, как субъекта построения отношений с другими. На этом уровне происходит как выявление, так и разрешение противоречий вхождения субъекта в социальные общности.

Третий уровень – «Социальный мир во мне» – высший уровень развития вида когнитивной деятельности – освоение общества и коммуникативных отношений человека. В этом случае субъект не только легко адаптируется и проявляет себя в любых социальных условиях, но и влияет на их развитие в группах разного уровня развития.

В процессе освоения общества (социального мира) субъект приобретает знания, умения и навыки выполнения различных функций труда (логической, исполнительской, управленческой) и работы в различных формах труда – когнитивной деятельности (индивидуального труда, простой кооперации и сложной кооперации). Средствами преобразования общества являются отношения, которые проявляются в формах и функциях труда. Собственно в этом и проявляется диалектика отношений в образовательном процессе.

Коммуникативные способности субъектов формируются в когнитивной деятельности по направлению объединения различных стилей общения в сознании и поведении человека в единую систему взаимодействия в условиях субъект-субъектных отношений.

Освоение общества, как вид когнитивной деятельности, влияет на развитие когнитивных процессов в социально-коммуникативной сфере. Если субъекту, для которого характерен уровень развития указанного вида когнитивной деятельности «Я в социальном мире», предложить изобразить в наглядной форме

понятие «Душа», он будет использовать для выполнения задания образы объектов, внешнее взаимодействие между людьми. Субъекты, условно отнесенные нами ко второму уровню развития освоения общества («Я во мне»), идентифицируют синтезируемый образ с собой (если речь идет о несуществующем животном, он, как правило, идентифицируется с человеком). Третий уровень освоения сознания – «Социальный мир во мне» – характеризуется наличием в образах самого себя элементов отношений с окружающими. Большое значение имеют ответы на дополнительные вопросы к рисунку (например, при выполнении теста «Космическое животное» – «Где живет и чем питается?»).

Освоение сознания – третий вид когнитивной деятельности – включает в себя познание и преобразование сознания.

Познавательный аспект. Освоение сознания представляет собой осознание человеком своей субъективности, своего сознания как её компоненты, своего «Я» и так далее.

Сложные процессы, происходящие в психике человека, благодаря особенностям его мозга, связь с природой и обществом становятся объектом познания окружающего мира на данном этапе эволюционного развития человека. Обратная связь обеспечивает процессы, при которых человек с новыми знаниями, умениями, навыками начинает познавать социальный и природный мир на новом качественном уровне.

Преобразовательный аспект. Преобразование сознания включает в себя изменение сознания личности на основе развития высших психических функций когнитивного характера, главным образом, второй сигнальной системы (членораздельная речь). Орудиями преобразования в данном случае, как мы отмечали выше, являются понятия, суждения, умозаключения, образы. Освоению сознания способствуют все образовательные циклы, особенно – гуманитарные и математические дисциплины.

Процесс освоения сознания как вид когнитивной деятельности также может быть представлен в виде стороны треугольной пирамиды – равнобедренного треугольника (рисунок 3). Рисунок представляет собой идеальную схему развития вида когнитивной деятельности – освоения сознания в условиях средней школы. Боковые стороны треугольника представляют собой два взаимосвязанных процесса – познание сознания и преобразование сознания. В процессе развития когнитивной деятельности данные процессы сближаются и в идеале должны слиться воедино.

Основание треугольника представляет процесс понимания, на котором мы остановимся подробно ниже. В процессе развития когнитивной деятельности должны увеличиваться глубина и объем понимания (что возможно представить в объемной модели треугольной пирамиды).

Судить об уровне развития данного вида деятельности можно по тому, каким уровнем обобщения понятий и образов владеют субъекты. На первом уровне (уровне видовых понятий) значение слова совпадает с пониманием полностью; на втором уровне (уровне родо-видовых понятий) значение слова не совпадает с пониманием, поскольку одним словом могут обозначаться различные понятия (например, понятия: «клетка», «земля» и т.п.). На третьем уровне (уровне родовых понятий (категорий)) вся сумма информации сводится к основным категориальным понятиям, находящимся в строгом порядке в сознании человека. К сожалению, в процессе когнитивной деятельности современной школы субъекты в редких случаях достигают второго уровня обобщения.

Следовательно, в результате рассмотрения вопроса о влиянии вида когнитивной деятельности – освоения сознания на развитие субъекта деятельности, можно сделать вывод о том, что, во-первых, освоение сознания должно проводиться на всех предметах, но ведущими среди них являются математика, филология и цикл гуманитарных дисциплин; во-вторых, можно выделить три уровня освоения сознания: уровень языка (значение слова совпадает с его пониманием), уровень науки (значение слова не совпадает с его пониманием (понятие как совокупность существенных признаков)), уровень философии (значение слов (понятий) обобщено до категориального понимания); в-третьих, большое влияние данный вид когнитивной деятельности оказывает на развитие мышления, характера (способностей, волевых черт) субъекта.

Таким образом, когнитивная деятельность, выступает достаточно сложным объектом реализации управленческой функции, поскольку в ней задействованы все стороны окружающего мира – природа, общество и сознание. В этой связи, необходимо обозначить три основных противоречия психологического плана, связанных с управлением исследуемой деятельностью.

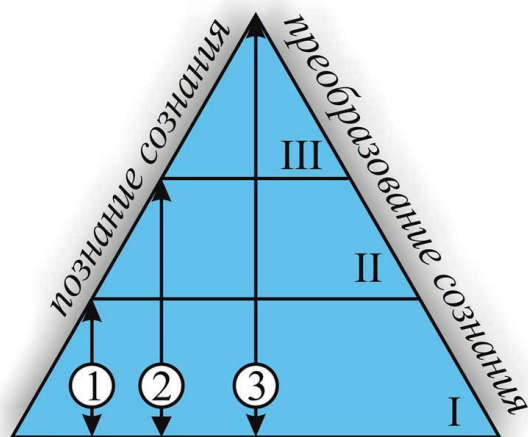


Рис. 3. Освоение сознания как вид когнитивной деятельности

Условные обозначения: I-III уровни освоения сознания, где I – языковой уровень (начальное звено школьного этапа когнитивной деятельности); II – научный уровень (среднее звено школьного этапа когнитивной деятельности); III – философский уровень (старшее звено школьного этапа когнитивной деятельности); 1-3 уровень (глубина) понимания

В общегосударственном плане возникает противоречие между потребностью общества в формировании интеллигентной молодой личности, корректно организующей пространство своей жизнедеятельности, с одной стороны, и жесткими условиями данной жизнедеятельности в современном мире, провоцирующими девиацию поведения молодых людей, с другой стороны.

В научно-педагогическом контексте противоречие формируется между потребностью в психологическом обосновании процесса управления когнитивной деятельностью, с одной стороны, и недостаточной изученностью данного понятия в условиях исследо-

вания именно учебной деятельности (как видового понятия), с другой стороны.

На личностном уровне противоречие проявляется между потребностью человека в управлении различными видами собственной деятельности, с одной стороны, и несформированной способностью управления когнитивной деятельностью, с другой стороны.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что реализация управленческой функции выступает психологической проблемой в контексте реализации когнитивной деятельности.

Философ Э.В. Ильенков, рассматривая фундаментальные проблемы теоретической психологии, использовал для их решения средства философского анализа психологического материала, рассматривая теорию деятельности и культурно-историческую теорию психического развития человека как способы их преодоления. По его мнению, владеть мышлением – это уметь идеально действовать с вещью, в логике её природы, многообразных связей с другими предметами [4]. В этих условиях и происходит освоение и реализация управленческой функции когнитивной деятельности.

Отечественный философ Г.В. Лобастов, рассматривая проблемы активности познания, рассматривает познание как форму деятельности субъекта, отражающую не предмет в его неподвижности, не абстрактно общие признаки, присущие одновременно всем предметам одного класса, а способы преобразования предметов в практике человека.

Г.В. Лобастов устанавливает водораздел между сознательным мышлением, сознательной деятельностью и стереотипной деятельностью, которая не требует знания в форме знания, а требует его в форме некоторого навыка. В этих условиях в учебном процессе сознательная деятельность с необходимостью должна быть согласована со знанием, имеющим всеобщую форму, и содержанием предмета [5, с. 249]. Но если таких условий не создается в образовательном процессе, то о каком субъекте деятельности можно вообще говорить, скорее только об исполнителе, способном воспроизводить действия, осуществлять движение по заданной траектории, выполнять задания по образцу. Но тогда решение выявленных проблем откладывается на лучшие времена.

Библиографический список

1. Нургалеев В.С. Развитие воображения субъекта в процессе когнитивной деятельности: монография. Красноярск, СибГТУ, 2007.
2. Гончарук А.И., Зорина В.Л. Школа XXI века (Диалектика учебного процесса). Красноярск: МЦПИ, 1997.
3. Способ диалектического обучения. Патентное свидетельство 126 от 29.03.1996.
4. Ильенков Э.В. Диалектика и диалектика. Вопросы философии. 1974; 2: 75 – 79.
5. Лобастов Г.В. Диалектика разумной формы и феноменология безумия. – Москва: «Русская панорама», 2012.

References

1. Nurgaleev V.S. Razvitie voobrazheniya sub`ekta v processe kognitivnoy deyatel'nosti: monografiya. Krasnoyarsk, SibGTU, 2007.
2. Goncharuk A.I., Zorina V.L. Shkola XXI veka (Dialektika uchebnogo processa). Krasnoyarsk: MCPI, 1997.
3. Sposob dialekticheskogo obucheniya. Patentnoe svidetel'stvo 126 ot 29.03.1996.
4. Il'enkov E.V. Dialektika i dialektika. Voprosy filosofii. 1974; 2: 75 – 79.
5. Lobastov G.V. Dialektika razumnoy formy i fenomenologiya bezumiya. – Moskva: «Russkaya panorama», 2012.

Статья поступила в редакцию 01.02.17

УДК 159.9.072

Sarelainen A.I., senior teacher, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: saartavalla@mail.ru
Mikhailova O.Yu., Doctor of Science (Psychology), Professor, Nizhnevartovsk State University (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: olgami@donpac.ru

SUBJECTIVE SCORES OF PSYCHOLOGICAL IMPACT METHODS. Subjective scores of psychological impact methods are an instrument for researching specific attitude investigators to psychological impact. The article presents results of methods of creation, normalization and validation. The authors describe six types of the method of psychological impact: conviction, condition manipulation, information manipulation, suggestion, compulsion and lie. There are six scales – one for each type of the methods, compiled with several cases describing techniques. Each of them has examples of situations, the impact method was checked by psychological and investigators experts. After that, the final edition of methods is compiled. It includes 30 sentences describing impact techniques corresponding to six scale. In according with methods' instruction participants evaluate permissibility and efficiency of each impact technique in 5 score scale. Data of this research lets to normalized the methods' scale.

Key words: psychological impact, impact efficiency, impact permissibility.

А.И. Сарелайнен, ст. преп. Южного федерального университета, Ростов-на-Дону, E-mail: saartavalla@mail.ru
О.Ю. Михайлова, д-р психол. наук, проф. Нижневартковского государственного университета, г. Нижневартовск, E-mail: olgami@donpac.ru

МЕТОДИКА «СУБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА СПОСОБОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ»

Методика «Субъективная оценка способов психологического воздействия» разработана как инструмент, позволяющий изучить отношение следователей к методу профессионально-психологического воздействия при помощи выявления оценок отдельных способов воздействия по двум критериям – их допустимости и эффективности. В данной статье описан процесс разработки методики, а также приведены данные о проверке ее надежности и нормализации.

Авторами выделены и описаны шесть способов психологического воздействия: убеждение, манипуляция состоянием, манипуляция информацией, внушение, принуждение и ложь. На основе выделенных способов созданы шкалы методики, в каждую из которых методом экспертной оценки были отобраны описания отдельных приемов воздействия. Методика была апробирована и на основе полученных результатов была проверена внутренняя надежность и проведена эмпирическая нормализация.

Ключевые слова: психологическое воздействие, допустимость воздействия, эффективность воздействия.

Актуальность проблемы применения психологического воздействия следователями определяется тем, что воздействие является ядром тактической компетентности следователя, а значит напрямую связано с его профессионализмом. Однако вопросы допустимости применения психологического воздействия в ходе следствия недостаточно разработаны и в правовом, и в научном плане. Вследствие этого оценка допустимости и эффективности воздействия отдается в компетенцию самого следователя, что заставляет нас обратиться к изучению их субъективных оценок.

В предыдущих публикациях описан процесс создания первоначального варианта опросника [1], а также результаты пилотажного исследования, проведенного с его помощью. В дальнейшем мы значительно изменили содержание стимульного материала и процедуру применения методики. В частности, приёмы были разбиты на шкалы в соответствии с отдельными способами воздействия, изменены описания отдельных приемов в соответствии с выделенными шкалами, изменена процедура оценки с сопряжённой на балльную. Рассмотрим реализованные изменения.

В первоначальной версии опросника мы подразделяли описанные приемы только на допустимые и недопустимые и в недостаточной мере уделяли внимание содержательному анализу способов воздействия. В окончательной версии опросника эта недоработка была устранена. Нами были выделены следующие способы воздействия: убеждение, манипуляция информацией, манипуляция состоянием, внушение, принуждение, ложь.

Под убеждением мы, вслед за В.В. Мельник понимали «способ вербального влияния, который включает в себя систему доводов, выстроенных по законам формальной логики и обосновывающих выдвигаемый индивидом тезис» [2, с. 132]. Убеждение подразумевает не директивный и явный, а не скрытый характер воздействия.

Манипуляция в отличие от убеждения является скрытым воздействием и происходит без учета воли реципиента. Анализ литературы по тактике допроса позволил нам выделить два механизма манипуляции, применяемой следователями: манипуляция состоянием реципиента и манипуляция предоставляемой ему информацией.

Манипуляция состоянием будет заключаться в «преднамеренном и скрытом побуждении другого человека к переживанию определенных состояний, принятию решений и выполнению действий, необходимых для достижения инициатором своих собственных целей» [3, с. 118]. Манипуляция информацией предполагает оперирование информацией следователем для достижения собственных целей. Такое оперирование может быть в виде приемов неполного, избирательного или избыточного информирования, преподнесения информации в определенном, выгодном следователю, виде или последовательности. Манипуляцию информацией мы рассматриваем как допустимый, а манипуляцию состоянием как условно-допустимый способ воздействия.

Внушение по мнению Т.С. Кабаченко является императивным воздействием, подразумевающим «бесконфликтное принятие какой-либо информации», которое достигается снижением критики у реципиента. Эффективность внушения зависит от авторитетности суггестора и его мастерства [4, с. 211].

По мнению М.В. Кроз, Н.А. Ратинова, О.Р. Онищенко принуждение является произвольным, явными и соответствует императивной стратегии. По смыслу этот способ воздействия схож с психологическим давлением. Принуждение реализуется следователями в таких формах как приказ, распоряжение, требование, указание, угроза [5].

Для лжи мы остановились на наиболее полном определении, данным В.В. Зеньковским: ложь – это «заведомо лживые вы-

сказывания с целью кого-либо ввести в заблуждение: мы имеем здесь три основных момента, одинаково необходимых для того, чтобы была возможность говорить о лжи, – ложное (в объективном смысле) высказывание, сознание того, что это высказывание ложно, и, наконец, стремление придать заведомо ложной мысли вид истины, стремление ввести кого-либо в заблуждение» [6, с. 214].

Все описанные способы были отнесены нами к трем группам по их допустимости: в качестве допустимых способов мы рассматривали убеждение и манипуляцию информацией, к условно-допустимым мы отнесли манипуляцию состоянием, к недопустимым способам – внушение, принуждение и ложь. В соответствии с выделенными шкалами, был скорректирован перечень описаний приемов. Под приемом в данном случае мы понимали след за Т.С. Кабаченко, некоторую «реализацию метода воздействия в конкретных условиях» [4, с. 96]. Были добавлены описания по всем шкалам, в большей степени был доработан перечень приемов по шкалам «внушение» и «ложь», некоторые приемы были исключены. Описания приемов мы дополняли в большей степени опираясь на литературу по тактике допроса [7,8]. Ранее описания приемов были приведены в соответствии с классификацией Т.С. Кабаченко, однако выделенные нами способы в большей степени были проиллюстрированы в криминалистической литературе. Описания приемов допроса не противоречат классификации Т.С. Кабаченко, однако в меньшей степени раскрыты в ее монографии.

На ранних этапах разработки опросника мы использовали в качестве критериев оценки способов воздействия их правомерность и оправданность. Позднее мы отказались от критерия правомерности поскольку наше исследование ведется в психологическом поле, а правомерность в большей степени критерий юридический и подразумевает анализ того или иного способа с точки зрения его соответствия законодательству. Поэтому в актуальной версии методики мы пересмотрели содержание этого критерия и обозначили его как «допустимость». Критерий оправданность в меньшей степени подвергся пересмотру, содержание его сохранилось, изменилось лишь наименование на более понятное, с точки зрения экспертов – «эффективность». Таким образом, в окончательном варианте следователи должны были давать субъективные оценки допустимости и эффективности способов воздействия, которые складывались согласно замыслу методики из оценок отдельных приемов воздействия, соответствующих тому или иному способу.

Стимульный материал опросника прошел оценку экспертами – психологами, а затем экспертами-юристами, имеющими стаж следственной работы и стаж научной преподавательской работы в учреждении повышения квалификации сотрудников следственного комитета. Составление начальной версии опросника проходило в два этапа. На первом этапе эксперты-психологи распределяли 60 описаний приемов воздействия, составленных на основе анализа профессиональной литературы по их соответствию выделенным шести способам воздействия, вошедшим в качестве шкал в методику. Полученные данные после обработки, позволили сформировать перечень описаний приемов в рамках каждой шкалы. Спорные утверждения, по поводу которых эксперты максимально разошлись в оценках, были исключены (например, «разговаривать с участником следственного действия на жаргонном языке, если он его употребляет», «пойти на уступку собеседнику, дабы вызвать уступку с его стороны»). В дальнейшем экспертами-психологами проводилась независимая оценка степени соответствия описанных приемов отдельным способам воздействия, а значит шкалам. Эксперты

по 5 балльной системе оценивали соответствует ли описание данного приема содержанию способа, название которого присвоено шкале. Была составлена начальная версия опросника из 47 пунктов стимульного материала – утверждений, описывающих конкретные приемы психологического воздействия. Этот вариант был предложен для ознакомления и экспертной оценки специалистам, имеющим стаж следственной и преподавательской работы. В качестве экспертов выступили сотрудники Первого факультета повышения квалификации Института повышения квалификации ФГКОУ ВО «Академия Следственного комитета Российской Федерации» (с дислокацией в г. Ростов-на-Дону).

Перед ними ставилась задача оценить вопросы методики с позиций очевидной валидности, общей и стилистической грамотности, адекватности подбора лексики (соответствие профессиональному языку). Экспертная оценка проводилась в бланковой форме, в которой присутствовала балльная оценка утверждений и возможность развернутого комментирования и корректировки представленных формулировок. Балльная оценка касалась соответствия понятности утверждений и их соответствия допустимым, условно-допустимым и недопустимым шкалам. В результате нами были отобраны 30 утверждений, вошедших в окончательный вариант методики. В итоговый вариант стимульному не попали такие утверждения как: *«привести допрашиваемому вымышленный факт, который позволяет ему воспринимать ситуацию однозначно в нужном следователю ракурсе»*, *«сообщить допрашиваемому о возможности применения более жестких методов допроса»* в силу того, что эксперты сочли более удачно сформулированными другие, дублирующие их утверждения: *«частично проинформировать допрашиваемого только о тех доказательствах и фактах, которые говорят не*

в его пользу» и *«дать понять допрашиваемому о возможности силового воздействия для получения от него показаний»*. Часть утверждений была переформулирована (например, формулировка *«описать подробности возможного наказания, чтобы создать эмоционально напряженную ситуацию и побудить человека к сотрудничеству»* была сокращена и конкретизирована: *«преувеличить возможную тяжесть наказания для побуждения к сотрудничеству»*). В итоговом варианте опросника, в каждую шкалу вошло по пять утверждений.

По сравнению с первоначальным вариантом, был изменен способ оценки с сопряженного на балльный. Следователям предлагалось оценить по шкале от 1 до 5 баллов допустимость каждого приема воздействия, где 1 балл соответствовал характеристике «абсолютно не допустимо», 5 баллов соответствовало – «абсолютно допустимо». Затем, аналогичным образом оценивалась эффективность каждого приема. Методика предлагалась к заполнению в бланковом варианте, работа с ней занимала от 10 до 15 минут.

Выборка исследования составила 211 следователей Следственного комитета в возрасте от 23 до 38 лет (средний возраст составил 28,1), со стажем работы от 4 мес. до 7,5 лет (средний стаж 3,3 года). Все они занимали должности следователей и старших следователей и проходили в момент обследования повышение квалификации.

В результате нами были получены «сырые» баллы. Полученные данные были проверены на нормальность распределения при помощи критерия Колмогорова-Смирнова (Таблица 1)

В результате по всем шкалам опросника распределение субъективных оценок допустимости и субъективной оказа-

Таблица 1

Показатели нормальности распределения субъективных оценок допустимости и эффективности по критерию Колмогорова-Смирнова

	Субъективные оценки допустимости						Субъективные оценки эффективности					
	Убеждение	Манипуляция информацией	Манипуляция состоянием	Внушение	Принуждение	Ложь	Убеждение	Манипуляция информацией	Манипуляция состоянием	Внушение	Принуждение	Ложь
Z	0,100	0,096	0,098	0,102	0,083	0,109	0,080	0,100	0,083	0,120	0,112	0,090
p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,002	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000

Таблица 2

Показатели процентильных границ групп в полученном распределении

Процентили	Субъективные оценки допустимости						Субъективные оценки эффективности					
	Убеждение	Манипуляция информацией	Манипуляция состоянием	Внушение	Принуждение	Ложь	Убеждение	Манипуляция информацией	Манипуляция состоянием	Внушение	Принуждение	Ложь
20	10,00	9,00	9,00	8,40	9,00	8,00	10,40	9,00	9,40	8,00	9,00	8,00
40	13,00	12,00	13,00	13,00	13,80	11,00	13,00	14,00	14,00	13,00	13,00	13,00
60	18,00	17,00	17,00	16,00	18,00	16,00	17,00	17,00	18,20	17,00	18,00	16,00
80	21,00	21,00	20,60	21,00	21,00	21,00	21,00	22,00	22,00	22,00	22,00	21,00

Таблица 3

Перевод «сырых» баллов допустимости и эффективности в стандартные единицы

Стандартные баллы	Субъективные оценки допустимости						Субъективные оценки эффективности					
	Убеждение	Манипуляция информацией	Манипуляция состоянием	Внушение	Принуждение	Ложь	Убеждение	Манипуляция информацией	Манипуляция состоянием	Внушение	Принуждение	Ложь
1	5-9	5-8	5-8	5-7	5-8	5-7	5-9	5-8	5-8	5-7	5-8	5-7
2	10-12	9-11	9-12	8-12	9-13	8-10	10-12	9-13	9-13	8-12	9-12	8-12
3	13-17	12-16	13-16	13-15	14-17	11-15	13-16	14-16	14-17	13-16	13-17	13-15
4	18-20	17-20	17-20	16-20	18-20	16-20	17-20	17-21	18-21	17-21	18-21	16-20
5	21-25	21-25	21-25	21-25	21-25	21-25	21-25	22-25	22-25	22-25	22-25	21-25

лось отличным от нормального. Поскольку данные распределены отличным от нормального образом, мы провели процедуру нелинейной нормализации. Нами была осуществлена перевод «сырых» баллов в стандартные путем нахождения процентильных границ групп в исходном распределении (Таблица 2).

На основе определенных границ процентильных групп была составлена таблица перевода «сырых» баллов в стандартные единицы (Таблица 3).

Библиографический список

1. Сарелайнен А.И. Изучение представлений следователей о профессиональном психологическом воздействии *Северо-Кавказский психологический вестник*. 2014; 12 – 1: 44 – 48.
2. Мельник В.В. *Ведение защиты в суде с участием присяжных заседателей*. Москва: Новая правовая культура, 2006.
3. Сидоренко Е. В. *Тренинг влияния и противостояния влиянию*. Санкт-Петербург, 2002.
4. Кабаченко Т.С. *Методы психологического воздействия*. Москва: Педагогическое общество России, 2000.
5. Кроз М.В., Ратинова Н.А., Онищенко О.Р. *Криминальное психологическое воздействие*. Москва, 2008.
6. Зеньковский В.В. *Психология детства*. Москва: Академия, 1996.
7. Коновалова В.Е. *Допрос: тактика и психология*. Харьков: Консум, 1999.
8. Карнеева Л.М. *Тактика допроса при расследовании преступлений*. Москва: Юридическая литература, 1970.

References

1. Sarelajnen A.I. Izuchenie predstavlenij sledovatelej o professional'nom psihologicheskom vozdejstvii *Severo-Kavkazskij psihologicheskij vestnik*. 2014; 12 – 1: 44 – 48.
2. Mel'nik V.V. *Vedenie zaschity v sude s uchastiem prisyazhnyh zasedatelej*. Moskva: Novaya pravovaya kul'tura, 2006.
3. Sidorenko E. V. *Trening vliyaniya i protivostoyaniya vliyaniyu*. Sankt-Peterburg, 2002.
4. Kabachenko T.S. *Metody psihologicheskogo vozdejstviya*. Moskva: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2000.
5. Kroz M.V., Ratynova N.A., Onischenko O.R. *Kriminal'noe psihologicheskoe vozdejstvie*. Moskva, 2008.
6. Zen'kovskij V.V. *Psihologiya detstva*. Moskva: Akademiya, 1996.
7. Konovalova V.E. *Dopros: taktika i psihologiya*. Har'kov: Konsum, 1999.
8. Karneeva L.M. *Taktika doprosa pri rassledovanii prestuplenij*. Moskva: Yuridicheskaya literatura, 1970.

Статья поступила в редакцию 01.02.17

УДК 159.99

Goncharova N.V., postgraduate, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: Natali1977.ru@yandex.ru

THE PSYCHOLOGICAL ASPECT OF FORMING A TARGET COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN EDUCATIONAL PROCESS OF A UNIVERSITY. The article considers the psychological aspect of a target competence of a teacher in the educational process of a university. The development of this competence is one of the keys to ensure the success of all teaching activities, determines the nature and means of human action. Thus, the teacher's ability to formulate objectives of activities and to specify them in the tasks will not only determine the nature of the activities, but also ensure the achievement of planned results, will make the work of the teacher effective. In the situation of transition to the personality-oriented paradigm of education, the priority is creating conditions for personal development, to prepare students to perform social roles in different spheres of life. The indicator of the quality of education is not so much the possession of knowledge, skills, skills, but the social maturity of the personality.

Key words: objectives, target competence, pedagogical competence, psychological aspects, motivation, concept of "I", reflection.

Н.В. Гончарова, аспирант Ставропольского государственного педагогического института, г. Ставрополь, E-mail: Natali1977.ru@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

В статье рассматривается психологический аспект целевой компетентности педагога в образовательном процессе вуза, который является одной из основных, обеспечивающих успешность всей педагогической деятельности, определяет характер и способы действий человека. Таким образом, умение педагога правильно поставить цель деятельности и конкретизировать её в задачах будет не только определять характер деятельности, но и обеспечит достижение запланированного результата, сделает деятельность педагога эффективной. В ситуации перехода к личностно ориентированной парадигме образования приоритетным становится создание условий для личностного развития, для подготовки студентов к выполнению социальных ролей в различных сферах жизнедеятельности. Показателем качества образования при этом является не столько владение знаниями, умениями, навыками, сколько социальная зрелость личности.

Ключевые слова: цель, целевая компетенция, педагогическая компетенция, психологический аспект, мотивация, концепция «Я», рефлексия.

Современный этап развития системы образования уже традиционно характеризуется как этап модернизации и реформирования. Но то, какой учитель придёт в школу завтра, сегодня решается в педагогическом университете. Поэтому без преувеличения можно сказать, что отправным моментом реформирования системы образования на всех уровнях становится педагогическое образование.

Сфера образования, закладывающая основы мировоззрения человека, призвана активно и целенаправленно формировать личность как соответствующее гуманистическим нрав-

ственно-эстетическим нормам ментальное качество человека и социума. Профессия педагога имеет двойственный характер и проявляется в синтезе педагогической и психологической деятельности. Деятельность педагога кроме непосредственной психологической помощи, в плане социализации и становления общей культуры воспитанника предполагает работу по развитию личности ребенка, навыков общения с другими людьми в самых разных ситуациях, а также педагогическое взаимодействие со студентом по формированию у него соответствующих запросу современного общества нравственных ценностей. Наряду с ре-

шением психологических задач, педагог в своей профессиональной деятельности решает огромное количество педагогических задач, которые требуют профессионально-педагогической компетентности.

Исследователи, изучающие проблемы высшего профессионального образования, единодушны во мнении, что именно преподаватель – центральная фигура в вузе, ему принадлежит стратегическая роль в развитии личности студента в процессе профессиональной подготовки. Современный педагогический университет должен становиться научно-педагогическим центром своего региона с учетом специфики задач регионального развития. Следовательно, деятельность конкретного преподавателя, особенно в её целевых аспектах, должна строиться в соответствии с принятой образовательной политикой вуза, которая является системообразующей и интегрирующей силой. Профессионализм современного преподавателя высшей педагогической школы не может определяться только академическими способностями, знанием содержания, владением технологиями, методами и формами организации процесса усвоения преподаваемой дисциплины. Традиционно понимаемая задача, стоящая перед педагогическим вузом, которая, в определении Ю.В. Сенюко, заключается в «трансформации, редукции образовательных целей, идеалов, ценностей к учебным целям, которые определяются конкретными условиями подготовки специалиста в данном вузе и реализация этих целей» [1, с. 44], сегодня неизмеримо усложняется. Предметом педагогической деятельности вузовского преподавателя являются педагогические условия профессионального и личностного становления студента. Педагогический вуз должен подготовить такого учителя, который будет востребован современной школой завтра.

Педагогический процесс в учебном заведении – это специальный образ организованной деятельности преподавателей, сотрудников и студентов, сочетающая процессы обучения, воспитания и развития. Компетентность педагога, с одной стороны, представляет собой многокомпонентное образование, в котором объединяются перечисленные выше профессионально важные свойства личности, а с другой, она является интегративным, целостным качеством личности, в котором отдельные свойства личности (внутренняя установка будущего педагога на принятие «Другого», способности к выстраиванию таких отношений, а также психологическая устойчивость организации индивидуального поведения педагога) взаимосвязаны и выступают единым целым, проявляясь в построении социальных отношений с участниками образовательного процесса на основе гуманистических ценностей, в том числе понимания, признания и принятия их отличительных особенностей. Очевидно, что толерантность как интегративная характеристика личности педагога является динамическим образованием, которое изменяется с преобразованием компонентного состава или уровня развития отдельных свойств личности, входящих в его структуру. Формируя компетентность у будущих педагогов, мы наблюдаем: на первом курсе – развитие адекватной самооценки, работа, направленная на повышение уровня эффективного и гармоничного межличностного взаимодействия; на втором – развитие навыков саморегуляции и овладение копинг-стратегиями; на третьем – выработка адекватной самооценки, овладение эффективными методами преодоления стрессового напряжения, развитие социальной перцепции и повышение коммуникативной компетентности; на четвертом курсе – развитие позитивной профессиональной и личностной самооценки студентов, изменение стереотипов поведения, развитие социально-психологической устойчивости, совершенствование навыков решения конфликтов в межличностном и профессиональном взаимодействии.

Цель высшего педагогического образования – определить становление студента педагогического вуза как субъекта метадеятельности, направленной на организацию условий для развития личности ученика. В учебном процессе требование конкретности цели предполагает существенные изменения личности. Эти изменения находят свое отражение в освоении предметных знаний по учебным дисциплинам специальности, развитии профессиональных умений и навыков, в формировании личностных качеств.

Основным компонентом учебной деятельности студента является освоение необходимой долей учебного материала, развитие его профессионально-личностных качеств. Главным образом она осуществляется на практическом уроке, семинаре, лекции или выполняется самостоятельно в домашних условиях или библиотеке. Промежуток времени, необходимый для достижения поставленной цели, называется учебным периодом.

Для преподавателя является очень важным вопрос об организации учебно-практической деятельности. Поэтому перед студентом необходимо выдвигать определенные цели. У студента необходимо развивать умение анализировать задачи, цели, но на одном занятии или лекции просто невозможно. Умение анализировать – это свойство личности, которое развивается с годами. Можно привести примеры, когда человек, доживший до старости лет, так и не научился анализировать, например, собственное поведение.

Одной из форм регуляции учебной деятельности является «развертывание» мотива в виде адекватных целей, при этом специфика мотивации обуславливает особенность целей субъекта, их содержание. Отчетливо это свойство мотивации проявляется в ситуации, когда внешнее требование не принимается субъектом и не превращается в собственную цель. Оно (требование) изменяется, искажается, что приводит к переопределению цели. Содержание такого переопределения зависит от содержания мотивов учащегося, в частности, от степени сформированности у него познавательного мотива от его прошлого опыта, от доступных ему способов осуществления учебных действий.

Высшая школа встала перед необходимостью образованного компетентного педагога, способного самостоятельно решать весь спектр профессиональных и педагогических задач: аналитических, диагностических, прогностических, конструктивных, организационно-деятельностных, рефлексивных и многих других. Решение каждой из этих задач требует наличия профессиональной подготовки будущих педагогов специальных профессиональных компетенций.

Это подводит нас к осознанию второго компонента в целеполагании преподавателя вуза – формирования у студентов – будущих педагогов профессиональных педагогических компетенций. Ю.В. Фролов и Д.А. Махотин дают развернутое представление о качестве подготовки выпускников педагогического вуза как о сформированной профессиональной компетентности специалиста, которая выступает интегрированной характеристикой качеств личности, показателем овладения выпускником объемом базовых компетенций (областей профессиональной педагогической деятельности) [2, с. 34]. Будущий специалист должен понимать формирование определенных компетенций, четкое представление о перечне необходимых компетенций педагога с высшим образованием. Это одно из главных условий результативности деятельности преподавателя педагогического вуза. Быстрое обновление научных знаний, социальных условий делает насущной проблему самообразования. Как отмечает П.И. Пидкасистый, содержание образования и технологии обучения отстают от темпов развития науки и производства. Кроме того, период полураспада компетентности специалистов сокращается в каждом десятилетии. Очевидным становится необходимость перехода от формулы «образование – на всю жизнь» к формуле «образование – через всю жизнь» [3, с. 47]. Следовательно, акцент смещается на приобретение студентами опыта самостоятельной учебной деятельности. Третий компонент целеполагания в педагогической деятельности преподавателя вуза целесообразно определить формирование учебной деятельности студентов. Учебную деятельность П.И. Пидкасистый рассматривает как форму существования студента как субъекта учения, в ней формируются и проявляются все качества его личности. Задачей преподавателя вуза является организация работы обучающего и управление ею в рамках содержания профессиональной подготовки [3, с. 52]. Становление субъектности студента в свете реализации компетентностного подхода выходит на первый план, так как, как отмечает Т.И. Исаева, ограниченный характер практических занятий и производственной практики, в ходе которых возможно приобретение непосредственного профессионального опыта, а, следовательно, формирование компетенций, позволяет вести речь только о достижении определенного промежуточного показателя (уровня) в этом процессе. Приобретение новых знаний и компетенций является ключевой составляющей в деятельности специалиста [4, с. 58]. В области педагогического образования становление студента как субъекта учебной деятельности приобретает особый смысл, так как в будущей профессиональной деятельности ему предстоит создавать условия для развития субъектности учебной деятельности своих учеников. Сделать это, не обладая самому развернутой структурой учебной деятельности, в принципе не представляется возможным. Создание условий для формирования у студентов целостной структуры учебной деятельности в плане эффективного усвоения социального опыта – важная компетенция преподавателя.

В сферу профессиональной ответственности попадают качества личности студента. Очевидно, что принятый нами анализ целей профессиональной деятельности преподавателя педагогического вуза не претендует на полноту и носит скорее характер постановки и осознания проблемы. Обозначенные цели не равнозначны по вкладу в профессионально-личностное развитие студента – будущего педагога. Так, главная цель – становление студента субъектом метадеятельности – представляется наиболее масштабной, в то время как остальные могут расцениваться как ее конкретизация. Вместе с тем, каждая из выделенных целей имеет самостоятельное значение и ценность. Так, отсутствие развитых навыков самостоятельной учебной деятельности приведет к быстрой потере актуальности профессиональной подготовки, а без осознания ценности профессии и гуманистической педагогической направленности все остальное в подготовке учителя просто теряет смысл. Важнейшую роль в организации деятельности играет рефлексия – постоянный анализ целей, задач, процессов, результата. В педагогическом и психологическом смысле они направлены на изменение сознания школьника, изменение самого подхода к организации учебной деятельности, включения личности ребенка в планирование своей учебы, осознания своих результатов, в конечном итоге – превращение учащегося из объекта обучения в его субъект, в полноправного управленца и организатора учебной деятельности. Основная идея целеполагания и рефлексии в обучении заключается в овладении учителями и учениками технологией осознания творческой и учебной деятельности. Такие виды деятельности предпо-

лагают постановку целей своего образования, организацию их выполнения и последующую рефлексивную деятельность: осознание способов достижения целей, возникших проблем, успехов и результатов. Рефлексия – не только итог, но и стартовое звено для качественно нового начала образовательной деятельности и новых её целей.

В ситуации перехода к личностно ориентированной парадигме образования приоритетным становится создание условий для личностного развития, для подготовки студентов к выполнению социальных ролей в различных сферах жизнедеятельности. Отсюда, качество жизни студента определяется: качеством свойств личности, адекватных требованиям осваиваемой им профессии и требованиям тех сфер жизни, в которые он неизбежно будет включен; качеством тех знаний и умений, которые необходимы для реализации себя в профессии и в каждой из сфер жизни, при этом следует особо подчеркнуть роль психолого-педагогических знаний; качеством самообразовательных умений и навыков, необходимых для профессионального роста, самореализации, самоактуализации; качеством тех психических функций, которые обеспечивают возможность прогнозирования, проектирования и регулирования своей жизнедеятельности.

В образовательной среде вуза названные качества могут быть сформированы лишь в единстве образования, воспитания и развития, необходимость которого декларируется, в том числе и дидактикой высшей школы. Теория и практика высшего образования ориентированы, в основном, на организацию различных видов деятельности.

Библиографический список

1. Сенько Ю.В. *Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций*. Москва, 2000.
2. Фролов Ю.В. Компетентностная модель как основа качества подготовки специалистов. *Высшее образование сегодня*. 2004; № 8: 34 – 41.
3. Пидкасистый П.И. Требования, предъявляемые к обучающимся в вузах. *Педагогика*. 2005; 3: 47 – 52.
4. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя. *Педагогика*. 2006; 9: 55 – 60.

References

1. Sen'ko Yu.V. *Gumanitarnye osnovy pedagogicheskogo obrazovaniya: kurs lekcij*. Moskva, 2000.
2. Frolov Yu.V. Kompetentnostnaya model' kak osnova kachestva podgotovki specialistov. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2004; № 8: 34 – 41.
3. Pidakistyj P.I. Trebovaniya, pred'yavlyаемые k obuchayushimsya v vuzah. *Pedagogika*. 2005; 3: 47 – 52.
4. Isaeva T.E. Klassifikaciya professional'no-lichnostnyh kompetencij vuzovskogo prepodavatelya. *Pedagogika*. 2006; 9: 55 – 60.

Статья поступила в редакцию 12.02.17

УДК: 159.9.07

Puzko V.I., Cand. of Sciences (Philosophy), Professor, Department of Humanitarian Technologies, Admiral Nevelskoy Maritime State University (Vladivostok, Russia), E-mail: vpuzko@rambler.ru

Chernyavskaya V.S., Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Department of Philosophy and Legal Psychology, Vladivostok State University of Economics and Service (Vladivostok, Russia), E-mail: valstan13@mail.ru

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND STRATEGIES OF COPING BEHAVIOR IN HIGH SCHOOL STUDENTS. The paper presents an overview of the authors' research in the field of psychological well-being of an individual and these concepts: happiness, subjective quality of life, positive attitude, positive attitude of the subject to itself. The authors observe psychological characteristics of the age of the student, as the age of planning for the future, focusing on their own interests, as well as difficult lifespan, which solve problems of real life. The work shows approaches in the investigation of coping behavior. The research presents the empirical results on the study of the relationship of levels of psychological well-being of pupils and types of the coping behavior. The work diagnoses indicators of subjective well-being, subjective well-being, as well as strategies of coping behaviors: confrontation, distancing, self-control, seeking for social support, accepting responsibility, escape-avoidance, planning problem solving, positive reappraisal. The work discovers two significant correlations: positive – between the level of psychological well-being and the strategy of confrontational coping; negative – with the strategy of distancing, escape-avoidance.

Key words: psychological well-being, high school student, coping behavior, age characteristics, correlation.

В.И. Пузько, канд. филос. наук, проф. каф. гуманитарных технологий Морского государственного университета им. адмирала Г.И. Невельского, E-mail: vpuzko@rambler.ru

В.С. Чернявская, д-р пед. наук, проф. каф. философии и юридической психологии Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, г. Владивосток, E-mail: valstan13@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И СТРАТЕГИИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Дан обзор исследований в области психологического благополучия личности и сходных понятий: счастье, субъективное ощущение качества жизни, позитивное мировосприятие, позитивное отношение субъекта к себе. Отмечены психологические особенности возраста старшеклассника, как возраста планирования будущего, акцентирования внимания на собственных интересах, а также трудного жизненного периода, в рамках которого решаются реальные жизненные проблемы. Рассмотр-

ны подходы к исследованиям в области совладающего поведения. Представлены результаты эмпирического исследования связи уровней психологического благополучия старшеклассников и типов совладающего поведения. Диагностировались показатели субъективного благополучия, субъективного благополучия, а также стратегии совладающего поведения: конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблемы, положительная переоценка. Обнаружены значимые корреляции: положительная – между уровнем психологического благополучия и стратегией конфронтационного копинга; отрицательная – со стратегией дистанцирования и стратегией бегства-избегания.

Ключевые слова: психологическое благополучие, старшеклассник, совладающее поведение, возрастные особенности, корреляционные связи.

В старших классах подросткам приходится сталкиваться с множеством трудных жизненных ситуаций. Подростковый возраст является сложным сам по себе – он связан с перестройкой физиологии (гормональный скачок, гетерохронность физического развития), старшеклассник преодолевает трудности освоения школьной программы в нелёгкий период взросления, изменения отношения к себе, жизни, окружению. Субъективное, психологическое благополучие старшеклассника подвергается проверке на прочность. Он сталкивается с трудностями подготовки к важным экзаменам. Социализация данного периода такова, что подросток не может отказаться с решения актуальных проблем. Разрешение разного рода проблем включает, прежде всего, совладание со своими субъективными внутренними трудностями, психологическим неблагополучием. Именно от психологического благополучия зависит эффективность и стратегии решения проблем, что даёт возможность быть успешным в образовании. Психическое благополучие, как состояние физического и психического здоровья старшеклассника может быть связано с использованием более эффективных (субъективно) стратегий совладания связано со счастьем и удовлетворенностью жизнью.

Целью исследования стало изучение подходов к понятию психологического благополучия и выяснение его связи с типом совладающего поведения у старшеклассников.

Обзор. Психологическое благополучие часто идентифицируют с представлением о счастье, при этом исторически психология акцентирует внимание на негативных значениях субъективных переживаний, позитивные коннотации благополучия «звучали» в психологии лишь в ближайшие десятилетия [1].

Для подростков старшего школьного возраста психологическое благополучие становится особо значимым, поскольку приоритеты гедонистического типа ценностей, ставшие актуальными для современного молодого человека, и связанные, в первую очередь, с современной социальной ситуацией, ставят важнейшие личностные ресурсы под удар саморазрушения, утраты жизнеспособности [2; 3].

Важнейшим периодом для личностного и профессионального развития является период старшего школьного возраста, – именно он даёт новый импульс для самовосприятия, а также для обретения психологического благополучия человека.

Период обучения в старших классах – это граница между детством и взрослой жизнью, который длится 10 лет, является крайне динамичным периодом развития и в существенной мере влияет на всю жизнь человека. Колоссальная роль этого возраста, как возраста развития подчёркивается как исследователями, так и писателями.

Понимание возраста Д.Б. Элькониным и выстроенная им периодизация психического развития построена на социальном контексте: ситуация развития, ведущая деятельность, кризисы и новообразования возрастного периода. 15 – 18 лет – возраст старшего подростка. Ведущей его деятельностью становится учебно-профессиональная, развивается познавательная сфера в соответствии с интересами, будущим профессиональным профилем. К числу новообразований относятся мировоззрение и профессиональные интересы, – основной акцент деятельности молодого человека, его интересы направлены на себя, на планирование своего будущего [4].

Взгляд Э. Эриксона на этот возрастной период характеризует его с точки зрения приобретения чувства идентичности: школьник выбирает между положительной идентификацией и спутанностью ролей [5]. В теории Э. Эриксона юношеский период объединен с подростковым в общую, пятую стадию, стадию построения идентичности которая охватывает возраст от 12 до 18 лет – что совпадает с периодом обучения в старшей школе. Старшеклассники размышляют о будущем и строят планы, однако, нацеленность на сдачу ЕГЭ, часто обусловленная влиянием учителей и родителей и составляет трудность актуального настоящего современного старшего школьника. В то же время проблемы со сверстниками и родителями, с обретением статуса

взрослого, – всё это расширяет круг трудностей, проблем, которые приходится решать старшекласснику в этот период, используя имеющиеся поведенческие стратегии и осваивая новые пути развития новые способы решения проблем и трудных ситуаций.

Г.А. Никонов рассматривает сходное с психологическим благополучием понятие – субъективное ощущение качества жизни – отмечает, что движущей силой изменения отношения к ситуации, интерпретации происходящего является потребность в структурированности, в стабильной картине мира, это может обеспечить, снижение тревожности, субъективное благополучие [6]. Это говорит о тесной связи понятий, основной смысл которых связан с субъективным восприятием собственной ситуации.

Психологическое благополучие, как позитивное мировосприятие З.А. Араксиева рассматривает в контексте predispositionности человека верить в свои силы и успех, иметь преимущественно положительные ожидания от жизни и других людей. Исследователь доказывает, что психологические этапы обретения благополучия состоят из осознания жизненных установок, повышении осмысленности жизни, когнитивной переработки целей и позиций, а также роста контроля и ответственности за свою жизнь [7].

Современные отечественные исследователи рассматривают субъективное благополучие как относительно продолжительное психическое состояние, спецификой которого является отношение субъекта к себе и окружающей реальности, что, в целом, отражает взаимосвязь субъективного благополучия и ценностно-смысловой сферы личности [8; 9; 10].

Таким образом, понятия субъективное и психологические благополучие имеют не только близкое значение, но, практически, синонимичны

Крайне важным для состояния психологического и субъективного благополучия является и отношения старшеклассников с педагогами, Н.А. Аминов указывает, что если учитель способен «достучаться» до переживания своих учеников, стимулировать их выражение и прийти к их пониманию (эффект социальной фасилитации), то у школьников будет обнаруживаться усиление мотивации достижения (более высокие оценки по профилирующим предметам), лучшая подготовка по основным предметам для сдачи ЕГЭ, и способность принимать решения не только при сдаче выпускных экзаменов, но и в выборе будущей профессиональной карьеры [11].

В статье Н.А. Аминова совместно с одним из авторов настоящей работы доказывается, что, прежде всего, учитель – это тот человек, с помощью которого, старшеклассник может сам для себя раскрыть свои способности [12].

В нашем контексте можно полагать, что решение сложных задач взаимоотношений с педагогом также требует определённых более или менее устойчивых поведенческих стратегий преодоления трудностей, копинг-стратегий.

Е.Г. Вергунов на выборке из 68 подростков г. Новосибирска получил подтверждение связи неприятия оценок в школе и повышенного уровня алекситимии. Вероятно, неконструктивные поведенческие стратегии, сниженные навыки интерпретации чувств и эмоций окружающих и неумение вербализовать свои собственные эмоции отрицательно влияют на получаемые оценки.

Методы исследования. Для изучения связи между психологическим благополучием старшеклассника и преобладающими копинг-стратегиями преодоления трудностей в 2016 году было проведено эмпирическое исследование на выборке школьников 10 и 11 классов одной из общеобразовательных школ г. Владивостока (N=58).

1. Шкала психологического благополучия К. Рифф, адаптированный и валидизированный Н.Н. Лепешинским.

2. Шкала субъективного благополучия Н.П. Фетискина.

3. Опросник Р. Лазаруса и С. Фолкмана, адаптированный Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтык, М.С. Замышляевой.

Результаты. По результатам исследования психологического благополучия (методика К. Рифф), у большинства старше-

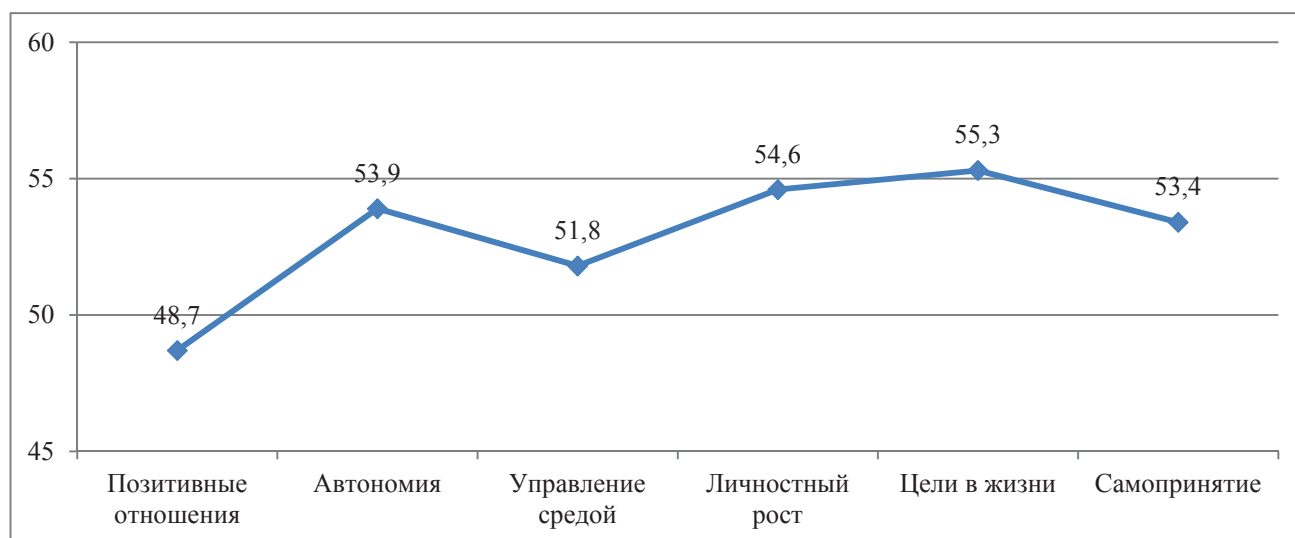


Рис. 1. Профиль психологического благополучия старшеклассников.

классников оказался низким уровень положительных отношений с другими (N=23).

Практически у всех испытуемых уровень психологического благополучия оказался низким, при позитивной самооценке. По средним значениям был построен профиль психологического благополучия личности, характеризующий современного школьника 11 класса (Рис. 1).

Результаты (рис.1) показали низкий уровень выраженности психологического благополучия, при этом преобладает выраженность по шкале «цели в жизни», что может свидетельствовать о преобладании направленности на поиск смысловых целей. Вторым оказался показатель по шкале «личностный рост», что может быть второй ценностью у старшеклассников, которым предстоит профессиональное самоопределение и выбор направления развития. Наименее выражен показатель по шкале «положительные отношения с другими», что свидетельствует

об ограниченном количестве доверительных отношений с окружающими, что несколько необычно для этого возраста, который характеризуется ведущей деятельностью по межличностному взаимодействию.

Результаты исследования по методике «Шкала субъективного благополучия» Н.П. Фетискина представлены ниже (Табл. 1). Результаты были показаны через средний балл: низкий 1-2 балла, средний 2-5 баллов, высокий – 6-7 баллов. Субъективное благополучие оценивалось на основе оценки количества стэн. Об эмоциональном комфорте свидетельствовали показатели по шкалам «напряженность» и «чувствительность», «психоэмоциональная симптоматика» и «изменение настроения». Высокие значения по этим шкалам показали положительные тенденции, а низкие – эмоциональный дискомфорт, вызванный высокой чувствительностью и напряженностью, проявлением негативных эмоций, перепадами настроения.

Таблица 1

Выраженность показателей субъективного благополучия (уровни)

Показатели субъективного благополучия	Низкий		Средний		Высокий	
	человек	%	человек	%	человек	%
Напряженность и чувствительность	6	20	21	70	3	10
Психоэмоциональная симптоматика	3	10	18	60	9	30
Изменения настроения	13	43	15	50	2	7
Значимость социального окружения	0	0	28	93	2	7
Самооценка здоровья	4	13	21	70	5	17
Удовлетворенность повседневной деятельностью	0	0	25	83	5	17
Степень субъективного благополучия	0	0	24	80	6	20

Таблица 2

Корреляции копинг-стратегий и субъективного и психологического благополучия

	Психологическое благополучие	Степень субъективного благополучия
Конфронтация	-0,624*	0,243
Дистанцирование	-0,162	-0,613*
Самоконтроль	-0,157	-0,143
Поиск социальной поддержки	-0,267	0,282
Принятие ответственности	-0,099	-0,251
Бегство-избегание	-0,487*	-0,549*
Планирование решения проблемы	0,028	-0,016
Положительная переоценка	-0,282	-0,097

* $p=0,01$

** $p=0,05$

Представленные выше данные (табл. 1) говорят о невысоком уровне субъективного благополучия старшеклассников. Согласно полученным результатам, большинство испытуемых-старшеклассников имеют средний уровень выраженности всех показателей субъективного благополучия, высоким уровнем субъективного благополучия обладают лишь 6 человек.

Критические значения для степени значимости 99% $R_s=0,47$, для степени значимости 95% $R_s=0,36$.

Интерпретация. Оказалось, что, существует значимая отрицательная корреляция между психологическим благополучием и стратегией конфронтационного coping (Табл. 2), что говорит о том, что старшеклассник в условиях напряжённой стратегии "конфронтация" чаще ощущает своё психологическое неблагополучие в этой связи, чем меньше подросток конфликтует, тем он более психологически благополучен. Напряжённость стратегии "дистанцирование", как стратегии совладания, снижает степень субъективного благополучия старшеклассника.

Значимой стала отрицательная корреляция между субъективным благополучием и стратегией дистанцирования: при выраженной дистанцировании, как стратегии совладающего поведения, у старшеклассника снижается степень субъективного благополучия.

Существует значимая корреляция между субъективным и психологическим благополучием и стратегией бегства-избегания, – чем меньше напряжение этой стратегии совладающего поведения, тем выше степень психологического и субъективного благополучия.

Таким образом, в работе представлен обзор данных о содержании понятия психологического благополучия личности, о значимости явления психологического благополучия для старшеклассника, а также результаты исследования связи психологического благополучия и субъективного благополучия с преобладающими coping-стратегиями. Эмпирические результаты на выборке из 58 старшеклассников показали, что у большинства из них – невысокий уровень выраженности психологического благополучия

Библиографический список

1. Джидарьян И.А. *Психология счастья и оптимизма*. Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2013.
2. Фотиева И.В. Русская культура в глобальном мире. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 6 (2).
3. Большунова Н.Я., Ульянов А.В. Многообразие функций эмпатии в контексте различных симптомо-комплексов личности. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; № 6 (49).
4. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте. *Вопросы психологии*. 1971; 4.
5. Эрикссон Э. *Идентичность: юность и кризис*. Москва: Прогресс, 1996.
6. Никонов Г.А. Субъективное ощущение качества жизни и психологическая дифференцированность. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 4 (59).
7. Араксиева З.А. Исследование оптимистического и пессимистического мировосприятия студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 4 (59).
8. Процукович Е.П. Субъективное благополучие как психическое состояние. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 1. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/subektivnoe-blagopoluchie-kak-psichicheskoe-sostoyanie>
9. Бородин В.Н., Гончарук М.Д. Взаимосвязь субъективного благополучия и ценностно-смысловой сферы личности (на примере студентов заочного отделения психологического факультета). *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54).
10. Погорская В.А. Ценностные ориентации студентов педагогических специальностей с разными уровнями субъективного благополучия. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 2 (57).
11. Аминов Н.А., Жамбеева З.З. Разноразмерные связи «самоценности» личности подростка в структуре интегральной индивидуальности. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54).
12. Аминов Н.А. Чернявская В.С. Самораскрытие способностей старшеклассника. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 4 (59).
13. Вергунов Е.Г. Анализ иерархических корреляционных связей между параметрами эмоционального реагирования старшеклассников. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 6 (31).

References

1. Dzhidar'yan I.A. *Psikhologiya schast'ya i optimizma*. Moskva: Izdatel'stvo «Institut psihologii RAN», 2013.
2. Fotieva I.V. Russkaya kul'tura v global'nom mire. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 6 (2).
3. Bol'shunova N.Ya., Ul'yanov A.V. Mnogoobrazie funktsij `empatii v kontekste razlichnykh simptomno-kompleksov lichnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; № 6 (49).
4. El'konin D.B. K probleme periodizatsii psihologicheskogo razvitiya v detskom vozraste. *Voprosy psihologii*. 1971; 4.
5. Erikson E. *Identichnost': yunost' i krizis*. Moskva: Progress, 1996.
6. Nikonov G.A. Sub`ektivnoe oshchuschenie kachestva zhizni i psihologicheskaya differencirovannost'. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 4 (59).
7. Araksieva Z.A. Issledovanie optimisticheskogo i pessimisticheskogo mirovospriyatiya studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 4 (59).
8. Procukovich E.P. Sub`ektivnoe blagopoluchie kak psihicheskoe sostoyanie. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 1. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/subektivnoe-blagopoluchie-kak-psichicheskoe-sostoyanie>
9. Borodina V.N., Goncharuk M.D. Vzaимosvyaz' sub`ektivnogo blagopoluchiya i cennostno-smyslovoj sfery lichnosti (na primere studentov zaочnogo otdeleniya psihologicheskogo fakul'teta). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54).
10. Pogorskaya V.A. Cennostnye orientatsii studentov pedagogicheskikh special'nostej s raznymi urovnyami sub`ektivnogo blagopoluchiya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 2 (57).
11. Aminov N.A., Zhambeeva Z.Z. Raznourovnevye svyazi «samocennosti» lichnosti podrostka v strukture integral'noj individual'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54).
12. Aminov N.A. Chernyavskaya V.S. Samoraskrytie sposobnostej starsheklassnika. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 4 (59).
13. Vergunov E.G. Analiz ierarhicheskikh korrelyatsionnykh svyazej mezhdu parametrami `emotsional'nogo reagirovaniya starsheklassnikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 6 (31).

Статья поступила в редакцию 10.02.17

В начале было Слово...
/ Библия /

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редакторы раздела:

ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)

ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ – доктор филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)

УДК 81

Ma Jia-ying, postgraduate, Department of Russian, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: svetama0206@gmail.com

“GRAMMATIKA SLAVENSKAYA” (1723) BY FYODOR MAKSIMOV: THE CHARACTERISTICS OF ORTHOGRAPHIC AND GRAMMATICAL NORMALIZATION. The article focuses on the characteristics of orthographic and grammatical normalization of “Grammatika Slavenskaya”, edited by Fyodor Maksimov in 1723. During writing his own grammatical book, Fyodor Maksimov not only refers to the three versions of Meletius Smotrytsky’s grammar book, which are not totally the same in the grammatical rules, but also often takes his own decisions, based on his personal opinions to the Church Slavonic grammar. For example, Maksimov makes orthographic and grammatical rules mainly according to the two principles: (1) reducing unmotivated, occasional variability, which is a common case in the Meletius Smotrytsky’s grammar, and (2) preventing grammatical homonymy. Besides, Maksimov changes the system of verb tense of Church Slavonic. Basic past tenses in Meletius Smotrytsky’s grammar include *prehodjashhee* (преходящее), *preshedshee* (прешедшее), *mimoshedshee* (мимошедшее) and *nepredelnoe* (непредельное). Eliminating the last two tenses, Maksimov keeps only *prehodjashhee* tense and *preshedshee* tense. Moreover, he redefines these two past tenses, making his grammar become the book, in which contrast of verbal aspects is fully realized for the first time in Slavic grammatical tradition.

Key words: Slavic-Russian grammatical tradition, Church Slavonic, orthographic rule, grammatical rule, didactic grammar.

Ma Цзя-ин, аспирант, каф. русского языка, филологический факультет, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: svetama0206@gmail.com

«ГРАММАТИКА СЛАВЕНСКАЯ» ФЕДОРА МАКСИМОВА (1723 г.): ОСОБЕННОСТИ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ И ГРАММАТИЧЕСКОЙ НОРМАЛИЗАЦИИ

Статья посвящена рассмотрению особенностей орфографической и грамматической нормализации в «Грамматике славенской» (СПб., 1723) Фёдора Максимова. Было доказано, что в своей грамматике Ф. Максимов реализует собственную лингвистическую программу, свидетельством чего является несовпадение системы кодифицированных им норм с системой норм грамматики Мелетия Смотрицкого. Было установлено, что нормализаторские решения Ф. Максимова были направлены (1) на преодоление заданной в грамматике М. Смотрицкого немотивированной вариативности как на орфографическом, так и на грамматическом уровне, (2) на снятие грамматической омонимии. Принципиальной новацией Ф. Максимова явилось изменение состава грамматической категории времени и переосмысление семантической нагрузки форм прошедшего времени, благодаря чему во временной парадигме его грамматики впервые в славянской грамматической традиции оказалось последовательно реализованным видовое противопоставление.

Ключевые слова: славяно-русская грамматическая традиция, церковнославянский язык, орфографическая норма, грамматическая норма, дидактическая грамматика.

1. В 1723 г. для обеспечения учебного процесса в «грекославенской» школе Новгорода её руководителем и преподавателем церковнославянского языка и риторики Федором Максимовым была создана грамматика церковнославянского языка – «Грамматика славенская въ собранная въ Грекославенской школѣ, аже въ великомъ Новѣ градѣ при домѣ Архирейскомъ» (СПб., 1723) (далее Г1723).

Новгородская греко-славенская школа была основана в 1706 г. Новгородским и Великолуцким митрополитом Иовом, пригласившим для организации учебной деятельности основателей Славяно-греко-латинской академии Иоанникия и Софрония Лихудов. Федор Максимов был учеником братьев Лихудов, впоследствии стал преподавателем, а в 1718 году, после возвращения Лихудов в Москву, – возглавил школу, которая под его руководством вскоре стала своеобразным центром подготовки и переподготовки учителей для других училищ и школ России [1, с. 339]. Новгородскую школу Святейший Синод в указе от 31 мая 1722 г.

«постановил за образец для всех епархиальных начальств» [2].

Необходимость нового учебного пособия по церковнославянскому языку Ф. Максимов объясняет тем, что «преждезданные» (с. 4) грамматики М. Смотрицкого (1-е изд. Евье, 1619 – далее ГС; 2-е изд. М., 1648 – далее ГМ, 3-е изд. М., 1721 – далее Г1721), не отвечают базовому дидактическому принципу – принципу доступности [3, с. 230], поскольку по своему содержанию и объёму являются непосильными для учащихся: «пространнымъ расположениемъ сочинения, дѣтемъ же во обученіи возмнѣа быти продолжителна, а разумъ и памяти ихъ множества ради ѿтлаготителна» (с. 3). Чрезмерная сложность материала грамматики М. Смотрицкого признавалась и многими педагогами того времени, утверждавшими, что «конец ея и чрез много время с немалым трудом совершенным познанием достигается» [1, с. 341].

Вплоть до настоящего времени бытует устойчивое представление о грамматике Федора Максимова, которое не было подкреплено ни текстологическим, ни собственно лингвисти-

ческим анализом **Г1723**, как о не представляющей самостоятельного интереса сокращенной редакции грамматики Мелетия Смотрицкого. Так, С.К. Булич в «Очерке истории языкознания в России XIII–XIX вв.» характеризует **Г1723** как одну из «переделок» грамматики Смотрицкого, «очень незначительно отличающуюся от нея» [4, с. 178–179], И.В. Ягич в «Истории славянской филологии» – как «сокращение из Смотрицкаго» [5, с. 31], эту же точку зрения разделяют также М.Н. Сменцовский [1, с. 341–342], В.Н. Макеева [6, с. 9], Н.Б. Мечковская [7, с. 44–45], В.В. Колесов [8, с. 63], В.М. Живов [9, с. 549] и др.

Действительно, грамматика М. Смотрицкого послужила важным ориентиром для Ф. Максимова, впрочем, как и для большинства авторов грамматических описаний не только церковнославянского (ср. трактаты Федора Поликарпова 1720-х гг. [10], «Грамматика всѣхъ словъ» Ивана Иконника 1733 г. [11, с. 271–448]), но и русского языка, начиная от грамматики Лудольфа и вплоть до грамматик Ломоносова, Барсова, Грамматики Академии российской 1802 г. В **Г1723** была перенесена утвердившаяся в грамматике М. Смотрицкого общая схема грамматического описания, систематика, способы представления языковых данных, терминология и даже отдельные синтаксические правила, как например, «ѡ сочинѣніи союзъвъ» (с. 167–171) и «ѡ сочинѣніи междомѣтій» (с. 171). Вместе с тем **Г1723** демонстрирует полную самостоятельность многих решений Ф. Максимова: композиционных, классификационных, терминологических и др. [12].

2. Одним из наиболее весомых аргументов в пользу того, что в **Г1723** получила реализацию собственная лингвистическая программа Ф. Максимова, является несовпадение системы кодифицированных в ней орфографических и грамматических норм с системой норм ни одного из трех изданий грамматики Мелетия Смотрицкого. Следует отметить, что нормы трех изданий грамматики Мелетия Смотрицкими не были тождественны во всех позициях, а в ряде случаев были даже сознательно противопоставлены [11, с. 268–269]. Вместе с тем во втором и третьем изданиях сохраняется преемственность определяющей кодификаторской установки М. Смотрицкого на вариативность, реализованной в фиксации вариантных графем в одной позиции и вариантных форм как в пределах одного словоизменительного типа (подтипа), так и в пределах парадигмы одного слова. Приверженность этой установке была обусловлена стремлением М. Смотрицкого представить по возможности исчерпывающий свод сведений о системе церковнославянского языка. В результате, несмотря на то что М. Смотрицкий адресует свой «Ѹчитѣлемъ школьнымъ», его грамматика по своим параметрам оказывается не практической (учебной, дидактической), а сугубо описательной [13]. Констатируя наличие допустимых вариантов, М. Смотрицкий не регулирует их употребление, не дает правил использования различных средств для оформления одного грамматического значения (при грамматической нормализации) или же одной позиции в слове (при орфографической нормализации). Фиксация вариантов без регламентации их употребления «лишает предложенные грамматикой нормы императивной функции» [14, с. 41].

Данный подход оказывается неприемлемым для Федора Максимова, создающего школьное учебное пособие, адресованное «младымъ дѣтемъ» (**Г1723** с. 6) и призванное дать им четкие, ясные, простые алгоритмы, позволяющие овладеть церковнославянским языком, и в их числе правила, устанавливающие однозначные соответствия между языковой единицей и выражаемым ею значением. Эта исходная лингводидактическая целеустановка Ф. Максимова определила не только общую стратегию его грамматики и способы организации и презентации в ней теоретического и языкового материала [15], но и особенности кодификации орфографической и грамматической нормы. В отличие от М. Смотрицкого, реализовавшего в своей грамматике принцип вариативности, основные усилия Ф. Максимова были направлены на ее преодоление.

2.1. В правилах употребления дублетных букв в разных изданиях грамматики М. Смотрицкого допускается позиционная вариативность, в частности, ϵ и ϵ , $\sigma\psi$ и ψ . Ф. Максимов, отдавая предпочтение принципу дифференциации, предъявляет прави-

ла, устанавливающие строгую дистрибуцию данных графем в зависимости от позиции, ср.:

Таблица 1

Позиционная вариативность $\sigma\psi$ и ψ

	Г1723 (с. 2)	ГС=ГМ= Г1721 (л. 10 об., 56, 6 об.)
начало слова	$\sigma\psi$	$\sigma\psi / \psi$
конец слова	ψ	$\sigma\psi / \psi$
середина слова	ψ	$\sigma\psi / \psi$

Таблица 2

Позиционная вариативность ϵ и ϵ

	Г1723 (с. 2)	ГМ' (л. 51–51 об.)
начало слова	ϵ	ϵ / ϵ
конец слова	ϵ	ϵ / ϵ
середине слова	ϵ	ϵ / ϵ

2.2. Эта же тенденция к устранению немотивированной вариативности отчетливо прослеживается в **Г1723** при грамматической нормализации. Зафиксированная Ф. Максимовым грамматическая норма явилась результатом целенаправленного выбора из числа нормализаторских решений, принятых в грамматиках-источниках – **ГС**, **ГМ**, **Г1721**. Кодифицированные в них флексии Ф. Максимов сопоставлял с собственными нормативными представлениями. В разных грамматических позициях флексии **Г1723** могли либо совпадать с одним или двумя из трех изданий грамматики М. Смотрицкого в различных комбинациях, например, 1) **Г1723=ГС** ($-\langle\sigma\rangle\psi$ Д-М ед. ч. существительных первого склонения с исходом основы на $-\psi$ $\sigma\psi\psi\psi$); 2) **Г1723=ГМ** ($-\langle\lambda\rangle$ И ед. ч. первого склонения с исходом на мягкий согласный $\sigma\psi\psi\psi$); 3) **Г1723=Г1721** ($-\langle\psi\rangle$ М ед. ч. второго склонения с исходом на $-\psi$ $\sigma\psi\psi\psi$); 4) **Г1723=ГС=ГМ** ($-\langle\psi\rangle$ Д. ед. ч. первого склонения с исходом на мягкий согласный $\sigma\psi\psi\psi$); 5) **Г1723=ГС=Г1721** ($-\langle\lambda\psi\rangle$ Т мн. ч. первого склонения с исходом на твердый согласный твердого варианта $\psi\psi\psi\psi$) и др., либо являться собственными решениями Ф. Максимова ($-\langle\psi\rangle$ В мн. ч. первого склонения с исходом на $-\psi$ $\sigma\psi\psi\psi$).

Выбор Ф. Максимова одного из двух (/трех) окончаний, представленных в **ГС**, **ГМ**, **Г1721**, в большинстве случаев был продиктован его исходной установкой на *универсализацию*. Иными словами, Ф. Иконник отдает предпочтение показателям универсальным, общим для разных словоизменительных типов или подтипов. Так, например, в грамматической позиции М ед. ч. у существительных с.р. с исходом основы на $-\psi$ типа $\sigma\psi\psi\psi$ им избирается флексия **Г1721** $-\langle\psi\rangle$ (л. 45 об.), общая для всех существительных мужского и среднего рода на твердый согласный: $\lambda\psi\psi\psi$, $\delta\psi\psi\psi$ – $\sigma\psi\psi\psi$ (с. 11). В позиции Т мн. ч. у существительных среднего рода с суффиксом $-\langle\psi\rangle$ в **ГС=ГМ** представлена стандартная флексия $-\langle\psi\rangle$ $\sigma\psi\psi\psi$ (л. 53, л. 116 об.), в то время как в **Г1721** наряду с ней введена вариантная $-\langle\lambda\psi\rangle$ $\sigma\psi\psi\psi$ (л. 49). Ф. Максимов в качестве единственно нормативной допускает только флексию $-\langle\psi\rangle$ (с. 14), устанавливая тем самым единую форму Т. мн. ч. для всего словоизменительного класса существительных среднего рода с суффиксами $-\langle\psi\rangle$, $-\langle\psi\rangle$, $-\langle\lambda\psi\rangle$: $\sigma\psi\psi\psi$, $\lambda\psi\psi\psi$ – $\sigma\psi\psi\psi$ (с. 12). Аналогичным образом у гетероклитики, т.е. разносклоняемого существительного в современной терминологии, $\psi\psi\psi\psi$ в позиции Д мн. ч. Ф. Максимов вслед за **ГС=ГМ** сохраняет только стандартную флексию существительных м. и с. р. четвертого типа склонения $-\langle\psi\rangle$: $\psi\psi\psi\psi$ – $\psi\psi\psi\psi$ (с. 23). В позиции В мн. ч. для существительных первого склонения с основой на $-\psi$ (типа $\sigma\psi\psi\psi$) в **ГС** была предусмотрена флексия $-\langle\lambda\rangle$ (л. 40), которая в **ГМ** была последовательно исправлена на $-\langle\psi\rangle$ (л. 103). В **Г1721** $-\langle\lambda\rangle$ и $-\langle\psi\rangle$ выступают в качестве равноправных вариантов (л. 37 об.). Ф. Максимов, ориентируясь на **ГМ**, кодифицирует окончание $-\langle\psi\rangle$ (с. 11), представленное у существительных

¹ В **ГС** и **Г1721** правило позиционного распределения ψ и ϵ отсутствует.

Грамматическая позиция	Возможные варианты ГС, ГМ, Г1721	Г1723		
М ед.ч.	-н/-ѣ	-ѣ	сѣрдцѣ	как ѡплѣ, дрѣвѣ
З ед.ч.	-н/-е	-е	радостѣ	как мѡченицѣ
В мн.ч.	-ѡ/-и	-и	сѣдѡи	как сѣѡни, мрѣжи
Т мн.ч.	-ѡ/-ѡми	-ѡ	словесѡ	как ѡтрѡчѡты, ѡмены
Р мн.ч.	-ѣи/-ѣ	-ѣи	гдѣи	как ѡучителѣи
Д мн.ч.	-ѣмѣ/-ѡмѣ	-ѣмѣ	гдѣмѣ	как ѡучителѣмѣ
числит. Т	сѣдѡма/сѣдѡмѡ	сѣдѡма	сѣдѡма	как пѡтѡма, шѣстѡма
Р ед.ч.	-ѡгѡ/-ѡгѡ	-ѡгѡ	сѡмагѡ	как сѡѡгѡ

ВОЗМОЖНЫЕ ОМОНИМЫ ГС, ГМ, Г1721	Г1723	
И ед.ч. = Р ед.ч. сѣна или сѣни	И ед.ч. сѣна	Р ед.ч. сѣни
Р ед.ч. = В. Мн.ч. пастыоа	Р ед.ч. оучитеа	В мн.ч. оучители

Г1723 (с. 37, 37, 58)			
1 л. м., с. р. // ж.р.	пнтѣма // пнтѣмѣ	пнтѣхома // пнтѣхѣмѣ	ѣсма // ѣсмѣ
2 л. м., с. р. // ж.р.	пнтѣва // пнтѣвѣ	пнтѣсва // пнтѣхѣвѣ	ѣсва // ѣсвѣ
3 л. м., с. р. // ж.р.	пнтѣста // пнтѣстѣ	пнтѣаста // пнтѣхѣстѣ	ѣста // ѣстѣ

ГС=ГМ=Г1721 (л. 121, 185, 112)	
Вре́мя	<div> Насто́ящее – вѣѹ [Прошедшее] <div> Прехо́дящее – несоверше́ннѹ про́шлое – вѣхъ Преше́дшее – соверше́ннѹ про́шлое – вѣхсѧ Мимоше́дшее – дре́вле соверше́ннѹ преше́дшее – вѣлѧ^x Непредѣ́ланое – в ма́лѣ соверше́ннѹ про́шлое – повѣхсѧ Бѣдо́ушее – го́лѹдѹшее – побѣѹ </div> </div>

В результате Ф. Максимова, не оперировавшему категориям глагольного вида, впервые в славянской грамматической традиции удалось последовательно воплотить во временной парадигме своей грамматики видовое противопоставление: за формами от основ несовершенного вида он закрепил значение настоящего и преходящего времени, а за формами от основ совершенного вида – простого будущего и прешедшего.

3. Рассмотренные нормализаторские решения Ф. Максимова имели различную мотивацию. Принципы, которыми он руководствовался в одной позиции, могли быть неактуальны по отношению к другой. Реализованные в Г1723 тенденции к

ограничению немотивированной вариативности (т. е. к унификации форм) и снятию грамматической омонимии (т. е. к дифференциации форм) явились закономерным следствием исходной лингводидактической установки Ф. Максимова. В трансформации временной парадигмы можно усмотреть и отражение собственной книжно-языковой практики Ф. Максимова, и влияние филологической школы братьев Лихудов. Но так или иначе представленная в Г1723 система орфографических и грамматических норм свидетельствует о критической реакции Ф. Максимова на кодификацию М. Смотрицкого и наглядно демонстрирует различие их лингвистических программ.

Библиографический список

1. Сменцовский М. *Братья Лихуды: Опыт исслед. из истории церк. просвещения и церк. жизни конца XVII и начала XVIII вв.* Санкт-Петербург: Типо-лит. М.П. Фроловой, 1899.
2. *История образования в Новгороде Великом.* Новгородский государственный университет. 2005. Available at: <http://museum.novsu.ac.ru/body.php?chap=events&sub=5>
3. Щукин А.Н. *Лингводидактический энциклопедический словарь.* Москва: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008.
4. Булич С.К. *Очерк истории языкознания в России.* Т. 1. XVIII в. – 1825 г. Санкт-Петербург, 1904.
5. Ягич И.В. *История славянской филологии.* Санкт-Петербург, 1910.
6. Максеева В.Н. *История создания «Российской грамматики» М.В. Ломоносова.* Москва; Ленинград: Издательство АН СССР, 1961.
7. Мечковская Н.Б. *Ранние восточнославянские грамматики.* Под редакцией А.Е. Супруна. Минск: Издательство университетское, 1984.
8. Колесов В.В. *История русского языкознания: Очерки и этюды.* Санкт-Петербург: Издательство С.-Петерб. ун-та, 2003.
9. Живов В.М. *Очерки исторической морфологии русского языка XVII–XVIII веков.* Москва: Языки русской культуры, 2004.
10. Поликарпов Федор. *Технология. Искусство грамматики.* Издание и исследование Е. Бабаевой. Санкт-Петербург: ИНАПРЕСС, 2000.
11. Кузьмина Е.А. *Развитие грамматической мысли России XVI – XVIII в.* Москва: МАКС Пресс, 2012.
12. Ма Цзя-ин. «Грамматика славенская» Федора Максимова: круг источников. *Вестник Московского университета.* Серия 9. Филология. 2016; 4. (в печати)
13. Кузьмина Е.А. От грамматики описательной к грамматике педагогической. *Славянский вестник: история и перспективы.* Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 150-летию сборника «Славянский вестник». Воронеж: Кварта, 2016: 152 – 164.
14. Ремнёва М.Л. О степени императивности грамматики М. Смотрицкого 1648 года. Научные доклады высшей школы. *Филологические науки.* 1983; 3: 36 – 41.
15. Ма Цзя-ин, Кузьмина Е.А. «Грамматика славенская» Федора Максимова (1723 г.): Стратегия и параметры грамматического описания. *Мир науки, культуры, образования.* 2014; 5 (48): 158 – 162.
16. Кукушкина О.В., Ремнёва М.Л. *Категории вида и времени русского глагола.* Москва: Издательство Московского университета, 1984.
17. Соболевский С.И. Краткий очерк грамматики древнегреческого языка. *Древнегреческо-русский словарь.* Т. 2. Москва: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1958.
18. Захарин Д.Б. *Европейские научные методы в традиции старинных русских грамматик (XV – сер. XVIII вв.).* München, 1995 (Specimina philologiae slavicae. Supplementband 40).
19. Кузьмина Е.А., Ремнёва М.Л. Предисловие. *Грамматики Лаврентия Зизания и Мелетия Смотрицкого.* Москва: Издательство Московского университета, 2000: 5 – 25.
20. Дюбо Б.А. *Филипп Мелатон и русская грамматическая традиция.* Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2005.

References

1. Smencovskij M. *Brat'ya Lihudy: Opyt issled. iz istorii cerk. prosvescheniya i cerk. zhizni konca XVII i nachala XVIII vv.* Sankt-Peterburg: Tipolit. M.P. Frolovoj, 1899.
2. *Istoriya obrazovaniya v Novgorode Velikom.* Novgorodskij gosudarstvennyj universitet. 2005. Available at: <http://museum.novsu.ac.ru/body.php?chap=events&sub=5>
3. Schukin A.N. *Lingvodidakticheskij 'enciklopedicheskij slovar'.* Moskva: Astrel': AST: Hranitel', 2008.
4. Bulich S.K. *Ocherk istorii yazykoznanija v Rossii.* T. 1. XVIII v. – 1825 g. Sankt-Peterburg, 1904.
5. Yagich I.V. *Istoriya slavyanskoy filologii.* Sankt-Peterburg, 1910.
6. Makeeva V.N. *Istoriya sozdaniya «Rossijskoj grammatiki» M.V. Lomonosova.* Moskva; Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1961.
7. Mechkovskaya N.B. *Rannie vostochnoslavjanskije grammatiki.* Pod redakciej A.E. Supruna. Minsk: Izdatel'stvo universitetskoe, 1984.
8. Kolesov V.V. *Istoriya russkogo yazykoznanija: Ocherki i 'etyudy.* Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo S.-Peterb. un-ta, 2003.
9. Zhivov V.M. *Ocherki istoricheskoy morfologii russkogo yazyka XVII-XVIII vekov.* Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 2004.
10. Polikarpov Fedor. *Tehnologia. Iskustvo grammatiki.* Izdanie i issledovanie E. Babaevoj. Sankt-Peterburg: INAPRESS, 2000.
11. Kuz'minova E.A. *Razvitie grammaticheskoy mysli Rossii XVI – XVIII v.* Moskva: MAKS Press, 2012.
12. Ma Czja-in. «Grammatika slavenskaya» Fedora Maksimova: krug istochnikov. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 9. Filologiya. 2016; 4. (v pechatj)
13. Kuz'minova E.A. Ot grammatiki opisatel'noj k grammatike pedagogicheskoy. *Slavyanskij vestnik: istoriya i perspektivy.* Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoj 150-letiju sbornika «Slavyanskij vestnik». Voronezh: Kvarta, 2016: 152 – 164.
14. Remneva M.L. O stepeni imperativnosti grammatiki M. Smotrickogo 1648 goda. Nauchnye doklady vysshej shkoly. *Filologicheskie nauki.* 1983; 3: 36 – 41.
15. Ma Czja-in, Kuz'minova E.A. «Grammatika slavenskaya» Fedora Maksimova (1723 g.): Strategiya i parametry grammaticheskogo opisaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2014; 5 (48): 158 – 162.
16. Kukushkina O.V., Remneva M.L. *Kategorii vida i vremeni russkogo glagola.* Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1984.
17. Sobolevskij S.I. Kраткий очерк грамматики древнегреческого языка. *Drevnegrechesko-russkij slovar'.* T. 2. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo inostrannyh i nacional'nyh slovarej, 1958.
18. Zahar'in D.B. *Evropejskie nauchnye metody v tradicii starinnyh russkih grammatik (XV – cer. XVIII vv.).* München, 1995 (Specimina philologiae slavicae. Supplementband 40).
19. Kuz'minova E.A., Remneva M.L. Predislovie. *Grammatiki Lavrentiya Zizaniya i Meletiya Smotrickogo.* Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2000: 5 – 25.
20. Dyubo B.A. *Filipp Melahton i russkaya grammaticheskaya tradiciya.* Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2005.

Статья поступила в редакцию 30.12.16

УДК 821

Mostafavi Gero H., Cand. of Sciences (Philology), teacher, Mashhad State University n.a. Ferdowsi (Mashhad, Iran),

E-mail: mostafavigero@um.ac.ir

Khatibi S., student, Mashhad State University n.a. Ferdowsi (Mashhad, Iran), E-mail: khatibi.sama75@gmail.com

SPEECH ETIQUETTE AND PRINCIPLES OF APOLOGY IN PERSIAN AND RUSSIAN. The paper studies principles of apology in the Persian and Russian languages. The researchers describe the etymology and the communication function of apology, and make a special focus at the phatic function of apology. In the work the apology is classified into types in accordance with its function in communication, depending on the speakers' thoughts, on principles of speech and communication and its styles. Finally, the authors distinguish the most common Persian and Russian apologies and present them in a table. The researchers use description, analytic and comparative research methods.

Key words: speech etiquette, apology, Russian, Persian, communication.

Г.Х. Мосстафави, канд. филол. наук, преп. Мешхедского университета им. Фирдоуси, г. Мешхед (Иран),

E-mail: mostafavigero@um.ac.ir

С. Хатиби, студент русского языка Мешхедского государственного университета им. Фирдоуси, г. Мешхед (Иран),

E-mail: khatibi.sama75@gmail.com

РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ «ИЗВИНЕНИЕ» В РУССКОМ И ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена рассмотрению речевого этикета «извинение» в русском и персидском языках. В данной статье затронуты этимология и коммуникативная функция извинения, в частности – фатическая. Кроме вышеуказанных в этой работе классифицировано извинение на основе коммуникативной функции, размышления адресантов, соблюдения правил речевого этикета «извинение», также на основе функциональной стилистики. Извинения, часто употребляющиеся в русской и иранской коммуникативной культуре отражены в таблице. В настоящей работе использованы следующие методы исследования: 1) описательный метод; 2) метод наблюдения и анализа; 3) сравнительно-сопоставительный метод.

Ключевые слова: речевой этикет, извинение, русский язык, персидский язык, коммуникация.

Введение

Коммуникация протекает во всех аспектах человеческой жизни. Поэтому роль коммуникации в нашей жизни чрезвычайно велика. Без соблюдения культуры речевого поведения невозможно успешное взаимопонимание и общение. Одной из важнейших частей культуры речевого поведения является речевой этикет. Под речевым этикетом понимаются регулирующие правила речевого поведения, система национально-специфических стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности (1, с. 9).

Речевой этикет в употреблении представляет собой образец ярко выраженного стандартизованного речевого поведения, стандарты самой ситуации знакомства, представлений, обращений, приветствий, прощаний, извинений, благодарностей и др. (2, с. 8).

Вежливость является неотъемлемой частью речевого этикета. На самом деле, речевой этикет – это одно из важнейших средств демонстрации вежливости в общении, вербализации вежливости. Извиниться – это проявить в своем речевом поведении вежливость по отношению к адресату – объекту вины, проступка, неловкости (2, с. 125).

Извинение в русском языке этимологически связано со словом «вина». Слово «вина» заимствовано из старославянского слова. Родственно лит. *vaipa* «ошибка», которое заимствовано из лат. *vinde* «мстителю». Неудобительная мысль о заимствовании из иранского языка **vinah*, откуда нов.-перс. *gunah* «грех» (3, с. 316).

Глагол «извиниться» в русском языке значит «я виноват» (я совершил проступок, преступление) (3, с. 121), но в персидском языке «бебахши» от глагола «бахшидан» (проявить снисходительность, щадить) (4, с. 178). Отличие в значении этого речевого этикета связано с культурой двух народов. В русской культуре речевого поведения, адресант только признаётся в совершении преступления, а в персидской культуре речевого поведения адресант одновременно и признаётся в совершении преступления и просит извинения.

Извинение – это выражение сожаления за то, что вы сделали что-то не так, а также жест, требующий прощения. Извинение крайне необходимо, чтобы наладить отношения с человеком, которому вы причинили боль (5, с. 45 – 56.)

В русской и иранской коммуникативной культуре просить извинения является знаком совершенного проступка и принятия ответственности каждого человека в жизни. В этих культурах просить извинения не только не противоречит гордости, но и является признаком разума.

В Иране, где религия играет важную роль в жизни людей, много преданий, хадисов и аятов сказано об извинении после

совершения преступления. В священном Коране 87 раз сказано об извинении и раскаянии и во всех подчёркнуто, что просить извинения послужит укреплением разрушенного отношения между членами семьи, коллегами и друзьями. В иранской коммуникативной культуре произнесение извинения должно случиться сразу после совершения преступления. Если произносится после долгой задержки, то это извинение не принимается. (6., сура Ниса, аят 79). Во всех этих аятах подчёркивается, что просящий извинения должен не только показать свой стыд языком и произнесением слова, но и для произведения большого впечатления должен показать это в лице.

Когда хотите просить извинения, старайтесь не употреблять союз «но», потому что такие противительные союзы уничтожают ваши усилия для получения милости и прощения со стороны адресата.

Например: *Прости. Но я был таким уставшим* (Чбоски С. Хорошо быть тихоней).

На самом деле с произнесением союза «но» приводится отговорка. Поэтому лучше сказать:

- Прости, что я накричал на тебя. Я знаю, что моё поведение задело тебя. От усталости я повел себя так. Но очень сожалею об этом (Карлос Кстанеда, Учение Дон Хуана).

У иранцев принято не извиняться за несовершенное преступление. Имам Али (ДБМ) изволил сказать: «Тот, кто просит извинения за невыполненное преступление, тот берёт на себя вину этого преступления» (7, с. 393).

В мусульманской культуре заведено так, что человек может извиниться перед тем, кто имеет моральное самосознание. В противном случае даже здороваться с этим человеком нельзя.

Мудрый Логман сказал: «Не извиняйся перед тем, кто не признаёт тебе никакого права» (8, с. 419).

Следует отметить, что извинение является одним из средств человеческой коммуникации. Поэтому в любом речевом этикете извинения существует фатическая (контактоустанавливающая) функция. Одна из задач фатической функции заключается в том, что она выступит как средство установления определённых отношений между говорящим и слушателем. Иными словами, фатическая функция языка обслуживается высказываниями, целью которых является завязывание и вступление разговор (*прости-те, пожалуйста, откуда вы?*), продолжение (*извините, я хочу выразить свое мнение об этом*) и прекращение и выход из разговора (*простите, мне пора*).

Содержание и форма фатического общения зависят от пола, возраста, социального положения, взаимоотношений собеседников, однако в целом такое общение стандартно и минимально информативно.

Классификация разных извинений:

Михальчук классифицирует извинения на основании лингвистических и экстралингвистических данных и подразделяет на три группы:

1. Метакоммуникативные: извинения за отступление от коммуникативных постулатов или от этикета дискурса, например: *Извините за выражение; извините, я не хочу вас перебивать.*

2. Конвенциональные: извинения за нарушение общих правил поведения, хорошего тона, вежливости, максимы такта, например: *Извините, я вас толкнул; простите, я не расслышал.*

3. Существенные: извинения за нарушение личной сферы адресата – либо материальной либо душевной, например в ситуации «Посуда», где говорящий разбил тарелку из красивого сервиза: *Ради Бога извините, я был так неосторожен* (9, с. 122).

На основании функциональной стилистики:

- Просторечное извинение: *Извиняюсь.*

Извините. Простите, пожалуйста (наиболее нейтральные формулы современного культурного человека)

Виноват! (традиционная формула силовых структур: армии, милиции);

- Книжное извинение: *Приношу вам от имени своего и своего товарища тысячу извинений* за немного бесцеремонный способ знакомства (А. Аверченко. Веселый вечер).

Покорнейше *прошу извинить* меня (архаичная формула, которую используют пожилые интеллигентные люди).

В зависимости от адресата:

- Просить извинения перед Богом, называемое раскаянием.

Одна из популярных молитв среди мусульман перед Богом – это «**Аль -афв**» (**прости**), повторяемая несколько раз.

- Просить извинения перед человеком.

– *Извините, я не могу ехать... Минут пять назад у меня умер сын.* (А. Чехов. Враги).

На основании соблюдения правил: Соблюдение правил произнесения извинения считается тактичным и нарушение не тактичным.

- Тактичное извинение; *Ты извини меня за грубости, за то, что я с тобой грубо говорил...* (А. Чехов. Осенью)

- Нетактичное извинение. *Махноз сказала своей близкой подруге: Извини меня за прошлогодний поступок.*

На основании размышления адресанта:

- Тактическое извинение; Человек не просит извинения от души, а только для укрепления отношения.

- *Простите меня, если вам неприятно то, что я сказал* (Л. Толстой. Анна Каренина).

- Формальное извинение; Когда человек по совету другого человека просит извинения и на самом деле произносит формально.

- *Она права. Ты должен извиниться.* – Хорошо. *Прости, Я не хотел тебя обидеть.*

- Пояснительное извинение; Попросив извинения, человек объясняет причину совершения своего поступка.

Извините за опоздание. Я попал в пробку.

- Для завязывания контакта с адресатом; *Простите меня, пожалуйста какая замечательная погода!*

- Для привлечения внимания; *Извините, что такими пустяками беспокоил...* (Достоевский. Преступление и наказание)

- Для выражения несогласия и согласия; *Прошу прощения, я не согласен с Вашим превосходительством.*

- Как вежливая форма перед вопросом; *Простите за нескромный вопрос: Вы любите вино?* (А. Аверченко. Веселый вечер)

- Для показывания просьбы адресату; *Извините, можете еще раз повторить?* (9, с. 123).

Речевой этикет «извинение» связан с выражением намерения говорящего, его мотива и цели воздействовать на слушающего с помощью речи. Поэтому в теории речевого акта входит в состав иллокуции (иллокутивного акта) и на основании типологии речевых актов входит в состав экспрессивного класса, потому что это выражение эмоции и психического состояния говорящего, этикетное поведение по отношению к слушающему (*Прошу прощения*).

Произнесение речевого этикета «извинения» отражается вежливо и этикетно в разных странах и разных языках. Каждый язык для произнесения вежливости имеет свою специфику. Например, в русском и персидском языках, как и в большинстве языков мира, такого специального грамматического показателя

нет, но способов выразить вежливость множество. Например, лексические (слово *пожалуйста*; افطلل (лотфан) – *пожалуйста*, اشواخ (хохешан) – *пожалуйста, сделайте милость, прошу*) и грамматические средства (*категории лица, числа, глагольного наклонения и т.д.*, и выражения речевого этикета, и противопоставление *ты- и Вы-* форм, да и вообще все личные местоимения и др. (10, с. 113).

В русском языке употребление частицы *бы* в сослагательных наклонениях глаголов не только повышается степень вежливости, но и показывается нереальное и неосуществившееся действие.

Я хотел бы просить извинения. «یہاوخ رذع امش زامتنساوخ یم».

В персидском языке также использование сослагательного наклонения повышает степень вежливости. (10, с. 114).

Во время произнесения извинения, адресант использует жесты и невербальное поведение для произведения впечатления на адресата и показывания эмоционального состояния. Невербальное поведение на самом деле помогает лучше понять предмет сообщения. Жестами, предназначенными женщинам и мужчинами, являются: *опустить глаза, смотреть вниз, смотреть в пол, почесать в затылке, потирать затылок, почесать висок, почесать рукой за ухом, потирать руки, потирать ладони, снимать шапку* (11, с. 140).

- Сударыня, – сказал Химинов, *снимая* свою черную странную шляпу и *опуская* ее до самой зампи. – *Прошу извинений* (А. Аверченко. Странный человек)

Также произнесение извинения может сопровождаться изменением цвета лица (*краснеть*), слезами и даже улыбкой.

«*Я не хотел вас обидеть*» – сказав так, *вдруг начал краснеть.* (А. Скоробагазов. Аудиенция у князя).

Она *потупилась* на минуту, *потом взглянула* на него *с виноватой улыбкой* и *сказала тихо: «Ради Бога извините!»* (Б. Можеев. Мужики и бабы).

Валерий поднял голову, в глазах стояли слезы: – Простите меня, выпил лишнего (Ф. Светов. Отверзи им двери).

Для анализа проведен эксперимент и убедимся, как часто используются извинения в жизни. Исследуя использование извинения в русском и персидском языках, надо было установить роль и место извинения в речевой культуре исследуемых языков. При проведении эксперимента испытуемым предлагалось ответить на вопросы о применении извинения русского и персидского народа. Испытуемым предлагалось ответить на вопросы письменно. Предлагаемые вопросы были заданы в виде таблицы. Следует отметить, что русские испытуемые ответили на вопросы посредством интернета, а иранские испытуемые большинство были выбраны из студентов, учащихся на факультете персидской литературы и гуманитарных наук Мешхедского университета им. Фирдоуси. В данной работе было использовано больше 100 испытуемых людей, из числа которых 20 мужчин и 20 женщин на русском языке и 30 мужчин и 30 женщин на персидском языке. Возраст испытуемых людей на персидском языке 40 ч. до 30 лет и 20 ч. от 30 и старше, а на русском языке 20 ч. до 30 лет и 20 ч. от 30 и старше. Эксперимент проводился в 2015 – 2016 гг.

Согласно вышеуказанной таблице, мы пришли к выводу, что в русской и иранской коммуникативной культуре наиболее часто просят извинения женщин.

Выводы

На основании вышеприведенной таблицы, мы пришли к выводу, что в иранской коммуникативной культуре нижеследующие извинения наиболее часто используются в коммуникативном поведении иранских мужчин до 30 лет: «Простите!» – 43%. «Прости ради Бога!» – 38% и «Прошу прощения!» – 37%. Иранские мужчины старше 30 лет больше употребляют извинения: «Простите!» – 40% и «Прости ради Бога – 30%». Иранские женщины до 30 лет больше употребляют извинения: «Простите – 52%», «Прошу прощения!» – 47% и «Мне хотелось попросить у вас извинения. – 36%». Иранские женщины старше 30 лет больше употребляют извинения: «Простите – 50%», «Прошу прощения!» – 42%.

Русские мужчины до 30 лет наиболее часто употребляют такие извинения как: «Простите» (40%), «Прошу прощения!» (42%). Однако русские мужчины старше 30 больше употребляют нижеследующие извинения: «Простите!» – 34%, «Прошу прощения!» – 38%, «Извините!» – 31%.

Теперь приведем итоги результатов испытания в общении русских женщин до 30 лет и старше. Наиболее чаще женщины до 30 лет употребляют такие извинения как: «Простите!» – 54%, «Прошу прощения!» – 40%, «Извините!» – 52%. Русские женщины старше

Результаты эксперимента

На вопрос: «Какие из нижеследующих извинений вы слышите чаще всего?» ответили «часто»:

Формы извинений	Иранская коммуникативная культура					Русская коммуникативная культура				
	До 30 лет		После 30 лет		Всего	До 30 лет		После 30 лет		Всего
	М.	Ж.	М.	Ж.		М.	Ж.	М.	Ж.	
1. Извините!	25%	35%	20%	30%	27%	30%	52%	31%	48%	40%
2. Прошу прощения!	37%	47%	28%	42%	38%	42%	40%	38%	52%	43%
3. Простите!	43%	52%	40%	50%	46%	40%	54%	34%	53%	42%
4. Мне очень жаль!	29%	25%	21%	19%	23%	25%	33%	20%	26%	26%
5. Я ошибся.	11%	24%	5%	8%	12%	15%	20%	12%	17%	16%
6. Извиняюсь.	30%	19%	21%	16%	21%	24%	26%	17%	17%	21%
7. Приношу извинения.	10%	15%	16%	18%	15%	12%	27%	17%	28%	21%
8. Покорнейше прошу извинить меня!	0%	-%	-%	-%	-%	-%	-%	-%	-%	-%
9. Виноват!	7%	5%	9%	6%	7%	11%	10%	7%	6%	9%
10. Пардон!	0%	0%	0%	0%	0%	2%	3%	1%	2%	2%
11. Постарайся простить меня.	17%	19%	7%	8%	13%	17%	20%	6%	7%	12%
12. Прости ради Бога	38%	32%	30%	24%	31%	12%	19%	18%	15%	16%
13. Прости ради Христа.	1%	1%	1%	1%	1%	15%	18%	17%	18%	17%
14. Мне хотелось извиниться перед вами.	18%	15%	8%	9%	12%	12%	11%	10%	9%	10%
15. Мне хотелось попросить у вас извинения.	34%	36%	25%	27%	30%	28%	30%	22%	24%	23%
16. Я не хотел вас обидеть.	20%	22%	18%	16%	19%	26%	29%	15%	14%	21%
17. Я виноват, но...	17%	15%	19%	16%	17%	19%	20%	18%	16%	18%
18. Я грешный.	4%	5%	2%	3%	3%	3%	6%	2%	2%	4%
19. Мне очень жаль, что так случилось	20%	23%	14%	17%	18%	26%	28%	9%	10%	18%
20. Не сердись/сердитесь на меня.	10%	12%	8%	9%	10%	14%	17%	9%	10%	12%

30 лет наиболее часто используют такие извинения как: «Простите! – 53%», «Прошу прощения! – 52%», «Извините! – 48%».

Итоги результатов испытания в общении иранских мужчин до 30 лет и старше показывают интересные результаты. Наиболее реже мужчины до 30 и старше 30 лет употребляют такие извинения, как «Покорнейше прошу извинить меня!», «Пардон!», «Прости ради Христа» и «Я грешный».

В русской коммуникативной культуре мужчины и женщин до 30 и старше 30 лет реже употребляют такие извинения, как «Покорнейше прошу извинить меня!», «Пардон!» и «Я грешный». Интересно, что в иранской и русской коммуникативной культуре полученный результат для ниже приведенных комплиментов одинаковый: «Мне хотелось извиниться перед вами – 9%», «Я виноват, но... – 16%», «Я грешный – 2%».

Библиографический список

1. Формановская Н.И. *Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты*. Москва, 1987.
2. Формановская Н.И. *Русский речевой этикет: Нормативный социокультурный контекст*. Москва, 2002.
3. Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка*. Перевод с нем. и доп. О.Н. Трубачева. 3-е изд., стер. СанктПетербург, 1967.
4. Хасандуст М. *Фарханг рیشه شناختی زبون فارسی*. Тегеран, 1383.
5. Bachman, G.F., & Guerrero, L.K. (2006). *Forgiveness, apology, and communicative responses to hurtful events. Communication Reports*.
6. *Священный Коран*. Сура Ниса, аят 79.
7. Khansari Jamal. *Sharh Gherar ol Hekam va Dorar ol kam*. T. 7. Tehran. 1359
8. *Majlesi Mohammad Bagher. Bahar ol Anvar*. Tehran. 1378.
9. Михальчук Т.Т. *Русский речевой этикет*. Практикум, учебное пособие. Минск, 2009.
10. Мостафави Геро Х. *Сопоставительное рассмотрение речевого этикета «комплимент» в русском и персидском языках*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Тегеран, 2013.
11. Григорьева С.А., Григорьева Н.В., Крейдлин Г.Е. *Словарь языка русских жестов*. Москва. Вена: Языки русской культуры; Венский славистический альманах, 2001.

References

1. Formanovskaya N.I. *Russkij rechevoj `etiket: lingvisticheskij i metodicheskij aspekty*. Moskva, 1987.
2. Formanovskaya N.I. *Russkij rechevoj `etiket: Normativnyj sociokul'turnyj kontekst*. Moskva, 2002.
3. Fasmer M. *Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Perevod s nem. i dop. O.N. Trubacheva. 3-e izd., ster. SanktPeterburg, 1967.
4. Hasandust M. *Farhang rishe shnahti zapon farsi*. Tegeran, 1383.
5. Bachman, G.F., & Guerrero, L.K. (2006). *Forgiveness, apology, and communicative responses to hurtful events. Communication Reports*.
6. *Svyaschennyj Koran*. Surra Nisa, ayat 79.
7. *Khansari Jamal. Sharh Gherar ol Hekam va Dorar ol kam*. T. 7. Tehran. 1359
8. *Majlesi Mohammad Bagher. Bahar ol Anvar*. Tehran. 1378.
9. Mihal'chuk T.T. *Russkij rechevoj `etiket. Praktikum, uchebnoe posobie*. Minsk, 2009.
10. Mostafavi Gero H. *Sopostavitel'noe rassmotrenie rechevogo `etiketa "kompliment" v russkom i persidskom yazykah*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Tegeran, 2013.
11. Grigor'eva S.A., Grigor'eva N.V., Krejdlin G.E. *Slovar' yazyka russkih zhestov*. Moskva. Vena: Yazyki russkoj kul'tury; Venskij slavisticheskij al'manah, 2001.

Статья поступила в редакцию 06.01.17

УДК 81.42

Khusainova G.R., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia), E-mail: english4@yandex.ru

Gazizulina L.R., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia), E-mail: gazizulina78@mail.ru

REALIZATION OF CONCEPTS НАСИЛИЕ / VIOLENCE IN MEDIA DISCOURSE (CASE STUDY: RUSSIAN AND AMERICAN ENGLISH). The article deals with revealing of symmetry and asymmetry in the language realization of concepts НАСИЛИЕ / VIOLENCE in media discourse. The material of the study is based on fragments of texts from CNN and ITAR-TASS news. The work reveals lexical and semantic contents of the contexts objectifying the researched concepts. The slots of the script НАСИЛИЕ / VIOLENCE drawn in the result of cognitive interpretation are compared. Common typological signs of the studied concepts, namely, the slots of the script, allow finding parallels in their structure and language schemes of their actualization. The typological model of the studied concepts has common features: dynamism and bipolarity, which demonstrate similarities in their structure and language methods of their actualization.

Key words: concept, media discourse, frame script, cognitive model.

Г.Р. Хусаинова, канд. пед. наук, доц., Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань, E-mail: english4@yandex.ru

Л.Р. Газизулина, канд. филол. наук, ст. преп., Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань, E-mail: gazizulina78@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТОВ НАСИЛИЕ / VIOLENCE В МЕДИАДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АМЕРИКАНСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

Статья посвящена выявлению симметрии и асимметрии в языковой реализации концептов НАСИЛИЕ / VIOLENCE в медиадискурсе. Материалом исследования послужили фрагменты текстов из новостей CNN и ИТАР ТАСС. Выявлено лексическое и семантическое наполнение контекстов, объективирующих исследуемые концепты. Осуществлено сопоставление выделенных в результате когнитивной интерпретации слотов сценария насилия. Общие типологические признаки исследуемых концептов, а именно, одноименные слоты сценария, позволяют найти параллели в их структуре и языковых схемах их актуализации. Типологическая модель исследуемых концептов имеет общие признаки: динамичность и биполярность, что демонстрирует сходство в их структуре и способах языковой актуализации.

Ключевые слова: концепт, медиадискурс, фрейм-сценарий, когнитивная модель.

Медиадискурс в современном информационном пространстве является средством и способом не только передачи информации, но и формирования публицистической картины мира, как индивидуума, так и общества в целом. Медиадискурс становится объектом исследования не только лингвистики, но и других наук: психологии, социологии, истории, политологии и др. Этот факт обусловлен возможностью проводить исследования с использованием когнитивного подхода, позволяющего провести интерпретацию культурных особенностей, установок, ценностей, посылов, закодированных в языковых средствах.

Одной из наиболее значимых оперативных единиц и ключевым понятием в современной лингвистике является концепт. Концепты могут различаться по своей структуре и содержанию, являясь единицами мышления. Различные классификации концептов, предложенные лингвистами-когнитивистами, имеют основания, каждое из которых отражает «когнитивную реальность». Так, концепт может рассматриваться как *представление, схема, понятие, фрейм, сценарий (скрипт), гештальт* (Попова, 2001); *концепты-схемы, концепты-гиперонимы, концепты-фреймы, концепты-сценарии, калейдоскопические концепты* (А.П. Бабушкин). В ряде классификаций авторами выделяются *социальные или социально-значимые концепты* (В.Г. Кузнецов, М.В. Пименова), а также динамические и статические [1].

О.С. Полатовская в работе «Фрейм-сценарий как тип концептов» рассматривает фрейм-сценарий как тип концептов, позволяющий эффективно изучать национально-культурную специфику языковых структур и особенностей представления знаний [2]. Д.Ф. Рахимова в диссертационном исследовании «Языковая репрезентация концепта north/север в оригиналах и переводах романов Фарли Моузта» выявила, что структура концепта NORTH / SEBER и моделей, его репрезентирующих, подвижна и динамична. На основании проведенного исследования синтезирована трехкомпонентная модель концепта NORTH / SEBER [3]. Л.Р. Газизулина в диссертационном исследовании «Реализация концептов насилия и violence в дидактических текстах школьной литературы (на материале русского языка и американского варианта английского языка)» обратилась к фреймовому моделированию как к способу реконструкции исследуемых концептов [1]. Репрезентация концептов была представлена в виде такой когнитивной модели, как сценарий. В настоящем исследовании

фрейм-сценарий концептов НАСИЛИЕ / VIOLENCE был взят за основу как способ анализа их языковой репрезентации в политическом медиадискурсе.

Материалом настоящего исследования послужили новостные издания агентств CNN и ИТАР ТАСС за три месяца (август-октябрь 2016 года). Методом сплошной выборки отбирались фрагменты текстов, реализующие исследуемый концепт. Выбранная тематика новостей – военный конфликт в Сирии, как наиболее актуальный, драматический и широко освещаемый в средствах массовой информации (СМИ).

Целью исследования является выявление симметрии и асимметрии в структуре и содержании концептов НАСИЛИЕ / VIOLENCE в политическом медиадискурсе на материале русского и американского варианта английского языков. Поставленная цель достигнута благодаря решению ряда задач: синтезировать когнитивную модель исследуемых концептов; провести анализ языковой репрезентации концептов, выявить типологические признаки исследуемых концептов, сопоставить, выделить признаки концептов, актуальные для русской и американской картин мира.

Анализ контекстов, реализующих концепты НАСИЛИЕ / VIOLENCE, позволил выявить их лексическое и семантическое наполнение. Согласно сценарию, предложенному Л.Р. Газизулиной, были выделены слоты *Агента, Пациента, Диспозиционные причины, Ситуационные причины, Действие, Результат*. Подобранный анализ лексического наполнения сценария позволяет выявить способность сценария актуализировать признаки концепта.

В текстах новостей, как российского, так и американского агентств, насилия объективируется как физическое воздействие. Наиболее частотный тип насилия, актуализированный в исследуемых текстах – **убийство**. Другие наиболее частотные глаголы совпадают в аналогичных ситуациях: **to bomb** (бомбить), **to strike** (ударять), **to attack** (нападать) (Здесь и далее перевод авторов). Данный факт свидетельствует об общности в представлении образа насилия, отраженный в использовании лексем **убить** и **kill** соответственно.

Функциональный анализ показал, что в группе *Агента* в текстах новостей называются люди, совершающие насилие, а также артефакты, орудия или средства, с помощью которых произошло нападение.

Боевики вооруженной оппозиции, базирующиеся в восточной части сирийского города Алеппо, не прекращают обстрелов мирных кварталов города [4].

Первоначально для ударов использовались **самолеты** Rafale и Mirage 2000, а в дальнейшем применялись только Rafale, отметил начальник штаба [4].

...media showed videos of rebel **tanks**, armored personnel carriers, grad rockets and artillery firing from the southwest of the city (...СМИ показали видео стрельбы из повстанческих танков, бронетранспортеров, системы залпового огня «град» и артиллерийских орудий из юго-западной части города) [5].

Shelling and airstrikes this week have killed dozens of civilians in Aleppo, most in the east (**Артиллерийский обстрел и авиаудары** на этой неделе убили десятки мирных жителей в Алеппо, большинство на востоке) [5].

Другой характерной особенностью реализации слота **Агенс** является отсутствие номинаций собственно агенса (субъекта), а именно, использование страдательного залога для описания событий без указания субъектов насилия.

По его данным, 14 боевиков были уничтожены в тот момент, когда они пытались прорваться в сирийские населенные пункты Ахтерин и Туркмен Барех [4].

The center said 772 ISIS fighters had been killed and 23 were detained, 127 vehicle-borne explosive devices were destroyed, two bomb-making factories were discovered and nearly 400 improvised-explosive devices were remotely detonated (По сообщениям Центра 772 бойцов «Исламского государства Ирака и Сирии» были убиты и 23 были задержаны, 127 бортовых взрывных устройств были уничтожены, были обнаружены два завода, изготавливающих бомбы, и около 400 самодельных взрывных устройств, были взорваны дистанционно) [5].

It has been done by committing a genocide and with very intensive bombardment (Произошло массовое истребление населения в очень интенсивной бомбардировке) [5].

В некоторых реализациях слота **Результат** номинации агенса также отсутствуют. Агенс не имеет прямых языковых объективаций, информация о нем транслируется через контекст.

По меньшей мере, 31 боевик террористической группировки «Исламское государство» (ИГ, запрещена в России) ликвидирован за последние 24 часа в результате наземных столкновений и авиаударов международной коалиции во главе с США на севере Сирии [4].

At least 160 people have died in the besieged rebel-held neighborhoods of eastern Aleppo in three days of airstrikes that resumed Tuesday, an activist at Aleppo Media Center told CNN (По крайней мере 160 человек погибли в осажденных повстанцами районах восточной части Алеппо в течение трех дней в результате авиаударов, которые возобновились во вторник, рассказал CNN активист Media Center в Алеппо) [5].

Структурный компонент сценария **Пациент** объективируется существительными, называющими человека или группу людей, а также места, подразумевая людей, находящихся в них в момент нападения: **civilians** (гражданское население; **people** (люди); **dozens of troops** (десятки войск); а **UN-Syrian Arab Red Crescent aid convoy was hit in an airstrike** (конвой помощи ООН Сирийского Арабского Красного Полумесяца был ранен в результате авиаудара); **moderate opponents neighborhood** (район пребывания умеренной оппозиции); а **market and a school** (рынок и школа) [5].

12 октября начиная с 11.30 в течение почти двух часов район расположения посольства России в Дамаске подвергался минометному обстрелу из контролируемого экстремистами района Джобар, — говорится в комментарии [4].

Двадцать человек погибли в результате взрыва автомобиля в районе контрольно-пропускного пункта «Баб-эс-Салам» на турецко-сирийской границе [4].

Around 20 airstrikes, including cluster munitions and bunker-busting bombs, hit seven neighborhoods in the besieged eastern parts of the city, according to an activist with the Aleppo Media Center (AMC) (Около 20 авиаударов, в том числе с использованием касетных боеприпасов и бункеробойных бомб, было нанесено по

семи кварталам в осажденной восточной части города, по словам активиста алеппской Media Center (AMC) [5].

Биполярность исследуемых концептов реализуется в ситуациях, описывающих превращение Агенса в Пациенса в результате протитоворства.

По меньшей мере 31 боевик террористической группировки «Исламское государство» (ИГ, запрещена в России) ликвидирован за последние 24 часа в результате наземных столкновений и авиаударов международной коалиции во главе с США на севере Сирии [4].

The center said 772 ISIS fighters had been killed and 23 were detained, 127 vehicle-borne explosive devices were destroyed, two bomb-making factories were discovered and nearly 400 improvised-explosive devices were remotely detonated so far [5].

Основным элементом рассматриваемого сценария является действие, симметрия межъязыковой объективации которого суть глагол и глагольные словосочетания: **нанес удар**, **уничтожены**, **подвергались обстрелу**, **захвачены**; **had been killed** (были убиты); **destroyed** (разрушены); **attacked** (напали); **bombed** (бомбили).

Слоты **Диспозиционные причины** и **Ситуационные причины** реализуются через контексты: **действия коалиции нанесли ущерб нефтегазовой отрасли на сумму свыше \$2 млрд** [4]; **claims to be fighting terror in Syria** (заявляет о борьбе с террором в Сирии); **The US military did not dispute the strike but characterized it as «unintentional»** (Американские военные не отрицают удар, но охарактеризовали его как «непреднамеренный») [5].

Посредством анализа фрагментов текстов новостей, являющихся компонентами медиадискурса, была выявлена когнитивная сущность концептов НАСИЛИЕ и VIOLENCE. Использование слов **убить**, **бить**, **нападать**, **схватить** в текстах российского информационного агентства и **to kill** (букв. убить), **to strike** (букв. бить), **to bomb** (букв. бомбить), подчеркивает общность в восприятии насилия, т.е. нежелательного воздействия одного человека/людей на другого. Наиболее частотный тип насилия, актуализированный в исследуемых текстах — **убийство**.

В изученных фрагментах текстов новостей обнаружено большое количество совпадающих репрезентаций, что выявляет изоморфизм исследуемых феноменов, несмотря на их принадлежность к разным культурам и ареалам.

Осуществленное исследование свидетельствует о присутствии в двух лингвокультурах языковой реализации типологической модели концептов НАСИЛИЕ и VIOLENCE через сценарий, состоящий из слотов, объективируемых языковыми средствами.

Сценарий рассматривается в исследовании как модель концепта, имеющая структуру фрейма и определенную динамику. Главным элементом сценария НАСИЛИЕ является действие, и в представлении этого элемента проявляется основная симметрия — объективация действия с помощью глаголов и словосочетаний с глаголами.

Помимо **Действия** облигаторными слотами сценария являются **Агенс** и **Пациент**, т. к. насилие всегда включает двух участников, из которых один имеет определенную интенцию и предпринимает целенаправленные действия против другого. Мотивация Агенса сформулирована как слот **Диспозиционные причины**; обстоятельства, в которых оказались участники события, сформулированы как слот **Ситуационные причины**. Высокая лексическая наполняемость слотов свидетельствует о плотности их номинирования, симметрии и асимметрии в реализации концептов.

Изоморфизм состоит в том, что концепты НАСИЛИЕ и VIOLENCE динамичны и реализованы в изучаемых языках преимущественно глаголами и глагольными словосочетаниями.

Таким образом, когнитивная модель концептов НАСИЛИЕ/VIOLENCE синтезирована в виде фрейма-сценария, основным элементом которого является слот **Действие**.

В результате проведенного сопоставления, выявлена высокая степень параллелизма в понимании насилия, в способах его вербального выражения, а также национальную маркированность концептов НАСИЛИЕ и VIOLENCE.

Библиографический список

1. Газизулина Л.Р. Реализация концептов НАСИЛИЕ и VIOLENCE в дидактических текстах школьной литературы (на материале русского языка и американского варианта английского языка). Диссертация ... кандидата филологических наук. Казань, 2013.
2. Полатовская О.С. Фрейм-сценарий как тип концептов. Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2013; 4 (25).
3. Рахимова Д.Ф. Языковая репрезентация концепта north / север в оригиналах и переводах романов Фарли Моузта. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Казань, 2012.

4. Available at: itar-tass.com
5. Available at: <http://edition.cnn.com>

References

1. Gazizulina L.R. *Realizaciya konceptov NASILIE i VIOLENCE v didakticheskikh tekstah shkol'noj literatury (na materiale russkogo yazyka i amerikanskogo varianta anglijskogo yazyka)*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Kazan', 2013.
2. Polatovskaya O.S. Frejm-scenarij kak tip konceptov. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2013; 4 (25).
3. Rahimova D.F. *Yazykovaya reprezentaciya koncepta north / sever v originalah i perevodah romanov Farli Mou'eta*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Kazan', 2012.
4. Available at: itar-tass.com
5. Available at: <http://edition.cnn.com>

Статья поступила в редакцию 19.12.16

УДК 316.774

Su Yufang, teacher, School of Global Journalism and Communication Southwest University of Political Science and Law (China),
E-mail: su1980@bk.ru

THE FORM OF EXPRESSION OF THE LANGUAGE IN THE INTERNET MEDIA OF CHINA. In the article the author tells that the Internet technologies and related new business areas make a significant contribution to the formation of the modern Chinese language as a set of technical terms, and the language of Internet communication became one of the forms of influencing the change of modern life. According to the PRC law on common written language, the use of Internet language in the media is not prohibited. The use of Internet slang in media meets the needs of the audience and the media. The author concludes that using Internet slang in news media at the same time should engage in moral education. The use of the network slang in the news not only enriches the news message, and attracts the attention of users, but also contributes to the development of professional thinking of the employees.

Key words: Internet media, China, Internet technology, emotional language.

Су Юйфан, преп. каф. журналистики и коммуникации, Юго-Западный университет политологии права, Китай,
E-mail: su1980@bk.ru

ФОРМА ВЫРАЖЕНИЯ ЯЗЫКА В ИНТЕРНЕТ-СМИ КИТАЯ

В статье автор повествует о том, что Интернет-технологии и связанные с ними новые сферы деятельности сделали значительный вклад в формирование современного китайского языка в виде множества специальных технических терминов, а язык интернет-общения стал одной из форм, влияющих на изменение жизни современного человека. Согласно закону КНР об общепотребительном письменном языке, использование интернет-языка в СМИ не является запрещенным. Использование интернет-сленга в СМИ соответствует потребностям аудитории и самих СМИ. Автор делает вывод о том, что используя интернет-сленг в новостях, СМИ одновременно должны заниматься нравственным воспитанием сотрудников. Использование сетевого сленга в новостях не только обогащает новостное послание и привлекает к нему внимание пользователей, но и способствует развитию профессионального мышления работников.

Ключевые слова: Интернет-СМИ, Китай, Интернет-технологии, эмоциональный язык.

Приёмы речевой выразительности становятся характерной чертой современного языка интернет-СМИ Китая. Среди них можно выделить наиболее характерные:

1) Игра на чувствах пользователя при донесении информации.

В сравнении с языком традиционных китайских СМИ отличительной чертой языка интернет-СМИ является яркая эмоциональная окраска, экспрессивные коннотации, сопровождающие основной смысл высказывания. Используя эмоциональный язык, интернет-СМИ воздействуют на чувства пользователей. Особенно следует сказать о заголовках новостей, многие из которых моментально приковывают внимание пользователей, что и является главной целью составления редакторами таких названий. Или, например, использование таких приёмов, как придание особой таинственности какому-либо событию, преувеличение или приукрашивание, акцент на чувствительной стороне вопроса – всё это приемы интернет-СМИ для введения аудитории в состояние эмоционального возбуждения. Такие, например, заголовки, как «Грузовая машина насмерть сбила девушку, переходившую улицу по переходу» сразу же привлекают внимание пользователей и заставляют перейти к данной информации по ссылке.

С целью добиться повышения количества просмотров каждого сайта, редакторы новостных сайтов обрабатывают названия и содержание новостей, нередко делая статьи, содержащие резкие выражения, более компромиссными. Помимо придания эмоциональной окраски названиям, редакторы то же самое делают и с самим текстом. Особенно это касается новостей об экстремальных ситуациях, природных катаклизмах и бедах. Например, название новости «Китайская эмигрантка, не имея денег на лечение, не покупала обувь в течение 5 лет» имеет определенную эмоциональную окраску. Эта история о девушке, больной раком и эмигрировавшей в Канаду. Лечение требовало больших средств, которых у нее не было, и в связи с тяжелым финансовым положением девушка покончила с собой. Автор статьи

намеренно выбрал одну деталь из ее жизни, характеризующую ее бедность: «за 5 лет жизни в Канаде она не купила одежды и ни одной пары обуви». «У бедной девушки не было денег даже на похороны» [1]. В тексте новости автор, как минимум, 10 раз использовал слова, имеющие яркую эмоциональную окраску, выражая этим и свое мнение об этой истории. Например, «несчастная и отчаявшаяся девушка решила окончить свой жизненный путь». После её самоубийства её муж был настолько «убит горем», что «не мог ничего сказать».

2) Использование элементов языка разговорного стиля.

Язык интернет-СМИ, весьма живой и эмоциональный, тяготеет к разговорному стилю, а используемые в нём слова отражают современную жизнь [2]. Разговорный язык – язык повседневного общения, понятный и простой. Предыдущие поколения СМИ всегда призывали к тому, что язык СМИ должен быть доступным и понятным широкой массе, но по-настоящему добились этого именно интернет-СМИ, использующие прямой и ясный стиль общения с пользователями, нередко привнося юмор. Например, «Англичанка чуть не умерла от испуга, услышав рингтон собственного телефона».

Сервис BBS стал одной из основных площадок по «производству» новых слов, таких как, например, «флудить». Сравнительно много новых слов попадает из интернет-языка в язык традиционных СМИ, например, «дорожное шоу».

3) Ассимиляция и кодифицирование интернет-языка.

Интернет-язык по существу обновляет язык, как новая кровь, что, к тому же, нравится людям. Ассимиляция общественного лексикона и интернет-языка – продукт нынешней эпохи. Это является общественным и культурным феноменом, который необходимо тщательно анализировать, но никак нельзя отрицать. Его можно широко, но в разумных пределах, использовать СМИ, однако, при этом следует опасаться возможных рисков. В любом случае многие новые языковые реалии, связанные с языком интернет-СМИ, уже становятся нормой и даже кодифицируются.

Основа интернет-аудитории – молодые люди, которые всегда стремятся к чему-то новому и модному. Это и является базой для формирования интернет-языка. К изменениям и развитию языка интернет-общения лучше всего относиться терпимо, так как его использование ограничено определенными рамками, а сам язык способен саморегулироваться. Интернет развивается не так долго, со временем отдельные лексемы языка интернет-общения станут частью официального языка, слова, не соответствующие нормам, со временем исчезнут сами. Согласно закону КНР об общеупотребительном письменном языке, использование интернет-языка в СМИ не является запрещенным. Использование интернет-сленга в СМИ соответствует потребностям аудитории и самих СМИ [3]. Язык постоянно меняется, а современный китайский язык, разумеется, сформировался не за один день. Каждый раз, когда мир сотрясает научно-технологическая революция, глубокие изменения происходят не только в самом обществе, но и в языке, который значительно расширяется, что подтверждается историческим опытом. Неизвестные ранее слова и в этот раз расширили словарный запас языка, и, вслед за изменениями в обществе и жизни людей, изменили и язык общения. Интернет-технологии и связанные с ними новые сферы деятельности сделали значительный вклад в формирование современного китайского языка в виде множества специальных технических

терминов, а язык интернет-общения стал одной из форм, влияющих на изменение жизни современного человека. Со временем «интернет-язык, отбросив лишнее, станет полноценной частью китайского разговорного языка» [4]. Поэтому не следует слишком строго относиться к появлению интернет-сленга в материалах многих СМИ, следует лишь игнорировать негативное.

Используя интернет-сленг в новостях, СМИ одновременно должны заниматься нравственным воспитанием сотрудников. Использование сетевого сленга в новостях не только обогащает новостное послание и привлекает к нему внимание пользователей, но и способствует развитию профессионального мышления работников СМИ: если раньше над ярким заголовком приходилось ломать голову, то с приходом Интернета работа идёт по принципу: «дел – вполовину, а успеха – вдвое». Тем не менее, данная возможность налагает определенные обязанности на работников СМИ. Следует помнить, что в интернет-языке пристойное зачастую смешано с непристойным, одни выражения можно использовать для широкой аудитории, другие – нельзя. Поэтому работникам СМИ, активно использующим интернет-язык, необходимо научиться различать этичное и неэтичное. Следует помнить, что не все читатели могут различать интернет-сленг, поэтому к его использованию следует подходить избирательно.

Библиографический список

1. Вэй Исун. Вряд ли язык интернета будет малозначимым для языка СМИ. *Новостное вещание*. 2006; 8: 69.
2. Линь Ган. Краткое рассуждение об особенностях языка интернет-СМИ. *Любитель новостей*. 2004; 5: 32 – 33.
3. Чень Цзихун. Краткий анализ языка новостей. *СМИ*. 2005; 5: 55.
4. *Jiefang ribao*. 10. 23.02.09. № 10.

References

1. V'ej Isun. Vryad li yazyk interneta budet maloznachimym dlya yazyka SMI. *Novostnoe veschanie*. 2006; 8: 69.
2. Lin' Gan. Kratkoe rassuzhdenie ob osobennostyah yazyka internet-SMI. *Lyubitel' novostej*. 2004; 5: 32 – 33.
3. Chen' Czihun. Kratkij analiz yazyka novostej. *SMI*. 2005; 5: 55.
4. *Jiefang ribao*. 10. 23.02.09. № 10.

Статья поступила в редакцию 23.12.16

УДК 94 (520)

Bulatsev S.Kh., senior teacher, Department of Japanology, Faculty of Oriental Studies, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia), E-mail: s.bulatsev@spbu.ru

TOWARDS THE HISTORY OF REIHO (ART OF ETIQUETTE) IN THE OGASAWARA SCHOOL (OGASAWARA-RYŪ). The Ogasawara school (*Ogasawara-ryū*) is one of the eldest schools of martial arts in Japan. Instructing of observance of etiquette, *reiho* (*reihou*), from the moment of foundation in the end of XII century till now remains one of the main aspects of its activity. *Reiho* itself is traditionally attributed in Japan to important martial arts. Nowadays *Ogasawara-ryū* plays the role of a leading center for teaching the Japanese etiquette and manners in various fields of life. The article considers landmarks of the school's history, characterizing its current state in general terms. The researcher pays attention to the tradition of teaching *reiho* and to the role that Ogasawara school played in forming and introducing of etiquette norms in different periods of time. The etiquette norms are concerned as a kind of *kata*, stereotype models of behavior in Japanese culture.

Key words: *Ogasawara-ryū, reiho (reihou), etiquette, martial arts, kata.*

С.Х. Булатцев, ст. преп. каф. японоведения Восточного факультета СПбГУ, E-mail: s.bulatsev@spbu.ru

К ИСТОРИИ РЭЙХО (ИСКУССТВА ЭТИКЕТА) ШКОЛЫ ОГАСАВАРА (ОГАСАВАРА-РЮ)

Школа Огасавара (Огасавара-рю) – одна из старейших школ воинских искусств в Японии. С момента основания в конце XII в. и до наших дней одним из главных аспектов её деятельности является обучение *рэйхо*, соблюдению норм этикета. *Рэйхо* как таковое традиционно относится в Японии к важнейшим воинским искусствам. В настоящее время Огасавара-рю выступает в роли центра методики обучения японцев этикету в различных областях жизни. В статье рассматриваются основные вехи истории школы, даётся общая характеристика её современного состояния. Особое внимание уделяется традиции преподавания *рэйхо* и роли школы Огасавара в формировании и распространении этикетных норм в различные исторические периоды. Этикетные нормы рассматриваются как частный случай *ката*, стереотипных моделей поведения японцев.

Ключевые слова: *Огасавара-рю, рэйхо, этикет, воинские искусства, ката.*

Этикет, как совокупность норм и правил поведения в различных ситуациях, пронизывает всю жизнь современного японского общества. Не случайно вежливость стала едва ли не самой известной в мире чертой национального характера японцев, обязательной составляющей стереотипного «портрета» японца. Об этикете и его роли в жизни современных японцев говорят и пишут многие, – как те, кто впервые сталкивается с реальностями японской жизни, так и специалисты. Стремление к соблюдению

этикетных норм «есть жизненная потребность для подавляющего большинства современных японцев. (...) Детально разработанные правила поведения на каждый день... чётко организуют жизнь японцев в рамках всего общества» [1, с. 14].

Японцы учатся соблюдению норм этикета всю жизнь. Это обучение проходит как «естественным образом», в процессе обыденной жизни, так и во время специально организованных занятий. Учить японцев правилам поведения начинают уже в

детском саду, этот процесс приобретает организованные формы в школе. Многие студенты специально учатся навыкам «правильного поведения», готовясь проходить собеседования для поступления на работу. Уже поступивших новичков в той или иной форме учат строгим правилам служебного этикета почти на всех японских фирмах.

Одним из известнейших центров теории и методики обучения этикету в различных областях жизни современных японцев является школа Огасавара (小笠原流 Огасавара-рю:). Сейчас в Японии действует по крайней мере две конкурирующие организации, проводящие обучение этикету и использующие в своём названии фамилию «Огасавара». Первая – Огасавара-рю, полное её название – Иппан дзайдан хо:дзин Рэйхо: кю:дзюцу кю:бадзюцу Огасавара рю: (一般財団法人礼法弓術馬術小笠原流, Фонд школы этикета, стрельбы из лука и стрельбы из лука с коня Огасавара-рю). Во главе этой школы стоит Огасавара Киётада 小笠原 清忠, 31-ый глава школы, то есть – патриарх этой ветви рода Огасавара в тридцатом поколении. При Фонде существует Некоммерческая организация (НКО) «Школа Огасавара – Класс Огасавара» (特定非営利活動法人 小笠原流・小笠原教場, Токутэй хийри кацудо: хо:дзин Огасавара рю: – Огасавара кё:дзё:), которую возглавляет Огасавара Киёмото 小笠原 清基, сын Киётада. Вторая организация – Огасавара-рю: рэйхо: 小笠原流礼法 («Искусство этикета школы Огасавара»). Её глава – Огасавара Кэйсё:сай 小笠原 敬承斎, дочь 32-го патриарха этой ветви Огасавара, Тадамунэ 小笠原忠統 (1919 – 1996).

Номера нынешних патриархов различных ветвей Огасавара говорят о древности рода. В англоязычной версии домашней страницы Огасавара-рю читаем: «с 1187 года» («since 1187») [2].

В вопросе о корнях и о родоначальнике обе школы сходятся: род Огасавара восходит к Сэйва Гэндзи 清和源氏, то есть – к 56-му императору Японии Сэйва (Сэйва-тэнно: 清和天皇, 850 – 881), роду же Огасавара как таковому начало положил Огасавара Нагакиё 小笠原 長清 (1162 – 1242). В 1187 году Нагакиё становится наставником (師範 сихан) Минамото-но Ёритомо, основателя сёгуната Камакура, которому преподаёт *кюхо* 糾法 (кю:хо:, «сплетённые, объединённые искусства (методы)'), воинское искусство дома Огасавара, главными составными частями которого были верховая езда (御, гё), стрельба из лука (射, ся), и этикет (礼, рэй) [3, с. 36]. Тем самым мы видим, таким образом, что искусство этикета трактовалось как одно из воинских искусств. Представители дома Огасавара и в следующих поколениях становились наставниками сёгунов. В результате получения этого статуса укрепилось представление об Огасавара как об «авторитетной школе» в области этикета. Это привело к тому, что самурайские дома из провинций стали обучаться правилам поведения у наставников из дома Огасавара [4, с. 15].

Время активности седьмого главы рода, Огасавара Садамунэ 小笠原貞宗 (1292 – 1347), пришлось на период «южного и северного дворов» (Намбокутё, 1336 – 1392). Он служил императору Годайго и Асикага Такаудзи, первому сёгуну династии Асикага. Садамунэ был известен как глубокий и тонкий знаток искусства «лука и лошади» (стрельбы из лука и верховой езды), а также как реформатор норм этикета (礼法, рэйхо:) воинских домов. Значение триединства искусств верховой езды, стрельбы из лука и этикета закрепилось за словом «*кюхо*», которым называлось искусство дома Огасавара, начиная с этого времени. Тогда же род Огасавара получает герб – стилизованное изображение иероглифа 王 (яп. о: – «монарх, правитель»), который описывается как «трёхступенчатый ромб (или – водяной орех)» (三階菱 санкайбиси) [5]. Тогда же Садамунэ и Огасавара (Акадзава) Цунэоки 小笠原 (赤沢) 恒興 (1301-1378) создают и преподносят императору Годайго [6, с. 37] трактаты Сю:синрон 『修身論』 и Тайё:рон 『体用論』, заложив тем самым фундаментальные основы учения школы, остающиеся неизменными и по сей день. Трактат Сюсинрон посвящен морально-психологическому аспекту этикета, «тому, как обращаться с душой (сердцем, 心:kokoro), а Тайёрон – техническим, прикладным темам – «обращению с телом (организмом, 体:карада)» [3, с. 17].

В 1380 г. Огасавара Нагахидэ 小笠原長秀 (1366 – 1424), десятый глава рода, по приказу сёгуна Асикага Ёсимицу вместе с представителями ещё двух родов, Имагава и Исэ, участвует в составлении трактата по этикету «Санги Итто» 三義一統 (Санги итто:, «Единство трёх мнений»). Считается, что в этом трактате, также ставшем каноническим для школы Огасавара, действительно нашли выражение общие для самураев того времени представления о правилах поведения. В период Сэнгоку восемнадцатый глава клана, Садаёси, обобщил знания, добавившиеся

после создания «Санги Итто», в труде под названием «Огасавара рэйсё ситасацу» 小笠原礼書七冊 («Семь томов по этикету дома Огасавара»).

В 1562 г. семнадцатый патриарх «главного дома» (総領家 со:рё:кэ) уже весьма разветвлённого к этому времени рода Огасавара, Нагатоки 小笠原長時 (1519 – 1583), вручил полномочия (道統, до:то:, кит. даотун, «традиционные пути») главы (основателя, яп. 宗家, со:кэ) дома-школы искусств верховой езды, стрельбы из лука и этикета (弓馬術礼法 кю:бадзюцу рэйхо:) принадлежавшему к той же родовой ветви Акадзава Цунэнао 赤沢経直 (1543 – 1614). (До этого момента занятия вышеуказанными семейными искусствами целиком находились в ведении главного дома). Таким образом, из рода Огасавара официально выделилась ветвь, специально занимавшаяся воинскими искусствами, в том числе – рэйхо.

Нагатоки был одним из *сэнгоку даймё*, «князей сражающихся провинций». Он получил известность, в частности, благодаря своим сражениям со знаменитым даймё-воителем Такэда Сингэн (1521 – 1573), в которых последний неизменно одерживал верх. Решение о выделении особого дома, ответственного за воинские искусства Нагатоки принял как раз в разгар боевых действий, видимо, решив «застраховать» родовую традицию искусства от превратностей военного времени.

Сам Нагатоки, потерпев решительное поражение от Такэда, отошёл от дел патриарха главного дома Огасавара, занявшись преподаванием этикета, сбором и систематизацией норм поведения. Собранные и систематизированные сведения он передал своему сыну, Садаёси 小笠原 貞慶 (1546 – 1595).

В начале периода Эдо (1603 – 1867), в 1604 году, Акадзава Цунэнао по приглашению Токугава Иэясу стал учить *кюхо* его сына, Хидэтада, ставшего в следующем году вторым сёгуном династии. Цунэнао вернул себе и своей семье первоначальную фамилию, став называться Огасавара Садацунэ (小笠原貞経). Начиная с этого времени и вплоть до реставрации Мэйдзи представители этой ветви рода преподавали триединое искусство Огасавара, включая, разумеется, этикет, сёгунам Токугава и их окружению – даймё и *хатамото*, высокопоставленным самураям находившимся в прямом подчинении у сёгуна. Кроме того, они руководили различными церемониями (например – бракосочетаниями, *гэмбуку* 元服 – обрядом инициации подростков) при дворе сёгунов. Период Эдо стал временем самого широкого развития *рэйхо*, как с точки зрения охвата различных слоёв населения, так и в смысле интенсивности создания новых форм, образцов этикетного поведения (礼儀作法, рэйги сахо:). Обучение этикету, и как хорошим манерам, и как умению себя вести в разных, часто новых и непривычных ситуациях, становится чрезвычайно востребованным, прежде всего – в самурайской среде.

В период Токугава активизируются различные школы этикета, в частности – давние конкуренты Огасавара, школа Исэ (伊勢流, Исэ-рю:). Однако дом Огасавара именно в этот период продемонстрировал в области искусства этикета такую активность, которая делала его недостижимым для конкурентов. Та же способность вызывала и критическую реакцию со стороны конкурентов, в частности – со стороны Исэ Садакакэ 伊勢 貞丈 (1718 – 1784), выдающегося мастера из дома Исэ.

К *ката*, как к стереотипным моделям поведения, на наш взгляд, безусловно можно отнести этикетные формы, которые, собственно, и создавались как образцы поведения, (при внимательном изучении приводимых в книге Токицу примеров, без труда можно заметить, что он имеет в виду в основном нормы этикета).

Столкновение с иностранной, прежде всего – западной, культурой после «открытия страны» в 1853 г. и коренные изменения в общественно-политическом устройстве Японии после событий Мэйдзи исин («Реставрации Мэйдзи») 1867 – 68 гг. не могли не повлиять на такую сторону жизни японцев, как нормы и правила поведения. Однако говорить об окончательном забвении традиционного этикета в мэйдзийской и послемэйдзийской Японии нельзя. Огасавара Киётада, нынешний глава Огасавара-рю, в своей книге обращает внимание на то, что в это время, начиная уже с 70-х годов XIX века, задачу обучения правилам поведения, в частности, – дисциплине (躰しつけ), – осуществление которого воспринималась до того исключительно как функция семьи, начинает выполнять школа. Обучение нормам этикета становится одним из элементов системы «морального воспитания» (修身教育, сю:син кё:ику) в японских школах. В некоторых из общеобразовательных школ этикет (作法, сахо:) начинают преподавать как отдельный предмет. В 1883 году выходят учебники по этикету

для школ, среди их авторов был 28-ой глава семьи Огасавара, Киёканэ 小笠原清務. При написании учебников они брали за основу манеры самурайских домов, «сдобрив» их западными обычаями.

Поражение Японии во второй мировой войне и последовавшая длительная оккупация стали, пожалуй, самым сильным ударом по традиционному укладу и, в частности, по традиционным нормам поведения японцев. Однако в Японии наших дней, начиная примерно с 70-80-х годов XX века, изучение традиционных, то есть – собственно японских норм поведения, снова стало актуальным. Огасавара Киётада с удовлетворением отмечает, что соблюдение норм поведения и сейчас остаётся важным аспектом жизни японского общества, о чём свидетельствуют, например, целые отделы литературы, посвящённой этикету, которые можно увидеть в книжных магазинах страны. Рост интереса к этикетным нормам, популярность и активность, (в том числе – издательская), авторитетных школ, прежде всего – Огасавара – представ-

ляется, что присутствие таких тенденций в современной Японии позволяет нам провести аналогию между современностью и ситуацией периода Эдо [7; 8].

Таким образом, мы видим, что как и тогда речь идёт не о замене традиционных форм поведения «готовыми» новыми (= иностранными, чужими), а – о трансформации старых (= своих) под влиянием этих новых форм и новых обстоятельств; и, так же, как и в период Эдо, эта трансформация осуществляется авторитетными специалистами из известного дома, а принадлежность к традиции, а тем более – известное и авторитетное в рамках этой традиции имя, играют роль «сертификата доверия». Конечно, между Японией наших дней и Японией периода Токугава существует множество принципиальных различий, но принципиально важным и достойным внимания представляется также и очевидное в обоих случаях стремление к сохранению преемственности (идентичности), в частности – в сфере норм поведения.

Библиографический список

1. Крупянко М.И., Крупянко И.М., Арешидзе Л.Г. *Современный японский этикет: разнообразие в гармонии*. Москва, 2013.
2. Ogasawara-ryu. Available at: <http://www.ogasawara-ryu.gr.jp/english/index.html>
3. Огасавара Киётада. *Будо-но рэйхо: (Этикет в воинских искусствах)*. Токио, 2010.
4. Ватануки Тоёаки. *Рэйхо-о цутаэта отокотати (Мужь, донесшие рэйхо)*. Токио, 2009.
5. Рэкиси. История. *Огасаварарю-рэйхо*: Официальный сайт организации Огасаварарю-рэйхо, «Этикет школы Огасавара». Available at: <http://www.ogasawararyu-reihou.com/outline/history.html>
6. Огасавара-рю-но рэкиси. История школы Огасавара. *Огасаварарю*: Официальный сайт некоммерческой организации Огасавара-рю-но рэкиси. «Школа Огасавара – Класс Огасавара». Available at: <http://www.ogasawara-ryu.gr.jp/history.html>
7. Со:кэ пурофи:ру. Информация о главе школы. *Огасаварарю-рэйхо*: Официальный сайт организации Огасаварарю-рэйхо, «Этикет школы Огасавара». Available at: <http://www.ogasawararyu-reihou.com/outline/index.html>
8. Tokitsu, Kenji. *The Katas: The Meaning Behind the Movements*. Rochester, Vermont: Inner Traditions, 2010.

References

1. Krupyanko M.I., Krupyanko I.M., Arashidze L.G. *Sovremennyy yaponskiy `etiket: raznootobrazie v garmonii*. Moskva, 2013.
2. Ogasawara-ryu. Available at: <http://www.ogasawara-ryu.gr.jp/english/index.html>
3. Ogasawara Kietada. *Budo-no r'eijho: ('Etiket v voinskih iskusstvah)*. Tokio, 2010.
4. Vatanuki Toeaki. *R'eijho-o cuta`eta otokotati (Muzhi, donesshie r'eijho)*. Tokio, 2009.
5. R'ekisi. Istoriya. *Ogasavararyu-r'eijho*: Oficial'nyj sajt organizacii Ogasavararyu-r'eijho, «`Etiket shkoly Ogasavara». Available at: <http://www.ogasawararyu-reihou.com/outline/history.html>
6. Ogasawara-ryu-no r'ekisi. Istoriya shkoly Ogasavara. *Ogasavararyu*: Oficial'nyj sajt nekommercheskoj organizacii Ogasavara-ryu-: Ogasavara-ke:dze: «Shkola Ogasavara – Klass Ogasavara». Available at: <http://www.ogasawara-ryu.gr.jp/history.html>
7. So:k'e purofi:ru. Informaciya o glave shkoly. *Ogasavararyu-r'eijho*: Oficial'nyj sajt organizacii Ogasavararyu-r'eijho, «`Etiket shkoly Ogasavara». Available at: <http://www.ogasawararyu-reihou.com/outline/index.html>
8. Tokitsu, Kenji. *The Katas: The Meaning Behind the Movements*. Rochester, Vermont: Inner Traditions, 2010.

Статья поступила в редакцию 30.01.17

УДК 82.0.

Borukaeva Z.G., senior lecturer, Department of Russian Philology, North Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: z.borukaeva@mail.ru

THE GENRE OF THE FEUILLETON IN OSSETIAN RUSSIAN-LANGUAGE LITERATURE. The article discusses the features of a feuilleton genre in literature. Traditionally researchers distinguish between a documentary feuilleton and a problem feuilleton. The author considers the specifics of the classification of feuilleton works particularly referring to works by a writer Georgy Tsagolov. Georgy Tsagolov distinguishes two types of feuilleton: the one focused on a fact (the consequence of the fact is given as a final part of the story) and feuilleton as a story that focuses mainly on its output. The author of the research concludes that the analyzed journalistic heritage of the writer is divided not only with accordance to their themes, but also taking into consideration their genre. A special role is played by feuilletons and small feuilletons, what underlines the talent of G. Tsagolov as a journalist, who published important works in periodicals, and could have aided a lot to the development of the journalistic genre.

Key words: feuilleton, documentary feuilleton, feuilleton with an addressee, unaddressed feuilleton, small feuilleton.

З.Г. Борукаева, доц. каф. русской филологии Северо-Осетинского Государственного Педагогического Института, г. Владикавказ, E-mail: z.borukaeva@mail.ru

ЖАНР ФЕЛЬЕТОНА В ОСЕТИНСКОЙ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье рассматриваются особенности жанра фельетона в литературе. По традиции различают фельетон документальный и фельетон проблемный. Автор рассматривает особенности классификации фельетона на примере творчества писателя Георгия Цаголова. У Георгия Цаголова различают фельетон, ориентированный на факт (вывод из этого факта дан как заключительная часть фельетона), и фельетон, ориентированный главным образом на вывод. Автор статьи делает вывод о том, что проанализированное журналистское наследие Г. Цаголова подразделяется не только на тематические, но и жанровые группы. Особую роль в них играют фельетон и маленький фельетон, так как именно в публицистике в полной мере проявились талант и умение Г. Цаголова, его своевременные и актуальные выступления на страницах периодической печати, чему способствовал и этот публицистический жанр.

Ключевые слова: фельетон, документальный фельетон, адресный фельетон, безадресный фельетон, маленький фельетон.

Наряду с художественными жанрами сатиры: сатирическим романом, рассказом, поэмой сложились такие художественно-публицистические жанры, как фельетон, памфлет, пародия, эпиграмма. Творческая задача в них решается в органическом сочетании образа и понятия, средств художественного изображения и суждения. Публицистика Г. Цаголова представлена следующими жанрами: статьи, наблюдения и заметки, корреспонденции. Наиболее распространённым сатирическим жанром в периодической печати являлся и является **фельетон**. На него мы и обратим особое внимание на примере публицистики Г. Цаголова. В данном случае этот жанр представлен очень ярко:

- Фельетоны (например, «Эпизод из времени бунта в Осетии в 1806» [1], «В горах Дигории» [2], «Кукуруза» [3], «Дигорские отголоски» [4], «Город и деревня» [5], «Мелкий кредит» [6];

- Маленькие фельетоны (например, «Брошенная», «Из переписки двух приятелей», «Журналист», «Кизляр и Терек», «Вскользь и на лету», «Пес»).

Особый интерес, на наш взгляд, представляет в жанровом своеобразии как фельетон, так и маленький фельетон. Для начала дадим определение термина фельетон. **Фельетон** – (французское *feuilleton*, от *feuille* – лист, листок) – один из жанров художественно-публицистической литературы. Наиболее общие приметы фельетона как жанра – подвижность предмета сообщения или рассуждения, видимая «бесплановость», лёгкость, непринужденность композиции, пародийное использование различных литературных, а также внелитературных жанров и стилей: частного и делового письма, дневника, донесения, доклада, резолюции и т. п.» [6].

Итак, **фельетон** – художественно-публицистический жанр, в котором комическая сущность отрицательных явлений и ситуаций действительности раскрывается путём разносторонней разработки темы, с использованием приёмов иносказания. Другими словами, **фельетон** – это литературный материал, проникнутый духом острой, злободневной критики, достигающий своей цели с помощью особых приёмов изложения. В фельетоне используются элементы сатиры и юмора, его стилю придаётся известная живость, лёгкость и образность [7].

Своеобразие любого жанра рождается в процессе его исторического развития. Фельетонный жанр не представляет собой исключения, и можно сказать, что вне его истории, сложной и противоречивой, решительно невозможно понять его природу. О происхождении фельетона сохранилась легенда, по которой он оказывается изобретённым в одно прекрасное точно датированное утро. А именно 28 января 1800 года, когда в одном из органов реакционной французской буржуазной печати – редактор Бертен Старший вложил в очередной номер газеты дополнительный листок («*feuilleton*» – листок (фр.)). Первые фельетоны содержали в себе репертуар театров, стихотворные загадки, шарady, ребусы, стихи. Всё это указывало на то, что «*feuilleton*» рассматривался, прежде всего, как место для объявлений.

Таким образом, традиционная версия, вошедшая во всеобщее употребление, относится не к самому жанру фельетона, а к истории газетной рубрики «Фельетон». И в то же время нужно учесть следующее. В первые дни существования «листка» материал туда подбирался случайный по своему конкретному содержанию, но не случайный принципиально. Это были литературные мелочи развлекательного, подчёркнуто неполитического, неофициального характера. Всё это вполне объясняется той социальной функцией, которая присуща французской реакционной буржуазной печати начала девятнадцатого века: отвлечь читателя от политики, заставить забыть о революции.

Фельетонный жанр при всех его публицистических приметах и явной публицистике его природы нельзя рассматривать и вне тех законов, которые лежат в основе произведений ху-

дожественной литературы. Так же, как и очерк, но с ещё большей экспрессивностью, фельетон выводит за пределы искусства главным образом потому, что он имеет практическую, «оперативную» задачу в жизни и опирается на её конкретные факты. Между тем, этот мотив несостоятелен. *Да, исходным началом в фельетоне, так же как и в очерке, выступает фактический материал, но он подвергается не только публицистической, но и художественной обработке. Художественность или образность фельетона является неперенным условием его действительности.*

Законы, которыми управляется и которым подчиняется фельетон, можно понять, лишь рассматривая его, как особый литературный жанр, как произведение, имеющее свою структуру, свой строй. И совершенствовать его как жанр, можно только имея всё это в виду. Но сразу же нужно оговориться, что **исчерпать** представление о природе фельетонного жанра, опираясь только на законы художественного произведения, тоже невозможно. У фельетона, на наш взгляд, большое преимущество перед другими жанрами. У него традиция подлинности материала налицо. А литературная личность пишущего (то есть фельетониста) акцентирована максимально. Это ярко проявляется в фельетонах Г. Цаголова. Фельетон может быть написан как на **внутреннюю**, например, «*Просвещение горцев*», «*Осетинская вежливость*», так и на **внешнюю** тему, например, «*Вскользь*», «*Журналист*». В первом случае фельетонист обличает зло, недостатки в жизни своей страны, содействует поступательному движению общества. Фельетон на внешнюю тему – освещает факты и явления, характеризующие идеологию, политику, мораль других стран.

Наиболее распространённая и устойчивая традиция классификации фельетонных типов различает **фельетон документальный**, например, «*Мелкий кредит*» и **фельетон проблемный**, например, «*Дигорские отголоски*», «*Брошенная*» и другие. Документальный фельетон написан по реальным материалам и чаще всего имеет конкретный адрес критики. В таком случае, он называется **адресным** и требования, предъявляемые к точности факта, к обоснованности критической оценки в этом фельетоне весьма высоки. Проблемным фельетоном называется тот, где нет подлинных действующих лиц, герои вымышлены, но в его центре – общественно значимая проблема, то есть явления или типы, о которых в нём говорится, ещё бытуют в нашей жизни. Такой фельетон называют **безадресным**.

У Георгия Цаголова мы различаем: 1) фельетон, ориентированный на факт (вывод из этого факта дан как заключительная часть фельетона); 2) фельетон, ориентированный главным образом на вывод» [8]. Фельетон первого типа наиболее монолитный. Такой фельетон обычно пишется на злободневную тему, на тему сегодняшнего дня. Например, «*Мелкий кредит*», «*Просвещение горцев*» и другие. Фельетон второго типа чаще всего мозаичен. Факты нанизываются на их «философическую» цель, на вывод. Например, «*Осетинская вежливость*» и др.

Маленький фельетон – это разновидность фельетона. Так называли статьи сатирического и юмористического характера, если он не больше 120 – 150 строк» [9; 10]. У Цаголова мы встречаем: маленькие фельетоны «*Брошенная*», «*Из переписки двух приятелей*», «*Журналист*», «*Кизляр*» и «*Терек*», «*Пес*».

Таким образом, проанализированное журналистское наследие Г. Цаголова подразделяется не только на тематические, но и жанровые группы. Особую роль в них играют фельетон и маленький фельетон. И это не случайно, так как именно в публицистике в полной мере проявились талант и умение Г. Цаголова, его своевременные и актуальные выступления на страницах периодической печати, чему способствовал и этот публицистический жанр тоже.

Библиографический список

1. Цаголов Г. Эпизоды из времени бунта в Осетии в 1806 г. *Северный Кавказ*. 1887; 10.
2. Цаголов Г. В горах Дигории. *Терские ведомости*. 1901; 14.
3. Цаголов Г. Дигорские отголоски. *Терские ведомости*. 1895; 37.
4. Цаголов Г. Город и деревня. *Терские ведомости*. 1901; 24.
5. Цаголов Г. Мелкий кредит. *Терские ведомости*. 1900; 127.
6. *Краткая литературная энциклопедия*. Т. 7. Москва, 1972: 930 – 931.
7. Макиева И.В., Цаликова М.А. Средства создания комического эффекта в гендерных публикациях. *Современные тенденции развития науки и технологий*. 2016; 6 – 5: 140 – 142.
8. Заславский Д.И. *Фельетон в газете*. Москва, 1952.
9. Борукаева З.Г. *Творчество Г. Цаголова. Идеино-тематическое и жанровое своеобразие*. Владикавказ, 2000.
10. Цаликова М.А. Развитие русской речи при изучении публицистических жанров в нерусской аудитории. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 6 (61): 471 – 473.

References

1. Cagolov G. 'Epizody iz vremeni bunta v Osetii v 1806 g. *Severnyj Kavkaz*. 1887; 10.
2. Cagolov G. V gorah Digorii. *Terskie vedomosti*. 1901; 14.
3. Cagolov G. Digorskie otgoloski. *Terskie vedomosti*. 1895; 37.
4. Cagolov G. Gorod i derevnya. *Terskie vedomosti*. 1901; 24.
5. Cagolov G. Melkij kredit. *Terskie vedomosti*. 1900; 127.
6. *Kratkaya literaturnaya 'enciklopediya*. T. 7. Moskva, 1972: 930 – 931.
7. Makieva I.V., Calikova M.A. Sredstva sozdaniya komicheskogo 'effekta v gendernykh publikacijah. *Sovremennye tendencii razvitiya nauki i tehnologii*. 2016; 6 – 5: 140 – 142.
8. Zaslavskij D.I. *Fel'eton v gazete*. Moskva, 1952.
9. Borukaeva Z.G. *Tvorchestvo G. Cagolova. Idejno-tematicheskoe i zhanrovoe svoeobrazie*. Vladikavkaz, 2000.
10. Calikova M.A. Razvitie russkoj rechi pri izuchenii publicisticheskikh zhanrov v nerusskoj auditorii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 6 (61): 471 – 473.

Статья поступила в редакцию 30.01.17

УДК 811.11.112

Kaskarakova Z.Ye., Cand. of Sciences (Philology), senior research fellow, Department of Language of KhRILLH (Abakan, Russia), E-mail: zinaidakaskarakova@mail.ru

Beloglazov P.Ye., Cand. of Sciences (Philology), senior research fellow, Department of Language of KhRILLH (Abakan, Russia), E-mail: petrbeloglazov@yandex.ru

Kyzlasov A.S., Cand. of Sciences (Philology), senior research fellow, Head of Department of Language of KhRILLH (Abakan, Russia), E-mail: kyzlasov60@mail.ru

INTERNATIONAL TERMINOLOGY IN THE KHAKASS LANGUAGE. The article highlights questions on international terminology in the Khakass language. The relevance of the research is actualized by the importance of disclosure of criteria for the classification of internationalisms in the Khakass language in modern conditions, the development of the national language and terminology, classification in the language of the international terminology. These terms are classified into thematic groups. International words penetrate into the Khakass language under the influence of radio, television, newspapers and magazines in the process of translation activities and also in the process of communication. International words are widely used in the Khakass and Russian languages and contribute to the optimization of cognitive processes in any sphere of human activity and is an integral part of the Khakass language. Borrowing of international loanwords by the Khakass language by means of the Russian language is one of the most active processes. In conditions of bilingual environment the borrowed words have the same forms both in the Khakass and Russian languages. The lexical meanings of loanwords remains the same.

Key words: international terminology, lexical bank, internationalisms, lexicography, bilingualism, classification.

З.Е. Каскаракова, канд. филол. наук, с.н.с. сектора языка, ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: zinaidakaskarakova@mail.ru

П.Е. Белоглазов, канд. филол. наук, с.н.с. сектора языка, ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: petrbeloglazov@yandex.ru

А.С. Кызласов, канд. филол. наук, зав. сектором языка, ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: kyzlasov60@mail.ru

МЕЖДУНАРОДНАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ

Данная статья посвящена международной терминологии в хакасском языке. Актуальностью исследования является необходимость раскрытия критериев классификации интернационализмов в хакасском языке в современных условиях, развития национальной лексики и терминологии, классификация в языке международной терминологии. Эти термины классифицированы по тематическим группам. Интернациональные слова проникают в хакасский язык под воздействием радио, телевидения, газет и журналов, в процессе переводческой деятельности, а также в процессе коммуникации. Международная лексика находит широкое применение в хакасском и русском языках и способствует оптимизации познавательных процессов в любой сфере человеческой деятельности и является неотъемлемой частью хакасского языка. При заимствовании международных терминов через русский язык в хакасском языке способ прямого проникновения является одним из активных. В условиях двуязычия данные заимствования употребляются в хакасском языке в той же форме, как и в русском языке с полным сохранением своих лексических значений.

Ключевые слова: международная терминология, лексический фонд, интернационализмы, лексикография, билингвизм, классификация.

Терминологическая лексика является одним из основных источников обновления и пополнения лексического фонда любого языка. Освоение международной лексики в национальных языках тесно связано с функциональным и структурным развитием и объясняется законами их формирования и взаимообогащения, объединения в условиях билингвизма и полилингвизма.

По мнению У.А. Айтбаева, «Изучение международной лексики представляет научно-теоретический и практический интерес, так как появление новых терминов, в том числе общественно-политических и др., расширение семантики слов, оказывали и оказывают влияние на формирование и развитие литературного языка, на становление его стилевых норм» [1, с. 88].

Актуальность данной проблемы заключается в необходимости раскрытия критериев классификации интернационализмов в русском и хакасском языках в современных условиях демократизации общества, развития национальных языков, национальной лексики и терминологии, образования в языках общей международной терминологии. Терминология любого национального

языка является составной частью науки и техники, движущей силой прогресса, где международная лексика составляет рациональное зерно, и развитие терминологии идет параллельно с развитием науки, техники и производства, так как каждое новое понятие должно получить отражение в языке. Прогресс науки невозможен без образования специальных слов, лексических единиц для обозначения новых понятий в различных областях науки, техники, общественно-социального прогресса [2, с. 8].

Глубокие преобразования в социально-культурной жизни хакасского народа, которые произошли как в дореволюционной, так и послереволюционный периоды его истории, вызвали возникновение множества новых международных терминов.

Анализ исследованного материала показывает, что в течение длительного исторического развития хакасского языка по мере необходимости возникали отдельные термины, выражающие понятия, связанные с производством и общественными отношениями, которые широко употреблялись в повседневной жизни и входили в активный запас. Многие из общественно-поли-

тических, административных терминов, имевшихся в хакасском языке, являются заимствованными из монгольского, русского и других языков. Только небольшая часть этих слов, употребляемых как термины, принадлежат к наиболее древним и устойчивым пластам словарного состава хакасского языка, восходя в основной своей части к древнетюркской эпохе.

Например, *чон* "халых, народ"; *улус* "населенный пункт, селение"; *чылы* "конь"; *азых* "корм, провиант"; *мал* "скот"; *хабар* "весть, известие, молва"; *лаа* "цена, стоимость"; *сан* "число"; *тура* "дом" и др.

К русским заимствованиям дооктябрьского периода относятся слова, связанные, главным образом, с бытом, жилищем, торговлей. Например, *чайник* "чайник"; *сени* "сенек"; *подушка* "подушка"; *пол* "пол"; *стена* "истене"; *монета* "манит"; *замок* "самук"; *печь* "пес, пис"; *товар* "табар", *соха* "соха" и т. д.

В послереволюционный период произошли большие преобразования во всех областях политической, экономической и культурной жизни хакасского народа, хакасский язык за этот период превращается в развитый литературный язык со значительно обогащенным словарным составом.

Так, например, в 20 – 30 гг. в результате коренных изменений в общественном строе в словарный состав хакасского языка вошла масса новых международных слов и терминов: *революция, пролетариат, коммунист, социализм, конституция, газета, банк, промышленность, завод, телефон, комитет, коллектив* и др.

40-ые годы развитие хакасской терминологии связано с событиями Великой Отечественной войны. В этот период зарождаются и находят свое место в языке такие термины и терминосочетания, связанные с военной лексикой, как *солдат* "солдат", *панфиловцы* "панфиловец", *катюша* "катюша", *разведчик* "разведчик", *Герой Советского Союза* "Совет Союзыну матыры", *взять языка* "тіл аларуа" и т. д.

Ценным вкладом в развитие хакасской терминологической науки явился «Краткий словарь общественно-политических терминов» (Абакан, 1955. Автор – Д. Ф. Патачакова). В словаре впервые термины были подвергнуты систематизации, а некоторые и толкованию. Именно данный лексикографический труд явился основой для создания последующих терминологических словарей хакасского языка [3].

Дальнейший непрерывный рост экономики, науки и техники, культуры, начало освоения космического пространства в 50-ые годы закономерно повлекли за собой появление новых понятий и соответственно их обозначений в языке: *космодром* "космодром", *космос* "космос", *космонавт* "космонавт, хан тигірі", *целина* "целина", *призер* "призер, чиуісчі" и т. д.

Термины данного периода достаточно полно освещены в лексикографических изданиях «Хакасско-русский словарь» (1953), «Русско-хакасский словарь» (1961). Эти словари включают международные и общественно-политические отраслевые термины, созданные путем использования ресурсов родного языка, а также вошедшие в хакасский язык через русский [4].

Кроме того, большие изменения в языке и его развитии, особенно в словарном составе, происходят из-за крупных перемен в общественном строе. Так, в результате больших преобразований в политической, экономической и общественной жизни страны в 1990-х годах за последние 15 – 20 лет лексика хакасского языка значительно изменилась. В его словарный состав влились новые международные слова, обозначающие эти коренные изменения. Например, *ноутбук, банкомат, компьютер, интернет, бизнес, нанотехнология, модернизация, рыночная экономика, дотация, валюта, грант* [5]. Некоторая часть общественно-политических терминов, вошедшие в хакасский язык через русский язык включены в «Хакасско-русский словарь» (Новосибирск, 2006) [6].

Кроме того, в настоящее время в использовании терминов также наблюдается отсутствие определенной системы и единства, поэтому сектором языка ХакНИИЯЛИ была поставлена задача – упорядочить терминологию хакасского языка. И в связи

с этим З.Е. Каскараковой был подготовлен и опубликован «Русско-хакасский словарь общественно-политических терминов» (Абакан, 2012).

Словарь-справочник раскрывает содержание более 4000 политических понятий и терминов, широко употребляемых в современной общественно-политической жизни. Пособие предназначено для студентов, преподавателей учебных заведений и национальных школ [7]. Следует отметить, что довольно часто встречаются параллельное употребление заимствованного термина и термина, имеющегося в языке или созданного на его базе, например: *предприниматель* // *идінхек*, *бизнесмен* // *садыыхы*, *коммерция* // *садыи*, *съезд* // *чылылы*, *район* // *аймах*, *нефтяник* // *нефтыи*, *бухгалтер* // *санхы*, *центр* // *кін* и т. д.

Интернациональные термины, международные слова проникают в русский и хакасский языки под воздействием радио, телевидения, газет и журналов, в процессе переводческой деятельности, а также в процессе коммуникации. В условиях двуязычия данные заимствования употребляются в хакасском языке в той же форме, как и в русском языке с полным сохранением своих лексических значений.

Международную лексику в зависимости от того, к какой сфере области они относятся, можно классифицировать по следующим тематическим группам:

1) общественно-политические термины: *партия, экономика, потенциал, реформа, базис, диктатура, департамент, демократия, министерство*; 2) научно-технические термины: *барометр, радиатор, термометр, радиус*; 3) относящиеся к промышленности термины и слова: *фабрика, мастер, новатор, рационализация*; 4) военная лексика: *генерал, солдат, адмирал, капитан, лейтенант*; 5) термины, относящиеся к культуре: *клуб, хор, оркестр, кинотеатр, режиссер, балетмейстер*; 6) термины просвещения: *педагог, педагогика, диктант, аудитория, университет*; 7) спортивные слова и термины: *физкультура, баскетбол, бокс, хоккей*; 8) термины торговли: *кредит, чек, банк, менеджер, маркетинг*; 9) сельскохозяйственные термины: *агроном, мелиорация, ирригация*; 10) термины и слова транспорта: *троллейбус, трамвай, автобус*; 11) термины космонавтики: *космонавт, астронавт, спутник, космодром*; 12) медицинские термины: *операция, диагноз, онкология*; 13) юридические термины: *кодекс, амнистия, адвокат, прокуратура*; 14) физические термины: *вакуум, вольт, ампер, электричество*; 15) математические термины: *синус, аксиома, модуль, параллель*; 16) астрономические термины: *астрофизика, фотосфера, астрономия*; 17) географические термины: *климат, километр, зона, температура*; 18) исторические термины: *формация, реформа, эволюция, революция*; 19) термины литературы: *драма, лирика, поэзия, трагедия*; 20) термины логики: *тезис, аргумент, гипотеза, силлогизм*; 21) психологические термины: *темперамент, флемастик, психоанализ*; 22) философские термины: *абстракция, субъективизм, материализм*; 23) термины лингвистики: *грамматика, синтаксис, морфология*; 24) финансовые термины: *бухгалтер, кредит, аванс*; 25) геологические термины: *геолог, нефть, нефтеразведка*; 26) термины искусства: *ария, дуэт, опера, театр* и т. д.

Кроме того, некоторые из этих групп можно было разделить ещё на другие подгруппы. Также возможно расширение существующих групп и образование дополнительных в связи с новыми реалиями, которые находят отражение в лексике различных языков. Л.В. Ахметшина отмечает, что «освоение международной лексики объясняется законами глобализации, культурной и языковой интеграции к европейской цивилизации на современном этапе развития общества и контактирования, взаимобогащения разнотипных системных языков» [8, с. 53].

Таким образом, международные термины находят широкое применение в русском и хакасском языках и способствуют оптимизации познавательных процессов в любой сфере человеческой деятельности. Они являются неотъемлемой и функционально значимой частью словарного состава хакасского языка.

Библиографический список

1. Айтбаев У.А. Аспекты терминологии и этапы терминотворчества. *Советская тюркология*. Баку, 1987; 6.
2. Бельчиков Е.А. *Интернациональная терминология в русском языке*. Москва, 1959.
3. Патачакова Д.Ф. *Краткий словарь общественно-политических терминов*. Абакан, 1955.
4. Баскаков Н.А., Инкижекова-Грекул А.И. *Хакасско-русский словарь*. Москва: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1953.
5. Доможаков Н.Г., Карпов В.Г. и др. *Русско-хакасский словарь*. Москва: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1961.
6. *Новые слова и словари новых слов*. Ленинград: Наука, 1978.

7. Анжиганова О.П., Баскаков Н.А., Боргояков М.И. и др. *Хакасско-русский словарь*. Новосибирск: Наука, 2006.
8. Каскаракова З.Е. *Русско-хакасский словарь общественно-политических терминов*. Абакан, 2012.
9. Ахметшина Л.В. Систематизация международной лексики в разнотипных языках. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2016; 5 (59); Часть 2.

References

1. Ajtbaev U.A. Aspekty terminizacii i etapy terminotvorchestva. *Sovetskaya tyurkologiya*. Baku, 1987; 6.
2. Bel'chikov E.A. *Internacional'naya terminologiya v russkom yazyke*. Moskva, 1959.
3. Patachakova D.F. *Kratkij slovar' obschestvenno-politicheskikh terminov*. Abakan, 1955.
4. Baskakov N.A., Inkizhekova-Grekul A.I. *Hakassko-russkij slovar'*. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo inostrannyh i nacional'nyh slovarej, 1953.
5. Domozhakov N.G., Karpov V.G. i dr. *Russko-hakasskij slovar'*. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo inostrannyh i nacional'nyh slovarej, 1961.
6. *Novye slova i slovari novyx slov*. Leningrad: Nauka, 1978.
7. Anzhiganova O.P., Baskakov N.A., Borgoyakov M.I. i dr. *Hakassko-russkij slovar'*. Novosibirsk: Nauka, 2006.
8. Kaskarakova Z.E. *Russko-hakasskij slovar' obschestvenno-politicheskikh terminov*. Abakan, 2012.
9. Ahmetshina L.V. Sistematizaciya mezhdunarodnoj leksiki v raznostrokturnyh yazykah. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2016; 5 (59); Chast' 2.

Статья поступила в редакцию 30.01.17

УДК 801.82

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

FEATURES OF THE USE OF PERSONAL PRINCE'S NAMES IN THE SINODAL SCROLL OF THE FIRST NOVGOROD CHRONICLE OF OLDER RECENSION. The article discusses features of the use of personal princely names in the Synod Scroll of the first Novgorod chronicle of older recension (hereinafter FNC). The extant text of the first Novgorod chronicle of older recension is analyzed by segments, allocated by A.A. Hippius and mainly determined by the change of the Novgorod archbishops in the church pulpit. The changes of Novgorod archbishops entailed the change of the chroniclers, which is reflected in spelling, morphological, syntax and stylistic features found in the segments of the text, united by the chronicler. The researcher identifies that the components of FNC segments may have different features in the structural design of the Princes' names. The researcher makes an attempt to identify the most essential features and to interpret them in the light of historical events in Ancient Rus that are reflected in this chronicle.

Key words: Synod Scroll of the first Novgorod chronicle of older recension, anthroponyms, patronyms, anthroponomical formula.

R.E. Тельпов, канд. филол. наук, доц. каф. общего и русского языкознания Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, E-mail: roman-telpov@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ЛИЧНЫХ КНЯЖЕСКИХ ИМЕН В СИНОДАЛЬНОМ СПИСКЕ НОВГОРОДСКОЙ ПЕРВОЙ ЛЕТОПИСИ СТАРШЕГО ИЗВОДА

В статье рассматриваются особенности употребления личных княжеских имен в Синодальном списке Новгородской первой летописи старшего извода (далее НПЛ). Дошедший до нас текст Новгородской первой летописи старшего извода анализируется по выделенным А.А. Гиппиусом сегментам, обусловленным, как правило, сменой архиепископов на новгородской кафедре. Смена новгородского архиепископа влекла за собой смену летописца, что не могло не получить отражения на орфографических, морфологических, синтаксических и стилистических особенностях, присутствующих в текстовых сегментах, объединенных фигурой того или иного летописца. Исследование показало, что составляющие НПЛ сегменты отличаются особенностями в структурном оформлении княжеских имен. В работе представлена попытка выявить наиболее показательные из таких особенностей, а также интерпретировать их в свете исторических событий, отраженных в НПЛ.

Ключевые слова: Синодальный список Новгородской первой летописи старшего извода, антропонимы, патронимы, антропонимические формулы.

Детальные исследования фонетических и морфологических особенностей языка Синодального списка Новгородской первой летописи ведутся с середины XIX века (см. [1; 2]). Исследования лингво-текстологических особенностей НПЛ, проделанные в кандидатской диссертации А.А. Гиппиуса, существенно углубили представление о неоднородности фактуры текста НПЛ, в этом же исследовании была отмечена возможность дальнейшего, более глубокого изучения структурных элементов (сегментов), из которых, по мнению исследователя, состоял данный памятник: «Обнаруженные закономерности позволяют констатировать следующую закономерность: смена новгородского владыки в значительной части случаев влекла за собой и смену владычного летописца. Устойчивая корреляция между двумя рядами событий как нельзя более ярко характеризует новгородскую летопись как орган новгородской кафедры. Выявленная закономерность [...] наполняет конкретным историческим содержанием произведенную в предыдущем разделе сегментацию текста СС и задаёт определённую перспективу для рассмотрения выделенных участков летописи» [3, с. 187]. Сегментация текста, осуществленная А.А. Гиппиусом, проводилась на осно-

вании анализа многих данных, важнейшими из которых стали данные, проявившиеся на графико-орфографическом уровне (показательность которых в этом смысле стала по выражению А.А. Гиппиуса «одним из главных сюрпризов, преподнесенных СС» [3, с. 154]). Из стилистических особенностей, проявившихся в разных сегментах текста НПЛ, наиболее последовательно и всестороннему анализу, на наш взгляд, были подвергнуты принципы оформления календарных дат и оставлены без внимания разные способы написания личных имен, в частности, княжеских личных имен, в том числе и сопутствующие им различные средства идентификации личности того или иного князя, в роли которых, прежде всего, выступали патронимы, как личные (под которыми мы понимаем патронимы, образованные от имени отца), так и родовые (под которыми мы понимаем патронимы, образованные от имени деда или прадеда). Другим способом идентификации личности князя могло служить указание на место княжения. Основываясь на презумпции верности проведенной А.А. Гиппиусом сегментации текста НПЛ, попробуем выявить, как проявляет себя индивидуальность тех или иных летописцев в особенностях оформления княжеских имен, проявляющихся, как

правило, в наличии / отсутствии патронимов, а также в их количестве. В зависимости от типа и количества патронимов, личных или родовых, формулы княжеских личных имен могут быть образованы либо по двучастной структуре (имя + личный патроним: *Игорь Ярославич* (или его эквивалент, в роли которого могла выступать конструкция с притяжательным прилагательным, образованным от имени предка)), либо по трехчастной структуре (имя+личный патроним (или его эквивалент)+родовой патроним (или его эквивалент): *Ярослав, сын Гургеев, внук Володимир*). В некоторых случаях в роли идентифицирующих элементов княжеских имен выступают определения и приложения, указывающие на место княжения (в настоящей статье мы ограничимся рассмотрением подобных идентифицирующих элементов, образованных по схемам: слово *князь* + относительное оттопонимическое прилагательное (*князь Полотский*); княжеское имя + относительное прилагательное, образованное от названия города (*Олександр Суждальский*). Зачастую полные княжеские имена в летописях могут быть образованы путем контаминации двух вышеназванных схем: *И князь Полотский умре Борис Всеславич*.

До границы между летописными статьями **6622-6623**, которая отражает «переход от «ретроспективной» части княжеского свода, использовавшей материал киевского летописания, к погодной новгородской летописи» [3, с. 183], нами зафиксировано 63 личных княжеских имени, подавляющее большинство которых представлено именами, лишенными каких-либо поясняющих номинаций в виде патронимов или указаний на место княжения: *Побѣди Ярославъ Брячислава; Пособи боъ Глѣбу князю съ новгородци; Родися Ростислав* и т.д. (здесь и далее текст НПЛ цитируется по [4]). На протяжении рассматриваемого сегмента встречаются также 5 употреблений личных имен, образованных по двучастной антропонимической формуле: *Поѣрѣбна быста 2 князя, сына Святослава: Ярополь, Ольгъ, и крестити крести ею; Прѣставися Володимиръ, сынъ Ярославъ въ Новѣгородѣ; Прѣставися Игорь Ярославичъ*. Первый случай употребления двучастной антропонимической формулы можно объяснить стремлением мотивировать необычный поступок князя Ярослава указанием на его легендарного и хорошо известного своими воинскими подвигами предка. Три употребления, содержащие сообщения о смерти, можно объяснить определенным сложившимся этикетом, в соответствии с которым указанием на смерть князя сопутствует упоминание его отца (при двучастной антропонимической формуле) или отца и деда (при трехчастной антропонимической формуле). Тенденцию употреблять двух- и трехчастные антропонимические формулы при описании смерти того или иного князя можно объяснить не только стремлением представителей высшего класса «ревниво оберегать свое происхождение», о котором писал Н.М. Тупиков (см. подробнее [5, с. 25]), но и тем, что в тексте летописи подобные сообщения, на наш взгляд, всегда представляют собою несколько неожиданный и чужеродный элемент, не связанный ни с последующим, ни с предшествующим повествованием. Если сравнить употребление расширенных антропонимических формул в рассматриваемом нами фрагменте НПЛ с подобными же местами Повести временных лет по Лаврентьевскому списку (ссылки на текст Повести временных лет даются по [6]), то можно прийти к выводу, что отличие между подобными фрагментами исчерпывается только некоторыми словообразовательными особенностями (ср.: *Прѣставися Игорь Ярославичъ* (НПЛ) / *Прѣставися Игорь сынъ Ярославъ* (ПВЛ)). Также в рассматриваемом нами сегменте встречается один случай идентификации по территориальному признаку: *Прѣставися Всеславъ, Полоцкий князь*. Всеслав Полоцкий был единственным из полоцких князей, которому удалось побывать на киевском княжении, но умер он в своей вотчине, после изгнания с киевского стола. Впоследствии указание на идентификацию по территориальному признаку станет постоянно фигурировать в сообщениях о князьях, тесно связанных со своими княжествами и не участвующих в борьбе за великое княжение. Один раз в рассматриваемом нами сегменте встречается княжеское имя, образованное по трехчастной антропонимической формуле, к которому мы еще обратимся при анализе следующего сегмента: *Въ то же лѣто пострижеса Святоша князь, сынъ Давыдовъ, Църниговъ, тѣсть Всѣволожъ*.

Сегмент летописи, ограниченный временными рамками **6623 – 6640**, представляет собою, по мнению А.А. Гиппиуса, погодную собственно новгородскую летопись, которая завершается рассказом «об уходе князя Всеволода в Русь с последующим возвращением его в Новгород после неудачной попытки вокняжения

в Переяславле» [3, с. 183]. Во фрагменте, написанном летописцем князя Всеволода, всего употреблено 33 личных княжеских имени, среди которых 8 образовано по двучастной антропонимической формуле: *Оженися Всѣволодъ, сынъ Мѣстиславъ Ноѣгородѣ; Въ се же лѣто прѣставися Давыдъ Игоревичъ [...], а на осень прѣставися Ольгъ, сынъ Святославъ*.

Как мы видим, 6 из 8 употреблений имен представляют собою этикетные формулы, 5 из которых связаны со смертью носителей имени. Интересно, что в данном сегменте, возможно, единственный раз на протяжении всего дошедшего до нас текста НПЛ упомянута по имени женщина – княгиня Христина: *Прѣставися Мѣстиславля Хръстина*. В роли средства идентификации Христины выступает притяжательное прилагательное, образованное от имени мужа. Такое выделение Христины среди прочих княгинь, как правило, остающихся безымянными в рассматриваемой нами летописи, возможно, объясняется тем, что Христина была матерью новгородского князя Всеволода Мстиславича. Примечательно, что личное имя самого новгородского князя в рассматриваемом нами отрывке никогда не снабжается никакими идентификаторами, всегда фигурирует только как *Всеволодъ*: *Иде Всѣволодъ съ новгородци на Чюдъ зимъ; Томъ же лѣтъ, на зиму, иде Всѣволодъ на Чюдъ; Въ се же лѣто ходи Всѣволодъ въ Русь Переяславлю и др.* Даже слово *князь*, демонстрирующее более отстраненное отношение к Всеволоду Мстиславичу, появляется только в статье 6640 года: *И выгониша князя Всѣволода из города* – данный факт может служить еще одним признаком, сигнализирующим о наличии в этой погодной статье текстологической границы сегмента, о котором говорил А.А. Гиппиус (см. подробнее [3; 183]). Характерно, что уже в следующем сегменте по отношению к князю Всеволоду Мстиславичу летописец довольно свободно начинает употреблять и дополнительную номинацию *князь* (*Въ лѣто 6641. Бысть знамение въ солнци прѣдъ вечернею[...], при князи Всеволодъ; Въ лѣто 6644 [...] новгородци призваша плъсковиче и ладожаны и сдумаша, яко изгонити князя своего Всѣволода*), и образовывать личное имя посредством использования двучастной антропонимической формулы (*Въ лѣто 6645 [...] Въ то же лѣто приде князь Мѣстиславъ Всѣволодъ Плскову, хотя състи опять на столе своемъ Ноѣгородѣ*). Подобную же связь с князем Всеволодом демонстрирует и указание на родственные связи с ним постригшегося в монахи князя Святоши (*Въ то же лѣто пострижеса Святоша князь, сынъ Давыдовъ, Църниговъ, тѣсть Всѣволожъ*), упоминание о котором находится по другой стороне шва, отделяющего текст «летописца князя Всеволода». В аналогичной погодной статье Повести временных лет, для которой личность князя Всеволода Мстиславича не столь значима, образованный от имени *Всеволод* элемент антропонимической формулы заменяется на другой элемент, в результате чего известное о пострижении князя Святоши – Святослава приобретает следующий вид: *В то же лѣто пострижеса Святославъ, сынъ Давдовъ, внукъ Святославъ*. В сегменте «летописца князя Всеволода» встречается также один случай контаминации патронимического способа именования князя с территориальным способом, который применяется по отношению к полоцкому князю, не участвующему в борьбе ни за киевский, ни за новгородский столы: *И князь Полотский умре Борисъ Всеславичъ*.

Статья 6640 становится своеобразным водоразделом, после которого НПЛ приобретает, по мнению А.А. Гиппиуса статус владычной летописи, «какой она оставалась на протяжении всех последующих столетий независимости Новгорода» [3, с. 184]. Фрагмент **6641 – 6664** объединен личностью Кирика – известного древнерусского автора, написавшего «Учение о числах» и «Вопрошание Кириково» (см. подробнее [там же]). Всего во фрагменте НПЛ, написанном Кириком, присутствует 85 личных имен, из которых по двучастной антропонимической формуле образовано 14 имен: *Приде Новугороду князь Святославъ Олговицъ; Въ то же лѣто оженися Святославъ Олговицъ; Тѣгда же прѣставися князь Всѣволодъ Мѣстиславъ Плсковъ; Въ то же лѣто выгнаша князя Святослава, сына Ольгова*.

Имена, образованные по расширенной антропонимической формуле, на наш взгляд, играют у Кирика исключительно поясняющую функцию. Обращение в летописном повествовании к фигуре князя, не упоминавшегося ранее, сопровождается именованием его при помощи двучастной формулы. Имя *Гюрги*, уникальное для летописного повествования, составившего сегмент Кирика, употребляется в этом сегменте без патронимов и указания на место княжения: *Въ то же лѣто Гюрги приде на Киевъ, позванъ Святославомъ Олговицемъ, и бишася у Пере-*

яславля, и переяславцы съдоша на щитъ, науцениемъ **Гюргя**; И съде **Гюрги Киевъ**, а **Изяславъ**; Въ то же лѣто ходи архепископъ **Нифонтъ Суждалю**, мира дѣля, къ **Гюргеви**, и приять и съ любовью **Гюрги**.

Характерной чертой стиля Кирика является отсутствие торжественных двух- и трехчастных антропонимических формул в сообщениях-некрологах: *Тоу же зиме прѣставися **Вячеслав Киевъ**; Въ то же лѣто прѣставися **Изяслав Киевъ**; Прѣставися въ Руси **Всѣволодъ** 5 мѣсяця июля, и съдѣ на столѣ его брат **Игорь***. Имя, построенное по трехчастной антропонимической формуле, в сегменте, написанном летописцем Кириком, встречается только один раз при описании приезда в Новгород сына Юрия Долгорукого Ярослава: *Въ то же лѣто въниде князь **Ярославъ, сынъ Гюргеевъ, вѣнукъ Володимиръ**, и-Суждаля Новугороду на столѣ, маия въ 10, и съ плъсковици съмиришася*.

Примечателен также встретившийся у Кирика идентифицирующий элемент, сходный с территориальным: *Въ то же лѣто <прѣставися> князь **Киевскыи Яропѣлкъ**, и седѣ на столѣ брат его **Вячеславъ*** – в силу особого статуса Киевского стола дополняющая номинация подобного типа указывает не столько на вотчину князя, сколько на его высокое положение.

Молодые князья, действовавшие, прежде всего, в рамках политики своего рода могли фигурировать в летописном повествовании без указания имени, только по отчеству, которое в таком случае служило эквивалентом идентифицирующему компоненту по территориальному признаку. Наиболее характерны подобные употребления для черниговских князей Ольговичей: *Яропѣлкъ к собе заше новгородѣ, а **черниговскыи князь** к собе; и бишася, и поможе богъ **Олговицъ** съ черниговчи*.

Сегмент, ограниченный датами **6666 – 6671**, связан с пребыванием на новгородской кафедре епископа Аркадия, летописец которого, по словам А.А. Гippiуса, в общих чертах усвоил стиль своего предшественника (см. подробнее [3, с. 191]). У летописца епископа Аркадия присутствуют те же особенности употребления личных княжеских имен, что и у его предшественника Кирика. Из 15 употреблений личных княжеских имен, зафиксированных нами в тексте, 8 случаев употребления оформляются посредством использования двухчастных антропонимических формул: *Изяслав избежа **Давыдовицъ** Чърнигову; И шѣдше всь народъ, поаша и из монастыря от святыя Богородица, и князь **Мъстиславъ Гюргеевъ**; Въсташа на князя **Мъстислава** на **Гюргевицъ**; И посадиша **Изяслава Давыдовицъ** кыяне на столѣ; Томъ же лѣтѣ побѣди **Мъстиславъ Изяславицъ Давыдовицъ Изяслава**; Побѣди **Ростиславъ Изяслава Давыдовицъ**; Приша новгородци **Ростиславицъ Святослава***. Подобно своему предшественнику летописец епископа Аркадия использует двух- и трехчастные антропонимические формулы в разъясняющих целях. В качестве яркого примера патронимов, употребляемых с разъясняющей целью, можно рассмотреть использование трехчастной антропонимической формулы при описании борьбы князей, носящих отчество **Ростиславицъ**: *Въ лѣто 6668. Приша новгородци **Ростиславицъ Святослава**, и поправиша и въ Ладого, а княгыню въпустиша въ монастырь святыя Варвары, а дружину его въ погрѣбъ въсажаша; И въѣдоша **Мъстислава Ростиславицъ, вѣнука Гюргева***.

Подобно своему предшественнику летописец Аркадия не обращается к двух- и трёхчастным антропонимическим формулам в сообщениях о смерти носителя того или иного имени: *Тоу же веснѣ переставися **Гюрги** князь Киевъ*. Стремление сделать текст как можно более понятным находит свое выражение в примере, в котором князь именуется посредством двухчастной антропонимической формулы с употреблением только родового патронима: *Уладися **Ростиславъ** съ **Андрѣемъ** о **Новъгородъ**, и выѣздоста **Мъстислава, Гюргеевъ вѣнукъ***.

Сегмент **6672-6694** объединён фигурой летописца Германа Вояты (см. подробнее [3, 192 – 193]). Сегмент Германа Вояты содержит 106 употреблений имен, среди которых 19 употреблений образовано по двучастной формуле именования: *Седе **Мъстиславъ Изяславицъ Киевъ** на столѣ; На ту же весну заложи Съдко Сытинци церковь камяну святую мученику **Бориса** и **Глѣба**, при князи **Святославе Ростиславици**; Въ то же лѣто въниде князь **Рюрикъ Ростиславицъ** въ **Новъгородъ**; Въ то же лѣто прѣставися князь Киевъ **Глѣбъ Гюргевицъ***.

Личные княжеские имена, образованные по трехчастной антропонимической формуле, в рассматриваемом нами сегменте встречаются 8 раз: *Въ лѣто 6690. Приде князь **Ярославъ** въ **Новъгородъ**, **сынъ Володимиръ**, а **вѣнукъ великаго Мъстислава**; **Новгородчи** же **сташа** твърдо о князи **Романъ** о*

Мъстиславици, о **Изяслави вѣнуце**; Въ лѣто 6680. Приде **Новугороду** князь **Гюрги Андреевицъ, Гюргеевъ вѣнукъ**.

В сегменте, написанном Германом Воятой, представлена также уточняющая формула с указанием на территорию: *Прѣставися **Глѣбъ, князь Рязаньскыи*** – в употреблении подобных формул проявляется уже отмеченная нами тенденция, в соответствии с которой подобным образом именуются князья, связанные со своим княжеством и не претендующие на великий стол Киевский.

Особенностью рассматриваемого нами сегмента является нигде не встречающееся больше образование поясняющей номинации к личному имени князя от этнонима **Русь**: *Въ лѣто 6673. Поставленъ бысть **Илия** архиепископъ **новъгородскыи** от митрополита **Иоанна**, при князи **Русьстѣмъ Ростиславъ**, мѣсяця марта въ 28, на върѣницѣ, и приде **Новугороду** мѣсяця маия въ 11, при князи **Новгородстѣмъ Святославе*** – примечательно, что данная особенность присутствует во второй летописной статье из сегмента Германа Вояты, сообщающей о поставлении на новгородскую кафедру епископа Илии.

Молодые князья, действующие в интересах старших и более влиятельных представителей рода, зачастую именуются только посредством употребления патронимов: *Въ то же врѣмя ходиша **Ростиславици съ Андреевицѣмъ**; Въ то же лѣто, на зиму, придоша подъ **Новъгородъ** суждалци съ **Андреевицѣмъ, Романъ** и **Мъстиславъ***.

Период **6695 – 6707** объединен фигурой архиепископа Гавриила, летописец которого, по мнению А.А. Гippiуса, отмечен «нетвердостью в навыках книжного письма» [3, с. 195]. В рассматриваемом нами сегменте было обнаружено 49 употреблений личных княжеских имен, из которых 4 раза употреблены имена, образованные с использованием двухчастной антропонимической формулы: *Въ то же лѣто выгнаша новгородци князя **Мъстислава Давыдовицъ**, и послаша къ **Всѣволоду Володимирю** по **Ярослава** по **Володимирицъ**; И яша князя **Бориса Романовицъ**; Приде князь ис **Чърнигова** **Новугороду** **Яропѣлкъ Ярославичъ***.

Два раза в рассматриваемом сегменте употреблены личные имена, образованные с использованием трехчастной антропонимической формулы: *Въ то же лѣто заложи церковь камяну князь великыи **Ярославъ, сынъ Володимиръ, вѣнукъ Мъстиславъ**; Приде же князь **Святославъ** въ **Новъгородъ**, **сынъ Всеволожъ, вѣнукъ Гюргеевъ**, мѣсяця генваря въ 1, на святого **Василия*** – оба употребления можно объяснить причинами этикетного характера: в первом случае имя, образованное по трехчастной антропонимической формуле, используется при упоминании о строительстве нового каменного храма; во втором случае – при описании посажения на новгородский стол.

Некоторые особенности употребления личных и родовых имен, которые характерны для сегмента, созданного летописцем архиепископа Гавриила, являются уникальными относительно всех подобных употреблений, встречаемых нами в тексте НПЛ. Одно из таких употреблений – именование черниговских князей **Ольгово** племя, выступающее вместо привычного нам **Ольговичи**: *Томъ же лѣтѣ, на зиму, позва **Всѣволодъ новгородъ** на **Чърниговъ**, на **Ярослава** и на всѣ **Ольгово** племя*. Примечательно также, что именно у летописца архиепископа Гавриила единственный раз в тексте НПЛ встречается упоминание одновременно княжеского и христианского имени: *Въ лѣто 6698. Родися **Новегородъ** у **Ярослава сынъ Михаилъ**, а княже имя **Изяслав**, а **вѣнукъ Володимиръ***.

Сегмент, ограниченный датами **6708 – 6711**, содержит записи летописца архиепископа Митрофана «в чистом виде», без редакции его преемника – летописца архиепископа Антония (см. подробнее [3, с. 198]) – в этом сегменте присутствует крайне незначительное количество употреблений личных имен, которые исчерпывающе представлены в следующих примерах: *Въ лѣто 6711. **Рюрикъ** съ **Ольговици** и съ **погаными Половци, Конякъ** и **Данила Бяковицъ**; Въ то же лѣто побѣдиша **Олговицъ Литеу*** – примеры из рассматриваемого нами фрагмента демонстрируют устойчивость употребления понятия **Ольговичи**, окончательно оформившегося в политическом лексиконе к началу XIII века.

В сегменте, ограниченном статьями **6712 – 6718**, по мнению А.А. Гippiуса, первоначальный текст летописца архиепископа Митрофана оказался подвержен редактуре летописцем архиепископа Антония (см. подробнее [там же]), меру изменения текста которым в настоящий момент определить достаточно сложно. В коротком фрагменте, охватывающем шестилетний период, нами

зафиксировано 40 употреблений личных имен, из которых по двучастной антропонимической формуле образовано только одно имя, и его появление можно объяснить причинами прагматического характера (первое упоминание князя Мстислава Мстиславича в рассматриваемом нами сегменте): *На ту же зиму приде князь Мстислав Мстиславиць на Тържъкъ и изма дворянъ Святослави.* Здесь встречается также одно употребление имени, образованного по трехчастной антропонимической формуле: *Въ то же лѣто приде князь Костянтинъ Всеволодиць, внукъ Гюргевъ, въ Новѣгородъ, мѣсяца марта въ 20, на святого Герасима* – появление здесь трехчастного антропонима может быть объяснено причинами этикетного характера.

Рассматриваемый нами отрывок содержит одно упоминание женщины, личное имя которой по характерной для рассматриваемого нами памятника традиции заменяет притяжательное прилагательное, образованное от имени мужа: *Въ то же лѣто прѣставися княгыня Всеволожая.*

Сегмент, ограниченный статьями **6719 – 6734**, написан, по мнению А.А. Гиппиуса, летописцем архиепископа Антония, который выступал также редактором предшествующего сегмента (см. подробнее [3, с. 198]). Всего данный сегмент содержит 145 имен, из которых по двучастной схеме именования образовано 13 имен: *Тѣгда же учювъ Мстислав Мстиславиць зло то; И приде Володимиръ Рюриковиць съ смольняны; Тѣгда же разболѣся княжиць Василии Мстиславиць на Тържуку.*

В тексте данного сегмента встречается также 5 употреблений княжеских имён, образованных по трехчастной антропонимической формуле: *Въ лѣто 6733. Приде князь Михаилъ в Новѣгородъ, сынъ Всеволожъ, внукъ Олговъ; И посадиша Киевѣ Мстислава Романовица, вѣнукъ Ростиславъ. Въ лѣто 6723. Того же лѣта новѣгородьци, много гадавши, послаша по Ярослава по Всеволодица, по Гюргевъ вѣнукъ.*

Примечательно, что предполагаемое начало сегмента летописца Антония совпадает с появлением статьи, в которой содержится имя с новым по отношению ко всему предшествующему тексту летописи местом идентифицирующего компонента, содержащего указание на место княжения: *Въ лѣто 6719. И посла князь Мстиславъ; а лучнюмъ да князя Володимира Пльсковскаго.* Пример Володимира Пльсковскаго можно рассматривать как яркий случай отражения тенденции, отмеченной И.А. Королевой: «В XIII-XIV вв. владельческие указатели перемещаются обычно на последнее место в структурной формуле именования, закрепляются и выступают уже в виде семейных именований владельческих оттопонимических фамилий на -ский» [7; 108]. В остальных случаях, встречающихся в сегменте летописца архиепископа Антония, идентифицирующий компонент, указывающий на место княжения, традиционно выносится на первое место и играет роль определения по отношению к слову князь: *Пльсковьскыи князь Всѣволодъ Борисовиць съ пльсковици, и Торопыцкыи князь Давыдъ, Володимиръ брат.*

В сегменте, созданном летописцем архиепископа Антония, особенности употребления разных антропонимических формул получают свое устойчивое и последовательное воплощение – в частности, формируется ограниченный круг имен, которые могли выступать в роли родовых патронимов: *Гюрги (Того же лѣта новѣгородьци, много гадавши, послаша по Ярослава по Всеволодица, по Гюргевъ вѣнукъ), Ростислав (И посадиша Киевѣ Мстислава Романовица, вѣнукъ Ростиславъ), Олег (Приде князь Михаилъ в Новѣгородъ, сынъ Всеволожъ, внукъ Олговъ);* в сегментах, посвященных более древним временам, можно встретить также *Изяслав, Владимир, Ярослав* (последнее употребляется только в сегменте, восходящем к Начальной летописи). В НПЛ количество компонентов в антропонимической формуле не могло быть более 3, что отличает рассматриваемую нами летопись от более поздних памятников данного жанра, например, от Никоновской летописи, в которой количество компонентов могло доходить до шести: *Князь великий Киевский Изяславъ сынъ Мстиславъ внукъ Владимира Мономаха правнукъ Всеволожъ праправнукъ Ярославъ прапраправнукъ великого Владимира* (цитируется по [7; с. 108]). Князья, которые не претендовали на великое княжение, именуются в сегменте летописца Антония по территориальному признаку: *Ту же убиша князя Торопыцкаго Давыда.* Можно сказать, что в тексте, связанном с архиепископом Антонием, мы видим окончательное становление взаимообусловленности типов антропонимических формул со статусом носителя имени.

Летописцем сегмента, ограниченного статьями **6734 – 6782**, является, по мнению А.А. Гиппиуса, пономарь Тимофей. Для сегмента пономаря Тимофея характерно обилие библейских цитат,

довольно обширных отступлений назидательного характера: «Летопись Тимофея оказывается пронизана темами, интонациями и образами учительской и богослужебной литературы» [3, с. 212]. В тексте Тимофея мы обнаружили 164 употребления личных княжеских имён, среди которых имен, образованных по двучастной формуле (в том числе и с идентифицирующими дополнениями по территориальному признаку), нами было выявлено 21: *Томъ же лѣтъ прѣставися князь Феодоръ, сынъ Ярославъ вячьшии; Поиде князь Володимиръ Рюриковиць съ кыяны и Данило Романовиць с галичаны на Михаила Всеволодича Черного; Оженися князь Олександръ, сынъ Ярославъ в Новѣгородъ, поя в Полотъскъ у Брячслага дчерь; Того же лѣта, на зиму, выбѣже князь Ярославъ Ярославичъ из Нязовскоѣ земли, и посадиша его въ Пльсковъ.*

Как правило, все употребления, образованные по двучастной антропонимической формуле (в том числе и с дополнениями идентифицирующего характера по территориальному признаку) связаны с новым обращением к тому или иному князю. Характерно, что главная фигура на политической арене того времени – князь Александр Ярославич – назван с использованием двучастной антропонимической формулы только один раз в статье, содержащей сообщение о его свадьбе, – видимо, эта особенность объясняется уникальностью имени *Александр* в княжеском ономастиконе того периода, нашедшим отражение в летописях. С другой стороны, имя *Дмитрий* на тот момент также являлось редким для летописного повествования, но сын Александра Невского Дмитрий именуется с использованием двучастной антропонимической формулы 5 раз, что, видимо, обусловлено отсутствием у князя Дмитрия Александровича славы его отца.

Главной особенностью сегмента, созданного Тимофеем, является исчезновение имен, образованных с использованием трехчастной антропонимической формулы – объясняется это, видимо, тем, что на территории Северо-Восточной Руси, на которую перекладывается внимание летописца, прежние клановые отличия уже утратили свое значение. В статьях, объединенных фигурой летописца Тимофея, наблюдается отчетливо заметный переход от идентификации по родовому признаку к идентификации по признаку территориальному, древние княжеские имена в летописном повествовании всё чаще начинают заменяться именами христианскими. Для рассматриваемого нами фрагмента характерна также постоянно наблюдаемая вариативность имён *Александръ / Олександр; Михаилъ / Михаило*, сохраняющаяся и в последующих статьях, созданных иными летописцами: *Пособи боже князю Александру; Заутра присѣтъ Александръ с новгородци / Князь же Олександръ не умедли ни мало; Князь же Олександръ съ новгородци и с ладожаны придоша вси здрави въ своя си; В то же лѣто, той же зимы выиде князь Олександръ из Новагорода; Послаша владыку с мужи опять по Олександра; И послаша по Михаила; И увѣдавъ Михаилъ; Приде князь Михаилъ ис Чернигова въ Новѣгородъ; Томъ же лѣтъ рече князь Михаилъ; Михаило выступи ис Чернигова; И Михаило створи прелесть на Данилѣ и много би галичанъ и бещисла, Данило же едва уиде и т.д.*

Для стиля летописца Тимофея характерно появление нового варианта имени *Юрь*, которое сменили вариант *Гюрги*, постоянно фигурировавший в НПЛ до статьи 6746 года: *Князи же Рязаньскыи Гюрги, Инъгворовъ братъ, Олегъ, Романъ Инъгворовиць, и Муромскы и Проньскы [...] къ Юрю Володимирьскому, Юрь же самъ не поиде; князь же Рязаньскыи Юрь затворися въ градъ с людьми; Князь же Юрь Володимирьскыи тогда [...] сняя с Романомъ; Князь же Юрь выступи изъ Володимира* – обращает на себя внимание также именование великого князя Владимирского Юрия по территориальному признаку, что раньше было более характерно для именования князей, не претендующих на великое княжение.

Анализ особенностей употребления княжеских имен в сегменте, созданном летописцем архиепископа Климента (**6783–6806**), невозможен из-за обширной лакуны. А.А. Гиппиус отмечает, что на этот фрагмент приходится смена писца, сильно унифицировано текстологические характеристики НПЛ: «Начиная с летописца Климента, наша характеристика с новгородских владычных летописцев приобретает, в основном, стилистический характер, ограничиваясь в лингвистическом и отношении данными высших языковых уровней – лексикой и синтаксиса, особенности морфологии и тем более графики и орфографии летописцев первой трети XIV в. оказываются полностью скрыты за сильной индивидуальностью писца СС2» [3, с. 219].

Сегмент, ограниченный статьями **6807 – 6821** объединен поочередным пребыванием на новгородской кафедре двух ар-

хипископов (Феокиста и Давида). Манеру повествования летописца архиепископов Феокиста и Давида мы, вслед за А.А. Гиппиусом охарактеризуем как «эмоционально насыщенный рассказ, с деталями и подробностями, многочисленными комментариями летописца, цитирований Библии, молитвенными обращениями» [3, с. 221].

Всего в рассматриваемом фрагменте нами было зафиксировано 12 имен, среди которых по двухчастной антропонимической формуле образовано только два имени: **Борисъ Андрѣевич со всѣми новгородци ... Ходиша новгородци воином на Нѣмецкую землю за море на Емь съ княземъ Дмитриемъ Романовичемъ**.

Примечательно, что летописец Феокиста и Давида «вернул» в НПЛ имена, образованные по трехчастной антропонимической формуле, последовательно используя их при описании наиболее торжественных моментов летописного повествования: **Преставися великий князь Андрѣи Александрович, внукъ великого Ярослава; В лѣто 6816. Съде князь великий Михаилъ Ярославич, внукъ великого Ярослава Всеволодовича**. Характерно, что в рассматриваемом нами сегменте в качестве патронима начинает выступать имя нового для нас князя Ярослава Всеволодовича, который становится родоначальником новых княжеских группировок, определивших политическую расстановку сил на территории Северо-Восточной Руси. В двух случаях княжеские имена составлены летописцем архиепископов Феокиста и Давида путем контаминации двухчастной антропонимической формулы с указанием на место княжение: **И сопростася два князя о великое княжение: Михаилъ Ярославич Тфѣрьскыи и Юрьи Данилович Московскыи**. Указание на место княжение демонстрирует уже тесную связь с территорией своего княжества, характерную для князей Северо-Восточной Руси, а также неясность в статусе двух князей, начинающих соперничество за великий стол.

Следующий сегмент создан летописцем архиепископа Давида и ограничен статьями **6822 – 6832**. В этом сегменте нами было зафиксировано 51 употребление личных княжеских имен, среди которых по двухчастной антропонимической формуле образовано только три имени, считая и имена, образованные по двухчастной антропонимической формуле с добавлением идентифицирующего компонента по территориальному признаку: **И выиде князь Дмитрии Михайлович со Тфѣри и ста об ону сторону Волгу; Того же лѣта ходи князь Дмитрии Михайловичъ въ Орду; И бывшу ему на Урдомѣ, и ту князь Александръ Михайлович со Тфѣри нападе на нь, да князь Юрьи самъ убѣжа; В лѣто 6829. Ходи князь Юрьи ратью на Дмитрия Михайловича Тфѣрьского и приде в Переяславль с полки**.

Имена с указанием вотчины употребляются по отношению как к удельным князьям (**Ходи князь Юрьи ратью на Рязань на князя Ивана Рязаньского, и докончаша миръ**), так и к князьям, боровшимся за великое княжение (**Уби цесарь въ Ордѣ князя Тфѣрьского Михаила**), что подтверждает наше положение о том, что указание на территорию княжества становится более ярким идентифицирующим признаком для князей Северо-Восточной Руси, чем указание на родовую принадлежность.

Имена, образованные по трехчастной антропонимической формуле, в рассматриваемом нами сегменте отсутствуют.

Последующие летописные статьи, оставшиеся вне поля зрения в работе А.А. Гиппиуса, последовательно демонстрируют сохранение тех особенностей в употреблении княжеских личных имен, которые были отмечены в сегменте, созданном летописцем Тимофеем.

В тексте НПЛ после статьи **6832** трехчастные антропонимические формулы продолжают употребляться только либо в сообщениях о смерти князя (**И привезоша при нем князя великого Юрья изъ Орды, сына Данилова, внука Александра**), либо в сообщениях о посажении князя на стол; (**В лѣто 6837. Приде в Новгород на столъ князь великий Иванъ Данилович, внукъ Олександровъ**). Употребление в качестве родового патронима имени князя Александра Ярославича Невского демонстрирует еще один этап в изменении династической парадигмы князей Северо-Восточной Руси, отделяющий московских князей, потомков Александра Ярославича, от их соперников – тверских князей, потомков Ярослава Ярославича. Новгородский летописец, написавший рассматриваемый нами фрагмент, демонстрирует, таким образом, незаурядную наблюдательность в понимании сил политических сил в Низовских землях.

Наблюдается намеченная ранее тенденция в соответствии, с которой одночастным именем называются старшие в роду князья, являющиеся основными действующими лицами политических событиях, о которых повествует летопись (по отношению к рассматриваемому нами отрывку это **Юрьи** и **Михаило**), по отношению к князьям, сменяющим своих отцов и братьев на занимаемом ими столе, довольно последовательно применяются двучастные антропонимические формулы (особенно это положение применимо по отношению к тверским князьям: **Дмитрии Михайлович, Александръ (Олександръ) Михайлович**).

В завершении можно сказать, что мы наметили основные закономерности в употреблении княжеских личных имен в тексте Синодального списка Новгородской первой летописи старшего извода, дальнейший анализ и обобщение которых нуждается в дополнительных исследованиях.

Библиографический список

1. Лавровский П.А. О языке северных русских летописей: рассуждение, представленное в Историко-филологический факультет Санкт-Петербургского университета на степень магистра славянской словесности Петром Лавровским. Санкт-Петербург: Типография Академии наук, 1852.
2. Ляпунов Б.М. Исследование о языке синодального списка 1-ой Новгородской летописи. Вып. 1. Санкт-Петербург: Отделение русского языка и словесности Императорской Академии наук, 1900.
3. Гиппиус А.А. Лингво-текстологическое исследование списка Новгородской синодальной летописи. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 1996.
4. Новгородская первая летопись старшего извода. *Новгородская первая летопись старшего и младшего изводов*. Под редакцией и с предисловием А.Н. Насонов. Москва, Ленинград: Издательство академии наук СССР: 13 – 99.
5. Тупиков Н.М. Словарь древнерусских личных собственных имен. Предисл. А. Соболевский. Санкт-Петербург: Типография И.Н. Скороходова, 1903 с.
6. Бугославский С.А. Текстология Древней Руси: в 2 т. Сост. Ю.А. Артамонов. Москва: Языки славянских культур, 2006; Т. 1: Повесть временных лет.
7. Королева И.А. Становление русской антропонимической системы. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 2000.
8. Роспонд С. Летопись Нестора как ономастический источник. *История, культура, этнография и фольклор славянских народов: IX Международный съезд славистов*. Киев, 1983: 5 – 47.

References

1. Lavrovskij P.A. O yazyke severnyh russkikh letopisej: rassuzhdenie, predstavlennoe v Istoriko-filologicheskij fakul'tet Sankt-Peterburgskogo universiteta na stepen' magistra slavyanskoy slovesnosti Petrom Lavrovskim. Sankt-Peterburg: Tipografiya Akademii nauk, 1852.
2. Lyapunov B.M. Issledovanie o yazyke sinodal'nogo spiska 1-oj Novgorodskoj letopisi. Vyp. 1. Sankt-Peterburg: Otdelenie russkogo yazyka i slovesnosti Imperatorskoj Akademii nauk, 1900.
3. Gippius A.A. Lingvo-tekstologicheskoe issledovanie spiska Novgorodskoj sinodal'noj letopisi. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1996.
4. Novgorodskaya pervaya letopis' starshego izvoda. *Novgorodskaya pervaya letopis' starshego i mladshhego izvodov*. Pod redakciej i s predislovijem A.N. Nasonova. Moskva, Leningrad: Izdatel'stvo akademii nauk SSSR: 13 – 99.
5. Tupikov N.M. Slovar' drevnerusskikh lichnyh sobstvennyh imen. Predisl. A. Sobolevskij. Sankt-Peterburg: Tipografiya I.N. Skorohodova, 1903 s.
6. Bugoslavskij S.A. Tekstologiya Drevnej Rusi: v 2 t. Sost. Yu.A. Artamonov. Moskva: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2006; T. 1: Povest' vremennyh let.
7. Koroleva I.A. Stanovlenie russkoj antroponimicheskoy sistemy. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2000.
8. Rospond S. Letopis' Nestora kak onomasticheskij istochnik. *Istoriya, kul'tura, etnografiya i fol'klor slavyanskikh narodov: IX Mezhdunarodnyj s'ezd slavistov*. Kiev, 1983: 5 – 47.

Статья поступила в редакцию 31.01.17

УДК 811

Volkova N.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the Russian Language and Literature, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: volkova_n.altay@mail.ru

Novikova O.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the Russian Language and Literature, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: olga.novikova.1962@mail.ru

Orehova T.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the Russian Language and Literature, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: princessa90@bk.ru

IMPROVEMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCES BY MEANS OF CELEBRATION OF THE DAY OF SLAVIC WRITING AND CULTURE. The article reveals the significance of the Day of Slavic Writing and Culture among students, provides some research on the history of this day and the way it was held in Gorno-Altai State University. The authors emphasize the role of such means for the formation of common cultural communicative competences through various forms and methods of extracurricular activities.

Key words: Day of Slavic Writing and Culture, Slavic languages, national language and culture, history and language.

Н.А. Волкова, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и литературы, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: volkova_n.altay@mail.ru

О.В. Новикова, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и литературы, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: olga.novikova.1962@mail.ru

Т.И. Орехова, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и литературы, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: princessa90@bk.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В РАМКАХ ПРАЗДНОВАНИЯ ДНЯ СЛАВЯНСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ И КУЛЬТУРЫ

В статье раскрывается значимость празднования Дня славянской письменности и культуры в студенческой среде, освещается история этого праздника и формы его проведения в Горно-Алтайском государственном университете. Авторы подчёркивают роль таких мероприятий для формирования общекультурных коммуникативных компетенций через различные формы и способы внеаудиторного мероприятия.

Ключевые слова: День славянской письменности и культуры, славянские языки, национальный язык и культура, история языка, общекультурные компетенции.

Переход образовательного процесса высшей школы на стандарты нового поколения ориентирует прежде всего на развитие общекультурных и коммуникативных компетенций обучающихся. Известно, что «общекультурные компетенции формируются в процессе учебной деятельности при изучении комплекса различных учебных дисциплин и профессиональных модулей и внеучебной деятельности при участии студентов в различных культурно-массовых мероприятиях. При этом особое внимание уделяется способам деятельности, при которых они формируются. Проблема выбора методов, технологий формирования общекультурных компетенций является не просто актуальной, а необходимой для эффективной организации учебной и внеучебной деятельности» [1, с. 8].

Среди общекультурных компетенций, формируемых у студентов разных направлений, выделим следующие: способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия; способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия; готовность сознать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности; владеть основами профессиональной этики и речевой культуры.

Овладение этими компетенциями важно для всех бакалавров, но особенно — для филологов, историков, так как, на наш взгляд, это способствует бережному отношению к родному языку, его истории, ориентирует будущих специалистов на сознательное владение нормами литературного языка, на выявление устаревших и новых явлений, обращение к произведениям русской классической литературы, позволяющее осознать всю красоту и величие родного слова, без которого «...у нас русских не было бы «Слова о полку Игореве», прекрасных летописей, драгоценных берестяных грамот, печатных книг Ивана Фёдорова и нашей гордости: Ломоносова, Пушкина, Гоголя, Толстого, Чехова...» [2, с. 8].

Важно отметить, что вышеуказанные компетенции формируются как на аудиторных занятиях, так и в различных формах внеучебной деятельности. Большую роль в этом процессе играет, на наш взгляд, подготовка и проведение Дня славянской письменности и культуры. Это праздник славян всех стран, оберегающих основы своего языка и культуры, благодаря которым наше духовное богатство передаётся из поколения в поколение. «Рассматривая народ как существо духовного порядка, мы можем называть язык, на котором он говорит, его душой, и тогда история

этого языка будет значительнее, чем даже история политических изменений этого народа, с которыми, однако, история его тесно связана» [3].

Славяне благодаря целому ряду исторических данных располагают сведениями о времени зарождения славянской грамоты, благодаря чему мы не только с точностью до года знаем время появления славянской азбуки, но и имена творцов славянской письменности, и их жизнеописания. Это — святые равноапостольные Кирилл и Мефодий. Еще в далёком XI веке православные монахи своими стараниями создали славянский алфавит, получивший название «кириллица» в честь одного из братьев, а также перевели Псалтирь, Евангелие и другие тексты для православных богослужений. С тех пор началось интенсивное развитие славянской культуры, создание летописей, литературных и научных произведений. Празднование памяти святых братьев имело место у всех славянских народов. Так, в 1863 году Российский Святейший Синод в связи с празднованием тысячелетия Моравской миссии первоучителей принял постановление праздновать память святых Кирилла и Мефодия 11 мая (24 мая — по новому стилю). Современный русский литературный язык — прямой преемник церковнославянского языка. Из церковнославянских текстов наш литературный язык впитал в себя книжную мудрость греческой античности, Византийской христианской и древнееврейской культуры, словесно-изобразительное искусство устного народного творчества славянских народов.

Славянская письменность известна не только своим удивительным происхождением, но и тем, что кириллица получила распространение в качестве общей письменности у многих славянских и неславянских народов. Ею пользовались южные славяне (болгары, сербы, хорваты), западные славяне (чехи, словаки), восточные славяне (украинцы, белорусы, русские). На период Октябрьской революции 1917 года системы письма народов России находились на самых разных ступенях развития. Так, русские, украинцы, грузины, армяне и др. имели развитые и соответствующие их языкам системы письма. Другие, например, татары, казахи, киргизы, узбеки, туркмены, таджики и некоторые другие имели письменность, построенную на основе арабской системы письма, плохо подходившей для языков тюркской группы. Для некоторых малых народов России, например, для якутов и чувашей, ещё до революции были созданы алфавиты на русской основе. Около полусотни народностей России, в частности почти все народы Севера, совсем не имели письменности. Таким образом, славянская грамотность легла в основу развития письменности многих тюркских (и не только) народов.

Празднование Дня славянской письменности и культуры имеет давнюю историю в поликультурной языковой среде Горно-Алтайского государственного университета [см. 4]. В рамках представленной статьи хотелось бы поделиться многолетним опытом проведения одной из форм внеаудиторной работы со студентами. Инициаторами проведения праздника славянской письменности и культуры ещё в 90-х годах XX века стали преподаватели филологического факультета. Первые мероприятия проводились в форме студенческих Кирилло-Мефодиевских чтений, организатором которых была В.Я. Сенина, доцент кафедры русского языка. Тематика студенческих докладов раскрывала основные этапы истории становления славянской филологии. Впоследствии традиция отмечать День славянской письменности и культуры была продолжена преподавателями славянских языков (старославянского, болгарского и польского) и переросла в мероприятие «Славянский базар», в котором деятельность студентов расширилась и стала включать в себя не только сообщения, но и различные номера художественной самодеятельности, инсценировки из художественных произведений, представление блюд славянской кухни, чтение стихотворений на разных славянских языках, сравнение пословиц из русского, болгарского и польского языков и др.

Этому мероприятию предшествует большой объём работы, связанный с изучением дисциплин историко-лингвистического славяноведческого цикла. Для подготовки к мероприятию студенты разрабатывают сообщения, презентации, рефераты по определённым темам. Материалами для самостоятельной подготовки студентов могут стать, например, тексты Библии, летописей, из которых в русский язык вошли крылатые выражения, определённые сюжеты и имена. Приведём примеры выражений, с которыми работают студенты. В скобках после крылатых выражений содержится ссылка на конкретную книгу Священного писания, в которой встречается данное выражение и где следует искать истоки его значения: *Альфа и омега* (Апок.); *Валаамова ослица* (Числа 22, 27); *Валтасаров пир* (Даниил 5); *Во многих мудрости мнози печали* (Еккл. 1-8); *Гробы поваленные* (Матв. 23, 27); *Иерихонская труба* (Кн. Иисуса Навина, 6); *Имя им легион* (Лука, 8, 3); *Ищите и обрящите* (Лука, 11); *Какой мерой мерите, такой и вам будет отмерено* (Марк, 4); *Кому много дано, с того много и взыщется* (Лука, 12, 48); *Колосс на глиняных ногах* (Даниил, 2, 31); *Ловцы душ человеческих* (Матф., 4); *Продать за чечевичную похлёбку* (Бытие 25, 21-34); *Семь смертных грехов* (1-е посл. Иоанна); *Служить маммоне* (Матф. 6, 24); *Яко тать в нощи* (1-е посл. Павла к фессалон.) и другие. При этом, как видно из примеров, для анализа берутся не только выражения, которые всегда на слуху (*волк в овечьей шкуре*, *глас вопиющего в пустыне*, *краеугольный камень*), но и такие, которые употребляются редко. Для нас эти выражения не просто факт истории языка, а вечные истоки и живой фонд современной письменной и устной речи, который надо понимать и активно использовать в своей речи, независимо от нашего отношения к вере и религии.

Другой формой работы является сравнение пословиц и поговорок в близкородственных славянских языках – русском, болгарском, польском (у студентов-филологов преподаётся дисциплина «Славянские языки», а именно – болгарский и польский). Это задание студенты выполняют, обращаясь к зрителям, гостям праздника, которые, слушая пословицу, должны понять её и найти русское соответствие. Приведём примеры болгарско-русских соответствий: *Апетитът идва с яденето* – Аппетит приходит

во время еды; *Не бодлива крава бог рога не дава* – Не бодливой корове бог рога не даёт; *Забраненият плод е сладък* – Запретный плод сладок; *Рибата се вмириша от главата* – Рыба портится с головы; *В малка вода едра риба не стои* – В мелкой воде крупная рыба не водится и т.п. Аналогичное задание даётся и на определение польско-русских соответствий, хотя в основу польской письменности положена латиница. Однако данный вид работы указывает на то, что культурная картина мира не знает границ и национальностей: *Ciekawość – pierwszy stopień do piekła* (Любопытство – первый шаг в пекло) – Любопытной Варваре на базаре нос оторвали; *Coś posiał – zbieraj* (Что посеял – собирай) – Что посеял – то и пожнёшь; *Co z jabłoni spadnie, niedaleko upadnie* (Что с яблони сорвалось, недалеко упадёт) – Яблоко от яблони недалеко падает; *Gdy się człowiek spieszy, to się diabeł cieszy* (Когда человек спешит, дьявол радуется) – Поспешишь – людей насмешишь.

С каждым годом на факультете изменялись и расширялись формы проведения этого праздника. В последнее время доброй традицией стало ежегодное проведение художественного чтения русской лирики. В мероприятии принимают участие не только студенты разных факультетов ГАГУ, но и школьники, воспитанники Воскресной школы Преображенского храма г. Горно-Алтайска, учащиеся музыкальной школы №1, работники гуманитарного зала библиотеки им. М.В. Чевалкова. При составлении сценариев учитывается тематическая направленность. Неотъемлемой частью в праздновании Дня славянской культуры и письменности были постановки студенческой театральной студии «Гардарика», посвящённые юбилейным датам русских классиков – А.П. Чехова, Н.В. Гоголя, А.Н. Островского и др.

Постепенно проведение данного мероприятия вышло за рамки факультета, став общеуниверситетским праздником. В настоящее время историко-филологический факультет осваивает воспитательное пространство республики, сотрудничая с Министерством культуры Республики Алтай в подготовке и проведении городского Дня славянской культуры и письменности, первый сценарий которого был разработан преподавателями кафедры русского языка. Ежегодно студенты представляют лучшие концертные номера на главной площади города: декламование стихотворений и исполнение песен на славянских языках, чтение отрывков из художественных произведений классиков русской литературы, выступления с народными танцами.

Таким образом, поскольку перспективы модернизации образования последних лет выдвигают на передний план воспитание целостной личности, подбор методов формирования общекультурных компетенций в первую очередь зависит от функций, которые они выполняют: обучающую, развивающую, воспитывающую и др. Но нужно также помнить, что ФГОС третьего поколения прививает необходимость использования активных и интерактивных методов обучения, разнообразных способов организации самостоятельной работы студентов. Особую значимость в связи с этим приобретает внеаудиторная деятельность студентов, смысл которой заключается в трактовке её как расширяющегося жизненного пространства, в рамках которого студент получает возможность приобретения социально и личностно значимого опыта, перехода от социальной роли обучающегося к роли субъекта. Форма и содержание мероприятий, посвящённых Дню славянской письменности и культуры, объединяющих студентов разных факультетов и разных национальностей, всесторонне способствуют этому процессу.

Библиографический список

1. Кузнецова Е.М., Соловьёв Л.Г. Формирование общекультурных компетенций у студентов во внеучебной деятельности. *Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки*: сборник статей по материалам XXVIII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 1 (28). Available at: http://sibac.info/archive/guman/1_28.pdf
2. Глинкина А.А. *От аза до ижицы*. Оренбург: Оренбургское книжное издательство, 2000: 7 – 9.
3. Кухельбеккер В.К. *Вопросы истории русского языка*. Available at: <http://litena.ru/books/item/f00/s00/z00000029/st012.shtml>
4. Волкова Н.А., Новикова О.В., Орехова Т.И. Празднование Дня славянской культуры и письменности как форма духовно-патриотического воспитания студентов. *Макарьевские чтения*: материалы X Международной научной конференции. Горно-Алтайск: РИО Горно-Алтайского государственного университета, 2015: 46 – 50.

References

1. Kuznecova E.M., Solov'yanyuk L.G. Formirovaniye obshchekul'turnykh kompetenciy u studentov vo vneuchebnoy deyatel'nosti. *Nauchnoye soobshchestvo studentov XXI stoletiya. Gumanitarnye nauki*: sbornik statej po materialam XXVIII mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf. № 1 (28). Available at: http://sibac.info/archive/guman/1_28.pdf
2. Glinkina A.A. *Ot aza do izhicy*. Orenburg: Orenburgskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2000: 7 – 9.
3. Kyuhel'bekker V.K. *Voprosy istorii russkogo yazyka*. Available at: <http://litena.ru/books/item/f00/s00/z00000029/st012.shtml>
4. Volkova N.A., Novikova O.V., Orekhova T.I. Prazdnovaniye Dnya slavyanskoj kul'tury i pis'mennosti kak forma duhovno-patrioticheskogo vospitaniya studentov. *Makar'evskie chteniya*: materialy X Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Gorno-Altajsk: RIO Gorno-Altajskogo gosudarstvennogo universiteta, 2015: 46 – 50.

УДК 882

Abdullaeva S.N., specialist in UMR, Department of Printed Media, Philological Faculty, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: sveta_abdullaeva_1986@mail.ru

THE EPIC NOVEL "LIFE AND DESTINY" BY V. GROSSMAN AS A COLLECTION OF GENRES. In the article the author studies a problem of genre originality of the novel "Life and Destiny" by V. Grossman, in which structure elements of various genres are provided. The object of the research is elements of various genres in structure of this work. The objective of the work is to describe the genre originality of the book by V. Grossman. The results of the research: the author reveals elements of various genres in V. Grossman's literary work that allow estimating a ratio of traditions and innovation in the use of various genres by the writer; compliance of genre structure of the researched epic novel of the single philosophical and esthetic concept of works of the writer is analyzed; genre specifics is considered in close connection with subject and a perspective, structure of the narration, image of the author, the conflict, style, composition, etc. All this constitutes the theoretical importance of the research and reflects a personal contribution of the author of the article to the solution of the studied problem.

Key words: image, genre, novel, epic, tragedy, chronicle.

С.Н. Абдуллаева, специалист по УМР каф. печатных СМИ, отделение журналистики филологического факультета, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: sveta_abdullaeva_1986@mail.ru

РОМАН-ЭПОПЕЯ В. ГРОССМАНА КАК СОБРАНИЕ ЖАНРОВ

В данной статье рассматривается проблема жанрового своеобразие произведения В. Гроссмана «Жизнь и судьба», в структуре которого представлены элементы различных жанров. Предмет исследования – элементы различных жанров в структуре данного произведения; цель – описать жанровое своеобразие исследуемой книги. Результаты исследования таковы: выявлены элементы различных жанров в произведении В. Гроссмана, что позволяет оценить соотношение традиций и новаторства в использовании писателем различных жанров; проанализировано соответствие жанровой структуры исследуемого романа-эпопеи единой философско-эстетической концепции творчества писателя; жанровая специфика рассмотрена в тесной связи с тематикой и проблематикой, структурой повествования, образом автора, конфликтом, стилем, композицией и др. Всё это составляет теоретическую значимость исследования и отражает личный вклад автора статьи в решение поставленной проблемы.

Ключевые слова: образ, жанр, роман, эпопея, трагедия, хроника.

Объект исследования – роман-эпопея В. Гроссмана «Жизнь и судьба» [1]. Предмет исследования – элементы различных жанров в структуре произведения В. Гроссмана «Жизнь и судьба». Цель исследования – выявить и описать жанровое своеобразие книги В. Гроссмана «Жизнь и судьба».

Научная проблема, решаемая автором, – это проблема жанрового своеобразие произведения В. Гроссмана «Жизнь и судьба», в структуре которого представлены элементы различных жанров. Актуальность и новизна данного направления исследования обусловлены тем, что изучение жанровой природы произведения позволяет выявить особенности следующих компонентов: подачи автором материала, используемых художественных средств, структуры повествования, тематического содержания, стиля и композиции.

В отечественном литературоведении по творчеству В. Гроссмана не так много работ. Наиболее значимые монографии, посвященные ему, – «Василий Гроссман: Жизнь. Творчество. Судьба» А. Бочарова [2] и «Идеи «открытого общества» в творчестве Василия Гроссмана» Б. Ланина [3].

Научная новизна исследования заключается в том, что в нём представлены жанровые характеристики произведения В. Гроссмана, открывающие новые смысловые пласты повествования. Кроме того: выявлены элементы различных жанров в произведении В. Гроссмана, которые позволяют оценить следование автором традиционным жанровым формам, а также способы их новаторского преобразования и обогащения данным писателем; проанализировано соответствие жанровой структуры исследуемого романа-эпопеи единой философско-эстетической концепции творчества писателя; жанровая специфика рассмотрена в тесной связи с такими категориями, как тематика и проблематика, структура повествования, образ автора, конфликт, стиль, композиция и др. Всё это составляет также теоретическую значимость исследования и отражает личный вклад автора статьи в решение рассматриваемой проблемы.

Практическая значимость статьи в том, что в ней собраны материалы и сделаны выводы, которые могут быть использованы в дальнейшем изучении творчества В. Гроссмана, в исследованиях по истории отечественной литературы, критики и журналистики, а также при составлении общих и специальных курсов по истории отечественной литературы и критики XX в.

Все это свидетельствует о значимости и перспективности данного исследования на обозримый период времени. Также следует упомянуть о неочевидности сделанных выводов и решений и необходимости дальнейшего теоретического поиска в заданном направлении.

Научная достоверность обеспечивается обширным эмпирическим материалом и применением научной методологии.

Как известно, жанр – «это определённый тип формы литературного произведения, который характеризуется общностью структурно-композиционных и стилистических признаков. Жанры литературных произведений отличаются один от другого способами и приёмами подачи материала, совокупностью средств, используемых для выражения содержания, структурными особенностями публикации, ее построением» [4, с. 29]. Структуру жанра составляют три компонента: тематическое содержание, стиль и композиционная завершенность.

В настоящей статье мы рассмотрим роман-эпопею В. Гроссмана «Жизнь и судьба».

Литературный род «эпос» объединяет ряд произведений, «изображающих внешние по отношению к автору события через рассказ о человеке и происходящее с ним» [5]. Эпос изначально ориентируется на повествование о героическом и претендует на правдивость, объективность изложения, что в полной мере соответствует и повествованию Гроссмана, который изображает подвиг самых обычных людей и на фронте, и в тылу, причем делает это без пафоса и с максимальной искренностью, стараясь следовать исторической правде.

Эпическое творение Гроссмана имеет большой объем, описывает множество событий и персонажей, при этом автор применяет внушительный арсенал изобразительно-выразительных средств, способствующих наиболее полному раскрытию внутреннего мира героев. Гроссман здесь выступает как толкователь событий и порой смотрит на происходящее глазами какого-либо своего персонажа (Штрума, Крымова, др.).

Как и в книге «Война и мир» Л. Толстого, с которой часто сравнивают «Жизнь и судьбу», предмет изображения в последнем случае – жизнь во всех ее героических и самых прозаических проявлениях: здесь и «мысль семейная», и «мысль народная». Кроме испытания войной, как и в творении Л. Толстого, все основные герои Гроссмана проходят испытание одиночеством даже в кругу самых близких родственников, а также подвергаются давлению со стороны государственной машины. Через это проходят Штрум, Крымов, Анна Семеновна, Женья Шапошникова. <http://moluch.ru/archive/63/9724/>

Кроме того, для произведения Гроссмана как для типичного эпического творения характерны следующие признаки: плотность исторических событий в определенном отрезке времени; чередование обзорных и повествовательных глав; большое количество персонажей.

Художественный, идейный смысл каждой части произведения Гроссмана можно постигнуть лишь в связи с содержанием эпопеи в целом: в основе содержания – события исторического масштаба, преломленные в судьбах отдельных личностей. «Жизнь и судьба» включает в себя достоверные, порой документально точно обрисованные картины советской жизни, художественное повествование; авторские историко-философские отступления, размышления о прошлом, настоящем и будущем; батальные сцены... Автор охватывает разные слои русской жизни – отсюда и большое число действующих лиц.

Исследуемое произведение можно назвать также хроникой военных лет.

В Большом Энциклопедическом словаре значение понятия «хроника» объясняется следующим образом: это «литературный жанр повествовательного или драматического произведения, излагающего исторически достопримечательные события в их временной последовательности, а также повести о частной жизни, использующие приемы хроникального повествования» [6, с. 78].

Не смешивая правду и вымысел, Гроссман в своём романе-хронике располагает их в своем повествовании рядом друг с другом, заставляя, например, Сталина общаться с вымышленными персонажами. Благодаря такому приёму последние обретают в глазах читателя особую убедительность, наподобие реальных, а лица исторические, в свою очередь, приобретают дополнительные краски.

Роман иногда называют «эпосом частной жизни», концентрированной же формой такой жизни, как известно, является семья. В центре произведения Гроссмана – история нескольких семей (Штрумов, Шапошниковых и др.), потому его можно считать, в том числе, и семейным романом. Характерной чертой книги «Жизнь и судьба» становится присутствие внутрисемейного конфликта, непростых родственных отношений.

В семейном романе Гроссмана особый смысл имеет взаимодействие представителей различных поколений Штрумов, находящихся в постоянном поиске нравственных ориентиров, путей самоопределения. Поколения эти отличаются своим духовным опытом, образом мыслей, способом самовыражения. Произведение Гроссмана характеризуют также своеобразием композиции, в основе которой главные события в жизни каждого человека: рождение и смерть, свадьбы, разлуки. Автор при этом прибегает в повествовании к пространному отступлению, внутренним монологам и диалогам, выражению собственных идей от лица героев романа, в частности от лица учёного Штрума.

Принципиальная задача Гроссмана – это не только повествование о жизненных перипетиях персонажей, отдельной семьи, но и рассказ о событиях из жизни советского общества предвоенных и военных лет. История жизни отдельной семьи для данного писателя – вполне подходящая форма повествования о жизни целой страны, мира, так как семья – это общество в миниатюре.

Для Гроссмана семейная хроника значима так же, как историческая хроника: связь между ними проявляется почти на всех уровнях исследуемого произведения – в композиции, сюжете, идейной стороне, основной тематике. Писатель описывает два

типа связей, объединяющих людей, – семейную связь и ту, что скрепляет весь народ перед лицом общенациональной трагедии. В период таких общенародных потрясений, как война, судьбы отдельных людей сливаются в единый поток, поэтому эпопейное и хроникальное начала в «Жизни и судьбе» столь сильны.

Исследовательница Т. Прохорова называет «Жизнь и судьбу» социально-философским романом и выделяет там четыре уровня осмысления автором идеи свободы, двигаясь от общего к частному: 1) общеполитический уровень (свобода и человечность, свобода и нравственность, свобода и космос, свобода и жизнь); 2) философско-эстетический уровень (художник и власть); 3) социально-философский уровень (свобода и революция, свобода и социализм, свобода и тоталитарное государство); 4) конкретно-исторический уровень, обусловленный общеполитическим и социально-философским (свобода и Сталинградская битва) [7, с. 26].

В произведении Гроссмана можно обнаружить и некоторые признаки трагедии. Данный жанр отличается финалом-катастрофой, некоей заостренностью межличностных отношений, насыщенными и напряжёнными конфликтами, а также масштабностью событий: так, в данной романе-эпопее затрагиваются такие высокие материи, как справедливость, любовь, нравственные принципы, долг и ответственность, патриотизм и т. п. Примечательно, что классическая трагическая тема – это противостояние личности и обстоятельств, личности и общества. По мнению исследователя Т. Гармаш, «трагедия исходит из точки зрения уже состоявшейся индивидуальности, делающей свободный выбор» [8].

Ощущение неизбежной гибели, обречённости некоторых героев (например, Крымова) в финале не создаёт при этом пессимистического характера романа-трагедии. Напротив, противостояние героев (Грекова, Иконникова, Жени и др.) неблагоприятным обстоятельствам свидетельствует о торжестве нравственного императива, героическом начале в личности. Все это позволяет читателю испытывать своего рода катарсис (очищение), обнаруживая связь трагедии с идеей циклического умирания и возрождения природы.

Помимо прочего, книга Гроссмана содержит элементы романов других типов: это психологический роман, рассматривающий внутренний мир личности (вспомним развернутые мысленные монологи Штрума и его матери, Крымова, Гетманова); социальный роман, исследующий закономерности и процессы общественно-политической жизни (коллективизация, репрессии, проявления тоталитарной системы); исторический роман... Всё это – доказательство жанрового многообразия исследуемого творения, возможности его бесконечных прочтений.

Анализ жанровой структуры произведения Гроссмана «Жизнь и судьба» позволяет констатировать: присутствие в ней элементов сразу нескольких жанров; обогащение автором традиционных жанровых форм, в том числе жанра романа-эпопеи; соответствие единой философско-эстетической концепции творчества писателя. Можно также отметить соответствие положений и выводов автора в работе современным научным концепциям, существующим в данной области исследования.

Библиографический список

1. Гроссман Василий. *Жизнь и судьба*. Москва: Книжная палата, 1989.
2. Бочаров А. *Василий Гроссман. Жизнь, творчество, судьба*. Москва: Советский писатель, 1990.
3. Ланин Б.А. *Идеи «открытого общества» в творчестве Василия Гроссмана*. Москва: Магистр, 1997.
4. Чернец Л. *Литературные жанры. Проблемы типологии и поэтики*. Москва: МГУ, 1982.
5. Available at: <http://moluch.ru/archive/63/9724/>
6. Прохорова А.М. *Большой энциклопедический словарь*. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Норинт, 2004.
7. Прохорова Т.Г. Жанровое своеобразие романа В. Гроссмана «Жизнь и судьба» (к вопросу о толстовской традиции). *Слово и мысль Льва Толстого*. Казань, 1993.
8. Available at: <http://moluch.ru/archive/63/9724/>

References

1. Grossman Vasilij. *Zhizn' i sud'ba*. Moskva: Knizhnaya palata, 1989.
2. Bocharov A. *Vasilij Grossman. Zhizn', tvorchestvo, sud'ba*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1990.
3. Lanin B.A. *Idei «otkrytogo obschestva» v tvorchestve Vasiliya Grossmana*. Moskva: Magistr, 1997.
4. Chernec L. *Literaturnye zhanry. Problemy tipologii i po'etiki*. Moskva: MGU, 1982.
5. Available at: <http://moluch.ru/archive/63/9724/>
6. Prohorov A.M. *Bol'shoj 'enciklopedicheskij slovar'*. 2-e izd., pererab. i dop. Moskva: Norint, 2004.
7. Prohorova T.G. Zhanrovoe svoeobrazie romana V. Grossmana «Zhizn' i sud'ba» (k voprosu o tolstovskoj tradicii). *Slovo i mysl' L'va Tolstogo*. Kazan', 1993.
8. Available at: <http://moluch.ru/archive/63/9724/>

Статья поступила в редакцию 17.01.17

УДК 811

Abulaisova N.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Interfaculty Department of Foreign Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru

Shaihgasanova G.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Interfaculty Department of Foreign Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru

Nikatuева Z.Sh., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Interfaculty Department of Foreign Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru

PRODUCTIVE WAYS OF WORD FORMATION IN THE ENGLISH LANGUAGE BASED ON THE CONVERSION. The article discusses issues concerning productive ways of word-formation in modern English on the example of conversion. The specifics of the converse derivation are that for quite a long time this phenomenon was not a fixed term. The converse derivation is not only grammatical, but also semantic restructuring of words. Conversion as a word-formation process is observed in the Russian language, too. However, in English conversion is more productive. Special productivity of the conversion in English is due to the existence of a large number of non-derivative words, which are not marked by any affixation as a particular part of speech, due to the comparatively small number of inflectional affixes and grammatical forms and the simplicity of building these grammatical forms.

Key words: modern English language, productive ways of word formation, conversion.

Н.А. Абулайсова, канд. филол. наук, доц. межфакультетской каф. иностранных языков, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru

Г.М. Шейхгасанова, канд. филол. наук, доц. межфакультетской каф. иностранных языков, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru

З.Ш. Никатуева, канд. филол. наук, доц. межфакультетской кафедры иностранных языков, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru

ПРОДУКТИВНЫЕ СПОСОБЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА ОСНОВЕ КОНВЕРСИИ

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся продуктивных способов словообразования в современном английском языке на примере конверсии. Своеобразие конверсного словообразования заключается в том, что достаточно продолжительное время за этим явлением не было закреплено постоянного термина.

При конверсном словообразовании происходит не только грамматическая, но и семантическая перестройка. Конверсия как способ словообразования наблюдается и в русском языке. Однако, в английском языке конверсия более продуктивна. Особая продуктивность конверсии в английском языке объясняется существованием большого количества непрямых слов, не закрепленных аффиксально за частью речи, сравнительной малочисленностью словоизменяемых аффиксов и грамматических форм, а также простотой образования последних.

Ключевые слова: современный английский язык; продуктивные способы словообразования; конверсия.

Создание новых слов осуществляется, прежде всего, как отражение в языке потребностей общества в выражении новых понятий, постоянно возникающих в результате развития науки, техники, культуры, общественных отношений и многого другого. Возникновение новых слов в языке происходит различными путями:

- 1) путем заимствования из других языков;
- 2) с помощью словообразования (аффиксации, словосложения, конверсии, сокращения, словослияния и т. д.);
- 3) в результате появления новых значений уже существующих в языке слов.

В современном английском языке наиболее продуктивны 6 способов словообразования: словосложение (модель «основа + основа»), конверсия (модель $V > N$ или $N > V$), аффиксация (модель «основа + аффикс»), реверсия (модель «основа — квази-аффикс»), словослияние; сокращение.

В данной статье наиболее подробно остановимся на конверсии [1]. Суть конверсии как словообразовательного процесса состоит в том, что происходит функциональный сдвиг слова из одной частеречной категории в другую, **образование одной части речи от основы другой без изменения формы. Например:** to elbow от elbow, to finger от finger. Этот способ словообразования характерен для современного английского языка из-за аналитического характера его строя. Своеобразие конверсного словообразования заключается в том, что достаточно продолжительное время за этим явлением не было закреплено постоянного термина. При конверсном словообразовании происходит не только грамматическая, но и семантическая перестройка. Одним из этапов этого процесса является субстантивация, т. е. приобретение грамматического статуса имени существительного (субstantива) другой частью речи, чаще всего — прилагательным или наречием, в результате распада словосочетания. Пример данного процесса: при распаде словосочетания *roog reople* прилагательное *roog* не только оформляется артиклем, но и семантически «впитывает» значение всего прежнего сочетания; *the roog — roog reople*. Позднее слово приобретает всю парадигму новой части

речи и процесс конверсии завершается. Тем самым конверсия есть такой вид словопроизводства, при котором словообразовательным средством служит парадигма слова, взятая как целое, как определенная система форм, тем самым парадигма слова характеризует его именно как слово определенного типа, определенного грамматического разряда, определенного грамматического класса [2].

Основными разновидностями конверсии являются следующие (табл. 1)

Таблица 1

Основные разновидности конверсии в современном английском языке

№	Разновидность	Её сущность
1.	вербализация	образование глаголов
2.	субстантивация	образование существительных
3.	адъективация	образование прилагательных
4.	адвербализация	образование наречий

Конверсия протекает различно в зависимости от морфологической характеристики исходного и производного слов.

Конверсия первого типа наблюдается в случае, если исходное и производное слова (или одно из них) являются морфологически изменяемыми. Необходимым условием образования нового слова при конверсии первого типа является не только изменение лексического значения и синтаксической функции слова, но также изменение его словоизменяемой парадигмы. Примеры конверсии первого типа являются вербализация и субстантивация, а также случаи, когда исходным словом является существительное или глагол.

Конверсия второго типа наблюдается в случае, если и исходное, и производное слова морфологически неизменяемы. Конверсия второго типа заключается в изменении синтаксической функции слова и его лексического значения. Отношениями

конверсии этого типа могут быть связаны местоимения и союзы (who, when, why и т. п.); предлоги и союзы (before, after и т. п.); предлоги и наречия (on, off, in и т. п.),

Конверсия первого типа бывает полной и частичной. При полной конверсии вновь образованное слово приобретает все свойства другой части речи. Например, при вербализации существительные и прилагательные начинают обозначать действие и употребляться в функции сказуемого, а также приобретают все словоизменительные формы глагола. Например: *They'll tape the programme; The programme has been taped; They are taping the programme*; и т. п. Глагол *tape* образован конверсией от существительного *tape* 'ферромагнитная лента'.

В процессе полной субстантивации прилагательных вновь образованное слово может определяться прилагательным, употребляться с определенным и неопределенным артиклями, выступать в синтаксических функциях существительного и иметь все присущие существительному формы словоизменения. Например: *He is a real criminal. Don't harbour criminals. The criminal was tracked down*. Количество полностью субстантивированных прилагательных в современном английском языке велико: *a revolutionary, a native, a private, a savage, a relative, a Russian, an American* и др.

При частичной конверсии слово приобретает не обязательно все признаки другой части речи. Так, частично субстантивированные прилагательные и причастия имеют следующие грамматические особенности:

сию не только как морфологический способ словообразования, но как морфолого-синтаксический способ словообразования, при котором слово одной части речи образуется от основы или словоформы другой, причем единственными словообразовательными средствами являются парадигма (или нулевая парадигма) слова и его сочетаемость с другими словами [2, с. 94].

Для конверсии в новоанглийском языке типично наличие омонимичных форм. Однако омонимия форм не есть обязательное условие конверсии, для которой наиболее существенным моментом является различие в парадигме, свидетельствующее об образовании нового слова. В центре этой системы находятся соотносительные пары:

- «существительное – глагол»,
- «глагол – существительное».

В пределах этих частей речи конверсия выступает как один из наиболее активных способов словообразования в современном английском языке. Односложная структура основы способствует образованию от нее слова по конверсии, двусложная структура нейтральна – не способствует конверсии и не препятствует ей, а многосложная – препятствует отношениям конверсии. Аналогичным образом морфологическая простота основы способствует отношениям конверсии, а производность – в определенной степени препятствует. Например, наличие в глаголе суффиксов *-ize, -ate, -ify* мешает образованию отглагольных существительных (напр., *organize, abbreviate, fortify*). Примеры семантической конверсии отражены в табл. 2

Таблица 2

Примеры семантической конверсии

В глаголах	В существительных	В прилагательных
глаголы действия (a drink 'напиток'); a bite 'укус, рана', a find 'находка', глаголы движения (a rush 'натиск, напор', a jump 'прыжок', a fly 'полет, перелет' и др.), глаголы речевой деятельности (a talk 'разговор', a chat 'беседа, болтовня', a dispute 'диспут')	наименования орудий и инструментов (whip 'хлестать'; iron 'утюжить, гладить'); названия предметов и различных веществ (water 'поливать', soap 'намыливать')	прилагательные, обозначающие физическое состояние (dirty 'загрязнять', blind 'ослеплять', narrow 'суживать' и т.д.).

- не принимают окончания множественного числа, хотя согласуются с глаголом во множественном числе (*The fitting have survived. The needy were taken care of. The wounded were rushed to hospital*).

- употребляются только с определенным артиклем и согласуются с глаголом в единственном числе (*The supernatural is always frightening. You must learn to accept the inevitable. One can't do the impossible*);

- имеют только форму множественного числа (*casuals* 'обувь, туфли на каждый день'; *exteriors* 'киносъемки на натуре, вне павильона' и др.).

Многие существительные, образованные из глаголов в результате частичной конверсии, используются только в форме единственного числа: *It gave me quite a scare. That was a good laugh. In this way you'll get the feel of the country. The film had a long run*. В результате ряд авторов предлагает рассматривать конвер-

Стилистическим фактором, ограничивающим активность конверсии, является принадлежность слова к слою литературно-книжной и возвышенной лексики.

Поскольку происходящие при конверсии словообразовательные процессы не имеют каких-либо специальных морфологических показателей и формирование возможно как глаголов от существительных, так и существительных от глаголов, важно установить направления отношений словообразовательной производности при конверсии. Так, весьма распространено установление направления внутренней производности путем выявления семантической зависимости одного слова от другого [3]. Например, *love* 'любовь' и *love* 'любить', исходя из анализа семантических отношений, находятся в таких же отношениях, как *hatred* 'ненависть' и *hate* 'ненавидеть'. Эта семантическая аналогия позволяет считать существительное *love* производным от глагола.

Таблица 3

Примеры конверсии

Примеры цепочек слов	Части речи, включаемые в «цепочки»	Примеры
двучленная	Глагол – Существительное	rescue (спасать) – rescue (спасение)
трехчленная	Переходный глагол – Непереходный глагол – Существительное:	mistake (неправильно понять что-либо, ошибочно принять одно за другое) – mistake (ошибаться) – mistake (ошибка);
четырёхчленная	Переходный глагол – Непереходный глагол – Прилагательное – Существительное	trim (приводить в порядок, подрезать) – trim (приспособившись) – trim (аккуратный, в хорошем состоянии) – trim (порядок и пр.);
пятичленная	Прилагательное – Наречие – Существительное – Переходный глагол – Непереходный глагол	right (прямой) – right (прямо) – right (право) – right (выпрямлять) – right (выпрямляться);
шестичленная	Прилагательное – Существительное – Наречие – Предлог – Переходный глагол – Непереходный глагол	round (круглый) – round (круг) – round (кругом) – round (вокруг) – round (округлять) – round (округляться).

Данный способ словообразования тесно переплетается с аффиксацией, образуя вместе с ней взаимодополняющие подсистемы.

Наряду с семантическими критериями определения внутренней производности используются и формальные. Так, поскольку большинство слов, в состав которых входят суффиксы *-ment* и *-ion* в различных его вариантах, употребляются только как существительные, можно заключить, что глаголы, в структуре которых присутствуют данные морфемы, производны от существительных (напр., *document* 'снабжать документами', *probation* 'проходить испытание' и др.) [3, с. 29].

Наиболее широко распространена конверсия у существительных и глаголов с одинаковым написанием и произношением.

Например, существительное *head* 'голова' и глагол *head* 'возглавлять'. Поэтому, иногда, могут вызвать затруднения переводы таких фраз как: *Bottle the milk*. Перед *bottle* нет артикла, поэтому это глагол, и фраза переводится: Разлейте молоко по бутылкам.

Конверсионные отношения могут возникать не только между двумя членами, но и между большим количеством слов, т.е. мо-

гут быть цепочки из двух и более слов, находящихся в отношениях производности. Например, автор А.А. Уфимцева [4] выделяет цепочки из двух, трех, четырех, пяти и шести членов, при этом она учитывает также конверсию в области переходных и непереходных глаголов, и наоборот (табл. 3):

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что при конверсии образуется омоним, семантически связанный с исходным словом. При этом понять значение новообразования можно только, опираясь на значение исходного слова. Конверсия как способ словообразования наблюдается и в русском языке [5]. Например: выходной день (прилагательное) и выходной (существительное); избитый человек (причастие) и избитые истины (прилагательное). Однако следует отметить, что в английском языке конверсия более продуктивна. Особая продуктивность конверсии в английском языке объясняется существованием большого количества непроизводных слов, не закрепленных аффиксально за частью речи, сравнительной малочисленностью словоизменительных аффиксов и грамматических форм, а также простотой образования послед-

Библиографический список

1. Словообразование в английском языке. Available at: <http://www.km.ru/referats/333438-slovoobrazovanie-v-angliiskom-yazyke>
2. Загоруйка А.Я. Конверсия – морфологический способ словообразования. Москва, 1961.
3. Троицкая Г.П. Семантические связи при словообразовании по конверсии в современном английском языке. *Иностранные языки в школе*. 1964; 1: 20.
4. Уфимцева А.А. Слово в лексико-семантической системе языка. Москва, 1968.
5. Яблокова М.В. Конверсия как активный способ словообразования в современном английском языке. *Ярославский педагогический вестник*. 2012; № 1; Том I.

References

1. Slovoobrazovanie v angliiskom yazyke. Available at: <http://www.km.ru/referats/333438-slovoobrazovanie-v-angliiskom-yazyke>
2. Zagorujka A.Ya. Konversiya – morfologicheskij sposob slovoobrazovaniya. Moskva, 1961.
3. Troickaya G.P. Semanticheskie svyazi pri slovoobrazovanii po konversii v sovremenno angliiskom yazyke. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1964; 1: 20.
4. Ufimceva A.A. Slovo v leksiko-semanticheskoy sisteme yazyka. Moskva, 1968.
5. Yablokova M.V. Konversiya kak aktivnyj sposob slovoobrazovaniya v sovremenno angliiskom yazyke. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2012; № 1; Tom I.

Статья поступила в редакцию 10.01.16

УДК 811

Sirazhudinov R.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestan Languages, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru
Amirkhanov A.M., MA, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

STRUCTURAL TYPES OF THE AVAR SOMATIC PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT KVER 'ARM'. The article analyzes the structural types of somatic phraseological units in the Avar language with the component *kver*. The authors define different structural types, among which the most numerous productive idioms have the structure *noun + verb*. In the Avar language there are also many phraseological units with the structure *noun (in the nominative) + adjective / participle*. The feature of this model is that the nominal component of the phraseological unit is always in a prepositive position with regard to the adjective or participle. The components in such constructions are semantically equal. Such phraseological units are used to characterize a person, and designate the owner of certain features. A characteristic feature of some phraseological units with the structure *adjective + noun* is that the adjective is in the first place because of the estimated nature of such units.

Key words: Avar language, structural types, somatic phraseology, genitive, nominative.

P.M. Сиражудинов, канд. филол. наук, доц. каф. дагестанских языков, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

A.M. Амирханов, магистр Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

СТРУКТУРНЫЕ ТИПЫ АВАРСКИХ СОМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ КВЕР «РУКА»

В статье проводится анализ структурных типов соматических фразеологических единиц аварского языка с компонентом *квер* «рука». Выявляются различные структурные типы, среди которых наиболее продуктивными и многочисленными являются фразеологизмы структуры *существительное + глагол*. В аварском языке также встречаются разновидности фразеологизмов *существительное (в номинативе) + прилагательное / причастие*. Особенностью этой модели является то, что именной компонент фразеологической единицы в ней всегда занимает препозитивное положение компонентов. Компоненты данной конструкции семантически равноправны. Такие фразеологические единицы служат для характеристики человека, а также обозначают хозяина, владельца чего-либо. Характерной чертой фразеологической единицы структуры *прилагательное + существительное* является то, что прилагательное здесь находится на первом месте, что связано с оценочным характером таких фразеологизмов.

Ключевые слова: аварский язык, структурные типы, соматические фразеологизмы, генитив, номинатив.

Названия частей тела относятся к наиболее продуктивным компонентам в образовании фразеологизмов. В аварском литературном языке одним из наиболее активных является компонент *квер* «рука». Как известно, фразеологические единицы обладают сверхсловностью, то есть состоят из двух или более компонентов, образующих их структуру. Структура устойчивых словосочетаний, как и структура свободных словосочетаний, характеризуется тем, что они состоят из слов, принадлежащих к той или иной части речи, в соответствии с правилами их сочетаемости с другими словами. Интересно отметить, что фразеологизмы, образованные из предложений, обычно имеют структуру простого двусоставного предложения.

Соматические фразеологизмы аварского литературного языка с компонентом *квер* «рука» с точки зрения эквивалентности их той или иной части речи, позволило выявить следующие структурные типы:

I. Существительное (в генитиве) + существительное (в номинативе):

Меседил (сущ. в генитиве) + *кверал* (сущ. в номинативе) = *меседил кверал* «золотые руки» (букв. золотые руки).

II. Прилагательное + существительное (в номинативе): *Бак1аб* (прил.) + *квер* (сущ. в номинативе) = *бак1аб квер* «тяжелая рука»;

III. Существительное (в номинативе) + прилагательное:

Квер (сущ. в номинативе) + *бит1арав* (прил.) = *квер бит1арав* «легкая рука у кого-либо» (букв. прямой на руку).

В этом же смысле употребляются фразеологические единицы типа *квер ц1алтарав* «щедрый», *квер сахаватав* «рука щедрый». *Квер* (сущ. в номинативе) + *мукъсанав* «скупой, жадный» (букв. рука с изъяном). Фразовые примеры: *Киг1анго г1амал мекъав*, *квер мукъсанав бук1аниги*, *гьалцинал сонал цадахъ т1амияль ругъунлъунищали*, *Г1умарчо кьижун вук1аго рак1гъей бук1инч1о гьалъие* (М.М.) «Хотя Омарчо был человеком скупым и с тяжелым характером, но ей было тоскливо, когда он спал, от того наверное, что столько лет прожили вместе».

Квер (сущ. в номинативе) + *халатав* (прил.) = *квер халатав* «ленивый, неповоротливый» (букв. длиннорукий).

IV. Существительное (сущ. в номинативе) + целевая форма глагола.

Квер (сущ. в номинативе) + *базе* (цел. форма глагола) – *квер базе* «приступить к делу, начать что-либо; решиться на что-либо; брать быка за рога» (букв. руку положить)». *Квер* (сущ. в номинативе) + *бакъизе* (цел. форма глагола) = *квер бакъизе* «оказать помощь, поддержку, помочь» (букв. руку благословить)».

Квер биххизе = *квер* (сущ. в номинативе) + *биххизе* (цел. форма глагола):

- 1) не ручаться за себя
- 2) прибегнуть к оружию
- 3) совершить преступление (букв. руку высвободить).

Квер (сущ. в номинативе) + *букарize* (цел. форма глагола) + *квер букарize* (букв. рука чешется).

- 1) поднимать руку на кого-либо
- 2) приступать к чему-либо

V. Существительное (в местном падеже) + целевая форма глагола

Кверда (сущ. в локативе) + *ругъунлъизе* (цел. форма глагола) = *кверда ругъунлъизе* «стать ручным» (букв. к рукам привыкать). *Гьаб хекко кверда ругъунлъизе бугин абун гьудулас* «Она быстро к рукам привыкнет – приучится», – сказал друг. *Квердасан* (местный падеж удаления I серии) + *камиize* (цел. форма глагола).

Встречаются соматические фразеологические единицы с компонентом *квер* «рука», состоящие из трёх членов.

VI. Существительное (в местном падеже покоя I серии) + существительное (в номинативе) + причастие.

Х1алт1уда (мест. п. покоя I серии) + *квер* (сущ. в номинативе) + *рек1арав* (причастие) = *х1алт1уда квер рек1арав* «трудолюбивый» (букв. к работе руку приклеивший).

VII. Существительное (в номинативе) + наречие места + причастие.

Квер (сущ. в номинативе) + *г1одобе* (наречие места) + *щеч1еб* (причастие) = *квер г1одобе щеч1еб* «наспех, на скорую руку, кое-как».

VIII. Существительное (в номинативе) + наречие + (целевая форма глагола)

Квер (сущ. в номинативе) + *т1ад* (наречие) + *бахъизе* (целевая форма глагола) = *квер т1ад бахъизе* (букв. рукой провести сверху).

- 1) благословлять

2) гладить, касаться рукой.

IX. Существительное (в номинативе) + причастие + (целевая форма глагола)

Квер (сущ. в номинативе) + *хьваг1ун* (дееприч. в пр. врем.) + *тезе* (целевая форма глагола) = *квер хьваг1ун теze* (букв. оставить махнув рукой на что-либо), «оставить в покое что-либо».

X. Существительное (в номинативе) + существительное (в эргативе) + целевая форма глагола.

Кверал (сущ. в номинативе) + *бидуца* (сущ. в эргативе) + *рельине* (целевая форма глагола) = *кверал бидуца рельеине* «обагрить руки чьей-либо кровью, совершить преступление».

XI. Существительное (в номинативе) + наречие + деепричастие + целевая форма глагола.

Кверал (сущ. в номинативе) + *т1ам1ала* (наречие) + *лъун* (деепричастие) + *г1езе* (целевая форма глагола) = *кверал т1ам1ала лъун г1езе* «Сидеть, сложа руки, бездельничать», – плевать в потолок, гонять лодыря».

Фразовые примеры: *Х1едул гурелъулха нильер рак1ал ругел*, *дунялалъул боц1иги кодоса бахъч1ого теларилан гьел нильеда т1аделъараб мехалда кверал т1ам1ала лъун г1езе* «Не из воска же наши сердца, чтобы нам сидеть, сложа руки, когда они идут на нас, чтобы отнять у нас всежитое».

XII. Существительное (в эргативе) + существительное (в номинативе) + деепричастие + целевая форма глагола.

Квераль (сущ. в эргативе) + *кверги* (сущ. в номинативе) + *ккун* (деепричастие) + *г1езе* (целевая форма глагола) = *квераль кверги ккун г1езе* «сидеть сложа руки, бездействовать» (букв. рукой руку держа).

XIII. Существительное (в номинативе) + глагол (в императиве).

Квер (сущ. в номинативе) + *бакъаги* (глагол в императиве) = *квер бакъаги* «бог в помощь».

XIV. Существительное (в номинативе), осложненное частицей, указывающей на размер. *Квер г1анасей* (сущ., осложненной частицей) – *квер г1анасей* «малышка, маленькая девочка».

Таким образом, проанализировав структуру соматических фразеологических единиц, мы выявили разные структурные типы, среди которых наиболее продуктивными и многочисленными являются фразеологизмы структуры (существительное + глагол). В основном компоненты в такой структуре употребляются в единственном числе. Опорным компонентом в подобных фразеологических единицах является глагол, но самостоятельно смыслообразующим он бывает редко. В качестве смыслообразующего компонента выступает существительное, а глагол не несет на себе никакой семантической нагрузки и выполняет чисто грамматическую функцию. Второй разновидностью такой структуры является существительное (в местном пад.) + глагол типа *кверда ругъунлъизе* «стать ручным». Стрежневым компонентом этой структуры является глагол, поэтому в предложении он употребляется в роли сказуемого. Особенностью этой структуры является то, что в аварском языке нет предлогов. В аварском языке роль предлогов в словосочетании и предложении выполняют местные падежи как в данном случае. Третьей разновидностью являются фразеологизмы (сущ. в номинативе) + глагол в императиве *квер* (сущ. в номинативе) + *бакъаги* императив «бог в помощь! удачи в работе!». Особенностью фразеологической единицы этой конструкции является то, что они выражают волеизъявление, пожелания, как положительные, так и отрицательные и относятся к разряду междометных. Первым компонентом в них выступает имя существительное в именительном падеже, вторым – глагольная форма в императиве, которая завершает образование семантики всей фразеологической единицы. Следующей разновидностью является существительное (в номинативе) + прилагательное или причастие типа *квер* (сущ. в номинативе) + *бит1арав* (прич.), *квер* (сущ. в номинативе) + *халатав* (прилаг.). Особенностью этой модели является то, что именным компонентом фразеологической единицы в ней всегда занимает препозитивное положение компонентов. Компоненты данной конструкции семантически равноправны. Такие фразеологические единицы служат для характеристики человека, а также обозначают хозяина, владельца чего-либо. Адъективный компонент здесь может иметь классы в зависимости от того, о ком идет речь. Характерной чертой фразеологической единицы структуры прилагательное + существительное (в номинативе) *бак1аб квер* «тяжелая рука», *рек1к1аб квер* «коварный человек» является то, что прилагательное здесь находится на первом месте, что связано с оценочным характером таких фразеологизмов. Здесь прилагательное и существительное семантически равноправны, они оба являются смыслообразующими.

Библиографический список

1. Алиханов З. *Аварские пословицы и поговорки*. Махачкала, 1973.
2. *Аварско-русский словарь соматических фразеологизмов*. Составители М. Хайбулаев, М. Хайбулаева. Махачкала, 2004.
3. Казиев Г.К. *Лексика аварского языка*. Махачкала, 1969. (на аварском языке).
4. Магомедханов М.М. *Русско-аварский фразеологический словарь*. Москва, 2007.
5. Хангереев М.-Б.Д. *Сравнительный анализ соматических фразеологических единиц аваро-андийских языков*. Махачкала, 2013.

References

1. Alihanov Z. *Avarske poslovice i pogovorki*. Mahachkala, 1973.
2. *Avarsko-russkij slovar' somaticheskikh frazeologizmov*. Sostaviteli M. Hajbulaev, M. Hajbulaeva. Mahachkala, 2004.
3. Kaziev G.K. *Leksika avarskogo yazyka*. Mahachkala, 1969. (na avarskom yazyke).
4. Magomedhanov M.M. *Russko-avarskij frazeologicheskij slovar'*. Moskva, 2007.
5. Hangereev M.-B.D. *Sravnitel'nyj analiz somaticheskikh frazeologicheskikh edinic avaro-andijskikh yazykov*. Mahachkala, 2013.

Статья поступила в редакцию 09.02.17

УДК 811

Ahmedova U., teacher, Azerbaijan State University of languages (Baku, Azerbaijan), E-mail: ilhamahmed@mail.ru

FEMALE STEREOTYPES IN THE AZERBAIJAN AND RUSSIAN LANGUAGES. Throughout the history in Azerbaijan, in the wider sense of the Turkic world, the place and role of women was different than in Europe. This is partly related to Islamic values, thought ensues mainly from ancient traditions, the protective functions of the woman in the family are sacred. Not surprisingly, there are such words as *Motherland*, *mother tongue* in the Azerbaijani language and Azerbaijanis swear to *mother's milk* and have an expression as *halal and pure as mother's milk* (Ananın südü kimi halal olsun). These expressions have already shown different place and role of "mother" aspect – one of the manifestations of the concept of "woman" from other languages in the Azerbaijani society. It is no coincidence that Azerbaijani proverbs are connected with this concept, they have moral importance and still fulfil the same function today.

Key words: concept, woman, stereotypes, cultural, mentality.

У. Ахмедова, преп., Азербайджанский государственный университет языков, г. Баку, E-mail: ilhamahmed@mail.ru

ЖЕНСКИЕ СТЕРЕОТИПЫ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

На протяжении всей истории в Азербайджане роль женщины была иной, чем в Европе. Частично это связано с исламскими ценностями, мысль вытекает, в основном из древних традиций, в которых женщина выступает как хранительница семейного очага, как самого святого места. При рассмотрении роли женщины в Азербайджане, вопрос национального менталитета выходит на первый план, более роскошные жизненные условия женщин рассматриваются как унижение для мужчин. Ева и Марьям – основные женские персонажи в христианских традициях. Ева действует как символ «черных» сил и греховной природы женщины. Марьям, напротив, предполагается как идеал истинной женственности.

Ключевые слова: концепция, женщина, стереотипы культурные, менталитет.

Throughout the history in Azerbaijan, in the wider sense of the Turkic world the place and role of women was different than in Europe. As well as other languages, in Azerbaijani language, micro-concepts of the woman's biological, external and internal features are characterized. We think it is expedient to stand on the reflection of women stereotypes in the proverbs which is considered the memory of people. The phrase from "The book of DedeGorgud" still keeps its actuality. There are also proverbs, corresponding with him directly:

Without mother's fear girl cannot be well-bred. (Qız anadan qorxmasa, öyüd almaz)

The one who does not beat his daughter will be awfully sorry. (Qızını döyməyən, dizini döyər).

There are a number of proverbs in our language have in common with above mentioned sayings are explained through them. For example:

Stand aback, if you are orphan girl! (Yetim qızsan, qıvrıl yat).

As there is no place for breeding, there is also no one to care for orphan child.

The girl having a mother will grow up herself, while motherless girl's rumours grow. (Analı qızın özü böyüyər, anasız qızın sözü)

Indeed, mother always supports her daughter, but orphan girl is out of this attention. («Qız alan alana kimi, qız verən ölənə kimi») [1, p.165].

Proverbs also pay attention to the fact who brought up the girl and its impact on her character:

The daughters who was brought up by father have men of courage, while sons brought up by mothers are coquettish boys. (Ata yetirən qız ərənər, ana yetirən oğul qızlanar)

We can clearly observe that mother factor is mainly noted there. A basic requirement for the mother is considered to be a good model for her daughter:

The girls follow their mothers way. (Anası çıxan ağacı, balası budaq-budaq gəzər)

Although, this proverb has mostly negative meaning in fact, it can carry positive connotation in the meaning of "daughter's resemblance to her mother and repeating her behaviours."

Therefore, people say: "pay heed to her mother before marriage as before purchase you look at the edge of diaper."

Motherless girls are constantly reproached after every effort they have made.

In fact, this proverb explains above mentioned saying in the meaning of the girl without mother's breed can be reproved. On the other hand, this saying also reminds us the proverb related to "orphan girl", as there is no place for orphan girl for breeding.

According to the above mentioned proverbs relation stereotypes have been described between a mother and a daughter. This is only one side of the problem. On the other hand, different stereotypes which formed in the minds of the people have been reflected in proverbs. One of them is a different attitude towards children: I was praised after giving birth to a baby boy, while it was cursed after girl birth. (Oğlan doğdum öydü məni, qız doğdum söydü məni)

As you can see, higher valuation to the son and more respectful attitude towards woman who gave birth to baby boy were emphasized in this proverb. It is due to the son's successor role in the generation since ancient times.

There are a number of issues of social origin in proverbs, but as well as in English proverbs it does not play a decisive role and in fact, other factors are meant there. For example: "The girl's infallibility is her father's fortune" (Naxırçı qızından xanım olmaz).

While in a similar English proverb virtual impassability of invisible lines between social classes comes to the front, in Azerbaijani saying upbringing, , ancestral ties, behavioural culture are stressed, social origin is not accepted as an impenetrable limit among classes, because the most essential asset is girl's chastity, honour and decency. It is no coincidence that, it is said in the proverb: "The girl's infallibility is her father's fortune". (Qızın isməti-atanın dövləti). The idea is also

approved in the proverb "a girl and gold should be hidden" however, figuratively, by way of comparison of the girl with gold.

In above mentioned proverb we illuminated the issue about evaluation of wives by husband in the family according to their dowry in English society and even if after death of woman not missing these "earnings". In this respect, we observe different approaches in Azerbaijan traditions which are direct contradiction to them. Although, the values are stressed which should be given priority in the selection of the wife, it is also recommended to the girl's parents not giving priority to wealth, but moral values.

Let your daughter marry with man of honour, not man of means (Qızını vermə dəli dəvəçiyə, dəvəsi gedər, dəlisi qalar).

According to Azerbaijan stereotypes, it is difficult to be happy to the man who married with woman for her wealth. This idea is emphasized repeatedly in public sayings:

The property of wife is like lower gate; it will hit your head when you get into and out.

Woman property will hit your head like mallet (Arvad evinə girənin qapısı alçaq olar. Arvad malı başa toxmaq kimi dəyər.)

Here a matter of national mentality comes to the fore. As we can see from above example, while in the upper layers woman are estimated for her fortune in English mentality and man's living at the expense of women wealth is considered normal, in Azerbaijan society internal and external features come to the front, plays a crucial role, and her higher financial conditions are considered as a humiliation for men.

In our mentality parents play a crucial role in the fate of the children, their active participation in the destiny of children is basic condition and it is enlightened repeatedly in the above mentioned proverbs. Yet the young girls are not ready for real life and cannot make right choices it is said:

If you leave your daughter alone, she will marry with poor man. (Qızı özbaşına qoysan ya halvaçıya gedər ya naxırçıya)

For a long time, boys and girls had no chance to see each other and make a choice in Azerbaijan society. It was organized by close relatives. They looked out, found the way to see daughter and finally, collected detailed information. The plot of musical comedy "Arshin mal alan" by U. Hajibeyli based on these points. With the help of eyes we can only clarify external features. But we can learn her intrinsic qualities from relatives and neighbours. Therefore it says: "it is better for a man to hear more, than to see in taking a wife". Qız alan gözü ilə yox qulağı ilə eşitsin In another proverb it says: "Qonşum qonşu olsa, kor qızım ərə gedər".

Since the beginning of time Europe became Christian, ancient pagan gods gradually began to be displaced from people's minds, but this process lasted very long. For example, according to N.L. Tolstoy in Russia, there were two creeds over several centuries, in other words people believed in pagan deities along with Christianity.

It was patriarchal society which Christianity was spread. Men took new initiatives in order to strengthen their social positions in Bible and Gospel. Biblical story about the creation of man appeared as a proof woman's subordinate status: and God said: "it is not good for man to be alone, let's create for him a helpmate." "And God created wife from man's rib and brought her beside him." For the domination of man over woman, the man was created first and the woman second. But there is a point which is not taken into account: In the first chapter of the book named "Genesis" which chronologically is later the thoughts about the creation of man are not taken into consideration: And God created man in his own image of God and created male and female [2, 1: 27]. According to these lines, we can say that, it is about the equality of men and women, because both of them are created based on the image of God. It is also important that, God created the woman, not as a slave, but as a assistant, who is worthy of man.

Another reason for the domination of man over woman is a matter of man's fall which was question in the third chapter of "Genesis." In order to immortalise a man woman is elected more emotional, sensitive and inquisitive being. As a result, a woman first tasted from the forbidden fruit, and offered it to man. Thus, a woman was deceived and had been the first to commit a sin.

It is to be observed that social role men and women's is defined as a punishment for their sins: women should difficulty give birth to children and men earn his bread with the sweat of his brows. Furthermore, God's says to woman: "Your desire will be for your husband, yet he will rule over you" [2, 3: 16]. In other words, it can be assumed that the dependent position of women is the result of her sin, it was not God's initial intent.

Gospel's tradition imprint the dominant position of man. The status of women is clearly described in the catholic messages. As an example we can show the words from message of catholic Paul to Ephesians: "Now as the church submits to Christ, so also wives should submit to their husbands in everything, because the head of woman is men and women, as the head of the church is Christ... [2, 5: 22-23]. Note that the catholic advice cannot justify authoritarian authority of men which humiliates wife's dignity and declares her as a half human, because a bit later catholic says: "*Husbands, love the wives just as a Christ also loved the church and gave Himself up for her.*" "In the same way, husbands ought to love their wives as their own bodies. He who loves his wife loves himself" [2]. "Husbands, love your wives and do not be cruel to them" [2, 3]. So, high moral requirements are shown to men and no responsibility is taken over him for women. In addition, the attitude towards women characterizes men. However, such intentions are not brought into focus in the patriarchal society.

Eve and Maryam are the main female characters in Christian tradition. Eve acts as a symbol of "black" forces and sinful nature of woman. Maryam, on the contrary, is supposed *ideal* of true femininity. The purity of the soul, perfection, gentleness, obedience, and most importantly, a higher sense of the word love are characteristic to her. In Christian community, the attitude towards women depends on these two births which have more preference.

The literacy of women was significantly higher in Russian authorities, in the early period of Christianity and pagan. As well as religious literature they also knew mathematics and philosophy. But after Christianity adopted as the official religion, women gradually restricted from men society and were sentenced to house arrest.

In X-XV centuries, Russian women had the opportunity not only to realize themselves in the field of traditional family, but also in public life. According to N.L. Pushkareva, women put important mark in the history of the Russian state [3]. Yet, proprieties or woman monarch like great Princess Olga was a unique event in X-XI centuries, because "a collection of ancient Russian laws – "Russkaya Pravda" – banned woman from property, and Russian families were also not inclined to do so for a long time: giving women a part of their ancestral lands means to enrich future generation after marriage" [4]. But in the thirteenth century, upper classes women acquire the right to possess private property and give orders about it. The main features of Russian female rulers is their peacekeeping mission, especially during a time of wars and strives in Russia [4].

Russian women from Prince and boyar families are often good educated who speaks several foreign languages including Greek and Latin languages, knows mathematics, philosophy, rhetoric, astronomy, "medicine" and usually participated in the public administration of state marrying with European monarchs [4]. As N.L. Pushkareva said, "even some rural women and craftsmen know alphabet and kept up a correspondence with customers in the XII – XIII centuries" [4].

During the rule of the Golden Horde, women are often subjected to aggression and were taken into captivity. In the international area Russia's influence weakened considerably and no marriage for political purposes between Russian women with other European rulers has taken place. In X-XIV centuries, the image of a faithful wife came to the fore in written monuments. After the Mongolian yoke women again returned to an active social and political life [4].

The Orthodox Church did not appreciate active social life of women. The church has great influence on marriage and family issues. N.L. Pushkareva said that, in matters of marriage and divorce status of women was high which was established by the church in medieval Russia [3]. But the church did not prevent the penetration of civil contract elements to the marriage issue which was later led to the dependent position of woman.

Such an attitude toward women are formed on the basis of Christian values: good wife is a woman, a mother of many children, honest, a loyal wife, obedient, quiet and submissive. At the same time, men recommended "to consult with their wives", "to make decisions with tips of wives" and not forget that "women are the saviour of mankind" [3, p89]. "Bad Wife" – is an independent mistress who does not subject to her husband and has equal rights with him. Such women is social active, does not follow the power of the family, is able to express clear dissatisfaction towards the oppression of women [3].

The situation of women has changed considerably in the sixteenth century. According to the introduction of the lands associated with the purchase of land "Faithfully serve" women have lost the opportunity to have a land. N.L. Pushkareva said that "the main reason for the abrupt change of women's social and family status in all trades and social

groups is the restriction of property rights" [4]. Family life, established under the laws of "Domostroy" and woman was closed down home. But this locking belongs only to the highest class. Nothing has changed in the lives of women from crowd, as they continued to work together with men, along with household chores [4].

In the XIII – XVII centuries, most of the women, including members of high society, were illiterate. The situation began to change after the reforms of Peter the Great. Women from noble families were educated in their homes. But there were noble women especially in the provinces who cannot write at the end of the eighteenth century [5, p. 51].

In the second half of the seventeenth century women's property rights were partially restored, at the beginning of the eighteenth century starts reforms of Peter the Great and tsar makes obligatory the participation of women from higher class, in masquerades and assemblies. According to the words of French Ambassador L.P.Segur, the "women went over men in the way of improvement. We can see many decorated women and girls in the community who distinguished by their beauty, speak three or four languages, playing several different instruments and are familiar with the works of famous authors of France, Italy and England.

Russian women who adopted European standards of etiquette had retained moral principles of the period before Peter and this led to the formation of the character of the eighteenth century Russian woman. Furthermore, among women grew writers (A.F. Rjevskaya, Y.V. Kheraskova, N.B. Dolgorukova), politicians (Y.R. Daskova) and women was managing the state (Catherine I, Anna Ioanovna, Anna Leopoldovna, Elizabeth Petrovna, Catherine II). Although, churches, continued supporting the idea of a family headed by a man without denying woman's reputation, "the role of women were great in any class of the family: upbringing and education of children, and economic concerns, the right of driving home budget – all these duties of wives and mothers were qualified with traditions".

In the nineteenth century began women's emancipation. Women were engaged in charity, acted as a nurse in the Crimean War, were eager to get a university education and as a result of this process the first female professors appeared in Russia.

But practically they were deprived of getting higher education until the beginning of the twentieth century. To study they had to go abroad, to the cities of European universities.

But loyal wife, mother and housewife were still ideal of a woman.

The most significant changes were taken place in the twentieth century. Women were equal to men.

During Soviet times women acquired men occupations and took place at all levels of society. However, household chores were also in the responsibility of them.

The changes of woman's role and place in society have been broadened in the twentieth century, women got more rights and freedoms, got the opportunity to realize their capabilities; she was not only the owner of the house, a housewife, but also a public figure acts as an active member of the community and the "weaker sex" concept gradually began to lose its meaning.

Limited women choice is often related to the vocational guidance. This is not only due to the "weakness" of woman but also due to stereotypes formed in the society. The last hundred years, women have mastered in many professions which are considered only for men and this list are currently expanding [6; 7; 8].

Language bearers enables of bringing the following conclusions according to the analysis related with "woman" concept which identified in the cultural-linguistic memory of nation:

1. The sensation of "women" concept is formed mainly under the influence of national stereotypes reflected in proverbs, phraseological unities and thus pass on from generation to generation in the process of communication. National traditions, historical events that took place during the development of society are affected to the national stereotypes.

2. The analysis of conception peculiarities how dual perception of women images. On the basis of materials it is possible to reconstruct both the ideal woman image and negative woman image.

3. "Women" concept fully expresses the woman image who is dependent in family, society, state and the society where men play a leading role. Men are described mostly in terms of labour and social activities, while women in the family, kinship and intimate relationships. Any deviation from this norm is estimated negative in society and women are perceived as "foreign elements".

4. Reducing the importance of woman, abusive approach towards women and negative perception of woman image is explained with androcentric.

5. Cultural analysis of "women" concept carriers to clarify the reason of the stability of these stereotypes found in the language of the current language bearers and the image of women's world. The perception of the female image partly goes back to the mythology. The analysis of historical and etymological data enables to discover mythological traces. In addition, the sensation of the image can also be explained by the influence of religion which not divides the equal the role for men and women.

Библиографический список

1. *Пословицы*. Баку: Ондеру, 2004.
2. *Библия*. Москва: Российское библейское Общество, 2003.
3. Пушкарева Н. *Знаменитые Россияне*. Москва, 1991. Available at: <http://www.pushkareva.narod.ru/zr/>
4. Пушкарева Н. *Женщины Древней Руси*. Москва: Мысль, 1989.
5. Райхштейн А.Д. *Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии*: учебное пособие. Москва: Высш. н., 1980.
6. Джонсон М. *Сознание Тела: телесная основа смысла, воображения, и причины*. Чикаго: Унив. Чикаго пресс, 1987.
7. Лакофф Р. Язык и место женщины. *Языки в обществе*. 1973; 2: 45 – 79.
8. Лакофф Г. *Женщины, огонь и опасные вещи: что категории показывают о разуме*. Чикаго: Университет Чикаго пресс, 1987.

References

1. *Posloviцы*. Baku: Onderu, 2004.
2. *Bibliya*. Moskva: Rossijskoe biblejskoe Obschestvo, 2003.
3. Pushkareva N. *Znamenitye Rossijane*. Moskva, 1991. Available at: <http://www.pushkareva.narod.ru/zr/>
4. Pushkareva N. *Zhenschiny Drevnej Rusi*. Moskva: Mysl', 1989.
5. Rajhshtejn A.D. *Sopostavitel'nyj analiz nemeckoj i russkoj frazeologii*: uchebnoe posobie. Moskva: Vyssh. n., 1980.
6. Dzhonson M. *Soznanie Tela: telesnaya osnova smysla, voobrazheniya, i prichiny*. Chikago: Univ. Chikago press, 1987.
7. Lakoff R. Yazyk i mesto zhenschiny. *Yazyki v obschestve*. 1973; 2: 45 – 79.
8. Lakoff G. *Zhenschiny, ogon' i opasnye veschi: chto kategorii pokazyvayut o razume*. Chikago: Universitet Chikago press, 1987.

Статья поступила в редакцию 23.01.17

УДК 81

Bidzhieva S.R., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Karachai and Nogai Languages, KCHGU (Karachaevsk, Russia), E-mail: sulfruzb@gmail.com

METONYMIC TRANSFER OF TITLES AS THE METHOD OF FORMATION OF PORTABLE MEANINGS OF WORDS IN THE KARACHAY-BALKAR LANGUAGE. There is no common understanding in the linguistic literature about the mechanisms of building figurative meanings of words. Some researchers, along with metaphor and metonymy distinguish synecdoche, the transfer according to the similarity function, as a separate type of transfer of the meaning. The author believes that they should not be distinguished as special types: cases of synecdoche are related to metaphor and metonymy. This work studies features of metonymic transfers that occur in all languages, but which in Karachay-Balkar language occupy a prominent place in the formation of portable meanings of words. The article also describes the main types of language usage of metonymical transfers in Karachay-Balkar language. The

research helps to dingle out these ways of making the figurative meanings of words due to the fact that they form a certain semantic unity. The meanings of polysemous words are linked by the similarity of their referents or by adjacency of their meanings.

Key words: Karachay-Balkar language, metonymic transfer of names, language metaphors, individual metaphors.

С.Р. Биджиева, канд. филол. наук, ст. преп. каф. карачаевской и ногайской филологии КЧГУ, г. Карачаевск,
E-mail: sulfrozub@gmail.com

МЕТОНИМИЧЕСКИЙ ПЕРЕНОС НАЗВАНИЙ КАК СПОСОБ ОБРАЗОВАНИЯ ПЕРЕНОСНЫХ ЗНАЧЕНИЙ СЛОВ В КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОМ ЯЗЫКЕ

В лингвистической литературе о способах образования переносных значений слов нет единого мнения. Некоторые исследователи наряду с метафорой и метонимией выделяют как самостоятельные виды переноса такие, как синекдоху, перенос по сходству функций и другие. По нашему мнению, их не следует выделять как особые виды: они являются разновидностями метафоры и метонимии. В данной работе раскрыты особенности метонимического переноса, имеющих место во всех языках, но в карачаево-балкарском языке они занимают заметное место в образовании переносных значений слов. Также в статье рассмотрены основные виды узуальных метонимических переносов в карачаево-балкарском языке. Выделение этих способов образования переносных значений слов обусловлено тем, что, образуя определённое семантическое единство, значения многозначного слова связаны между собой на основании сходства реалий или смежности.

Ключевые слова: карачаево-балкарский язык, метонимический перенос названий, языковые метафоры, индивидуальные метафоры.

Метонимия (от греч. *τε1*; *опугша* – переименование) – это замена одного слова другим на основе связи их значений по смежности. При метонимии название с одного класса объектов или единичного объекта переносится на другой класс или отдельный предмет, ассоциируемый с данным по смежности (Арутюнова, 1990). Метонимические переносы употребляются в языке чаще, чем метафорические. Как и метафорические, они бывают индивидуальными и узуальными. Основными видами узуальных метонимических переносов в карачаево-балкарском языке являются следующие:

1. Перенос названия с материала на изделие из него: чепкен «домотканое сукно» и «мужская верхняя одежда из этого материала (черкеска)», чоюн «чугун (сплав железа и углерода)» и «котел из этого металла», мюкюз «рог» и «бокал из рога», чын «форфор» и «пиала», чай «высушенные листья вечнозеленого растения, из которых приготавливается ароматный напиток» и «напиток, настоянный на этих листьях».

2. Перенос названия с одного явления на другое, когда они связаны во времени: ашхам «вечер, сумерки» и «еда в это время в период уразы», сараш «время до рассвета в период уразы» и «еда в это время», ингир «вечер, вечернее время» и «общественное собрание в это время», ушхууур «вечер» и «ужин».

3. Перенос названия с отрасли знания, науки на предмет науки и наоборот: лексика – «словарный состав» и «наука о словарном составе», грамматика – «грамматический строй» и «наука о грамматическом строе», фонетика – «звуковой строй языка» и «раздел языкознания, изучающий звуковой строй», стилистика – «учение о стилях речи» и «раздел языкознания, изучающий систему стилей языка» [1].

4. Перенос названия с действия на его результат: окьюу «учение» и «учеба», иш «процесс действия» и «предмет, являющийся итогом, результатом работы как действия», бояу «крашение» и «краска», айтыу «говорение» и «легенда, предание», «поговорка», джазыу «писание» и «письмо, алфавит», «запись», даулаш «спорить» и «спор, ссора», «дискуссия», сюрюу «выгон, прогон» и «стадо, отара».

5. Перенос названия сместилища на вместимое (одно в другом или на другом): стол «предмет мебели» и «такой предмет мебели вместе со всем, что поставлено на нем для еды», «отдел в учреждении, занимающийся каким-либо специальным кругом дел», юй «дом» и «семья», двор, усадьба, джилик «мосол, мозговая кость» и «костный мозг».

6. Перенос названия с действия на инструмент действия: билеу «точка чего-либо» и «оселок, брусок, точило», зегу «пилка, пиление, точка, стачивание чего-л. (напильником)» и «напильник», буруу «закручивание, завинчивание, скручивание» и «бур, сверло», тырнау «царапание» и «грабли».

7. Перенос названия с состояния и свойства предмета на предмет (обычно абстрактный): джангылык «новизна, состояние нового» и «новость», аманлык «плохое качество или состояние чего-либо» и «подлость, пакость», «преступление, правонарушение», игилик «хорошее, положительное качество кого-либо, чего-либо» и «добро, благоденствие», ариулык «состояние красивого» и «красота», тюзлюк «правота, невинность, невиновность» и «правда», усталык «мастерство (умение)» и «специальность,

квалификация», кыйынлык «трудность, сложности» и «несчастье, горе», тазалык «чистое состояние кого-либо, чего-либо» и «чистота».

8. Перенос названия с действия на средство действия: джагыу «смазка, втирание» и «мазь», чулгау «обёртывание, заворачивание, наматывание» и «портянка», байлау «связывание, обвязывание, перевязывание, перевязка» и «повязка, бинт».

9. Перенос названия с орудия на действие, производимое этим орудием: чалкы «коса» и «косовица, сенокос», орак «серп» и «жатва, косовица».

10. Метонимический перенос названий имеет и более сложные модели, но они малопродуктивны, например: родовое название переносится на видовые: агъач «лес (деревья)» и «дерево», «дерево, бревно (как материал, древесина)», къагыт «бумага» и «письмо», «документ», къошун «керамика (изделия из обожженной глины)» и «масса, из которой изготавливаются такие изделия (спец.)», «кровельный материал в виде обожженных глиняных или цементных желобчатых пластинок», «отдельная такая пластинка», «кувшин, горшок, жбан».

11. Перенос происходит по логической смежности: баш «голова» и «человек, душа (при счете людей), количество (при счете скотины)», «ум, рассудок», «глава, предводитель», «супруг, муж (разг.)», джан «душа (нематериальное)».

12. Специфической разновидностью метонимии является перенесение названия с целого предмета на его часть, называемый *синекдохой* (от греч. *Synekdosche* – соотношение). [2].

В карачаево-балкарском языке она имеет широкое распространение: дюрю «полоса скошенной травы» и «валок (гряда скошенной травы)», къала «город» и «крепость», «дворец», «башня», къабакъ «село, селение» и «ворота», аякъ 2. «нижняя часть ноги животного» и 3. «копыто», къаб «тыква (растение)» и «плод этого растения», сохан «лук (растение)» и «листья или луковичи этого растения», быы «морковь (растение)» и «корни этого растения», хауун «дыня» (растение)» и «плод этого растения», чюгондюр «свекла (растение)» и «корень этого растения», машина «механизм, совершающий какую-нибудь полезную работу» и «автомобиль, автомашина» и др. Вопрос об отнесении переноса названий плодов и ягод на их растения в карачаево-балкарском языке нуждается в уточнении. В этом языке названия растений и их плодов и ягод не совпадают. В названиях плодовых и ягодных растений обязательно присутствуют слова *терек* «дерево» или *кёкен/котур* «куст»: алма терек «яблоко», эрик терек «слива (дерево)», наныкъ терек «малина (куст)», дугъум кёкен/котур «куст смородины», итбурун кёкен/котур «куст шиповника» и др. При названии же плодов и ягод этих растений «прибавки» *«терек, кёкен/котур»* отсутствуют: алма «яблоко», эрик «слива», наныкъ «малина», итбурун «шиповник», дугъум «смородина». Поэтому плоды, ягоды и растения, на которых они растут, не могут быть названы одним словом. Следовательно, здесь не приходится говорить о синекдохе. Некоторые лексикологи, не учитывая это обстоятельство, утверждают, что слово *алма* означает «яблоко» и «яблоня», *кертме* «груша» и «грушевое дерево», *шаптал* «абрикос» и «абрикосовое дерево», то есть в таких словах видят перенос названия плода, ягоды на их

растения [2]. Другое дело – названия бахчевых культур. В них действительно имеет место явление синекдохи, так как названия таких растений и их плодов (и корней) совпадают, и название с плода или корня переносится на их растения: наша «огурец (плод)» и «растение огурца», харбуз «арбуз (плод)» и «растение арбуза», чюгондюр «свекла (корень)» и «растение свеклы».

Помимо узальных, в исследуемом языке довольно много случаев индивидуальных, контекстуально обусловленных употреблений переноса названий по метонимической модели. Собранный нами фактический материал свидетельствует о том, что в моделях образования метафор гораздо больше узальных значений, а в моделях метонимических образований – индивидуальных употреблений. Между моделями образования в индивидуальных метафорических и метонимических переносах значений обнаруживается ещё такое различие: индивидуальная метафора очень часто употребляется в произведениях художественной литературы, являясь выразительным тропом, индивидуальная же метонимия обычно является достоянием разговорной речи.

Основными случаями индивидуальной метонимии в карачаево-балкарском языке являются следующие:

1. Перенос названия с вместилища на содержимое или объем содержимого: шыша //шеша «бутылка» и «жидкость, содержащаяся в бутылке», табакъ «тарелка» и «еда, содержащаяся в тарелке», аякъ «чашка, тарелка, миска», «бокал, чарка, кубок, чашка» и «содержимое этой посуды».

2. Перенос названия с места населенного пункта на совокупность его жителей: эл «село» и «жители села», школ «школа» и «преподаватели» и «учащиеся школы», шахар «город» и «жители города», ауул «аул» и «жители аула» и др.

Не учитывая того факта, что в языке совокупность людей может обозначаться словом, обозначающим место, где они живут, работают и т. д., некоторые лексикологи и лексикографы считают, что в таком случае слово приобретает соответствующее значение [3 и др.]. В подобных случаях следует видеть не языковые значения, а употребление, то есть окказиональную метонимию. Объясняя окказиональность употребления слова *берег* в значении «люди, живущие на берегу» во фразе «Кулика этого знает

уже весь берег», Д.Н. Шмелев отмечает, что в этой фразе «существительное *берег* возможно не потому, что оно имеет значение «люди, живущие на берегу», а потому, что в языке существует закономерность, согласно которой многие названия местностей, помещений, учреждений и т.д. могут быть использованы также для обозначения находящихся там людей» [4, с. 123].

3. Перенос названия с социального события, мероприятия на его участников: съезд «собрание представителей каких-нибудь организаций, групп населения и т. п.» и «участники съезда», кенгеш «совещание» и «участники совещания» и др.

4. Перенос названия с имени автора на его произведения: *Къайсын*, къуру абадан класслада огай, биринчи-тёртюню класс-лада да тынгылы окъулады (газ. «Заман») «Не только в старших, но и в начальных классах изучается Кайсын».

Квалифицирование некоторыми исследователями аналогичных употреблений словарным явлением представляется небезидеальным, поскольку «возможность подобного употребления имен собственных обусловлена не тем, что они приобретают какие-то новые значения, но тем, что языку вообще присущи подобные виды метонимических сокращений» [4, с. 221].

5. Употребление единственного числа вместо множественного:

Къой кютген – байлыкъгъа, *джылкы* кютген – субайлыкъгъа (погов.) «Овцеводство (букв. пасти овцу) – ради богатства, коневодство (букв. пасти лошадь) – ради престижа». Урунадыла *орус* къатыш *къарачайлы*, *черкес*, *латыш* (Суйюнчла-ны А.) «букв.: Трудится вместе с русским карачаевец, черкес, латыш». В данных примерах имена существительные *орус* «русский», *къой* «овца», *къарачайлы* «карачаевец», *черкес*, *латыш* употреблены вместо *орусла* «русские», *къойла* «овцы», *къарачайлыла* «карачаевцы», *черкесли* «черкесы», *латышлыла* «латыши».

Естественно, аналогичное использование имен существительных нельзя отнести к метонимическим изменениям значений, как это делают некоторые лингвисты.

Таким образом, метонимические переносы имеют место во всех языках, но в карачаево-балкарском языке они занимают заметное место в образовании переносных значений слов.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Метонимия. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва, 1990: 300 – 301.
2. Биджиева С.Р. Многозначность имен существительных в карачаево-балкарском языке и ее лексикографическая разработка. Диссертация ... кандидата филологических наук. Карачаевск, 2001.
3. Гузев Ж.М. Современный карачаево-балкарский литературный язык. I часть (на карачаево-балкарском яз.). Нальчик, 1998.
4. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка). Москва, 1973.

References

1. Arutyunova N.D. Metonymiya. *Lingvisticheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 1990: 300 – 301.
2. Bidzhieva S.R. *Mnogoznachnost' imen suschestvitel'nyh v karachaevo-balkarskom yazyke i ee leksikograficheskaya razrabotka*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskix nauk. Karachaevesk, 2001.
3. Guzev Zh.M. *Sovremennij karachaevo-balkarskij literaturnyj yazyk*. I chast' (na karachaevo-balkarskom yaz.). Nal'chik, 1998.
4. Shmelev D.N. *Problemy semanticheskogo analiza leksiki (na materiale russkogo yazyka)*. Moskva, 1973.

Статья поступила в редакцию 25.01.17

УДК 808.2

Bogacheva A.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Nizhny Novgorod State University n.a. N.I. Lobachevsky (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: bogachova_a_v@mail.ru

Makarova M.D., teaching assistant, Nizhny Novgorod State University n.a. N.I. Lobachevsky (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: rainbowmm@rambler.ru

COMPARATIVE METHOD IN STUDYING THE WAYS TO EXPRESS OBJECT-QUANTITATIVE MEANING ON THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. The research deals with the use of a comparative method in studying the ways to express object-quantitative meaning in the Russian language while working with Chinese students. The work studies the problem of teaching the Russian grammar to foreign students with special reference to the topic "The expression of meanings of "quantity" in the Russian language". The focus of this work is given to the ways of transmitting information concerning a number of subjects in both Russian and Chinese. The ideas of comparative linguistics are implemented. The work gives fragment of lectures and practical sessions, where different ways of expressing quantity in both Russian and Chinese are shown, and their quantitative determinants are given in comparison. The article highlights the idea that the use of comparative method in teaching Russian as a foreign language helps to avoid interferential errors, arouses interest and increases motivation to study the Russian language.

Key words: teaching, comparative method, Chinese students, grammar category of number, quantitative meaning, quantity determinants, counting words, interferential errors.

А.В. Богачева, канд. пед. наук, доц. Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: bogachova_a_v@mail.ru

М.Д. Макарова, ассистент Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: rainbowmm@rambler.ru

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ МЕТОД ПРИ ИЗУЧЕНИИ СПОСОБОВ ВЫРАЖЕНИЯ ПРЕДМЕТНО-КОЛИЧЕСТВЕННОГО ЗНАЧЕНИЯ НА УРОКАХ РКИ

В данной статье речь идёт об использовании сравнительно-сопоставительного метода при изучении способов выражения предметно-количественного значения в русском языке в процессе работы со студентами-китайцами. В ней рассматривается проблема обучения студентов-иностранцев грамматике русского языка на примере темы «Выражение значения количества в русском языке». Основное внимание уделяется сравнению способов передачи информации о количестве предметов в русском и китайском языках. В статье реализуются идеи сравнительно-сопоставительной лингвистики. Приводится фрагмент лекционно-практического занятия, в котором рассматриваются различные способы выражения количества в русском и китайском языках, сравниваются количественные определители в них. Обосновывается идея о том, что применение сравнительно-сопоставительного метода на занятиях РКИ помогает избежать интерференционных ошибок, вызывает интерес и повышает мотивацию к изучению русского языка.

Ключевые слова: обучение, сравнительно-сопоставительный метод, студенты-китайцы, грамматическая категория числа, количественное значение, количественные определители, счетные слова, интерференционные ошибки.

Методика преподавания русского как иностранного (РКИ) имеет свои особенности, включает особые способы и методы преподавания русского языка как иностранного [1]. Одним из методов преподавания РКИ является сравнительно-сопоставительный.

Сравнительно-сопоставительный метод – это система приемов исследования как родственных, так и разноразностных языков с целью выявления в них общих и отличительных свойств и признаков.

Сравнительно-сопоставительный метод является методом активного усвоения новых знаний, так как в процессе обучения требует серьезной работы учащихся; способствует развитию внимания, мышления и памяти, играет значительную роль в усвоении и запоминании материала, повышает интерес к предмету [2].

Работая со студентами-иностранцами, полезно проводить сравнительно-сопоставительный анализ фактов грамматики при изучении отдельных тем. Сравнение фактов одного языка с фактами другого необходимо и для устранения возможностей давления системы родного языка на иностранный, когда ещё изучение последнего (иностранного) не достигло автоматического овладения.

Освещение проблемы интерференции, возникающей при овладении иностранными языками, находит отражение в работах ряда исследователей. Л. Ханина называет эту проблему нежелательной, считает, что необходимо её предвидение и преодоление, учитывая, что с этим явлением сталкивается каждый учитель иностранного языка. Рассмотрение проблемы преодоления межъязыковых интерференций является прикладной задачей сопоставительной лингвистики, а метод сопоставления можно использовать для её решения [3].

Работая со студентами-китайцами, важно обращать внимание на различия в грамматической системе русского и китайского языков. Это поможет избежать трудностей в преподавании русского языка в китайской аудитории, а также преодолеть проблему возникновения интерференционных ошибок в речи студентов-китайцев.

Рассмотрим фрагмент одного из занятий по теме «Способы выражения количественного значения в русском языке». Данный материал будет полезен на занятиях с группами китайских студентов, позволит обнаружить общее и различное в передаче количественного значения в русском и китайском языках и поможет достичь максимальных результатов в усвоении заявленной грамматической темы.

При общении на любом языке важную роль играют сведения о количестве людей или предметов, имеющих отношение к сообщаемому факту: сколько лиц производят действие, на сколько объектов это действие распространяется и т. п. В русском языке есть ряд способов передачи информации о количестве предметов.

Первый способ – использование грамматической категории числа (брат – братья, в доме – в домах, письмом – письмами и под.). Овладение данным способом трудно для иностранцев (особенно китайцев, в родном языке которых подобной категории нет). Противопоставление единичности / неединичности охватывает парадигмы всех изменяемых слов русского языка, с огромным множеством флексий.

Второй способ, сравнительно с первым, позволяет сообщить более конкретную информацию о числе неединичных пред-

метов с помощью количественно-именных словосочетаний типа *два брата, три дома, двух сестер, трое студентов* и т. п. Освоение этого способа также очень трудно для китайцев в связи со сложными синтаксическими отношениями в указанных словосочетаниях, а также необходимостью держать в памяти парадигмы входящих в них слов. Участвовать в словосочетаниях типа *два брата* могут лишь существительные, которые называют предметы, допускающие счёт.

Для обозначения количества других предметов (например, веществ) применяется *третий способ* – использование вместо числительных субстантивов, обозначающих меру: *килограмм мяса, стакан муки, баррель нефти, литр молока, ложка сливок* и т. п.

Компоненты словосочетаний при этом способе связаны управлением: синтаксически зависимое слово имеет форму родительного падежа единственного или множественного числа. В китайском языке такой тип связи отсутствует.

Описанный способ может использоваться для количественной характеристики и единичных предметов: *тройка лошадей, дюжина ложек* и под.

Так как возможность аналогии с китайским языком на этом участке обозначается достаточно явственно, сделаем краткий обзор тех групп субстантивов, которые указывают на количество предметов (назовем эти субстантивы количественными определителями).

Первую группу среди них составляют общепринятые (в том числе и в других языках) единицы измерения: килограмм, литр, тонна и под. Например: *метр ткани, килограмм яблок* и т. п. Другая группа – их бытовые замены: чашка, ведро, ящик, пакет и др. Ср.: *пачка сигарет, горсть орехов, щепотка соли, ложка дегтя в бочке меда* и др. Следующая группа – заместители имен числительных: пара, тройка, сотня, десяток, дюжина, и под. Ср.: *десяток яиц, пара носков, сотня рублей*.

Еще одна группа – названия (в том числе и метафорические) разных множеств и совокупностей: масса, группа, толпа, рота, банда, куча, стая, стадо и т. п. Например: *отряд геологов, стая птиц, гора арбузов, лес рук*.

Особую группу составляют количественные определители, сочетающиеся лишь с отдельными названиями предметов: *кочан капусты, головка чеснока, гроздь рябины, связка ключей* и др.

Имеются и слова, которые по сути дела являются «лишними»: без них количественно-именное сочетание возможно. Их участие придает речи официально-деловой характер: *сто голов овец, пять человек пострадавших* и под.

Количественные определители могут вступить в соединение с числительными. Это *четвертый способ* передачи предметно-количественных значений: *два литра молока, пять мешков картофеля, четыре экземпляра диссертации* и т. п.

В китайском языке грамматическая категория числа отсутствует: имя существительное может обозначать и один, и несколько предметов. Первый способ выражения предметно – количественных значений, обозначенный нами выше, в китайском языке не действует. Не характерен для этого языка и второй способ. Поэтому на занятиях преподавателю следует уделить им особое внимание и отвести больше время на отработку и закрепление материала.

В древнекитайском языке существительные могли «напрямую» соединяться с числительными. Однако в III – V вв. н.э. между числительным и существительным появились так назы-

ваемые «счетные слова» (их другое название – классификаторы). Классификаторы – особая группа слов, посредников между существительными и числительными в количественно-именной конструкции. Так, вместо *пять книг* китайцы говорят «пять корешков книг». Книги считаются корешками (běn). Вместо *четыре носовых платка* – «четыре квадрата (fāng) носовых платков», вместо *две собаки* – «две полоски (tiáo) собак», вместо *две рыбы* – «две полоски (tiáo) рыб» и т. д.

Китайские существительные делятся на группы по сочетаемости с определенными счетными словами (за что последние и называются классификаторами). Признаки, на основании которых производится деление, разнородны и часто несущественны для классифицируемых предметов. Так, выделяется группа плоских предметов (односторонних и двусторонних плоскостей): зеркало, барабан и т. д., с которыми используется счетное слово mǎi – «поверхность» и фото, билет, марка и т. д., с которыми принято употреблять zhǎng – «лист»; также группа длинных тонких предметов: палка, иглолка, палочка для еды, которые сочетаются со счетным словом gēn – «корень» и др.

В китайском языке люди могут быть просто людьми (gè), уважаемыми персонами (míng), официальными лицами (wèi), передвигаться группами (huò), входить в банды (bāng, gǔ) и т. п. Говоря о человеке как члене семьи, китайцы употребят «kǒu», о человеке как типе (по характеру) – «lèi», о человеке в очереди, в ряду – «rǎi».

Есть и универсальное счетное слово gè «штука, экземпляр», которое может заменять остальные и участвовать в счете как одушевленные, так и неодушевленные предметы.

При всей экзотичности системы счетных слов, нельзя не провести аналогии между китайской моделью количественной характеристики предметов и четвертым способом такой характеристики в русском языке. Ср.: *укушен пятью ртами собаки* («получил пять укусов») и *сорок голов крупного рогатого скота*.

Китайские классификаторы происходят от существительных и часто омонимичны имеющимся в языке субстантивам.

Реализация модели «числительное + названия меры + имя предмета» в русском и китайском языках имеет отличия. Одно из них – неизменяемость китайских слов: этот язык не имеет склонения.

Русское словосочетание типа *один десяток яиц* часто используется в сокращенном виде (десяток яиц): на единичность однозначно указывает грамматическое число слова десяток. В аналогичном фрагменте китайской речи слово *один* необходимо. Ср.: yí kuài ròu «один кусок мяса», liǎng kuài ròu «два куска мяса» и т. п.

Некоторые китайские существительные (названия отрезков времени: лет, дней, часов, минут и др.) сочетаются с числительными непосредственно, без помощи счетных слов. Это напоминает вторую модель количественной характеристики предметов в русском языке.

При выполнении заданий, предполагающих анализ способов выражения количественного значения в русском и китайском языках, преподаватель наводящими вопросами помогает учащемуся понять, где наблюдается сходство, а где различие. Например: «Сравните и подумайте, сходны или различны эти явления. Если сходны, то в чем вы видите их сходство? Если различны, то в чем заключается их различие?»

Сопоставление способов выражения количественных значений в русском и китайском языках, обнаружение черт сходства и различия в системе средств выражения этих значений призвано облегчить китайским студентам изучение и усвоение грамматических норм русского языка.

Сравнительно-сопоставительный метод позволяет учащимся ощутить интерес к материалу занятия, активизировать процесс познания, сформировать положительную мотивацию к изучению русского языка, глубже проникнуть в культуру и быт народа изучаемого языка, не допускать интерферентных ошибок.

Библиографический список

1. *Методика преподавания русского языка как иностранного*: учебное пособие для вузов. А.Н. Щукин. 2003. Москва: Высшая школа.
2. Никифорова Л.А. Сопоставление как метод при изучении грамматики и правописания. *Русский язык в школе*. 2003; 4: 3 – 45.
3. Зуров А.М. Сопоставительный метод в изучении и преподавании иностранных языков. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2012; 1-2: 371 – 373.
5. Стернин И.А. О понятиях метод, методика, прием. *Вопросы психолингвистики*. 2008; 7: 24 – 25.
6. Коларькова О.Г., Ипатова И.С. Потенциал иностранного языка как фактор профессионально-личностного развития студентов. *Проблемы современного педагогического образования*. Издательство ФГБОУ «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (Ялта). 2016; 51-6: 175 – 181.

References

1. *Metodika predpodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*: uchebnoe posobie dlya vuzov. A.N. Schukin. 2003. Moskva: Vysshaya shkola.
2. Nikiforova L.A. Sopostavlenie kak metod pri izuchenii grammatiki i pravopisaniya. *Russkij yazyk v shkole*. 2003; 4: 3 – 45.
3. Zurov A.M. Sopostavitel'nyj metod v izuchenii i predpodavanii inostrannyh yazykov. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2012; 1-2: 371 – 373.
5. Sternin I.A. O ponyatiyah metod, metodika, priem. *Voprosy psiholingvistiki*. 2008; 7: 24 – 25.
6. Kolar'kova O.G., Ipatova I.S. Potencial inostrannogo yazyka kak faktor professional'no-lichnostnogo razvitiya studentov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Izdatel'stvo FGBOU «Krymskij federal'nyj universitet imeni V.I. Vernadskogo» (Yalta). 2016; 51-6: 175 – 181.

Статья поступила в редакцию 27.01.17

УДК 811.111'243:81'282.842

Borodina D.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, doctoral postgraduate, Crimean Federal University
n.a. V.I. Vernadskiy (Simferopol, Russia), E-mail: dasha_tnu@mail.ru

ON THE HETEROGENEITY OF THE PROBLEM OF MODERN ENGLISH IN EUROPE. The article discusses status factors of English as lingua franca (ELF) in continental Europe. The analysis is based on Kachru's paradigm of World Englishes. It is argued that various criticisms of the Concentric Circles model have resulted from the extrapolating Kachru's diachronic model on the permanently changing contemporary global English language continuum. Non-postcolonial Europe is a region where English has been evolving in three different types: 1) as a learner's language acquired for transnational communication (Expanding Circle variants), unofficial user language of both intra- and transnational communication (similar to institutionalized Outer Circle variants), 3) transition state between the first two. These three groups of countries are claimed to form the European continuum of English. European ELF is proved to be of two types: non-institutional which is a transnational discourse practice, and institutional – which is an umbrella term covering diverse sociolects used by various communities of practice both in transnational and intranational communication. The analysis of European ELF is stated to offer a viable analytical procedure for studying the status of English in other non-postcolonial regions.

Key words: European English as lingua franca, EFL, Kachru's model, institutional, non-institutional ELF, transnational, intranational communication.

Д.С. Бородина, канд. филол. наук, доц., докторант, Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского,
г. Симферополь, E-mail: dasha_tnu@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ ГЕТЕРОГЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЕВРОПЕ

В статье предлагается анализ факторов, составляющих статус английского как лингва франка (АЛФ) в странах континентальной Европы. Анализ проводится с позиций концепции Б. Качру, представляющей распространение глобального английского языка (АЯ) в виде модели трех кругов. Аргументируется ошибочность критиков этой модели, проецирующих диахроническую схему Качру на современный континуум АЯ. На основе разделения стран Европы по среднему уровню владения АЯ обосновывается невозможность включения европейского АЯ в модель Качру. Доказывается, что страны Европы разделяются на три группы по объему функций, выполняемых АЯ в статусе: 1) иностранного языка, предназначенного для межнациональной коммуникации их жителей, 2) фактического второго языка интранационального общения, и 3) он занимает промежуточную позицию. Эти группы составляют европейский континуум АЯ как иностранного языка и АЯ как второго языка, и между ними нет четких границ. Выдвигается положение о двух типах европейского АЛФ – неинституциональном как о транснациональной дискурсивной практике и институциональном, который трактуется как зонтичный термин, обозначающий совокупность социолектов, обслуживающих транс- и интранациональную коммуникацию. Европейский АЛФ является частным случаем АЯ как международного контактного языка, и предлагаемые критерии анализа применимы к другим непостколониальным регионам его распространения.

Ключевые слова: европейский английский как лингва франка, АЛФ, модель Качру, институциональный АЛФ, неинституциональный АЛФ, транснациональная коммуникация, интранациональная коммуникация.

Процесс глобализации современного мира представляет собой расширение, углубление и ускорение контактов и сотрудничества во всех аспектах общественной жизни [1, р. 2]. Контакты английского языка (АЯ) с национальными языками становятся одним из определяющих факторов национальной языковой ситуации, поскольку влияние англо-американской культуры и, соответственно, АЯ входит в число наиболее значимых факторов мирового лингвистического развития конца 20 в. – начала 21 в. Результатом контактов АЯ с национальными языками стало не столько появление в них новых элементов и структурных отношений, сколько возникновение новых вариантов английского, используемого в качестве второго языка. Подобные новообразования стали фактом лингвистического континуума и существуют на огромной территории многих стран, где АЯ употребляется наряду с национальными языками.

Актуальность исследования эволюции АЯ в начале 21 в. заключается в том, что сложилась новая языковая реальность, стимулирующая интерес исследователей к проблемам: а) принадлежности и статуса новых вариантов АЯ по отношению к британскому и американскому вариантам АЯ, б) их роли в процессе глобализации современного мира и их статуса по отношению к национальным языкам, в) определения критериев кодификации новых вариантов, и г) выбора целевых образцов для обучения английскому как второму или иностранному языку. На смену упрощенному представлению об АЯ языке как едином образовании пришло понимание гетерогенности языковой структуры, обусловленной лингвистическими и экстралингвистическими факторами [2, с. 3].

Плюрицентричный характер АЯ на современном этапе проявляется в существовании различных национальных и региональных вариантов, приспособленных функционировать в новых социально-культурных условиях в том или ином регионе [3, с. 76]. Как в теоретическом поле, так и в практике преподавания АЯ необходимо понимание того, что собственно термин «английский язык» – это уже не только и не столько наименование конкретного национального языка, но обозначение глобального языкового континуума, в пределах которого взаимодействуют чрезвычайно разнородные явления. Поэтому в 1990-х гг. был выдвинут тезис, поддержанный Д. Кристалом, о том, что АЯ – это скорее семья языков, чем один язык [4, р. 84]. Осознание этого факта побудило американского социолингвиста Б. Качру предположить, что АЯ представляет собой некую совокупность вариантов, которую он назвал парадигмой «английских языков мира» – *World Englishes* [5; 6]. Концепция Б. Качру стала наиболее значимой и влиятельной теоретической моделью глобального распространения АЯ.

В 1985 г. Б. Качру опубликовал схему типологической классификации «английских языков мира» (*World Englishes*), в соответствии с которой он разделил их на три категории, расположив в трех концентрических кругах [5]. Внутренний круг (*the Inner Circle*), включает варианты АЯ в США, Великобритании и других странах, где он является основным национальным языком (*native varieties*).

Внешний круг (*the Outer Circle*) охватывает институциональные варианты (*institutionalized varieties*), возникшие в бывших британских колониях, например, в Индии, Нигерии, Пакистане, Сингапуре, Южной Африке. Эти варианты имеют широкий диапазон социальных функций внутригосударственного общения в

качестве второго официального языка страны и поддерживаются институтами государства, обслуживая административно-правовую и образовательно-культурную сферы.

В третьем, Расширяющемся круге (*the Expanding Circle*) представлены страны, где АЯ, не будучи официальным языком, выполняет определенные культурно-политические функции, ориентируясь, главным образом, на внешнюю коммуникацию, и используется как инструмент межнационального и межкультурного общения (*performance varieties* – практические варианты). Он развивается в результате школьного обучения, а не вследствие усвоения в естественной коммуникативной среде. Благодаря возрастанию функциональной нагрузки АЯ практические варианты активно распространяются в таких странах Расширяющегося круга, как, например, Индонезия, Иран, Китай, Непал, Россия, Япония и т. п. К этой категории можно отнести и другие неанглоязычные страны, число которых постоянно расширяется за счет вовлечения новых участников в сферу глобальной политической и социально-экономической активности.

По словам Б. Качру, принадлежность к тому или иному кругу зависит от выбора между экзонормативной и эндонормативной моделью. *Эксонорма*, или внешняя норма, связана с принятием неанглоговорящими странами модели АЯ тех стран, где он является родным (главным образом, Великобритании и США), а *эндонорма*, или внутренняя норма, предполагает местную разновидность АЯ образованных носителей в качестве образца. Важным критерием определения статуса каждого варианта и разновидности английского языка является ориентация на внешние или внутренние языковые нормы. Эксонорма АЯ характерна для России, Японии, Кореи, Китая и др. стран, эндонорма – для Великобритании, США, Австралии, Индии, ЮАР и др. [6, с. 21].

В соответствии с моделью Б. Качру говорящие на АЯ делятся на тех, для кого 1) он является родным и используется почти во всех функциях; 2) АЯ не является родным, но выступает в качестве институционального второго языка; и 3) АЯ не является родным, а выступает как иностранный язык, и набор ситуаций, в которых он используется, ограничен [5, р. 19]. Существование и функционирование АЯ в местных условиях приводит к развитию в нем характерных различительных и устойчивых черт, совокупность которых может осознаваться и поддерживаться кругом говорящих на нем людей [7, с. 68;].

Терминологическая интерпретация, предложенная Б. Качру, подверглась критике со стороны ученых, которые считали, что расположение носителей АЯ и их стран во Внутреннем круге ставит их в привилегированное положение. Так, признавая отсутствие какой-либо убедительной альтернативы модели трех кругов, Д. Грэддол указывает на ее политизированную тенденциозность и считает основным недостатком признание привилегированного положения вариантов внутреннего круга, выраженное в том, что носителям АЯ отводится роль ключевого элемента схемы. Центральное расположение носителей АЯ заставляет принимать их язык как свод правил, обязательных к исполнению на периферии, т. е. неносителями АЯ [8, р. 110].

Этой же позиции придерживается и М. Модино, который критикует модель концентрических кругов за ее евроцентризм и подчеркивает, что она «возрождает представление об АЯ как собственности определенных групп, а привилегии правильно отдает носителям престижного варианта». М. Модино указывает

ет, что в модели Б. Качру языковая компетенция как бы предопределена национальной принадлежностью, и предлагает рассматривать языковую компетенцию пользователя АЯ вне связи с его происхождением [9, p. 24].

М. Сарачени находит евроцентризм в модели Б. Качру, утверждая, что «теоретически безупречная и идеологически евроцентричная концептуализация языка» в немалой степени вызвана собственно термином «Внутренний круг», относящимся к Великобритании, США и др. странам, где АЯ исторически является доминантным языком [10, p. 81].

Дж. Раджадурай усматривает недостаток модели Б. Качру не в политическом аспекте, но в противопоставлении биполярных тенденций распространения АЯ во внешнем и расширяющемся кругах. С одной стороны, в условиях современного мира АЯ служит необходимым инструментом социально-экономической мобильности. Однако, как следствие, в странах второго и третьего кругов, где от уровня владения АЯ могут напрямую зависеть карьерные устремления и благосостояние людей, возрастают требования к их языковой компетенции [11].

А. Пенникук также считает, что языковой компетенции отводится функция барьера, призванного разделять общество по социально-экономическим критериям, а это ведет к укреплению социального неравенства и повышению престижа ограниченного числа представителей национальной элиты, АЯ которой приобретает привилегию служить в качестве национального кодифицированного варианта [12, p. 519].

По мнению Э. Эрлинг, в мире, где глобальное использование АЯ не поддается никаким границам, модель реальной языковой ситуации не следует строить вокруг одного центра, строго разделяя пользователей по национальной принадлежности [13, p. 229].

С. Моллин упрекает Б. Качру в том, что, при всей очевидной универсальности, его модель трех кругов игнорирует основную, глобальную функцию АЯ в современном мире – функцию контактного языка, лингва франка международной, межнациональной, межкультурной коммуникации [14, p. 41 – 42], т.к. варианты Внутреннего и Внешнего кругов функционируют в пределах своих национальных/региональных границ, и только практические варианты Расширяющегося круга изначально предназначены для международной коммуникации.

Никто из критиков концепции Б. Качру не отвергает главного – принципа структуризации глобального АЯ, но, как нам представляется, все они делают одну и ту же ошибку в том, что, рассматривают диахроническую модель Б. Качру как синхроническую репрезентацию современного глобального континуума АЯ. В качестве подтверждения этого тезиса приведем следующий аргумент, который в известных нам критических анализах модели трех кругов не зафиксирован.

В известном научном издательстве *Wiley-Blackwell*, в серии Справочников по литературе и культуре (*Blackwell Companions to Literature and Culture*), был подготовлен монументальный коллективный труд «Справочник по истории английского языка» (*A Companion to the History of the English Language*, 2008), где Б. Качру является автором главы *World Englishes in World Contexts*, в которой он разъясняет, что «модель Концентрических Кругов – это не просто эвристическая метафора для схематического представления диффузии английского языка. Модель представляет схему исторической, образовательной, политической, социальной и литературной контекстуализации английского языка в процессе постепенной – и беспрецедентной – экспансии, связанной с британской колонизацией и постколониальным периодом». [15, p. 568] Эта экспансия началась, на первом этапе, с присоединения Уэльса (1535 г.) и Шотландии (1603 г.), продолжилась, на втором этапе, в процессе колонизации Северной Америки, Австралии и Новой Зеландии и завершилась, на третьем этапе, путем создания Британской колониальной империи. [15, p. 567, 568].

Б. Качру подчеркивает, что его репрезентация распространения английского языка не отдает приоритет какому-либо из вариантов АЯ и не располагает их в порядке предпочтительного ранжирования. Внутренний круг является внутренним в соответствии с происхождением вариантов и их принадлежностью к начальному этапу распространения АЯ, а Внешний круг является внешним в силу географической экспансии языка, в силу тех исторических обстоятельств, благодаря которым АЯ стал использоваться в сферах управления, образования, политики, экономики и т.п. британских колоний. По мере развития новых вариантов все они прошли через аккультурацию и нативизацию

(индигенизацию), в ходе которых АЯ подвергся изменениям в локальных африканских, азиатских, и др. контекстах, т.е. подвергся тому, что Б. Качру называет «африканизацией» и «азианизацией» по аналогии с языковыми процессами, прошедшими в США, Канаде, Австралии и Новой Зеландии. Под аккультурацией и нативизацией АЯ в локальных контекстах понимаются изменения на фонетическом, грамматическом, лексическом, дискурсном уровнях. [15, p. 568, 569].

Необоснованная экстраполяция модели Б. Качру, раскрывающей последовательность исторической диффузии АЯ, на современную языковую ситуацию приводит к ошибочному представлению о том, что изначальная принадлежность к Внутреннему кругу подчеркивает исключительность и привилегированное положение носителей АЯ. Парадокс такого понимания модели трех кругов мы видим в следующем: хотя Б. Качру выдвинул идею *World Englishes* для того, чтобы отойти от устаревших представлений о превосходстве британского и/или американского варианта АЯ, его концепция ошибочно воспринимается как постулат языкового превосходства англоязычных стран.

Мы предлагаем принять как свершившийся факт, что этот постулат потерял связь с реальным состоянием глобального АЯ, которое характеризуется тем, что процесс распространения АЯ в различных регионах мира за последние 20-30 лет вступил в качественно новую стадию, и в глобальном континууме АЯ активно развиваются два важных сектора, которые не покрываются парадигмой *World Englishes*. Во-первых, это функционирование АЯ в качестве контактного языка транснациональной коммуникации – английского как лингва франка (АЛФ). Во-вторых, это его статус в интранациональной коммуникации непостколониальных стран (Россия, страны Евросоюза, Китай, Япония, и т.п.), хотя формально они относятся к Расширяющемуся кругу.

Исходя из функционального критерия, А. Ферс определяет АЛФ как дополнительно приобретенную языковую систему, контактный язык общения людей, не разделяющих ни национальный язык, ни национальную культуру, но избравших его в качестве иностранного языка межнациональной коммуникации [16, p. 240]. Ю. Хоузе признает АЛФ инструментом коммуникации между людьми с разными национальными языками за пределами лингвокультурных границ их языков. По её словам, АЛФ выполняет функцию контактного языка межнациональной коммуникации, не выступая в качестве языка национальной идентификации говорящих. Он может использоваться как в странах Расширяющегося круга, так и в странах Внутреннего и Внешнего кругов при условии, что один из коммуникантов является представителем страны Расширяющегося круга или все коммуниканты относятся к этой категории. [17, p. 73-74].

Напомним, что в модели Б. Качру локальные (национальные и региональные) варианты идентифицируются в трех аспектах – территориальном, языковом и культурном, т.е. по критерию географической локализации, по характерным отклонениям от исходного (британского) языкового стандарта, по отраженным в конкретном варианте АЯ специфическим лингвокультурным реалиям данного региона. [18] Насколько применимы к АЛФ территориальные, языковые и лингвокультурные параметры оценки вариантов? Является ли он этапом продвижения Расширяющегося круга к созданию своих норм и стандартов, своего варианта АЯ, который в неопределенной перспективе может интегрироваться в национальный вариант АЯ на функциональном уровне? Чтобы ответить на эти вопросы, необходимо выделить два вида АЛФ – неинституциональный и институциональный.

Мы определяем неинституциональный АЛФ как нерегулярную ситуативную языковую **практику** межнациональной коммуникации, в которой а) участники являются представителями различных исходных языков; б) один или все участники не идентифицируются по какой-либо специальной области интересов; в) вторичная социализация и интернализация элементов культуры партнеров не является обязательным фактором; г) взаимодействие с целью формирования общего фонда языковых средств, т.е. практического кода, ограничено ситуативным потребностям коммуникативного контекста. Это, например, общение мигранта с чиновником миграционной службы или туриста с обслуживающим персоналом отеля.

Институциональный АЛФ – это **вариант** языка, используемый в устном и письменном статусно-ориентированном дискурсе, который, по определению В.И.Карасика, представляет собой речевое взаимодействие в рамках сложившихся общественных институтов. Институциональный дискурс есть специализированная клишированная разновидность общения между людьми,

которые могут не знать друг друга, но должны общаться в соответствии с нормами данного языкового сообщества. [19, с. 277 – 279] Мы относим институциональный АЛФ к сфере транснациональной коммуникации, связанной с деятельностью различных сообществ, в широком диапазоне коммуникативных контекстов институционального сообщества – от обмена простыми высказываниями до научной дискуссии.

Институциональный АЛФ, по своей сути, является зонтичным термином, обозначающим совокупность социолектов, обслуживающих транснациональные группы – деятельностные сообщества, объединенные на основе совместной культурной, профессиональной, социальной и т.п. практики. Материальной базой для исследования социолектов АЛФ должны быть его самостоятельные разновидности, являющиеся средством общения таких коллективов.

Может ли институциональный АЛФ быть включен в модель Б. Качру и, если может, то на основании каких критериев?

Сложность ответа на этот вопрос подтверждает ведущий исследователь европейского АЛФ Дж. Дженкинс, которая проводит аналогию между АЛФ и АЯ носителей, отмечая, что они имеют как общие характеристики, так и региональные отличия. По ее словам, АЛФ не является монолитным вариантом некой мономодели, утратившей лингвокультурную идентичность. Точно также его нельзя представлять в качестве модели поливариантного АЛФ, предполагающей отсутствие каких-либо норм и стандартов. [20, р. 202 – 204].

Институциональный АЛФ выполняет прагматическую функцию языка транснациональной коммуникации, в которой могут принимать участие все говорящие по-английски, независимо от того круга модели Б. Качру, к которому они относятся. Однако же, анализируя территориальные, языковые и культурные параметры вариативности глобального английского языка мы приходим к пониманию того, что локализация АЛФ в пределах модели трех кругов невозможна, и попытки характеризовать его как один из вариантов Расширяющегося круга только на основании функционально-прагматического критерия не имеют перспективы. Институциональный АЛФ не привязан к какому-либо географическому региону, а ориентирован на обслуживание коммуникативных потребностей индивидуумов и социально ограниченных групп людей в тех коммуникативных контекстах реального и/или виртуального пространства, которые требуют их взаимодействия.

Сложность идентификации статуса институционального АЛФ иллюстрирует австрийский социолингвист Б. Зайдлхофер, которая попеременно характеризует его как **контактный язык** и **жизнеспособный вариант** АЯ (*EFL as a viable variety*) [21, р. 138, 141], **способ коммуникации** между людьми, имеющими различные национальные языки [22, р. 339], **особый регистр** сообществ, объединенных определенным видом деятельности (*communities of practice with their particular ELF registers*) [23, р. 239].

М. Бернс отмечает неправомерность включения всех разновидностей европейского АЛФ в Расширяющийся круг модели Б. Качру только на том основании, что в неанглоязычных странах Европы он преподается в качестве (первого) иностранного языка в системе образования, не объявлен официально вторым языком и не признан институциональным вариантом на государственном уровне. В интранациональной коммуникации европейских стран АЯ задействован во многих специальных областях. По мнению М. Бернс, попытки классификация европейского АЯ по модели Б. Качру осложняется динамичностью и разнообразием контекстов использования языка [24, р. 192].

Диапазон расхождений среднего уровня владения АЯ в европейских странах свидетельствует о том, что по объему функций, выполняемых АЯ, страны Европы можно разделить на три группы: в одних странах (например, в Испании, Португалии, Франции) АЯ довольствуется статусом иностранного языка, предназначенного, в основном, для межнациональной коммуникации их жителей, в других (например, в Дании, Нидерландах, Швеции) – он фактически является вторым языком интранационального общения, а в третьих (например, в Австрии, Германии, Польше) – занимает промежуточную позицию. Между этими группами нет каких-либо четких границ, и, по мнению нидерландского социолингвиста Э. Эдвардс, они представляют собой смешанный континуум АЯ как иностранного языка и АЯ как второго языка [25, р. 173].

Идентификация статуса АЯ в той или иной стране возможна с применением социолингвистических критериев, которые могут

быть обобщены в следующей классификации, где выделяются четыре основных фактора [26, р. 96]:

1. Объем функций АЯ: а) распространение массового национально-английского билингвизма, б) интранациональное использование АЯ в нескольких областях (образование, управление, средства массовой информации, межэтническое общение внутри страны).

2. Расширение путей усвоения языка за пределами системы образования.

3. Нативизация АЯ на фонологическом, морфосинтаксическом, лексическом и прагматическом уровнях: а) распространение отдельных нативизированных структур в речепроизводстве на АЯ среди $\geq 30\%$ населения, б) расширение предпочтительного использования нативизированных структур среди $\geq 50\%$ населения с перспективой последующей систематизации, ведущей к развитию и закреплению локальной нормы.

4. Институционализация: а) признание национального варианта АЯ в качестве локальной нормы (возможно, но не обязательно на уровне государственных и общественных институтов), б) широкое использование локальной нормы в различных областях жизнедеятельности, в) кодификация (возможная, но не обязательная для признания национального варианта).

С. Моллин пишет, что распространение национально-английского билингвизма служит первым признаком внедрения АЯ как второго языка в конкретном сообществе, и, если минимальный процент билингвов меньше $1/3$, то следует считать АЯ иностранным языком [27, р. 199]. Действительно, зонтичный термин АЛФ обобщает разные типы национально-английского билингвизма в континентальной Европе, поэтому идентификация его статуса в каждой отдельной стране должна базироваться на объективных критериях оценки билингвизма, нативизации и институционализации языка [28, р. 28, 29].

Представления о пороге билингвизма, нативизации и институционализации, за которым английский как иностранный язык становится английским как вторым языком могут значительно варьироваться, но практически никто не утверждает, что эти критерии должны быть всеобъемлющими. Порог нативизации – это тот этап когда вариант АЯ в той или иной стране начинает развивать свои нормы и, в конечном счете, эти нормы принимаются официально и кодифицируются в грамматиках, словарях и справочниках. [27, р. 139] Однако же, кодификация не должна рассматриваться как обязательный этап, поскольку, если люди, говорящие на этом варианте, приняли его, хотя он и не признан официально, следует рассматривать его как институциональный вариант [Buschfeld 2011, р. 94].

Примером, представляющим группу европейских стран, где практически сложился национальный вариант английского как второго языка, являются Нидерланды. Нидерландский лингвист М. Ван Остендорп заметил, что голландцы превращаются из традиционно многоязычного населения, которое гордилось знанием иностранных языков, в двуязычное население, которое гордится знанием английского языка [29, р. 252]. Билингвизм, в первую очередь, выражается в представлении о всеобщем владении АЯ, который постоянно присутствует в телепрограммах, масс медиа, рекламе, бизнесе, школьном и высшем образовании и др. областях. АЯ является частью жизни и идентификационных признаков для молодежных и профессиональных групп, представители которых подвергают его систематической нативизации на всех уровнях языка [28, р. 226 – 228].

И тем не менее, несмотря на глубокое проникновение АЯ в жизнедеятельность Нидерландов, эту страну формально относят к странам Расширяющегося круга, а ее АЯ считают иностранным языком, хотя многие авторы характеризуют Нидерланды как одну из нескольких стран, переходящих из Расширяющегося круга в Внешний круг, т. к. АЯ фактически стал вторым национальным языком [28, р. 226].

В то же время, широчайшее распространение АЯ во всех слоях нидерландского общества, с одной стороны, и отсутствие официально признанной кодификации и институционализации, с другой, не позволяют социолингвистам высказывать категоричные суждения. Так, например, М. Герритсен и К. Никерсон в 2004 г. исследовали АЯ в Нидерландах на основе критериев Б. Качру и нашли, что он «частично удовлетворяет» параметрам Внешнего круга, т.к. он, не будучи официальным вторым языком, используется интранационально, как рабочий язык, в образовании, бизнесе, искусстве и быту [30, р. 114 – 117]. В 2016 г. М. Герритсен и соавторы, полагаясь на дополнительные количественные и качественные данные, пересмотрели эту позицию и

пришли к выводу, что АЯ в Нидерландах удовлетворяет только критериям Расширяющегося круга [31, р. 471].

Завершая краткое обсуждение статуса АЛФ в странах Европы, необходимо подчеркнуть следующие положения:

Б. Качру обосновал представление о функциональной наивности, основанное на критериях диапазона областей функционирования языка и глубины его социального проникновения, которое было революционным для последней четверти 20 в. В эпоху новой социолингвистической реальности представление о мобильности языка в непостколониальных странах меняется: оно включает переход от АЯ как предмета обучения к АЯ общения, от статуса иностранного языка системы образования к статусу второго языка интранациональной коммуникации. Этот переход представляет собой особый вид ситуативной вторичной социализации, в ходе которой происходит интернализация структуры и семантики языковых средств.

АЛФ подразделяется на два вида – неинституциональный и институциональный. Неинституциональный АЛФ определяется как нерегулярная ситуативная языковая практика межнациональной коммуникации представителей различных исходных языков, для которых вторичная социализация и интернализация элементов лингвокультуры партнеров не являются обязательными факторами. Институциональный АЛФ является зонтичным термином, который обозначает совокупность социолектов, обслуживающих транснациональные группы, объединенные на основе совместной культурной, профессиональной, социальной и т. п. практики.

Локализация АЛФ в пределах модели трех кругов как одного из вариантов Расширяющегося круга на основании функционально-прагматического критерия не представляется возможной, т. к. АЛФ не привязан к какому-либо географическому региону, а ориентирован на обслуживание коммуникативных потребностей индивидуумов и социально ограниченных групп людей в тех коммуникативных контекстах, которые требуют их взаимодействия.

Его разновидности в неанглоязычных странах Европы включаются в Расширяющийся круг модели Б. Качру только на том формальном основании, что он преподается в качестве иностранного языка в системе образования, не объявлен официально вторым языком и не признан институциональным вариантом на государственном уровне.

В реальности АЯ выполняет способствует укреплению региональной идентичности Евросоюза и подвергается нативизации или европеизации на формальном, контекстуальном и дискурсивном уровнях. В интранациональной коммуникации европейских стран АЯ задействован во многих специальных областях.

Диапазон расхождений национальных уровней владения АЯ свидетельствует о том, что по объему функций, выполняемых АЯ, страны Европы можно разделить на три группы: в одних странах АЯ наделен статусом иностранного языка, предназначенного для межнациональной коммуникации их жителей, в других – он фактически является вторым языком интранационального общения, а в третьих – занимает промежуточную позицию. Между этими группами нет каких-либо четких границ, и они представляют собой континуум АЯ как иностранного языка и АЯ как второго языка.

Для идентификации статуса АЯ в той или иной стране необходимо учитывать четыре основных фактора, среди которых: распространение национально-английского билингвизма и интранациональное использование АЯ в различных областях; нативизация АЯ на фонологическом, морфосинтаксическом, лексическом и прагматическом уровнях с перспективой последующей систематизации, ведущей к развитию и закреплению локальной нормы; институционализация, возможная, но не обязательная на уровне государственных и общественных институтов, и кодификация, возможная, но не обязательная для признания национального варианта; расширение путей усвоения языка за пределами системы образования. Критерии порога билингвизма, нативизации и институционализации, за которым английский как иностранный язык становится английским как вторым языком могут значительно варьироваться, но они не должны быть всеобъемлющими.

Европейский АЛФ рассматривается в виде частного случая АЯ как международного контактного языка. Он возникает и развивается в многоязычном контексте Европейского Союза, что изначально предполагает необходимость транскультурного и транснационального общения европейских коммуникантов, в рамках которого соотношение языков не является чем-то раз и навсегда закрепленным.

Библиографический список

- Held D., McGrew A., Goldblatt D., Perraton J. *Global transformations: politics, economics and culture*. Cambridge: Polity Press, 1999.
- Балабай Е.В. *Особенности словообразования в южноафриканском варианте английского языка: на материале произведений писателей ЮАР*. Автореферат диссертации ...кандидата филологических наук. Москва: Моск. гос. обл. ун-т, 2007.
- Ильина С.С. О некоторых грамматических особенностях сингапурского английского. *Культурно-языковые контакты*. Сборник научных трудов. Выпуск 11. Владивосток: Издательство Дальневосточного ун-та, 2008: 72 – 81.
- Crystal D. Moving towards an English family of languages? *World Englishes: A festschrift for Olga S. Akhmanova from her disciples, friends and colleagues*. Ed. by O. Alexandrova and M. Konurbayev. Москва: Диалог-МГУ, 1998: 84 – 95.
- Kachru B.B. Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle // Quirk R., Widdowson H. (Eds.) *English in the world: Teaching and learning the language and literatures*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1985: 11 – 36.
- Kachru B.B. *The Alchemy of English: The Spread, Functions and Models of Non-Native Englishes*. Oxford: Pergamon Press, 1986.
- Иванкова Т.А. Инновации китайского варианта английского языка на лексическом уровне. *Культурно-языковые контакты*. Сборник научных трудов. Выпуск 11. Владивосток: Издательство ДВГУ, 2008: 67 – 72.
- Graddol D. *English Next. Why global English may mean the end of English as a Foreign Language*. London: British Council. The English Company (UK) Ltd, 2006.
- Modiano M. International English in the global village. *English Today*. 1999. N 15 (2): 22 – 27.
- Saraceni M. *The Relocation of English: Shifting Paradigms in a Global Era*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2010.
- Rajadurai J. Revisiting the Concentric Circles: Conceptual and Sociolinguistic Considerations. *Asian EFL Journal*. Volume 7, Issue 4. British Virgin Islands: Asian EFL Journal Press, December 2005: 111 – 130. Available at: <http://www.asian-efl-journal.com>
- Pennycook A. Global Englishes, Rip Slyme, and performativity. *Journal of Sociolinguistics*. 2003; 7(4): 513 – 533.
- Erling E.J. *Globalization, English and the German university classroom: a sociolinguistic profile of students of English at the Freie Universität Berlin*. Thesis Presented for the Degree of Doctor of Philosophy. University of Edinburgh, June 2004. 282 p. Available at: userpage.fu-berlin.de/~berling/Final%20Draft%20pdf.pdf
- Mollin S. English as a Lingua Franca: A New Variety in the New Expanding Circle? *Nordic Journal of English Studies*. 2006; Vol. 5; N 2: 41 – 57.
- Kachru B.B. World Englishes in World Contexts. *A Companion to the History of the English Language*. Ed. by H. Momma and M. Matto. Blackwell Publishing Ltd., 2008: 567 – 580.
- Firth A. The discursive accomplishment of normality: on 'lingua franca' English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics*. 1996, Vol. 26: 237 – 259.
- House J. Misunderstanding in intercultural communication: interactions in English as a lingua franca and the myth of mutual intelligibility. Gnutzmann C. (ed.) *Teaching and Learning English as a Global Language*. 1999. Tübingen: Stauffenburg: 73 – 89.
- Canagarajah A. S., Wurr A. J. Multilingual Communication and Language Acquisition: New Research Directions. *The Reading Matrix*. 2011; vol. 11; N 1. 15. Available at: www.readingmatrix.com/.../january_2011/canagarajah_wurr.pdf
- Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.
- Jenkins J. English as a Lingua Franca: interpretations and attitudes. *World Englishes*. 2009; Vol. 28 (2): 200–207.
- Seidlhofer B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*. 2001; Vol. 11: 133 – 158.
- Seidlhofer B. Key concepts in elt. English as a lingua franca. *ELT Journal*, 2005; Vol. 59/4: 339 – 341. Available at: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/59/4/339.full.pdf>
- Seidlhofer B. Common ground and different realities: world Englishes and English as a lingua franca // *World Englishes*, 2009, Vol. 28(2). P. 236 – 245.

24. Berns M. English as lingua franca and English in Europe. *World Englishes*. 2009; Vol. 28; Issue 2: 192 – 199.
25. Edwards A. The progressive aspect in the Netherlands and the ESL/EFL continuum. *World Englishes*. 2014; Vol. 33; Issue 2: 173 – 194.
26. Buschfeld S. *The English Language in Cyprus: An Empirical Investigation of Variety Status. Inaugural Dissertation*. Universität zu Köln, 2011.
27. Mollin S. *Euro-English: Assessing variety status*. Tübingen: Gunter Narr, 2006.
28. Edwards A. *English in the Netherlands Functions, forms and attitudes*. PhD Dissertation. University of Cambridge, 2014.
29. Van Oostendorp M. Bilingualism versus multilingualism in the Netherlands. *Language Problems and Language Planning*. 2012; N 36(3): 252 – 272.
30. Gerritsen M., Nickerson C. Fact or fallacy? English as an L2 in the Dutch business context. C.N. Candli, M. Gotti (Eds.) *Intercultural aspects of specialized communication: Linguistic insights*. Bern: Peter Lang, 2004: 105 – 125.
31. Gerritsen M., Van Meurs F., Planken B., Korzilius H. A reconsideration of the status of English in the Netherlands within the Kachruvian Three Circles model. *World Englishes*. 2016; Vol. 35; Issue 3: 457 – 474.

References

1. Held D., McGrew A., Goldblatt D., Perraton J. *Global transformations: politics, economics and culture*. Cambridge: Polity Press, 1999.
2. Balabaj E.V. *Osobennosti slovoobrazovaniya v yuzhnoafrikanskom variante anglijskogo yazyka: na materiale proizvedenij pisatelej YuAR*. Avtoreferat dissertacii ...kandidata filologicheskikh nauk. Moskva: Mosk. gos. obl. un-t, 2007.
3. Il'ina S.C. O nekotorykh grammaticheskikh osobennostyakh singapurskogo anglijskogo. *Kul'turno-yazykovye kontakty*. Sbornik nauchnykh trudov. Vypusk 11. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo un-ta, 2008: 72 – 81.
4. Crystal D. Moving towards an English family of languages? *World Englishes: A festschrift for Olga S. Akhmanova from her disciples, friends and colleagues*. Ed. by O. Alexandrova and M. Konurbayev. Moskva: Dialog-MGU, 1998: 84 – 95.
5. Kachru B.B. Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle // Quirk R., Widdowson H. (Eds.) *English in the world: Teaching and learning the language and literatures*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1985: 11 – 36.
6. Kachru B.B. *The Alchemy of English: The Spread, Functions and Models of Non-Native Englishes*. Oxford: Pergamon Press, 1986.
7. Ivankova T.A. Innovacii kitajskogo varianta anglijskogo yazyka na leksicheskom urovne. *Kul'turno-yazykovye kontakty*. Sbornik nauchnykh trudov. Vypusk 11. Vladivostok: Izdatel'stvo DVGU, 2008: 67 – 72.
8. Graddol D. *English Next. Why global English may mean the end of English as a Foreign Language*. London: British Council. The English Company (UK) Ltd, 2006.
9. Modiano M. International English in the global village. *English Today*. 1999. N 15 (2): 22 – 27.
10. Saraceni M. *The Relocation of English: Shifting Paradigms in a Global Era*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2010.
11. Rajadurai J. Revisiting the Concentric Circles: Conceptual and Sociolinguistic Considerations. *Asian EFL Journal*. Volume 7, Issue 4. British Virgin Islands: Asian EFL Journal Press, December 2005: 111 – 130. Available at: <http://www.asian-efl-journal.com>
12. Pennycook A. Global Englishes, Rip Slyme, and performativity. *Journal of Sociolinguistics*. 2003; 7(4): 513 – 533.
13. Erling E.J. *Globalization, English and the German university classroom: a sociolinguistic profile of students of English at the Freie Universität Berlin*. Thesis Presented for the Degree of Doctor of Philosophy. University of Edinburgh, June 2004. 282 p. Available at: userpage.fu-berlin.de/~berling/Final%20Draft%20pdf.pdf
14. Mollin S. English as a Lingua Franca: A New Variety in the New Expanding Circle? *Nordic Journal of English Studies*. 2006; Vol. 5; N 2: 41 – 57.
15. Kachru B.B. World Englishes in World Contexts. *A Companion to the History of the English Language*. Ed. by H. Momma and M. Matto. Blackwell Publishing Ltd., 2008: 567 – 580.
16. Firth A. The discursive accomplishment of normality: on 'lingua franca' English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics*. 1996, Vol. 26: 237 – 259.
17. House J. Misunderstanding in intercultural communication: interactions in English as a lingua franca and the myth of mutual intelligibility. Gnutzmann C. (ed.) *Teaching and Learning English as a Global Language*. 1999. Tübingen: Stauffenburg: 73 – 89.
18. Canagarajah A. S., Wurr A. J. Multilingual Communication and Language Acquisition: New Research Directions. *The Reading Matrix*. 2011; vol. 11; N 1. 15. Available at: www.readingmatrix.com/.../january_2011/canagarajah_wurr.pdf
19. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
20. Jenkins J. English as a Lingua Franca: interpretations and attitudes. *World Englishes*. 2009; Vol. 28 (2): 200-207.
21. Seidlhofer B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*. 2001; Vol. 11: 133 – 158.
22. Seidlhofer B. Key concepts in elt. English as a lingua franca. *ELT Journal*, 2005; Vol. 59/4: 339 – 341. Available at: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/59/4/339.full.pdf>
23. Seidlhofer B. Common ground and different realities: world Englishes and English as a lingua franca // *World Englishes*, 2009, Vol. 28(2). R. 236 – 245.
24. Berns M. English as lingua franca and English in Europe. *World Englishes*. 2009; Vol. 28; Issue 2: 192 – 199.
25. Edwards A. The progressive aspect in the Netherlands and the ESL/EFL continuum. *World Englishes*. 2014; Vol. 33; Issue 2: 173 – 194.
26. Buschfeld S. *The English Language in Cyprus: An Empirical Investigation of Variety Status. Inaugural Dissertation*. Universität zu Köln, 2011.
27. Mollin S. *Euro-English: Assessing variety status*. Tübingen: Gunter Narr, 2006.
28. Edwards A. *English in the Netherlands Functions, forms and attitudes*. PhD Dissertation. University of Cambridge, 2014.
29. Van Oostendorp M. Bilingualism versus multilingualism in the Netherlands. *Language Problems and Language Planning*. 2012; N 36(3): 252 – 272.
30. Gerritsen M., Nickerson C. Fact or fallacy? English as an L2 in the Dutch business context. C.N. Candli, M. Gotti (Eds.) *Intercultural aspects of specialized communication: Linguistic insights*. Bern: Peter Lang, 2004: 105 – 125.
31. Gerritsen M., Van Meurs F., Planken B., Korzilius H. A reconsideration of the status of English in the Netherlands within the Kachruvian Three Circles model. *World Englishes*. 2016; Vol. 35; Issue 3: 457 – 474.

Статья поступила в редакцию 25.01.17

УДК 81

Dugalich N.M., teaching assistant, Department of Foreign Languages Faculty of Philology, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: fil@pochta.rudn.ru

MEANS OF CREATING IMAGERY IN THE TEXT OF THE FRENCH POLITICAL CARTOONS. The article analyzes the means of creating figurativeness in a political caricature. The study was conducted on the material of modern French literary language. The author examines the function of pun, allusion, and oxymoron in the text component of a complex semiotic formation of political caricature as a genre of political discourse. A creolized text makes special demands on the use of verbal means of creating figurativeness, as they should correlate with the semiotic codes of other levels (picture, color, font, etc.). Besides the basic functions – to create a humorous effect and draw the attention of the recipient – means of creating figurativeness in the language serve to minimize the volume of text message.

Key words: political discourse, creolized text, figurativeness, pun, allusion, oxymoron, political caricature, French literary language.

Н.М. Дугалич, ассистент каф. иностранных языков филологического факультета Российского Университета Дружбы Народов, г. Москва, E-mail: fil@pochta.rudn.ru

СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗНОСТИ В ТЕКСТЕ ФРАНЦУЗСКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КАРИКАТУРЫ

Предлагаемая статья посвящена анализу средств создания образности в политической карикатуре. Исследование проведено на материале современного французского литературного языка. Автор рассматривает функцию игры слов, аллюзии и оксюморона в текстовой составляющей сложного семиотического образования политической карикатуры как жанра политического дискурса. Креолизованный текст предъявляет особые требования к использованию вербальных средств создания образности, т. к. они должны коррелировать с семиотическими кодами других уровней (рисунок, цвет, шрифт и т. д.). Кроме основных функций – создать юмористический эффект и привлечь внимание реципиента – средства создания образности в языке служат для минимизирования объема текстового сообщения.

Ключевые слова: политический дискурс, креолизованный текст, средства создания образности, игра слов, аллюзия, оксюморон, политическая карикатура, французский язык.

Возникший в 70-е годы 20-го века интерес к изучению связи вербального и невербального компонентов в языке и динамичное развитие средств массовой информации привели к более детальному изучению креолизованного текста, в том числе, в политическом дискурсе. Одной из важных задач, стоящих перед СМИ, является формирование общественного мнения и освещение политических событий как внутри конкретной страны, так и за её пределами. Таким образом, радио, телевидение, пресса и интернет становятся площадками для активных участников политической дискуссии. Анализ политического дискурса может быть осуществлен не только с точки зрения исследования политической коммуникации, но он также представляет интерес для лингвистов. Одним из ярких способов предоставления субъективной информации в прессе и в глобальной сети интернет является политическая карикатура, относящаяся к типу креолизованных текстов. В карикатуре широко используются средства создания образности в языке [1].

К средствам создания образности в языке можно отнести метафору, метонимию, иронию, игру слов и многие другие. Стоит отметить, что средства создания образности характерны для литературных художественных текстов и реже встречаются в текстах другой жанровой принадлежности / других дискурсов.

Предмет нашего исследования – креолизованный текст карикатуры, в котором средства создания образности являются жанрообразующими, так как основными функциями политической карикатуры являются создание комического эффекта и привлечение внимания реципиента.

Одним из наиболее частотных средств создания образности в политической карикатуре является *игра слов*.

В.В. Виноградов определяет игру слов как фигуру речи, включающую нарочитую или невольную (в речи персонажей) двусмысленность, которая возникает благодаря использованию в одном контексте двух (и более) значений слова (любого речевого отрезка) или использование сходства в звучании разных слов [2; с. 209].

Лингвистической основой игры слов является полисемический характер лексических единиц.

Использование игры слов в тексте имеет две особенности:

1. создается комический эффект, при этом юмор не является грубым или пошлым, а, наоборот, – утонченным и благородным;
2. игра слов основана на эффекте неожиданности, создаваемым появлением второго лексико-семантического варианта лексической единицы, который читатель воспринимает одновременно с первой или последовательно.

Рассмотрим пример использования игры слов во французской политической карикатуре:

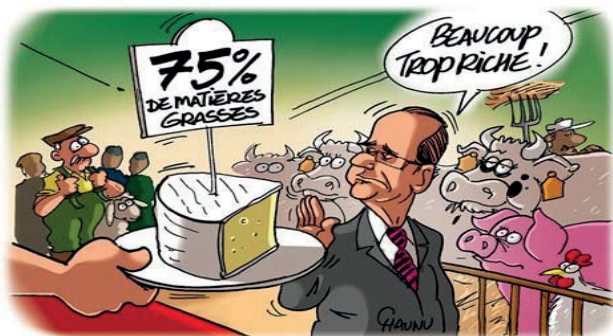


Рис. 1. Президент Франции Франсуа Олланд, посещающий фермерское хозяйство

75% de matières grasses

– Beaucoup trop riche!

75% жирности

– Слишком жирный! (здесь и далее перевод наш – Н.Д.)

На карикатуре изображен президент Франции Франсуа Олланд. Политик посещает фермерское хозяйство, где ему предлагают продукт – сыр, на котором указано «75% de matières grasses» '75% жирности'. Однако господин Олланд отказывается от угощения с репликой: «*Beaucoup trop riche*» 'слишком жирный'.

В анализируемой карикатуре использованы два средства создания образности: *аллюзия* и *игра слов*. С помощью *аллюзии* автор намекает на непопулярную реформу во Франции, согласно которой для богатых граждан страны налог увеличивается до 75%.

Игру слов мы видим во включении прилагательного *riche* в реплику героя, которая строится на многозначности лексической единицы *riche*. С одной стороны, лексическое значение *riche* – 'обильный, изобилующий чем-то', с другой, – в нашем контексте – 'богатый'. Декодировать авторскую интенцию можно только при условии полного понимания контекста – резонансного решения кабинета Олланда о повышении налога.

Адресат, не владеющий информацией о политической ситуации во Франции, воспримет реплику президента как характеристику сыра по жирности, в то время как коммуникативной задачей автора карикатуры, использующего игру слов, является обсуждение ситуации с налоговой реформой во Франции.

Рассмотрим еще один пример игры слов во французской политической карикатуре, которая реализована на уровне омофонов:



Рис. 2. Президент Франции Франсуа Олланд, выступающий с речью на заседании Генеральной Ассамблеи ООН

Hollande à l'ONU: «Sauvons la normalie!».

– «Le Nord-Mali»

Олланд в ООН: «Спасем нормальность!»

– «Север Мали»

На карикатуре изображен президент Франции Франсуа Олланд, выступающий с речью на заседании Генеральной Ассамблеи ООН. Господин Олланд призывает спасти север Мали, находящийся на грани гуманитарной катастрофы. Однако артикль женского рода *la* вместо *le* коренным образом меняет значение фразы, превращая реплику Франсуа Олланда в призыв букв. 'Спасем нормальность!', *оставаться нормальными*.

Таким образом, использование в данной карикатуре игры слов, выраженной омофонами *normalie* и *nord Mali*, несет, как нам представляется, информацию об отношении французского общества к политике Франсуа Олланда как неудовлетворяющей

страну, с одной стороны, и затрагивает проблемы мировой политики – ситуация в бывшей французской колонии Мали, с другой.

Ещё одним частотным средством создания образности в политической карикатуре является аллюзия.

Под аллюзией мы понимаем стилистический прием, применяющий, автор намекает на некоторый исторический, литературный, мифологический или, в нашем случае, политический факт, имеющий общественное значение, и, как правило, закрепленный в тексте. Событие в данном стилистическом приеме является денотатом, а его отражение в новом тексте – репрезентатом аллюзии.

Креолизированный текст, являющийся объединением элементов иконического и текстового уровней, часто содержит репрезентаты аллюзии, что объясняется

1) ограниченным в объеме текстовой и графической частей;

2) апеллятивным характером креолизованного текста;

3) модальностью карикатуры как жанра.

Рассмотрим пример аллюзии в следующей политической карикатуре:

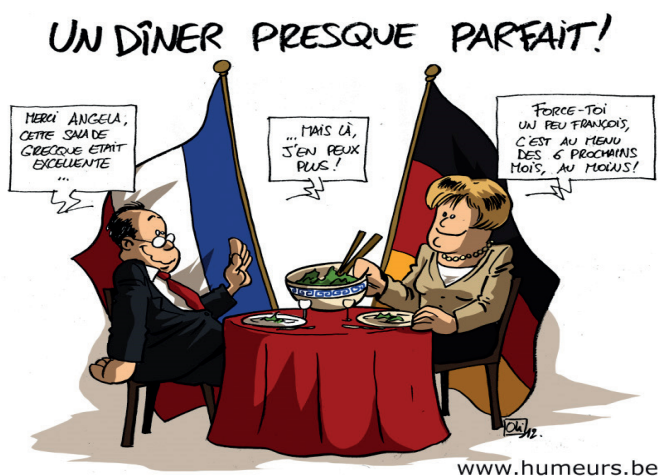


Рис. 3. Карикатура президента Франции Франсуа Олланда и Ангелы Меркель

Un dîner presque parfait!

– Merci Angela, cette salade Grecque était excellente...

... Mais là, j'en peux plus!

– Force-toi un peu François, c'est au menu dès 6 prochains mois au moins!

Pochti velikolepnyy uzhin!

– Спасибо, Ангела, этот греческий салат был потрясающий

...

... Но я больше не могу!

– Еще немножко, Франсуа, он в меню в ближайшие несколько месяцев!

Библиографический список

1. Дугалич Н.М., Ермошин Ю.А. Семиотика цвета в креолизованном тексте на примере арабской и французской карикатуры. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 6 (61): 390 – 393.
2. Виноградов В.В. *Проблемы русской стилистики*. Москва, 1981.
3. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва, 2005.

References

1. Dugalich N.M., Ermoshin Yu.A. Semiotika cveta v kreolizovanom tekste na primere arabskoj i francuskoj karikatury. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 6 (61): 390 – 393.
2. Vinogradov V.V. *Problemy russkoj stilistiki*. Moskva, 1981.
3. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Moskva, 2005.

HOLLANDE VEUT CONVAINCRE LES FRANÇAIS



Рис. 4. Карикатура президента Франции Франсуа Олланда

На карикатуре изображены президент Франции Франсуа Олланд и канцлер Германии Ангела Меркель. Политики беседуют во время приема пищи и обсуждают греческий салат. Блюдо в данной карикатуре является аллюзией на политическую ситуацию в Европе и экономический кризис в Греции.

Одним из ярких средств создания образности в языке является оксюморон. О.С. Ахманова определяет оксюморон как фигуру речи, состоящую в соединении двух антонимических понятий [3, с. 286].

Hollande veut convaincre les français: «Vous avez le choix. Soit vous votez pour moi, soit vous votez contre Sarkozy».

Олланд хочет убедить французов: «У вас есть выбор ... Либо вы голосуете за меня, либо вы голосуете против Саркози»

На карикатуре изображен президент Франции Франсуа Олланд. Политик стоит, одет в серый костюм, белую рубашку, синий галстук. Поза, одежда президента и композиция карикатуры подтверждает значимость Олланда как лидера. На уровне вербального компонента мы видим две линии противопоставления:

convaincre – soit... soit...

voter pour – voter contre

Содержание текста вступает в противоречие с содержанием рисунка, на котором мы видим позу выбора, а, следовательно, – оксюморон.

Проведя анализ нескольких типичных для представителей французской лингвокультуры карикатур, мы можем сделать следующие выводы:

1. Политическая карикатура относится к жанру креолизованного текста и популярна во Франции.
2. Средства создания образности встречаются в политической карикатуре для создания юмористического эффекта и привлечения внимания реципиента, а также с целью минимизировать тестовую составляющую карикатуры.
3. Использование средств создания образности делает карикатуру полисюжетной.
4. Игра слов, аллюзия и оксюморон являются частотными средствами создания образности в политической карикатуре, их использование помогает адресату понять интенцию автора.

Статья поступила в редакцию 15.02.17

УДК 811.161.1'373

Koroleva I.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian Language, Smolensk State University (Smolensk, Russia), E-mail: innakor@mail.ru

Rodionova L.P., MA, assistant, Department of Journalism, Smolensk State University (Smolensk, Russia), E-mail: panismolenska@yandex.ru

SPECIFICITY OF PERSONAL NAMES IN THE FICTION TEXT (BASED ON THE NOVELS OF A.O. BELYANIN). The article presents research of the novels of A. Belyanin, a founder of Russian fantasy. The researchers make an attempt to show the specifics of the choice and creation of proper names in fiction as a special literary genre. The work characterizes poetic onomastics as one of actively developing modern directions of onomastic research. The paper contains an analysis of the different existing approaches to the classification of onomastic vocabulary in the fiction text. The functions of names in literary text on the basis of which the choice criteria for naming characters and the realities of the world around them in the texts of A. Belyanin are identified and analyzed. The conducted research introduces new empirical material on onomastics of a literary text into the academic knowledge.

Key words: A.O. Belyanin, literary text, genre of modern fantasy, proper name, approaches to classification of proper names, poetic onomastics, poetonym, function name, specificity of proper names in science fiction.

И.А. Королёва, д-р филол. наук, проф., каф. русского языка Смоленского государственного университета, г. Смоленск, E-mail: innakor@mail.ru

Л.П. Родионова, магистр, лаборант каф. журналистики Смоленского государственного университета, г. Смоленск, E-mail: panismolenska@yandex.ru

СПЕЦИФИКА ИМЁН СОБСТВЕННЫХ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНОВ А.О. БЕЛЯНИНА)

В настоящей статье на материале романов основоположника российского фэнтези А.О. Белянина сделана попытка показать специфику выбора и создания имён собственных в художественном тексте особого литературного жанра. Охарактеризована поэтическая ономастика как одно из активно развивающихся современных направлений ономастических исследований. Проведён анализ различных существующих в настоящее время подходов к классификации ономастической лексики в художественном тексте. Рассмотрены функции онимов в художественном тексте, на основе чего выявлены и проанализированы критерии выбора именований для героев и реалий окружающего их мира в тексте фэнтези А.О. Белянина. В научный оборот введён новый эмпирический материал по ономастике художественного текста.

Ключевые слова: А.О. Белянин, художественный текст, жанр современного фэнтези, имя собственное, подходы к классификации имён собственных, поэтическая ономастика, поэтоним, функция имени собственного, специфика имён собственных в жанре фэнтези.

Андрей Олегович Белянин – известный современный писатель, основоположник российского жанра фэнтези. Его перу принадлежит несколько десятков романов, сборники стихов, под его руководством собраны антологии фантастических рассказов авторов из славянских стран. В прозе Белянина проявляется богатая разносторонняя эрудиция писателя, присутствуют образы различных исторических эпох, мифологий разных народов. Всё это проявляется не только в поворотах сюжетов, в литературных коллизиях, но и в представлении героев и окружающего их мира, где, в русле антропоцентрического подхода в науке, большую роль играют имена собственные (ИС). Таким образом, в текстах романов Белянина представлены разнообразные ИС, которые мы обзорно представляем в настоящей статье.

Имя собственное в литературе занимает особое место в системе художественно-изобразительных средств, служащих для выражения авторского замысла. Как отмечает С.И. Зинин, «любой поэтоним находится в неразрывной связи с другими составляющими элементами художественного произведения» [1, с. 27]. Именно поэтому собственное имя в литературе, его форма и смысл, ситуации его употребления не бывают случайными.

Поэтическая ономастика – одно из активно развивающихся сегодня направлений исследования ИС. Изучение ИС, безусловно, значимо и актуально для изучения любого художественного произведения, о чём свидетельствуют многочисленные работы, касающиеся исследований семантики имён, структурной организации ономастического пространства, которая представлена в любом ХТ, стилистических функций онимов, их ассоциативных связей, соотносённых с реализацией конкретного образа, авторской позиции, замысла произведения.

Для поэтической ономастики потребовалось расширение смыслового содержания термина поэтоним. В «Словаре ономастической терминологии» дается следующее его толкование: «Поэтическое имя (поэтоним) – имя в художественной литературе, имеющее в языке произведения кроме номинативной характеризующую, стилистическую и идеологическую функции. Как правило, относится к категории вымышленных имён, но часто писателем используются реально существующие имена или комбинация тех и других» [2, с. 108].

При видовой конкретизации имён собственных в художественных текстах оправдано использование терминов поэтический антропоним, поэтический топоним, поэтический зооним и т. д.

Возможны различные подходы к общим принципам классификации поэтонимов. Например, с позиций образной характеристики и сюжетного функционирования они могут быть представлены в виде двух больших разрядов. В одну группу можно

включить поэтонимы, которые непосредственно задействованы в художественном тексте как средство выделения и дальнейшей характеристики героев при раскрытии содержания произведения: имена главных и второстепенных действующих лиц, названия мест действия и т.д. У Белянина главные герои обычно носят традиционные русские мужские имена: Андрей, Сергей, Никита, Илья и др.; их возлюбленные также называются традиционными женскими именами: Наташа, Катерина, Олёна (диалектная южнорусская форма имени Елена), Луна (этот вариант мог использоваться как уменьшительная форма имени Венера). Места действия не всегда номинируются, так как действие обычно фантастическое, но если названия встречаются, то они, как правило, ключевые, то есть часто повторяющиеся и необычные: Город, Тартар, Коканд, замок Мальдорор, Хромая гора в районе Древнего кладбища.

Во вторую группу входят поэтонимы, которые опосредованно участвуют в раскрытии содержания художественного произведения, косвенно принимают участие в общей образной характеристике: исторические собственные имена при сравнении, описании (Гоголь, король Ричард, Перес де Кузльяр, Кустодиев, Василий Дмитриевич Иловайский), имена литературных героев (Дубровский, Ходжа Насреддин, старина Флинт), а также иные собственные имена, которые в контексте художественного произведения значимы (Дядя Миша, Ахмед, ослик Рабинович): естественно, их специфику необходимо учитывать при общем декодировании художественного текста [1, с. 35; 3, с. 32].

Несколько иное деление предлагает украинский ономаст М.В. Карпенко, которая все поэтонимы делит на две группы: прямо характеризующие и косвенно характеризующие [4, с. 13]. Исторические имена М.В. Карпенко поэтонимами не считает, так как, по её мнению, для имён в художественном тексте момент характеристики важнее, чем просто номинация.

Интересна классификация, которую предложил С.И. Зинин:

а) исторические собственные имена для исторических персонажей, мест, событий, материальных объектов в художественном контексте (сэр Томас Мэлори, Василий Дмитриевич Иловайский, Багдад, Астрахань);

б) исторические собственные имена для вымышленных автором художественных образов (Лев Оболенский, Нэд Гамилтон, колхоз «Слава Ильичу»);

в) общеупотребительные имена и названия национальной ономастики для вымышленных автором художественных образов (Павлушечка, Ева, Рахиль, Лукошкино, Подберёзовка, Кряков);

г) поэтонимы вымышленных образов, созданные по моделям национальной ономастики (полуреальные имена) (Анатоль Францевич, Лидия-Адольфина Карпоффгаузен, Злата Збышков-

ска, Сабрина фон Страстенберг, Тамтамба-Мумумба – по модели африканских языков);

д) авторские поэтонимы, созданные для усиления экспрессии имени при характеристике художественного образа без учёта специфики национальной ономастики (генерал Кошкостахус Пятый, Плимутрок I, Карга Гордыня, Миллавеллор, принцесса Нюниэль, «Эльфастройлохбанк», буженина «Цвет нации»);

е) вымышленные поэтонимы для нереальных художественных образов, не имеющих прямой соотносённости с объективной действительностью (Локхайм – Тающий Город, Ристайл (город), Код, Снаг (мифические зелёные человечки в летающей тарелке)) [1, с. 40].

Стоит обратить внимание и на работу О.И. Фояковой «Имя собственное в художественном тексте». Автор пишет о том, что изучение ИС в стиле отдельного писателя или одного произведения начинается с полного подробного анализа инвентаря ономастических средств, группируемых по определённым параметрам, которые в принципе совпадают с теми классификаторами, которые предлагает Э.М. Левина [5, с. 42; 6, с. 50].

Во-первых, по специфике денотативного значения ИС. Таким образом, подразделяем онимы на традиционные тематические разделы (антропонимы, топонимы, зоонимы и т.д.).

Вторая оппозиция – по способу художественной номинации в ХТ – позволяет противопоставлять собственно ономастические узусные лексические средства и окказиональные, контекстуальные, индивидуально-авторские, куда относятся ситуативные нарицательные именования и разного рода прозвища как чисто речевая категория ИС.

В-третьих, по способу преобразования формы ИС в ХТ. В системе ХТ могут быть представлены следующие виды преобразования ономастической лексики:

1) общеупотребительные имена и названия, перенесённые в тексте на новый объект (художественный образ, город и т.д.) – Бульдозер (прозвище), Волчий Коготь (прозвище), Вершитель (не определено, имя или прозвище);

2) перенесение известных литературных имён (персонажей и писателей) из ранее опубликованных произведений на новые художественные образы (в чём-то сходные с ними) – Сейлор Мун, Семейский (литературное имя из менее известных фантастических произведений других авторов), демон Бегемот;

3) имена и названия «полуреальные», т. е. построенные писателем по типовой языковой модели с некоторыми фонетическими изменениями реальной исторической формы имени или фамилии – Азриэлл (демонесса), Абифасдон (демон), «Сексоник», Дэви-Мария-Христос энд Кали.

Таким образом, восприятие литературных ИС оказывается зависимым от тех ассоциаций, которые вызывает данное имя в воображении читателя; это в свою очередь зависит от его ономастической компетенции.

Итак, ИС в ХТ отличаются от общеязыковых и функционально, и семантически. В реальной жизни нет внутренней связи между именем и его носителем. Но в художественном произведении связь между именем и носителем вполне может быть установлена волею автора. «Имена собственные, не имеющие в языке своего предметно-логического или коннотативного значения, в художественном тексте приобретают семантический и эмоциональный потенциал, который накапливается в процессе разворота текста через авторские и персонажные характеристики обозначаемого объекта – носителя имени» [7, с. 70].

Особо остановимся на точке зрения известного украинского ономаста Ю.А. Карпенко [8, с. 34 – 40], который одним из первых обратил внимание на специфику имени собственного в художественной литературе. Независимо от разряда имени собственного особенности его в ХТ чётко определяются пятью отличительными признаками от реальных ИС:

1) литературная ономастика вторична, возникает и существует на фоне общеназочной ономастики. Писатель не может абстрагироваться от реальной ономастики, даже если сознательно к этому стремится. Часто автор не ограничивается одним лишь ономастическим выбором и прибегает к ономастическому творчеству, создавая нужные для реализации художественного замысла собственные имена;

2) для художественного произведения имена выбирает либо создаёт, безусловно, сам автор. Писатель подбирает или конструирует не только личные имена, но и все компоненты ономастического пространства произведения. Имя не может не войти в какие-то связи с образами героев и фоном, их окружающим, что тесно связано с темой и идеей произведения;

3) в литературе ИС сохраняют свою дифференциальную функцию, но она перестаёт быть главной, так как в любом произведении число персонажей и других потенциальных носителей ИС ограничено. Карпенко считает главными две функции в художественном тексте: стилистическую и эмоционально-стилистическую;

4) нелитературная ономастика – это факт языка, литературная ономастика – факт речи. Литературное ИС переходит из речи в язык лишь в том случае, если оно приобретает независимое употребление, становится символом;

5) в художественном произведении обычно присутствует особый тип ИС – заглавие.

Последнее положение хорошо иллюстрируется анализом заглавий романов Белянина. Мастер фэнтези в заглавиях сжато передаёт главную мысль каждого романа: «Моя жена – ведьма» (благодаря дару жены мужу выпадают приключения и обретение нового в себе); «Сестрёнка из преисподней» (девочка-подросток пытается изменить порядок в разных царствах мёртвых, её надо остановить); «Меч без имени» (меч сам выбрал себе хозяина и изменил его жизнь); «Таинный сыск царя Гороха» (при дворе царя Гороха организуется подразделение милиции); «Дело трезвых скоморохов» (почему скоморохи в цирке оставались трезвыми); «Демон по вызову» (демон приходит за грешниками, но это его работа, кроме которой есть супружеская жизнь).

В трилогии «Багдадский вор» вторая книга названа «Посрамитель шайтана», что отсылает к роману Л.В. Соловьёва «Возмутитель спокойствия». Связь с произведением Соловьёва подчёркивает сам Белянин: «*Ибо тень бессмертного Соловьёва пришла ко мне этой же ночью!*» [9, с. 42]. У Соловьёва Ходжа Насреддин – главный герой, у Белянина – лучший друг Багдадского вора, совершающий вместе с ним каверзные проделки: «*Там был такой Ходжа Насреддин, домцуло называется, так мы с ним вообще корифаны не разлей кумыс*» [9, с. 16]. Кроме того, в романе Соловьёва противник героя – эмир Бухары, у Белянина аналогично – эмир Багдада, хотя исторически правитель Багдада назывался халиф (калиф).

Таким образом, в текстах современного фэнтези, как и во многих художественных текстах других жанров, система имён собственных продумана автором и каждое имя не случайно. А.О. Белянин – талантливый создатель нового жанра, поэтому уже первичный анализ собранных ИС даёт возможность выявить определённую их специфику в текстах романов. Наши наблюдения представляем в виде предварительных выводов:

1. Так как фэнтези – особый жанр литературы, в котором в основном преобладают вымышленные герои и вымышленный мир, окружающий этих героев, то имена собственные – это либо мифонимы, либо теонимы, либо на первый взгляд реальные имена реальных персонажей, но по сюжету существующие в ирреальном мире, в котором и развивается этот сюжет. В текстах фэнтези немного топонимов, так как действие часто происходит в ирреальном пространстве.

2. Учитывая богатую разностороннюю эрудицию писателя, на базе ИС создаются мифологемы и культуругемы: в большей части это трансформированные сюжеты русской культуры, скандинавской культуры, западноевропейской культуры, элементы восточных культур. В таком случае ИС являются центром создания культурных констант, вокруг которых складывается семантическое окружение, составляющее эти константы. Все ИС из разных культур фэнтези спецификой таких центров является переплощение константы, осуществляющееся на основе какого-то общего с традиционным образом признака.

3. Имена собственные в основном это поэтонимы, которые непосредственно задействованы в художественном тексте как средство характеристики героев. Как правило, они вымышленны или составлены по моделям реальных ИС с элементами языковой игры, которая делает эти имена необычными и подготовленными читателем запоминающимися.

4. Естественно, чтобы воспринимать имена собственные в системе любого художественного текста Белянина, надо иметь глубокую эрудицию, то есть хорошо знать жанры и эпохи русской и зарубежной литературы. Кроме того, так как имена у Белянина часто выполняют информационно-стилистическую функцию (по Ю.А. Карпенко), то у читателя должна быть богатая эрудиция и из других областей знания.

5. Мы не можем считать спецификой художественных текстов Белянина названия этих текстов. Он, как и любой талант-

ливый мастер слова, в заглавии сжато передаёт главную мысль любого своего произведения. Однако иногда заглавия Белянина характеризуются аллюзиями на известные названия, но они так же, как и любые ИС, трансформируются.

Мы представили лишь наши первые наблюдения над именами собственными в романах современного мастера фэнтези А.О. Белянина; естественно, дальнейший текстовый анализ позволит углубить и уточнить специфические особенности этой системы.

Библиографический список

1. Зинин С.И. *Введение в поэтическую ономастику*. Москва, 1970.
2. Подольская Н.В. *Словарь русской ономастической терминологии*. Ответственный редактор А.В. Суперанская. Москва, 1988.
3. Королёва И.А. Топонимы как свёрнутый лингвокультурный код. *Вестник Балтийского Федерального университета им. И. Канта*. 2015; 8: 31 – 39.
4. Карпенко М.В. *Русская антропонимика. Конспект лекций спецкурса*. Одесса, 1970.
5. Фонакова О.И. *Имя собственное в художественном тексте*. Ленинград, 1990.
6. Левина Э.М. *Ономастическое пространство в художественной речи: учебное пособие*. Белгород, 2003.
7. Автёнова Л.А. Корреляция предметно-логического и назывного значения антономазии в оригинале и переводе. *Актуальные вопросы русской ономастики*. Киев, 1988: 69 – 77.
8. Карпенко Ю.А. Имя собственное в художественной литературе. *Филологические науки*. 1986; 4: 34 – 40.

Список источников

9. Белянин А.О. *Посрамитель шайтана: Фантастический роман*. Москва: АРМАДА: «Издательство Альфа-книга», 2006.
10. Белянин А.О. *Вкус вампира: Фантастический роман*. Москва: АРМАДА: «Издательство Альфа-книга», 2003.
11. Белянин А.О. *Дело трезвых скоморохов: Фантастический роман*. Москва: АРМАДА: «Издательство Альфа-книга», 2005.
12. Белянин А.О. *Демон по вызову: Фантастический роман*. Москва: АРМАДА: «Издательство Альфа-книга», 2011.
13. Белянин А.О. *Казак в аду: Фантастический роман*. Москва: АРМАДА: «Издательство Альфа-книга», 2005. 375 с.
14. Белянин А.О. *Меч без имени: Фантастический роман*. Москва: АРМАДА: «Издательство Альфа-книга», 2001.
15. Белянин А.О. *Моя жена – ведьма: Фантастический роман*. Москва: АРМАДА: «Издательство Альфа-книга», 2001.
16. Белянин А.О. *Оборотный город: Фантастический роман*. Москва: АРМАДА: «Издательство Альфа-книга», 2010.
17. Белянин А.О. *Отстрел невест: Фантастический роман*. Москва: АРМАДА: «Издательство Альфа-книга», 2002.
18. Белянин А.О. *Рыжий рыцарь: Фантастический роман*. Москва: АРМАДА: «Издательство Альфа-книга», 2001.
19. Белянин А.О. *Моя жена – ведьма*. Москва: АРМАДА: «Издательство Альфа-книга», 2001.
20. Белянин А.О. *Сестрёнка из преисподней: Фантастический роман*. Москва: АРМАДА: «Издательство Альфа-книга», 2001.
21. Белянин А.О. *Тайный сыск царя Гороха: Фантастический роман*. Москва: АРМАДА: «Издательство Альфа-книга», 2001.

References

1. Zinin S.I. *Vvedenie v po'eticheskuyu onomastiku*. Moskva, 1970.
2. Podol'skaya N.V. *Slovar' russkoj onomasticheskoy terminologii*. Otvetstvennyj redaktor A.V. Superanskaya. Moskva, 1988.
3. Koroleva I.A. Toponimy kak svernutyj lingvokul'turnyj kod. *Vestnik Baltijskogo Federal'nogo universiteta im. I. Kanta*. 2015; 8: 31 – 39.
4. Karpenko M.V. *Russkaya antroponimika. Konspekt lekciy speckursa*. Odessa, 1970.
5. Fonyakova O.I. *Imya sobstvennoe v hudozhestvennom tekste*. Leningrad, 1990.
6. Levina E.M. *Onomasticheskoe prostranstvo v hudozhestvennoj речи: uchebnoe posobie*. Belgorod, 2003.
7. Avten'eva L.A. Korrelyaciya predmetno-logicheskogo i nazyvnoogo znacheniya antonomazii v originale i perevode. *Aktual'nye voprosy russkoj onomastiki*. Kiev, 1988: 69 - 77.
8. Karpenko Yu.A. Imya sobstvennoe v hudozhestvennoj literature. *Filologicheskie nauki*. 1986; 4: 34 - 40.

Spisok istochnikov

9. Belyanin A.O. *Posramitel' shajtana: Fantasticheskij roman*. Moskva: ARMADA: «Izdatel'stvo Al'fa-kniga», 2006.
10. Belyanin A.O. *Vkus vampira: Fantasticheskij roman*. Moskva: ARMADA: «Izdatel'stvo Al'fa-kniga», 2003.
11. Belyanin A.O. *Delo trezvykh skomorohov: Fantasticheskij roman*. Moskva: ARMADA: «Izdatel'stvo Al'fa-kniga», 2005.
12. Belyanin A.O. *Demon po vyzovu: Fantasticheskij roman*. Moskva: ARMADA: «Izdatel'stvo Al'fa-kniga», 2011.
13. Belyanin A.O. *Kazak v adu: Fantasticheskij roman*. Moskva: ARMADA: «Izdatel'stvo Al'fa-kniga», 2005. 375 s.
14. Belyanin A.O. *Mech bez imeni: Fantasticheskij roman*. Moskva: ARMADA: «Izdatel'stvo Al'fa-kniga», 2001.
15. Belyanin A.O. *Moya zhena - ved'ma: Fantasticheskij roman*. Moskva: ARMADA: «Izdatel'stvo Al'fa-kniga», 2001.
16. Belyanin A.O. *Oborotnyj gorod: Fantasticheskij roman*. Moskva: ARMADA: «Izdatel'stvo Al'fa-kniga», 2010.
17. Belyanin A.O. *Otstrel nevest: Fantasticheskij roman*. Moskva: ARMADA: «Izdatel'stvo Al'fa-kniga», 2002.
18. Belyanin A.O. *Ryzhij rytsar': Fantasticheskij roman*. Moskva: ARMADA: «Izdatel'stvo Al'fa-kniga», 2001.
19. Belyanin A.O. *Moya zhena - ved'ma*. Moskva: ARMADA: «Izdatel'stvo Al'fa-kniga», 2001.
20. Belyanin A.O. *Sestrenka iz preispodnej: Fantasticheskij roman*. Moskva: ARMADA: «Izdatel'stvo Al'fa-kniga», 2001.
21. Belyanin A.O. *Tajnyj sysk carya Goroha: Fantasticheskij roman*. Moskva: ARMADA: «Izdatel'stvo Al'fa-kniga», 2001.

Статья поступила в редакцию 01.02.17

УДК 82.0

Kurochkina A.A., specialist-philologist, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia),
E-mail: chikalinka@mail.ru

STRUCTURAL AND SEMANTIC CORRELATIONS OF THE JOURNAL "NIZHEGORODSKIY SBORNIK" BY A. S. GATISKY AND P.I. MELNIKOV-PECHERSKY'S NOVEL "ON THE MOUNTAINS". The article is dedicated to the analysis of the influence of the journal "Nizhegorodskij sbornik" by A.S. Gatsisky on the novel "On the mountains". The research reveals the way, in which the writer creates ethnographic background of the novel following the logic of "Program for compiling statistical description of Nizhny Novgorod province" by Nizhny Novgorod Regional Statistical Committee. It becomes clear that differences between two parts of P.I. Melnikov-Pechersky's diology are caused by influence of various cultural phenomena. Creating the first part "In the forests", P.I. Melnikov was fascinated by A. N. Afanasiev's works. Creating the second part "On the mountains", the author followed the logic of regional ethnographic publications. The paper presents structural and semantic correlations of the journal "Nizhegorodskij sbornik" and the novel "On the mountains". At the same time the paper shows the differences between scientific discourse of the journal "Nizhegorodskij sbornik" and the author's adaptation of the ethnographic information in the novel.

Key words: P.I. Melnikov-Pechersky, novel "On the mountains", A.S. Gatsisky, "Nizhegorodskij sbornik", ethnographic novel, ethnographism in literature.

А.А. Курочкина, ведущий специалист-филолог Нижегородского государственного университета
им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: chikalinka@mail.ru

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И СТРУКТУРНЫЕ КОРРЕЛЯЦИИ «НИЖЕГОРОДСКОГО СБОРНИКА» А.С. ГАЦИСКОГО И РОМАНА П.И. МЕЛЬНИКОВА-ПЕЧЕРСКОГО «НА ГОРАХ»

В статье представлены результаты исследования, проведённого в рамках работы над кандидатской диссертацией на тему «Фольклорно-этнографические источники романа П.И. Мельникова-Печерского «На горах». Среди выявленных книжных источников, использованных писателем, особое место занимает «Нижегородский сборник» А.С. Гациского, а именно первые шесть томов, изданных в 1867 – 1877 гг. Сопоставительный анализ структуры публикуемого в сборнике материала и Программы, послужившей ему основанием, обнаруживает фундаментальное сходство между «Нижегородским сборником» А.С. Гациского и этнографическим планом романа П.И. Мельникова-Печерского «На горах». Становится ясно, что этнографизированный образ нагорной части среднего Поволжья построен П.И. Мельниковым с опорой на логику «Программы для составления статистического описания каждого отдельно уезда Нижегородской губернии». При этом, выходя за пределы логики Программы статистического комитета, П.И. Мельников делает это ровно в той же мере и в том же направлении, что и А.С. Гациский в качестве редактора «Нижегородского сборника». При этом формы этнографических отступлений в романе А. Печерского обнаруживают структурные корреляции с различными тематическими типами статей в «Нижегородском сборнике». Однако если материалы, публикуемые А.С. Гациским, реализуют научно-исследовательский дискурс, то «этнография» П.И. Мельникова в романе «На горах» представляет собой построенное по той же логике художественное обобщение.

Ключевые слова: П.И. Мельников-Печерский, роман «На горах», А.С. Гациский, «Нижегородский сборник», этнографический роман, этнографизм в литературе.

Этнографический план романа сформирован чередой авторских отступлений, посвящённых широкому кругу социальных, экономических и культурных вопросов жизни нагорной части среднего Поволжья. Существенная их часть посвящена этнографическим зарисовкам крестьянских обычаев и обрядов. В большинстве своем подобные описания не имеют значения для развития сюжета, за исключением его ретардации. Функция указанных эпизодов для произведения в целом расположена в ином смысловом поле, порождаемом всей совокупностью многочисленных «вставных текстов» этнографического и фольклорного содержания. Указанный пласт романа «На горах», на первый взгляд, играет второстепенную роль декораций увлекательного авантюрного сюжета, одобренного романтической коллизией. Однако внимательное изучение авторских принципов отбора и подачи фольклорно-этнографического материала кардинально меняет восприятие общей семантики текста.

Очевидно, что в этом отношении романы П.И. Мельникова, образующие дилогию, существенно отличаются друг от друга. Первый из них написан под сильным влиянием идей мифологической школы, и в частности – А.Н. Афанасьева, что убедительно доказано многими учёными, начиная с Г.С. Виноградова. Одна из самых ярких примет этого влияния – особый характер стилизации при включении в текст фольклорных реминисценций и сочинении эпизодов народных празднеств. Увлечение писателя так велико, что мифологизированная народная культура из зрелищных декораций превращается в главного героя, а романтический сюжет, связавший любовной коллизией фольклоризованных персонажей, становится средством движения повествования от одного красочного описания обрядового действия к другому.

Вторая часть дилогии, роман «На горах», качественно отличается как отбором этнографического материала, так и его трактовкой. Вставные повествования фольклорно-этнографического содержания по стилистическому оформлению представляют собой тексты двух типов. Некоторые из них типологически соотносятся с различными фольклорными жанрами. Другие – с этнографическим очерком 1860 – 1870-х годов. В романе «На горах» вставные повествования, с одной стороны, связаны композиционными и смысловыми отношениями с основными сюжетными линиями, с другой – образуют отдельный этнографический план произведения, анализ которого по-новому раскрывает замысел автора. В рамках данного исследования термины «текст в тексте» и «вставной текст» мы, вслед за А.М. Геращенко, понимаем как «целиком или частично включенный в основное повествование автономный по сюжету и/или жанру другой текст, который в своем полном виде способен к самостоятельному существованию вне пределов произведения, в которое он включен» [1, с. 36].

Исследование фольклорно-этнографических включений и описаний в романе «На горах» позволяет выделить довольно широкий круг книжных источников использованных П.И. Мельниковым данных. Особое место в этом ряду занимает «Нижегородский сборник» А.С. Гациского, а именно его первые шесть томов, изданные в 1867 – 1877 гг. Опубликованные в сборнике материалы обнаруживают очевидные содержательные параллели с текстом романа. Ярким примером тому может служить описание кулачных боев в селе Миршень, заимствованное П.И. Мельни-

ковым из статьи И.Н. Тибрина «Описание Ягодинской волости Княгининского уезда» [2]. Выявление структурных параллелей требует более глубокого сопоставительного анализа романа и сборника.

Издание «Нижегородского сборника» было организовано Нижегородским губернским статистическим комитетом и стало крайне значимым культурным событием в жизни Среднего Поволжья. Во второй половине XIX века во многих губерниях начинают издаваться специальные сборники, в которых публикуются материалы Губернских статистических комитетов. Появление подобных изданий напрямую связано с коренной реформой данной государственной структуры в 1860 г. Основной целью реформы стало увеличение научной продуктивности учреждений в исследовании состояния губерний. В итоге к работе статистических комитетов были привлечены знатоки местной истории, культуры и экономики, многие из которых являлись корреспондентами Императорского русского географического общества и авторами очерков в «Губернских ведомостях». В рамках «Сборников», издаваемых губернскими статистическими комитетами, сформировался особый канон этнографического очерка, призванный максимально полно охватить историю, культуру и экономическое состояние конкретного населенного пункта/уезда. Ярким примером являлся «Нижегородский сборник» А.С. Гациского, в рамках которого с 1867 года публиковались подробные очерки о селах и уездах Нижегородской губернии. Большинство очерков, за исключением посвященных народной фразеологии и детским играм, имеют сходную структуру, соотносимую с программой статистического исследования региона утвержденной губернским статистическим комитетом.

Статьи первых шести выпусков «Нижегородского сборника» весьма разнородны и по тематике, и по содержанию, и по стилю изложения материала. Заметное место среди них занимают статистические исследования различных аспектов развития Нижегородской губернии. Указанные материалы сосредоточены в первом, четвертом и пятом томах и охватывают такие вопросы, как ход крестьянского дела, рост хлебной производительности и хлебной торговли, сельскохозяйственные цены. В материалах указанного ряда приводятся документальные данные о состоянии табаководства, коневодства, охоты, лесного производства, а также о хищничестве волков. Освещены работа земства, развитие народного кредита, расходы на начальное образование, перспективы региональной промышленности, статистика уголовных преступлений и динамика народонаселения. Стиль изложения в статьях данного ряда близок к жанру отчета, изобилует статистическими обобщениями и ссылками на официальные документы. В своей совокупности все они преследуют цель создать обобщенный, но в то же время адекватный и точный образ Нижегородской губернии как административно-хозяйственного целого.

При этом естественно, что сквозной нитью через все тома проходит тема Нижегородской ярмарки и отношения к ней других регионов Российской империи. Данное направление представлено преимущественно работами Н.Н. Овсянникова, уже в первой своей публикации обозначившего свое отношение к изучаемой теме: «Нижегородская ярмарка есть важнейший экономический факт русской жизни <...>. Это ключ к уразумению важнейших

явлений нашей жизни, это пульс нашего народного организма, который в данный период времени бьется на наших глазах» [3, с. 25]. Эта патетическая мысль Н.Н. Овсянникова весьма важна в контексте исследования источников романа П.И. Мельникова «На горах». Дело в том, что принцип, использованный историком в построении цикла статей о Нижегородской ярмарке, успешно транспонирован писателем в художественный текст в качестве структурообразующего каркаса. В своем исследовании Н.Н. Овсянников представляет ярмарку тем местом, где переплетаются и разрешаются все социальные, финансовые и хозяйственные процессы Российской империи. А потому изучать этот масштабный процесс следует не только на ярмарке, но и вне ярмарки. «Только тогда, – пишет историк, – некоторые явления, ускользающие от внимания исследователя ярмарки, становятся крупными и интересными, по мере ближайшего знакомства с тем местом, с которым они находятся в тесной связи» [3, с. 25]. Аналогичный принцип построения повествования использует и П.И. Мельников во второй части своей дилогии. На первый взгляд, Нижегородская ярмарка здесь – лишь яркая декорация событий, судьбоносных для главных героев романа. Однако при ближайшем рассмотрении оказывается, что каждый из главных героев вводит в роман определенные социально-экономические реалии, и потому подробные «предыстории» каждого из них обретают вид этнографического очерка, а сплетения личных обстоятельств в итоге образуют панораму жизни региона в самых разных ее аспектах. И ярмарка в романе – не просто интерьер трагикомической коллизии, но узел экономических отношений и интересов, изображение которого абсолютно созвучно авторской позиции Н.Н. Овсянникова в цикле его статей, опубликованных в 1 – 4 томах «Нижегородского сборника». В указанном смысле данный цикл, несомненно, следует включать в число этнографических источников романа П.И. Мельникова-Печерского «На горах».

Следующая крупная группа очерков «Нижегородского сборника» – описания отдельных сел и уездов Нижегородской губернии. Три подобных очерка помещены уже в первом томе, второй же выпуск практически полностью состоит из статей данного типа. В последующих томах целостные описания сел и уездов встречаются редко, уступая место текстам о локальных народных обычаях и частных аспектах хозяйственной жизни различных населенных пунктов. Описания сел и уездов опубликованы А.С. Гациским с примечанием, что подготовлены они по Программе Нижегородского губернского статистического комитета, составленной в 1864 г. В архиве Нижегородской областной научной библиотеки им. В.И. Ленина хранятся две программы исследования Нижегородской губернии с неопределенным годом издания. Одна из них, озаглавленная как «Программа статистического исследования, составленная Нижегородскими губернскими земской управой и статистическим комитетом», передана в фонды библиотеки Нижегородской архивной комиссией. Издание содержит примечание, что основанием ему послужила программа Тверских губернских земской управы и статистического комитета. Данная программа состоит из 250 вопросов, последовательно охватывающих все аспекты существования населенного пункта от происхождения его названия до благосостояния проживающих в нем богатых, средних и бедных семей. Второй документ – «Программа для составления статистического описания каждого отдельного уезда Нижегородской губернии» – в содержательном плане практически полностью дублирует программу, упомянутую выше, однако структуру имеет совершенно иную. Шесть разделов документа представляют собой тезисный план широкого и подробного описания населенного пункта. Структура данной программы полностью коррелирует со структурой очерков в «Нижегородском сборнике», посвященных описанию уездов, сел и деревень, что позволяет нам с уверенностью атрибутировать ее создание 1864 годом. Поскольку программа исследования, составленная по аналогии с тверской, является менее подробной и системной, можно предположить, что она была издана ранее. И, возможно, документ 1864 года является результатом ее доработки.

В «Нижегородском сборнике» очерки, посвященные разностороннему описанию сел и уездов, в той или иной мере охватывают их географическое положение, характер местности, динамику населения и его хозяйственный быт, земледелие, отрасли сельского хозяйства, промыслы и торговлю в порядке, соответствующем вышеназванной Программе. Большинство статей данного ряда написаны священниками, излагающими сведения, частью почерпнутые из местных статистических документов, частью – услышанные от местных жителей, частью – являющиеся результатом собственного наблюдения. Отступления

от программы в очерках указанного содержания крайне редки. Местные обычаи излагаются выборочно и кратко при характеристике местных суеверий. Это дает интересную характеристику восприятия священниками-корреспондентами обрядовой стороны крестьянской жизни. И семейный, и календарный циклы в большинстве своем остаются за пределами таких описаний, зато в объектив повествования попадает окказиональная обрядность обережной и народно-медицинской семантики, официально порицаемая Церковью.

Во втором томе «Нижегородского сборника», где сосредоточена большая часть очерков данного типа, статья И.Н. Тибрина, единственная из всех, включает описание локального календарного обычая. Остальные авторы строго следуют Программе и в структурном, и в содержательном отношении. Начиная с третьего тома в «Нижегородском сборнике» начинают публиковаться очерки, подробно и детально освещающие отдельные вопросы Программы губернского статистического комитета. Яркими примерами подобных статей являются «Заметка о минеральном богатстве Ардатовского уезда» В. Владимирского и «Сифилис в Арзамасском уезде» П.М. Трушкова. Наряду с ними, начиная с третьего тома, А.С. Гациский включает в сборник очерки, посвященные народным обычаям, приметам, поверьям, пословицам. В частности, именно здесь он публикует статью священника А. Кордатов «Самокрутка» [4], которую можно считать одним из вероятных источников основной сюжетной линии первой части дилогии П.И. Мельникова – романа «В лесах».

Таким образом, первые шесть томов «Нижегородского сборника» включали публикации, с разной степенью полноты отвечавшие программе исследования региона, разработанной губернским статистическим комитетом. При этом отбор материала демонстрировал очевидные приоритеты редактора, выражающиеся в стремлении к максимально полному, системному и подробному освещению всей жизни региона. От Нижегородской ярмарки до сельского базара в Толмачеве. От зимнего обрядового комплекса васьилсурских крестьян до детских игр и песенок Нижегородской губернии. От судоходного потенциала Оки и Волги до трат на начальное образование и т. д. и т. п. Любопытно то, что пристальный анализ структуры публикуемого в сборнике материала и Программы, послужившей ему основанием, обнаруживает фундаментальное сходство между «Нижегородским сборником» А.С. Гациского и этнографическим планом романа П.И. Мельникова-Печерского «На горах». И сходство это не только содержательное, но, прежде всего, структурное. Этнографизированный образ нагорной части среднего Поволжья построен П.И. Мельниковым с опорой на логику «Программы для составления статистического описания каждого отдельного уезда Нижегородской губернии». Здесь и введение, содержащее исторический экскурс, и описание «физических свойств» указанной местности, и подробная художественная характеристика ее жителей всех сословий и вероисповеданий, выраженная в образах главных и эпизодических персонажей. Хозяйственный быт жителей, уклад жизни крестьян различного достатка, отношения внутри общины, различные отрасли сельского хозяйства, местные и отхожие промыслы и сельская торговля – все это ярко отражено в пространственных отступлениях, предвещающих события значимые для развития основного сюжета. Затронуты и актуализированные Программой вопросы о состоянии образования, о раскольниках и сектантах, о бродячих людях, подстрекающих крестьян к бунтам и возмущениям. При этом, выходя за пределы логики Программы статистического комитета, П.И. Мельников делает это ровно в той же мере и в том же направлении, что и А.С. Гациский в качестве редактора «Нижегородского сборника». Особую актуальность в этнографическом пласте романа «На горах» обретает Нижегородская ярмарка и мир простонародной культуры – речь, нравописание, обрядность. При этом формы этнографических отступлений в романе А. Печерского обнаруживают структурные корреляции с различными тематическими типами статей в «Нижегородском сборнике». Однако если материалы, публикуемые А.С. Гациским, реализуют научно-исследовательский дискурс, то «этнография» П.И. Мельникова в романе «На горах» представляет собой построенное по той же логике художественное обобщение. Источниками этого обобщения, очевидно, являются, с одной стороны, знание фактического материала, с другой – индивидуальные представления о причинно-следственных связях, лежащих в основе формирования конкретных культурных и экономических реалий. Ярким примером авторского преобразования фактического материала в романе П.И. Мельникова «На горах» является миршенский эпизод, созданный на основе очерка И.Н. Тибрина. Их сопоставление заслуживает отдельной статьи.

Библиографический список

1. Геращенко А.М. Типологизация вставных текстов. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. Санкт-Петербург, 2008; 54: 35 – 43.
2. Тибрин И.Н. Описание Ягодинской волости Княгининского уезда. *Нижегородский сборник*. Нижний Новгород, 1869; Т. 2: 371 – 384.
3. Овсяников Н.Н. О торговле на Нижегородской ярмарке. *Нижегородский сборник*. Нижний Новгород, 1867; Т. 1: 3 – 167.
4. Кордатов А. Самокрутка. *Нижегородский сборник*. Нижний Новгород, 1867; Т. 3: 141 – 149.

References

1. Geraschenko A.M. Tipologizaciya vstavnyh tekstov. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. Sankt-Peterburg, 2008; 54: 35 – 43.
2. Tibrin I.N. Opisanie Yagodinskoj volosti Knyagininskogo uезда. *Nizhegorodskij sbornik*. Nizhnij Novgorod, 1869; T. 2: 371 – 384.
3. Ovsyanikov N.N. O trgovle na Nizhegorodskoj yarmarke. *Nizhegorodskij sbornik*. Nizhnij Novgorod, 1867; T. 1: 3 – 167.
4. Kordatov A. Samokrutka. *Nizhegorodskij sbornik*. Nizhnij Novgorod, 1867; T. 3: 141 – 149.

Статья поступила в редакцию 25.01.17

УДК 811.

Levina V.A., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, National Research Institute of Higher School of Economics (Moscow, Russia), E-mail: vittoriauno@yandex.ru

THE TERMINOLOGY OF THE LATEST BANKING PRODUCTS AS THE MAIN SOURCE OF REPLENISHMENT OF THE US BANKING SYSTEM TERMINOLOGY. The paper deals with the new banking products terminology. The examples of new words and word combinations are given in order to illustrate the sources and ways of banking terminology development. The author comes to the conclusion that the formation and funding of the banking terms' system is being formed very fast. Studying a special terminology a special attention should be given to new terms and terminological phrases, which appeared in the US and became more and more relevant in Russia. Students of economic faculties and translators of the English language have difficulties studying and translating the terminology into English. In the context of the modern life in Russia, it is impossible to neglect the research of new lexical units and translate them into Russian language.

Key words: banking terminology, terms, terminology, Internet banking.

В.А. Левина, канд. филол. наук, ст. преп., Национальный исследовательский институт Высшая школа экономики, г. Москва, E-mail: vittoriauno@yandex.ru

ТЕРМИНОЛОГИЯ НОВЕЙШИХ БАНКОВСКИХ ПРОДУКТОВ КАК ОСНОВНОЙ ИСТОЧНИК ПОПОЛНЕНИЯ АМЕРИКАНСКОЙ БАНКОВСКОЙ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ

В статье рассматриваются термины новейших банковских продуктов, причины появления новых лексических единиц в банковской терминосистеме, а также приводятся примеры терминов и терминологических словосочетаний. Автор приходит к выводу о том, что в последнее время быстро происходит формирование и пополнение банковской терминосистемы. Наибольшие трудности в изучении терминологии и умении переводить ее на английский язык испытывают студенты экономических факультетов и переводчики английского языка. В контексте современной Российской действительности, нельзя пренебрегать исследованиями новых лексических единиц и обеспечением их перевода на русский язык.

Ключевые слова: термин, терминология, банковские продукты, интернет банкинг.

В современных условиях глобализации, стремительно развивающихся международных отношений между Россией, Европой и США, особое место занимает обеспечение коммуникации между специалистами в сфере банковского дела. Социокультурные различия между странами зачастую порождают многочисленные ошибки не только в устной речи, но и в письменных переводах официальных документов, что вызывает конфликты. По этой причине особое внимание в изучении специальной терминологии следует уделить новым терминам и терминологическим словосочетаниям, которые появились в США и становятся актуальными в России [1 – 4].

Активное развитие американской банковской системы потребовало от банков США существенных усилий не только в увеличении филиалов и отделений в США и Европе, но и необходимости введения новых финансовых инструментов – от микрокредитов (*microcredit*) на большой период до ипотечного кредитования на длительные сроки (*mortgage loan*), а также «гибких» кредитных линий для предприятий. На этом этапе в банковскую терминологию влияют не только новые единицы, номинирующие появившиеся операции и процессы, но и термины, относящиеся к различным разделам новейших банковских продуктов: *automatic transfer account* (счёт с автоматическим переводом средств), *investment account* (счёт для инвестиционных операций), *multi-currency account* (мультивалютный счёт), *precious metal account* (металлический счёт).

Развитие мировой экономики в 20-м веке и в первом десятилетии 21-го века приобрело чрезвычайно сложный, противоречивый характер. Процессы глобализации влекут за собой не только положительные результаты, связанные с концентрацией

капитала, повышением производительности труда, уровня жизни населения, но и такие негативные явления, как безработица, сокращение традиционных, веками устоявшихся секторов экономики (мелкая розничная торговля, семейные компании и пр.). Их место занимают крупные торговые сети, международные «брендовые» производства. Внутренний рынок потребления в США является одним из крупнейших в мире, однако и его внутренняя структура также вынуждена изменяться.

Компании изобретают все новые способы снижения издержек и повышения доходности, такие как Интернет-торговля, совершенствование разновидностей потребительского кредитования, лизинг, продажа с отсрочкой платежа, перенос производства в страны с наименее дорогой рабочей силой, программы продажи оборудования *trade-in*. Фактически, глобализация диктует необходимость разделения процессов производства товаров и реализации их на рынках США и других стран, что, учитывая сроки транспортировки, таможенных процедур, логистики, создает, так называемый «кассовый разрыв» (*cash deficiency*), то есть необходимость существенного пополнения компаниями своих оборотных средств (*working capital*) для обеспечения работы всей цепочки – от закупки исходного сырья и материалов, до возврата средств от реализованной продукции. Периоды таких операций, особенно по продукции машиностроения, могут длиться от 6 месяцев, до 1,5 лет.

Таким образом, практически единственным существенным способом обеспечения непрерывности стабильного финансирования юридических лиц является включение в общую цепочку банковских структур, предоставляющих такие услуги как: *L/C* (аккредитивное письмо), *overdraft* (превышение кредитного лимита),

working capital loan (кредит на пополнение оборотных средств), *loan facility* (кредитная линия), *deposition* (депонирование).

К новейшим банковским продуктам последнего десятилетия следует также отнести интернет-банкинг, который во многом изменил представление о стандартных банковских процедурах. Посредством интернет-банкинга (*E-banking*) пользователи продуктов могут получить доступ к счетам с помощью интернета, без необходимости лично посещать банк. Система берет свое начало в 80х годах, когда была создана система Home Banking в США. Вкладчики могли получать информацию о счетах с помощью телефона. Также именно в США появился первый виртуальный банк, которым стал Security First Network Bank (1995г), а также первый банк, достигший успехов в этой деятельности Bank of America. Сегодня пользователи интернет-банкинга могут совершить необходимые операции из любой точки мира. Безусловно клиентам банка необходимо пользоваться терминологией электронного банкинга для эффективного и безопасного использования счетов через интернет. Многие американские банки составляют свои словари, которые рекомендуют для ознакомления клиентам. В них входят основные термины интернет-банкинга: *digital identification* (электронная идентификация), *EBPP/Electronic Bill Payment & Presentment* (электронная оплата и выставление счетов), *EDI – Electronic Data Interchange* (обмен электронными данными) *Electronic Commerce* – (электронная торговля).

Вся история создания системы электронных платежей, включая технологию изготовления пластиковых карт, электронного оборудования для их обработки (*ATM –банкоматы; payment terminal – платежные терминалы*) разрабатывались на территории США. Следовательно, можно утверждать, что этот раздел терминологии новейших способов ведения банковского дела является полностью американским и заслуживает особого внимания. Собственно первые кредитные карты были созданы в 1928 г. в США Бостонской компанией Farrington Manufacturing, в то время они были картонными и металлическими. Первой компанией, распространившей эту систему платежей была "Diners Club". По мере роста количества клиентов и развития технической базы, в состав этой системы вошли провайдеры, в основном, для обеспечения и координации передачи данных в уже в глобальной информационной сети, но пока только в США. Наиболее крупными из них являются *Visa* и *Mastercard*, которые специально разработали автоматизированную систему, в которой осуществляется выставление счета пользователю и процедура учета последующей оплаты. Эта система называется *биллинг* (*billing*). В этой процедуре участвуют: *card holder* (владелец карты), *card issuer* (эмитент карты), *processing or payment gateway* (шифр платежного шлюза), *merchant* (продавец товара), *card association* (сеть банков, принимающих платежи).

С появлением сети Интернет стали возможны и международные электронные платежи, как в области пластиковых карт, так и межбанковских и коммерческих платежей, дополнительно пополнив терминологию банков специфическими терминами глобальной международной сети электронной связи в режиме реального времени on-line. С созданием сети Интернет появились такие единицы как термины формализации форм отчетности и статистики под технические возможности оборудования банков (формат мониторов, емкости памяти, скорости передачи данных, формирование видов электронной отчетности для налоговых и контролирующих органов). Эти единицы относятся непосредственно к терминологии информационных технологий, однако на современном этапе АБТ не может функционировать без них: *account name* (название счета), *alternate pass phrase* (пароль для автоматических платежей), *account passphrase* (основной пароль к счету), *security question* (секретный вопрос для восстановления пароля). На сегодняшний день, в мире существует достаточно много электронных платежных систем, однако крупнейшей из них является созданная в 1998г. в США система *PayPal*, правовым пространством для этой системы также являются США. Эта система работает также в 190 странах мира и имеет более 164 миллионов зарегистрированных пользователей:

Send money – отправка платежа

Money request – запрос на получение платежа

Auction tools – инструмент торговли на аукционе

В настоящее время компания *PayPal* принадлежит крупному сетевому гиганту *eBay*, имеющему представительства в 35 странах мира, а также колоссальный суточный объем сделок.

Помимо того, что система *PayPal* является первой в мире международной платежной системой, она же первой в мире

реализовала технологию электронных платежей через мобильные телефоны посредством СМС и возможностей телефонного устройства идентифицировать абонента. Эта технология получила название *PayPal Mobile payments*, а на данный момент она уже доступна во многих странах мира. Несмотря на то, что компания фактически виртуальна в сети Интернет, её средства застрахованы в компании *Safe Web*, а средств, которые вводятся клиентом в систему, хранятся в вполне реальном банке *Wells Fargo*, находящимся на территории США.

Параллельно в США разработана и новейшая платежная система *LigPay*, которая позволяет легко отправлять деньги с карточки систем *Visa* или *Master Card* на виртуальный счет в системе *LigPay*, привязанный к номеру мобильного телефона. Эта система решает проблему микроплатежей, а также полезна для брокеров на рынке *Forex*. Очевидно, что за последние 30 – 40 лет, электронные системы платежей превратились в наиболее динамично развивающийся сегмент банковского дела, охватывающего сотни миллионов пользователей. Следовательно, терминологию электронного банкинга в основе которого стоят американские банки и разработчики программного обеспечения можно считать наиболее молодой и активно развивающейся, даже в тех странах, в которых английский язык не является государственным или широко употребляемым.

Не меньший интерес представляет собой система электронных платежей между организациями и банками. Эта система начала разрабатываться еще во второй половине 20го века. Однако только в мае 1973 г. была учреждена платежная система *SWIFT (Society Worldwide Interbank Financial Telecommunication)*. Для клиентов с небольшим оборотом разработано удобное приложение *Alliance Lite* и дополнительный компонент *Autoclient*. Работа системы развивалась так успешно, что потребовала разработки новых решений с преобразованием всего комплекса в *SWIFT-2*, имеющих в настоящий момент 2 равноправных, связанных между собой и работающих без участия человека, операционных центра в Нидерландах и США. Сеть базируется на системном управляющем процессоре (*System Control Processor – SCP*):

Swift access point (SAP) – точка доступа;

Regional administration (RAD) – региональная администрация;

X25 – коммуникационный протокол для передачи данных;

Swift net – подключение к протоколу IP;

Dongle – электронный ключ.

В настоящее время платежная система *SWIFT* является основой более 50ти других платежных систем и обеспечивает более 60% мирового объема межбанковских безналичных расчетов. Эти причины свидетельствуют о том, что развитие техники и технологий чрезвычайно способствует расширению сферы деятельности банков, вызывая при этом необходимость активного пополнения АБТ терминами смежных областей знаний, имеющих собственную структуру, историю возникновения и развития. Особую роль на финансовом рынке США играет межбанковское кредитование, т.е. несколько крупных банков (*Merrill Lynch* – Меррил Линч, *Lehman Brothers* – Леман Бразерс, *Bank of America* – Американский финансовый конгломерат), которые фактически создали специфический рынок работы с крупными активами и специализируются в основном на этой деятельности. Эти финансовые операции зачастую связаны с кредитованием центральных банков целых государств, на основе межправительственных соглашений и решений МВФ (*IMF – International Monetary Fund*), обязательств Конгресса США, устава и программ ООН. Группа банковских терминов обозначает деятельность такого рода и является неотъемлемой частью АБТ: *discount rate* (учетная ставка (в том числе в стране пребывания)); *state loan* (государственный займ), *tranche* (транш), *ratification* (ратификация), *transfer* (трансферт), *most favored nation basis* (режим наибольшего благоприятствования).

Таким образом, мы видим, насколько быстро происходит формирование и пополнение банковской терминосистемы. Безусловно, специалисты, работающие в банковской сфере, следят за всевозможными нововведениями и инновациями в финансовом секторе. Наибольшие трудности в изучении терминологии и умении переводить ее на английский язык испытывают студенты экономических факультетов и переводчики английского языка. В контексте современной Российской действительности, нельзя пренебрегать исследованиями новых лексических единиц и обеспечением их перевода на русский язык.

Библиографический список

1. Володина Н.М. Информационная природа термина. *Филологические науки*. 1996; 1: 90 – 94.
2. Гринев С.В. *Основы лексикографического описания терминосистем*. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 1990.
3. Даниленко В.П. *Русская терминология. Опыт лингвистического описания*. Москва, 2007.
4. Канделаки Т.Л. *Семантика и мотивированность терминов*. Москва, 1977.

Лексикографические источники

1. Бернар И., Колли Ж.-К. *Толковый экономический и финансовый словарь: французский, русская, английская, немецкая, испанская терминология*. В 2 тт. Перевод с французского. Москва, 1997; Т. 1.
2. Федоров Б.Г. *Англо-русский банковский энциклопедический словарь*. Санкт-Петербург, 1995; Oxford Dictionary of Finance and Banking. Oxford, 2005.
3. *English Russian Dictionary (Accounting, auditing, finance) & The Chartered association of certified accountants*. Moscow, 1994.
4. *Англо-русский толковый словарь по финансовым рынкам*. Я.М. Миркин, В.Я. Миркин. Москва, 2008.

References

1. Volodina N.M. Informacionnaya priroda termina. *Filologicheskie nauki*. 1996; 1: 90 – 94.
2. Grinev S.V. *Osnovy leksikograficheskogo opisaniya terminosistem*. Dissertatsiya ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 1990.
3. Danilenko V.P. *Russkaya terminologiya. Opyt lingvisticheskogo opisaniya*. Moskva, 2007.
4. Kandelaki T.L. *Semantika i motivirovannost' terminov*. Moskva, 1977.

Leksikograficheskie istochniki

1. Bernar I., Kolli Zh.-K. *Tolkovyy 'ekonomicheskij i finansovyy slovar': francuzskij, russkaya, anglijskaya, nemeckaya, ispanskaya terminologiya*. V 2 tt. Perevod s francuzskogo. Moskva, 1997; T. 1.
2. Fedorov B.G. *Anglo-russkij bankovskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Sankt-Peterburg, 1995; Oxford Dictionary of Finance and Banking. Oxford, 2005.
3. *English Russian Dictionary (Accounting, auditing, finance) & The Chartered association of certified accountants*. Moscow, 1994.
4. *Anglo-russkij tolkovyy slovar' po finansovym rynkam*. Ya.M. Mirkin, V.Ya. Mirkin. Moskva, 2008.

Статья поступила в редакцию 06.02.17

УДК 8.398.22

Chistobaeva N.S., Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Folklore, Folklore Sector, Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: Chistobaeva-76@mail.ru

Maynagasheva N.S., Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: Nina_71@inbox.ru

FOLKLORE TRADITIONS OF THE KHAKASS ETHNIC GROUPS (THE SAGAY, KHAKASS SHORS) (ON MATERIALS OF FOLKLORISTIC EXPEDITION 2016). The article presents a brief description of the results of a folkloristic expedition of 2016 in regions of Khakassia. Interviews of representatives of the Khakass people were recorded for identification of the state of folklore in the modern environment. The informants have an idea of wedding and funeral rites, a rite of feeding the spirit of fire, hosts of mountains (tageezi) and hosts of rivers and lakes (sugeezi), some of them perform takhpakh (a song-improvisation), good wishing (algas). Representatives of taiga districts know and adhere to hunting rites. They also know information about traditional beliefs of their people, about shamans and spirits. But they know less songs, takhpakhs, fairy-tales, legends and fables.

Key words: Khakass folklore, tradition, folkloristic expedition, genre, music culture, informant, traditional belief.

Н.С. Чистобаева, канд. филол. наук, зав. сектором фольклора ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ»,
E-mail: Chistobaeva-76@mail.ru

Н.С. Майнагашева, канд. филол. наук, в.н.с. сектора литературы ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», E-mail: Nina_71@inbox.ru

ФОЛЬКЛОРНЫЕ ТРАДИЦИИ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП ХАКАСОВ (САГАЙЦЕВ, ХАКАССКИХ ШОРЦЕВ) (ПО МАТЕРИАЛАМ ФОЛЬКЛОРНОЙ ЭКСПЕДИЦИИ 2016 Г.)

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 16-04-18024.

Статья посвящена краткому описанию результатов фольклорной экспедиции 2016 г. в районах Хакасии. Для выявления состояния фольклора в современной среде были записаны интервью у представителей хакасского народа. Информанты имеют представление о свадебном и похоронном обрядах, обряде кормления духа огня, о хозяевах гор (таг ээзи) и хозяинах рек и озер (суг ээзи), отдельные из них исполняют тахпах (песню-импровизацию), благопожелания (алгас). Представители таёжных районов знают и придерживаются охотничьих обрядов. Также знают информацию о традиционных верованиях своего народа, о шаманах и духах. Меньше знают песни, тахпахи, сказки, легенды и предания.

Ключевые слова: хакасский фольклор, традиция, фольклорная экспедиция, жанр, музыкальная культура, информант, традиционное верование.

Важную роль в собирании устного народного поэтического творчества хакасов сыграли научные экспедиции. Сведения о фольклоре хакасов появляются в отчетах участников Камчатской экспедиции, длившейся с 1733 по 1743 годы (И. Гмелин, Г.Ф. Миллер и другие). В первой половине XIX века появились публикации фольклорных произведений хакасов. Важную роль для изучения народов Сибири в этнографо-лингвистическом плане имели экспедиции финского лингвиста и этнографа М.А. Кастрени. В 1885 году В. Титовым было опубликовано семь героических

сказаний на русском языке, и впервые был поставлен вопрос о жанровой классификации богатырских поэм. Фундаментальное изучение тюркских народов Сибири во второй половине XIX века связано с именем великого ученого, тюрколога В.В. Радлова. В ходе фольклорно-собирательской деятельности записал 19 богатырских поэм от всех хакасских племен: сагайцев, койбалов, качинцев, шорцев, кызыльцев и издал их. Он впервые в научный оборот ввел тексты многих хакасских героических сказаний с немецким переводом. Он издал десять томов «Образцов народной

литературы тюркских племен» [1; 2]. Вклад в собирание и изучение *алыптых ныхмахов* внес первый хакасский ученый Н.Ф. Катанов. Он ввел в научный оборот практически все жанры хакаского фольклора. В 1907 году фольклорные материалы, собранные и переведенные им на русский язык, были опубликованы в IX части «Образцов народной литературы тюркских племен», изданных В.В. Радловым в Санкт-Петербурге [3; 4].

Активное изучение устного народного творчества хакасов начинается в XX веке. Прежде всего, это связано с открытием в 1944 году Хакаского научно-исследовательского института языка, литературы и истории и уже в 1945 году была организована первая экспедиция по фольклору и языку. Сотрудниками института был собран огромный фонд фольклорных текстов. Это героические сказания, сказки, мифы, легенды, предания, пословицы, поговорки, загадки, записи живой речи диалектов. Собираательской деятельностью занимались М.И. Боргояков, В.И. Доможаков, Д.И. Чанков, К.М. Патачаков, Д.Ф. Патачакова, В.Е. Майногашева, Т.Г. Тачеева, П.А. Трояков, А.Г. Кызласова, О.В. Субракова, Т.М. Албычакова и многие другие. Также сбором фольклора занимались и энтузиасты: писатели, журналисты, педагоги и др. В рукописном фонде ХакНИИЯЛИ хранятся уникальные материалы комплексных экспедиций, которые насчитывают сотни томов. Начиная с первой диалектологической экспедиции и затем уже в последующие годы, экспедиции принимали комплексный характер (1946, 1947, 1948, 1951, 1952, 1960, 1970 и т. д.). Ценные наблюдения о музыкальных особенностях хакасов были сделаны композитором и фольклористом А.А. Кенелем [5, с. 4 – 13]. Он записывал песенный фольклор хакасов. Его записи отличаются большой точностью. Отметим, что в фондах ХакНИИЯЛИ хранятся примерно 900 записей песенных и инструментальных мелодий и более 1500 песенных текстов, собранных А.А. Кенелем, некоторые тексты частично записаны другими собирателями. Итогом работы А.А. Кенеля по хакасской музыкальной культуре стали сборники народного музыкального творчества, им обработаны сотни хакасских народных песен, написаны ряд трудов по хакасской народной музыке, созданы десятки национальных произведений разных жанров от песни до оперы. Он сумел сделать достоянием музыкальный фольклор хакасов. Важные наблюдения, касающиеся физиологии механизма горлового пения, сделал Б.П. Чернов [6]. Таким образом, благодаря комплексным экспедициям в рукописном фонде «ХакНИИЯЛИ» хранится более двухсот неизданных героических сказаний хакасов, не считая подстрочных переводов. В настоящее время исследованием и описанием песенного творчества хакасов активно занимается композитор, музыковед, фольклорист А.К. Стоянов. Он записал на магнитофон множество образцов инструментального и песенного фольклора всех этнических групп хакасов, участвуя в фольклорных экспедициях ХакНИИЯЛИ и Комиссии музыковедения и фольклора Союза композиторов России.

В мае 1994 г. впервые был открыт сектор фольклора, который возглавила фольклорист В.Е. Майногашева. Валентине Евгеньевне пришлось, прежде всего, организовывать и проводить научные комплексные экспедиции по собиранию фольклора; за эти годы было проведено 6 таких выездов с привлечением лингвистов, этнографов и писателей, а также студентов хакаского отделения АГПИ. Она сама совершала многочисленные одиночные выезды для собирания фольклора. Сотрудниками сектора фольклора регулярно осуществлялись выезды в целях обогащения рукописного фонда ХакНИИЯЛИ, С.К. Кулумаевой был собран фольклорный материал в улусах Трошкино, Хызыл аал Ширинского района, Аршаново Алтайского района, с. Аскиз Аскизского района, а также в г. Абакане. Уникальный фонд был пополнен материалами по следующим жанрам: кип-чоох, былички, тахпах, пословицы и поговорки. В том числе записано около 200 пословиц и поговорок на кызыльском диалекте от Л.В. Курбижевой и 18 пословиц и поговорок на сагайском диалекте от З.И. Боргояковой. Записаны тексты тахпахов, кип-чоохов (в том числе кип-чоох об аале Чоохчыл), от М.И. Коковой, сделаны уникальные записи свадебного и похоронного обрядов качинцев.

В 2001 году сектором фольклора народов Сибири г. Новосибирска при поддержке гранта РГНФ была организована комплексная фольклорно-этнографическая экспедиция. В работе экспедиции принимали участие сотрудники сектора фольклора народов Сибири Института филологии СО РАН, а также сотрудники сектора фольклора ХакНИИЯЛИ. «Было опрошено 54 информанта в возрасте от 46 до 90 лет. В записях представлены образцы следующих жанров: фрагменты героических сказаний алыптыг ныхмах (в том числе в сопровождении чатхана), сказки

нартпах и чой-чоох, предания кип-чоох (в том числе с песенными вставками), легенды, былички шын болгон, болган ниме (в том числе с песенной вставкой), песенные жанры тахпах, сарын, ыр (в том числе исполняемые на свадьбе); плачи сыыт; колыбельные пала пайлап тур, пала абыдап, пала абытчан, а также игровые песни, частушки, православные молитвы, духовные стихи, наигрыши на музыкальных инструментах – хомрах, гармонь, балалайка, а также имитация шаманского пения» [7, с. 110].

Так, продолжая работу своих старших коллег, в 2016 году в рамках проекта «Хакасский фольклор: современное состояние и проблемы сохранения» основного конкурса 2016 года гранта РГНФ на проведение экспедиций, полевых и социологических исследований, научно-реставрационных работ, необходимых для получения новых данных в области гуманитарных наук была проведена фольклорная экспедиция. Данный проект был направлен на комплексное исследование жанров хакаского фольклора. Большинство жанров хакаского фольклора и их разновидностей в настоящее время продолжает свое живое бытование, являясь неиссякаемым источником поэтического обогащения современной национальной хакасской литературы и искусства. В богатейшем арсенале устного народного поэтического творчества хакасов далеко не все жанры изучены в полной мере. В фольклористической науке наиболее известен хакасский героический эпос по трудам дореволюционных и современных исследователей. Что же касается архаических жанров – мифов, легенд, преданий, обрядовой поэзии, благопожеланий, пословиц, поговорок, загадок и афористической поэзии, то они до настоящего времени остаются малоизученными и почти неизвестными. Отдельные суждения, имеющиеся в трудах фольклористов, их наблюдения и выводы не могут заменить комплексного исследования жанров хакаского фольклора в сравнительно-историческом, генетическом и типологическом планах.

Программа экспедиции заключалась в следующем: 1) ознакомлении с историей, диалектом, говором, экономикой и культурой населенного пункта; выявлении условий бытования фольклора, знакомство с лучшими знатоками устного народного поэтического творчества сказок, песен, тахпахов, и др. жанров. 2) Запись фольклорных произведений; знакомство с информантами; сбор сведений о них; аудио и видеозапись фольклорных произведений. 3) Расшифровка полевых записей: точный перенос на бумажный носитель. По итогам экспедиции готовится краткий отчет о работе, в котором должна быть представлена количественная и качественная характеристика собранных материалов; заполняются учетные карточки; создаются словесные портреты исполнителей; сдаются в архив аудио-, фото- и видеоматериалы.

Маршрут экспедиции проходил по селам Аскизского и Таштыпского районов республики, где сохраняется языковая среда. Экспедиция состоялась в два этапа: I этап – с 14.06.2016 г. по 23.06.2016 в Таштыпском районе (д. Кызыл суг – с. Анжуль – с. Верх-Таштып – с. Матур – с. Нижний Матур – с. Верх-Сея – с. Большая Сея – с. Малая Сея – с. Верх-Сиры – с. Нижние Сиры – с. Таштып – с. Карагай – с. Чиланы – с. Бутрахты); II этап – с 09.08.2016 по 20.08.2016 в Аскизском районе (с. Усть-Чуль – с. Отты – с. Верх-Тея – с. Политов – с. Илиморов – с. Лырсы – с. Торт тас – с. Картоев – с. Кызласово – с. Усть-Хойза – с. Полтаков – с. Нижняя Тея).

В ходе проведенной экспедиции научными сотрудниками сектора фольклора и сектора литературы Хакаского НИИЯЛИ было опрошено более 100 информантов: 111 человек – знатоков и носителей хакаского фольклора в возрасте от 43 до 98 лет.

Самые пожилые информанты зафиксированы в с. Нижняя Тея Аскизского района Мамышева (урожденная Иптышева) Екатерина Николаевна 1918 г.р., в с. Нижние Сиры Таштыпского района Казыгашев Семен Маркузович 1924 г.р., в с. Анжуль Таштыпского района Кужакова Мария Федоровна 1926 г.р., в с. Тюрт тас Аскизского района Чанкова (урожденная Боргоякова) Евгения Яковлевна 1926 г.р., в с. Отты Аскизского района Албычакова (урожденная Бурнакова) Кысчара Васильевна 1927 г.р., Кичеев Владимир Аверьянович 1928 г.р. От них записаны фрагменты текстов обряда кормления духа огня, рассказы о быте семьи и рода, рассказы об отдельных представителях рода (о сильных, хитрых, умных и мудрых людях), об особенностях свадебных традиций, поверья, тахпах, поговорок и др. Много рассказов зафиксировано о жизни хакаского народа в годы Великой Отечественной войны, когда многие информанты были детьми и подростками.

Для выявления состояния фольклора в современной среде нами также были записаны интервью у представителей хакасского народа, родившихся в 1950, 1960 и 1970 годы. Данные информанты имеют представление о свадебном и похоронном обрядах, обряде кормления духа огня, о хозяевах гор (таг ээзи) и хозяинах рек и озер (суг ээзи), отдельные из них исполняют тахпах (песню-импровизацию), благопожелания (алгас). Представители таежных районов знают и придерживаются охотничьих обрядов. Также знают информацию о традиционных верованиях своего народа, о шаманах и духах. Меньше знают песни, тахпахи, сказки, легенды и предания. Например, информант Кискоров Александр Яковлевич, 1954 г.р., житель с. Анжуй являлся сыном потомственной целительницы и шаманки Кискоровой (Сысканакровой) Анисьи Дмитриевны, знает и придерживается всех обычаев, которым научили родители и старшие родственники, знает рассказы о горных людях и с уважением относится к ним, так как сам является охотником и собирает лечебные травы. Также в с. Анжуй нами записаны интервью с сыном известного хакасского сказителя Комотая Бастаева – Бастаевым Андреем Константиновичем 1959 г.р. и внучкой сказителя Тоданова Павла Васильевича – Бастаевой (Тодановой) Надеждой Алексеевной 1962 г.р., в которых они рассказали о жизни своих талантливых предков-сказителей. Также от Н. А. Тодановой зафиксирован рассказ о том, как в роду Тодановых становились сказителями (на примере Дмитрия Тоданова 1933 г.р.) и др.

Экспедиция 2016 г. показала, что в хакасских селах еще остались люди, которые слышали живое исполнение героического сказания (алыптых ныхмах) и сказок. Также удалось записать рассказы детей и внуков популярных в свое время сказителей, сказочников, и одной из задач нашей экспедиции также являлось внесение дополнительных фактов в биографию того или иного сказителя или певца, уточнение и внесение коррективов в даты рождения и смерти, дополнение страниц жизни интересными воспоминаниями очевидцев. Редкие снимки сказителей во время слета исполнителей народного творчества, их семейные фотографии, переснятые на фотокамеру, займут достойное место в рукописном фонде ХАКНИИЯЛИ. Спустя многие годы, когда давно нет самих сказителей, их родственники, односельчане – наши информанты – отмечают, что у сказителей, как правило, жизнь

складывается не просто. Избранные духом хая, они жертвуют своим счастьем в этом мире. По мнению информантов, горловое пение несет в себе не только художественно-эстетическую функцию, но в прошлом это было и «священнодействием» – способом магического воздействия на окружающий мир – природу, духов, судьбы людей. Считалось, что умение петь горлом дарует дух хай ээзи. Подобная мысль отмечалась фольклористами и ранее. По мнению В. Е. Майногашевой, «в прошлом сказители были убеждены в избрании себя хозяином хая, поэтому считали себя обязанными непреклонно выполнять его волю. Само сочетание в сказителе художественно-поэтического дара с верой в его предопределенность недвусмысленно свидетельствует о глубоком синкретизме не только содержания, но и бытования древнего народного искусства пения алыпты ныхмахов» [8, с. 39]. Такими же «избранными» считаются талантливые певцы-тахпахчи (исполнители тахпаха – лирической импровизационной песни), имеющие, как правило, тяжелую, несчастную судьбу. В этом убеждены Побызаква (Албычакова) Татьяна Марковна из с. Отты Аскизского района 1932 г.р., жительница с. Карагай Таштыпского района Сагалакова (Чильчигашева) Агая (Агафья) Дмитриевна 1936 г.р., Кичеева (Канзычакова) Мария Николаевна из с. Усть-Чуль 1946 г.р., Идигешева Татьяна Гавриловна 1957 г.р. из с. Малая Сея и многие другие.

В процессе сбора и анализа фольклорного материала участники нашей экспедиции убедились, что наиболее активно бытующим фольклорным жанром хакасов сегодня является тахпах – 4-, 8-, 12-строчная лирическая песня-импровизация. При этом все информанты считают, что певцом-тахпахчи «нужно родиться», что тахпах чаще всего исполняется спонтанно и обязательно уметь на тахпах отвечать тахпахом. Это же отмечали ранее и исследователи хакасского тахпаха В. Е. Майногашева, М. А. Унгвицкая [9; 10].

Таким образом, можно констатировать, что в современном хакасском обществе носителей фольклора значительно меньше, чем, например, в 1980 и 1990 годы, многие жанры фольклора (обрядовый фольклор, сказки, легенды, предания, пословицы, поговорки, загадки) теряют свою функциональность, что связано с ослаблением функций родного языка в жизни коренного населения Хакасии, с утерей навыков родной речи.

Библиографический список

1. *Образцы народной литературы тюркских племен. Наречия дикокаменных киргизов*. Санкт-Петербург, 1885; Ч. 5.
2. *Образцы народной литературы тюркских племен, изданные В. Радловым*. Часть. IX. Наречия урянхайцев (сойотов), абаканских татар и карагасов. Тексты, собранные и переведенные Н.Ф. Катановым. Санкт-Петербург, 1907.
3. *Замечания о богатырских поэмах минусинских тюрков (Енис. губ.)*. Составитель Н.Ф. Катанов. Санкт-Петербург: Типо-литография Бусселя, 1885.
4. Катанов Н.Ф. *Отчет о поездке, совершенной с 15 мая по 1 сентября 1896 г. в Минусинский округ Енисейской губернии Н.Ф. Катанова*. Казань: Типо-литография Имп. Каз-го университета, 1897.
5. *Музыкальное творчество хакасов*. Записал А.А. Кенель. Абакан: Хакасское книжное издательство, 1955: 4 – 13.
6. Чернов Б.П. О физиологии механизма тувинского и хакасского гортанного пения. *Проблемы хакасского фольклора*. Абакан, 1982: 87 – 94.
7. Алексеев Н.А., Солдатова Г.Е. О комплексной фольклорно-этнографической экспедиции 2001 г. *Гуманитарные науки в Сибири*. Новосибирск: Издательство СО РАН, 2002; 3. 110 – 111.
8. Майногашева В.Е. *Хакасский героический эпос алыптыг ныхмах: поиски исторических реалий и периодизация (избранные труды)*. Абакан: ООО «Книжное издательство «Бригантина», 2015.
9. Унгвицкая М.А. *Хакасские народные тахпахи*. Абакан: Хакасское книжное издательство, 1980.
10. Майногашева В.Е. *Хакас чоннуу хайчы-ныхмахчылары паза сарынчылары*. Абакан: Хакасское книжное издательство, 2000.

References

1. *Obrazcy narodnoj literatury tyurkskich plemen. Narechiya dikokamennykh kirgizov*. Sankt-Peterburg, 1885; Ch. 5.
2. *Obrazcy narodnoj literatury tyurkskich plemen, izdannye V. Radlovym*. Chast'. IX. Narechiya uryanhajcev (sojotov), abakanskih tatar i karagasov. Teksty, sobrannye i perevedennye N.F. Katanovym. Sankt-Peterburg, 1907.
3. *Zamechaniya o bogatyrskikh po'emah minusinskih tyurkov (Enis. gub.)*. Sostavitel' N.F. Katanov. Sankt-Peterburg: Tipo-litografiya Busselya, 1885.
4. Katanov N.F. *Otchet o poezdke, sovershennoj s 15 maya po 1 sentyabrya 1896 g. v Minusinskij okrug Enisejskoj gubernii N.F. Katanova*. Kazan': Tipo-litografiya Imp. Kaz-go universiteta, 1897.
5. *Muzykal'noe tvorchestvo hakasov*. Zapisal A.A. Kenel'. Abakan: Hakasskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1955: 4 – 13.
6. Chernov B.P. O fiziologii mehanizma tuvinskogo i hakasskogo gortannogo peniya. *Problemy hakasskogo fol'klora*. Abakan, 1982: 87 – 94.
7. Alekseev N.A., Soldatova G.E. O kompleksnoj fol'klorno-etnograficheskoy `ekspedicii 2001 g. *Gumanitarnye nauki v Sibiri*. Novosibirsk: Izdatel'stvo SO RAN, 2002; 3. 110 – 111.
8. Majnogasheva V.E. *Hakasskij geroicheskij `epos alyptyg nymah: poiski istoricheskikh realij i periodizaciya (izbrannye trudy)*. Abakan: ООО «Knizhnoe izdatel'stvo «Brigantina», 2015.
9. Ungvickaya M.A. *Hakasskie narodnye tahpahi*. Abakan: Hakasskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1980.
10. Majnogasheva V.E. *Hakas chonnyy hajchy-nyamahchylary paza sarynychylary*. Abakan: Hakasskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2000.

Статья поступила в редакцию 25.01.17

УДК 821 (470. 67)

Shabanova P.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestani Literature, DGPU (Makhachkala, Russia), E-mail: patina03@mail.ru

Magomedova H.I., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Dagestani Literature, DGPU (Makhachkala, Russia), E-mail: patina03@mail.ru

Magomedova P.M., postgraduate, Department of Dagestani Literature, DGPU (Makhachkala, Russia), E-mail: patina03@mail.ru

THE ISSUE OF WOMEN'S EQUALITY IN DRAMAS BY M. CHARINOV ("HABIBAT AND GADZHIAV", "SHAGALAI", "SHU-MAISAT"). This article deals with the theme of fate of gorsky women. This theme takes a central place in drama works of M. Charinov. In his plays the writer shows the aspirations and wealth of the spiritual world of women, the inevitable collision of identity with the cruel world of feudalism. The play was a significant phenomenon in the cultural life of the Laks not only in its contents, but in artistic form. The authors of the paper examine the struggle for equality by the gorsky women in such plays of M. Charinov as "Habibat and Gadzhiaev", "Shagalai" and "Shumaisat". The authors conclude that M. Charinov for the first time opens and reveals the women's aspirations and wealth of the spiritual world, the inevitability of a clash of a personality with the cruel world of feudalism in the form of drama. These plays are significant in the cultural life of the Laks not only in its contents, but also for the art form.

Key words: fate of mountain women, antiquated laws, doom, conflict, drama, traditions, contradictions and customs.

П.А. Шабанова, канд. филол. наук, доц. каф. дагестанской литературы, ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: patina03@mail.ru

Х.И. Магомедова, канд. филол. наук ст. преп. каф. дагестанской литературы, ДГПУ, г. Махачкала,

E-mail: patina03@mail.ru

П.М. Магомедова, аспирант каф. дагестанской литературы, ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: patina03@mail.ru

ПРОБЛЕМА ЖЕНСКОГО РАВНОПРАВИЯ В ДРАМАХ М.ЧАРИНОВА («ГАБИБАТ И ГАДЖИЯВ», «ШАГАЛАЙ», «ШУМАЙСАТ»)

Данная статья посвящена теме судьбы горской женщины. Это тема занимает основное место в драматических произведениях М. Чаринова. Он в своих пьесах раскрыл и показал чаяния и богатство духовного мира женщины, неизбежность столкновения личности с жестоким миром феодализма. Пьесы были значительным явлением в культурной жизни лаков не только по своему содержанию, но и по художественной форме. Авторы статьи рассматривают тему борьбы за равноправие горской женщины в таких пьесах М. Чаринова, как: «Габибат и Гаджияв», «Шагалай» и «Шумайсаат». Авторы делают вывод о том, что М. Чаринов впервые в драматической форме раскрыл и показал её чаяния и богатство духовного мира, неизбежность столкновения личности с жестоким миром феодализма. Пьесы были значительным явлением в культурной жизни лаков не только по своему содержанию, но и по художественной форме.

Ключевые слова: судьба горской женщины, дедовские законы, обречение, конфликт, драма, традиции, противоречия, обычаи.

Основное место в творчестве Чаринова занимает тема судьбы горской женщины, которой писатель посвятил свои лучшие произведения – драмы «Габибат и Гаджияв» (1919), «Шагалай» (1920), «Шумайсаат» (1921). В них он критически исследует те социальные основы, которые порождали ненормальные отношения между людьми.

В своих пьесах Чаринов раскрывает противоречия действительности, невозможность проявления хоть какой-нибудь личной самостоятельности молодыми людьми в вопросах брака в до-революционном Дагестане. В обществе, изображенном драматургом, царствуют старые дедовские законы, строго охраняемые обществом и, особенно, духовенством.

Стремление отдельных личностей к свободе, борьба их с препятствиями на своем пути, составляет сквозное действие пьес. В тех социальных условиях эти личности были обречены на гибель. Трагическая гибель героинь пьес Шагалай и Габибат объясняется силой реакционных адатов, против которых они шли. С большей удачей эта тема раскрыта в пьесе «Габибат и Гаджияв».

В «Габибат и Гаджияв» конфликт носит острый характер. В пьесе разрешён один из злободневных вопросов жизни. Драматург пробуждает чувство ненависти к жестоким обычаям в семье и в быту людей.

Габибат отстаивает свои права в первую очередь в доме отца, что по понятиям того времени было отступничеством от «святых» домашних традиций. Отец её Ирапил-Али, самодур и невежда, не терпит никаких возражений. Он хочет выдать дочь замуж за богатого, независимо любит его дочь или нет. Но Габибат решается выступить против его воли, ибо не хочет быть слепым орудием корыстных целей отца.

*Къабивтун гуж булларчан,
Ттуй аьй мадуварича,
Къюкьала вайннан дурну,
Х1ажиявч1ан лихъанна.*

*Та к1ул къавхъуссания,
Буч1ия вайннал бац1ан,*

*Уттирие ниц1ал ялун
Залак1 на къккух1ара.[4,78]*

*Но смотри, отец, с тобой
Дочь твоя еще поспорит
Доведешь – я убегу,
К Гаджияву, твой дом позоря,*

*Не узнай про свадьбу я,
Кроткою была бы овечкой,
А теперь я не хочу
Молодую жизнь калечить! (пер. Шабанова П.)*

Она способна пойти на все ради защиты своих интересов, ради жизни с любимым Гаджиявом. Однако по ряду независимых от неё причин, в частности, участия Гаджиява, единственной её опоры и защиты, в ополчении, она не может претворить свои мечты в жизнь. Ее насильно выдают замуж за другого. Ложная весть о смерти Гаджиява толкает её на самоубийство.

Габибат спрашивает:

*Цаннии жу хъамитайпа
Ваксса къаридну ливч1са,
Гъарца задрал ихтияр
Чиварк1уннахъхъун ларгсса?*

*Цанни жу хъами миннал
Ваксава аьзиз бувсса,
Ят1ит1ин илкиншив
Хъаннин итакъадакъсса?*

*Цанни миннал жу, хъами,
Гъаттаран калли бувсса,
Зузи байсса ттукку-чан
Хъами х1усав бувайсса?*

*Цанни буттахъал душру
Къайлун лащан бувайсса,*

Шайссаксса багьлул лавай
Баххан х1арачатрайсса? [1, 174]

...Почему мы, женщины
Так обездолены?
Почему мужчины нас
Давят тягостной неволей?

Почему калечат нас
Непосильною работой?
Почему они нам глаз
Не дают открыть свободно?

Почему мы в их руках?
Кто над нашим телом дал им
Власть, чтоб наша красота,
Не расцветши увядала?

Дочь в глазах отца – товар:
Продают нас, словно вещь.
Ах, когда ж придет конец
Этому бесчеловечью? (пер. Шабановой П.)

Эти вопросы мог задать только пробудившийся к сознательной жизни человек. Смерть Габигат, её самоубийство, было вызвано противоречием между новым, прогрессивным и старым, реакционным в семье и быту.

Её возлюбленный Гаджияв тоже требует уважения к женщине, внимания к её внутреннему миру. Если Габигат бросила вызов обществу своей смертью, то Гаджияв бесстрашно разоблачает антинародные установки этого общества, называет защитников старины «ослами адатов».

Гаджияв требует внимания к ее страданиям и переживаниям человека при жизни, а не после смерти. Обращаясь к собравшимся на могиле Габигат, окровавленный, забинтованный Гаджияв восклицает:

«Ну, почему вы собрались, что делаете? Молитва теперь ей не поможет... Надо было при жизни позаботиться о ней... теперь поздно! Вы любите, уважаете человека после смерти! Вы служите мертвому тогда, когда это совсем не нужно. При жизни ее вы даже не вспоминали о том, чтобы облегчить ее горе. Наоборот, вы думали о том, как бы ее угнетать и давить. Но почему теперь каждый день аккуратно собираетесь над ее могилой? Эх, ослы адатов!» (пер. Шабанова П.)

Гьа, зу циван багт1ссару, зу ци зийссару? Кьулгьу буллай х1азранссар, пайда бакъассар, мунийну га ххассал бан кьахьун-

т1иссар, хьхьич1ва суккувагу хьуньяра... махь бак1рай бавц1уну буру. Зун ливт1укунни ми ххира шайсса! Ливт1унахар зу кь-уплугь байсса. Зул кьуллугь аьркин кьашай ч1умал. Сагънириг ганил аьзиятрагу бигьа дан зун дак12нин кьабагъай. Га цукун кьума бан бьохъавия т1ий бик1ару зу... амма утти гьарца кьини саргьунну гьаттал ялун бат1лат1исса цанну? «Гьай аьд-атрал ттукрий!» [2, 189].

Как в первой, так и во второй пьесе достаточно полно открылись ограниченность, узость и жестокость сложившихся общественных и семейно-бытовых законов. Габигат называет эти законы бесчеловечными, а их апологетов – жестокими тиранами.

В отличие от Шагалай, действующей по велению сердца, сознательно подходит к решению личного вопроса Габигат. Она может пожертвовать своими чувствами ради справедливости. Героиня этой пьесы поднялась выше существующих традиций, ограничивающих человека в его правах.

В драме «Шагалай» героиня борется за право на свободу чувства и выступает против традиции обручения с детских лет. Вспыхнувшее внезапно чувство любви влечет её к другому. Узнав об этом Махмуди, с которым она была обручена ещё с детства, наносит ей кинжалом смертельную рану. Поступок Махмуди – носителя реакционных взглядов на брак, одобряется обществом, которое склонно обвинить Шагалай в нарушении обычаев. Этот контраст между чувством человека, его свободными порывами и порядками того времени характеризует эпоху. Это попытка Чаринова показать зависимость личности от среды, реакционных адатов, их влияния на судьбу личности. Героиня этой пьесы поднялась выше существующих традиций, ограничивающих человека в его правах. Эта пьеса положила начало традиционной теме дагестанской драматургии [3; 4], борьбе за равноправие женщины, впоследствии развитой в многочисленных пьесах. Противоречие возникло между юными сердцами, готовыми во имя любви жертвовать жизнью, и носителями ужасных законов шариата, по которым девушку выдавали замуж против ее желания. События в пьесе «Шумайсат» (1921г.) происходят в начале XX века. Героиня пьесы Шумайсат, не считаясь с мнением отца, выходит замуж за своего возлюбленного. Она не боится угрозы отца и близких, ставит свои чувства превыше устаревших обычаев и нравов, смело идет навстречу новому. Шумайсат перешагивает через все препоны и находит счастье с любимым человеком.

Таким образом, М. Чаринов впервые в драматической форме раскрыл и показал ее чаяния и богатство духовного мира, неизбежность столкновения личности с жестоким миром феодализма. Пьесы были значительным явлением в культурной жизни лаков не только по своему содержанию, но и по художественной форме.

Библиографический список

1. Чаринов М. *Язи бувгъуми*. Махачкала, 1962.
2. Ахмедов С.Х. *История лакской литературы в 3-х томах*. Махачкала, 2010.
3. Зул'фукарова М.И. *Дагестанская советская драматургия*. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1965.
4. Кассиев Э.Ю. *Очерки лакской дореволюционной литературы*. Махачкала, 1959.

References

1. Charinov M. *Yazi buvg'umi*. Mahachkala, 1962.
2. Ahmedov S.H. *Istoriya lakskoj literatury v 3-h tomah*. Mahachkala, 2010.
3. Zul'fukarova M.I. *Dagestanskaya sovetskaya dramaturgiya*. Mahachkala: Dagkniгоizdat, 1965.
4. Kassiev E.Yu. *Ocherki lakskoj dorevolucionnoj literatury*. Mahachkala, 1959.

Статья поступила в редакцию 02.02.17

УДК 811

Shatalova L.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language, Medical Institute of the People's Friendship University (Moscow, Russia), E-mail: luidmila.shatalova@mail.ru

SEMANTIC AND FUNCTIONAL FEATURES OF DIMINUTIVE FORMATIONS IN MODERN MEDICAL TERMINOLOGY. The article deals with semantic and functional features of diminutive derivation of Medical terminology on an example of modern medical terms used in Normal and Pathological Physiology. The author analyzes the frequency terms, formed by tracing the traditional, transfer on partial similarity or proximity in value on the basis of associations, and states the development of synonyms and homonyms, the emergence of a large number of new terms, eponyms and term-unity formed by diminutive derivation. It is concluded that the Medical terms formed by diminutive derivation, are incidence, productive and defined by the complex medical concepts. They comprise a high percentage of many subsystems of the medical language. Modern medical terms, in which suffix items clearly express the diminutive significance, are formed on the basis of new associations, the diminutive forms acquire additional connotation meanings and they are found in the structure of term-eponym or term-unity.

Key words: diminutive, diminutive derivation in modern physiological terms, semantic derivation methods.

Л.С. Шаталова, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка Медицинского института Российского Университета дружбы народов (РУДН), г. Москва, E-mail: luidmila.shatalova@mail.ru

СЕМАНТИКО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДИМИНУТИВНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

В статье рассматриваются семантико-функциональные особенности диминутивной деривации медицинской терминологии на примере современных медицинских терминов, используемых в нормальной и патологической физиологии. Анализируются частотные термины, образованные посредством традиционного калькирования, переноса по частичному сходству или близости по значению, на основе ассоциаций, констатируется развитие синонимии и омонимии, появление большого числа новых терминов-эпонимов и терминоединств, образованных путем диминутивной деривации. Автор делает вывод о том, что медицинские термины, образованные путем диминутивной деривации, определяют сложные медицинские понятия, частотны, продуктивны и составляют значительный процент по многим подсистемах медицинского языка. Современные медицинские термины, в которых суффиксальные элементы четко выражают уменьшительное значение, образуются уже на основе новых ассоциаций, уменьшительные формы приобретают дополнительные коннотативные значения и встречаются все чаще в составе термина-эпонима или в составе терминоединств.

Ключевые слова: диминутивность, диминутивная деривация в современных физиологических терминах, способы семантической деривации.

Уменьшительность (диминутивность) – интересное языковое явление, которое в русской лингвистике рассматривалось и рассматривается до сих пор неоднозначно. В грамматике диминутивность относят к одному из компонентов категории количества, а слова-диминутивы образуются путем прибавления определенного аффикса к именной основе. Но А.В. Потебня, и многие другие с ним исследователи, считали диминутивные суффиксы словообразовательными элементами, а слова, образованные с помощью диминутивных дериватов, имеющими отличное семантическое значение. Другие лингвисты (М.В. Ломоносов, А.А. Шахматов, Л.В. Щерба) считали диминутивы только формами слов. В.В. Виноградов относил их к нечто промежуточному между собственно словами и грамматическими формами слова [1].

Подтверждением этой точки зрения является возможность превращения уменьшительно-ласкательной формы в самостоятельное, имеющее своё конкретное значение, слово. Доказательством этому может служить проведенное нами исследование особенностей словообразования медицинской терминологии (в частности физиологической), в которой наблюдается огромное множество терминов и терминосочетаний с диминутивной деривацией (ср. *эндоплазматическая сеть* и *нейронная сеточка*; *первичный мозговой пузырь* и *эхинококковый пузырек*; *теменной бугор*, *зрительный бугор*, *пяточный бугор* и *лингвальный бугорок*, *поверхностный бугорок* и др.).

Занимаясь исследованием медицинской терминологии (составлением учебного терминологического словаря для иностранных студентов-медиков) [2], мы обратили внимание на следующее:

1) диминутивная деривация в профессиональном языке медицины является частотной и продуктивной;

2) в этих терминах, терминосочетаниях и терминоединствах диминутивные суффиксы приобретают большее смысловое значение, чем в общелитературном языке, а некоторые из них приобретают четко очерченный терминологический статус (например: *аксонный холмик*, *левый желудочек сердца*, *головка бедренной кости*);

3) одновременно функционируют медицинские термины, представляющие слова-диминутивы и слова с исходной словообразовательной моделью (ср. *губчатая пластинка* – *ортодонтическая пластинка*; *медицинский жгут* – *жгут* *зукариотной клетки*; *ретикулярное волокно* – *мышечные волокна* – *пучки волоконца*). Оказывается, что термин-диминутив, с одной стороны, конкретизирует собственно диминутивное значение, а с другой – представляет собой «своеобразную упаковку» нескольких потенциальных смыслов, и определить его значение вне контекстного употребления подчас невозможно, в том числе и компонент уменьшенности [3].

Т.е., происходит отделение лексемы от уменьшительного смысла, а одно и то же слово, с одним и тем же диминутивным суффиксом выражает разные значения (не является синонимом) (ср., например, *коленная чашечка* – *чашечка Петри*, *неподвижная ресничка* – *реснички клеточной мембраны*; *верхние холмики зрительного анализатора* – *холмик большого пальца*).

Рассмотрим эти наблюдения более подробно. Итак, исследователями отмечается три диминутивных значения с общим значением «уменьшение размера объекта». Это медицинские

термины с такими суффиксами, как: *-к-*, *-ок/ек-*, *-ик-*, *-чик-*, *-ушк/юшк-*, *-ышк/ишк-*, *-ичк-*, *-очк/ечк-*, *-оньк/еньк-*, *-ошк-*, *-онк-* и др.

Во-первых, диминутивные суффиксы могут обозначать изменение всех параметров объекта, так называемые «уменьшенные экземпляры по сравнению с исходным» [4]. Так, частотным компонентом медицинского термина является слово «труба-трубка-ка-трубочка» – длинный пустотелый предмет, обычно круглого сечения» (ср., *евстахиева труба*, *маточная труба*, *дыхательная трубка*, *трахеостомическая трубка*, *мышечная трубочка*, *микротрубочка*). Или слово «зуб – зубец» – в значении «острый выступ» (ср., *расположение зуба*, *дентин зуба*, *патологический зубец*, *зубцы ЭКГ*, *плоский зубец ритма сердца*). Некоторые объекты медицинской терминологии, обозначенные посредством диминутива, изменяют только некоторые количественные параметры, например, длину или ширину (ср., *хвост-хвостик*: *хвост у человеческого эмбриона*, *заметный хвост*, *хвостик сперматозоида*, *хвостик-жгутик*). Но могут также выступать классификатором уменьшения одновременно нескольких параметров: длины, толщины, высоты (ср., *тело-тельце*: *каротидное тело*, *тельце Руффини*; *волос-волосок*: *грубые волосы*, *корневой волосок*, *волосковые клетки*; *железа-железка*: *железа Купера*, *бульбоуретральная железа*, *мелкие железки*, *Вельдейера железки*; *борозда-бороздки*: *борозды полушарий головного мозга*, *бороздки на языке*).

Во-вторых, диминутивные производные в медицинской терминологии обозначают не только количественное уменьшение объекта, но и его представление на основе частичного сходства – форма, часть (ср., *голова-головка* в значении «шарообразный элемент»: *головка бедренной кости*, *головка полового члена*; *глаз-глазок* в значении «круглое пятно, небольшое отверстие»: *глазок микроскопа*, *глазок клетки*; *луковица-луковичка* в значении «форма объекта»: *вкусовые луковички* – *обонятельные луковички*, *концевая синаптическая луковичка*; *шея-шейка* в значении «узкая часть какого-либо предмета»: *шейка бедра*, *шейка матки*, *шейка зуба*; *нога-ножка* в значении «удлиненное образование или часть структуры: *нога человека* – *ножка человека* – *полип на ножке*).

И наконец, появляются медицинские термины, образованные посредством диминутивной деривации, но совсем не связанные с той группой терминов, в которой присутствует исходная форма слова, т.е. наблюдается появление слов-омонимов. Значение уменьшенности исходного объекта сохраняется, но диминутив обозначает совсем другое понятие: (ср., например, «подушка» – *кислородная подушка* (*медицинское оборудование*) и «подушечка» – *подушечки пальцев* (*часть органа*); «гриб» – *съедобные грибы*, *простейшие грибы* (*биологическая классификация*) и «грибок» – *грибок кожи*, *ногтя* (*название заболевания*); «ядро» – *температура ядра тела* (*физиологический параметр определения температуры*) и «ядрышко» – *ядрышки цитоплазмы* (*компонент состава объекта*)).

Можно констатировать, что медицинские термины, образованные путем диминутивной деривации, различны и по своему происхождению, и степени освоения их профессиональным языком.

Конечно, в первую очередь, суффиксальные элементы с уменьшительным значением содержатся во заимствованных медицинских терминах и представляют собой результат струк-

турно-семантического калькирования, широко используемого при передаче заимствований [5]. Речь идёт о суффиксах латинского языка *-ul-; -cul-; -ol-; -ell-; -ill-*, которые доминируют, в первую очередь, в анатомической терминологии (ср., *capitulum* – головка; *canaliculus* – каналец; *lobulus* – доля; *lingula* – язычок; *denticulum* – зубец; *mamilla* – сосочек и т.п.). Эти термины не несли первоначально ни субъективной оценки, ни другого дополнительного значения. Но калькированные таким путем медицинские термины стали осваиваться русским языком, приобретать дополнительное значение, обрастать новыми значениями в силу того, что наш язык так богат на многозначные слова и переносные значения. А простое структурно-семантическое калькирование породило разнообразную синонимию медицинских терминов. Так, в словаре медицинских терминов появляются следующие частотные, совершенно равнозначные понятия, встречающиеся в научной литературе: *papula* – *папула* (син. Узелок) – морфологический элемент кожной сыпи, представляющий собой бесполое образование, возвышающееся над уровнем кожи (эпидермальная папула – эпидермальный узелок); *granulum* – *гранула* (син. Комочек) – плотные, большей частью временные внутриклеточные включения (секреторные гранулы – округлые комочки, появляющиеся и исчезающие в цитоплазме в процессе нормального обмена веществ); *vesicula* – *везикула* (син. Пузырек) – первичный морфологический элемент сыпи в виде пузырька, наполненный серозным экссудатом (оспенная везикула – оспенный пузырек); *gemmula* – *геммула* (син. Шипик) – небольшой столбик или поверхностный вырост дендрита, через который осуществляется контакт одного нейрона с другим (дендритическая геммула – дендритический шипик, шипиковый аппарат); *corpusculum* – *корпускула* (син. Тельце) – частица (базальные корпускулы – базальные тельца).

Другим способом семантической деривации образованы медицинские термины от существительных, когда происходит перенос значения с одного явления на другое на основе сходства по форме или близости по значению. В таких терминах суффиксы: *-к-, -ок/ек-, -ик-, -чик-, -ушк/юшк-, -ышк/ишк-, -ичк-, -очк/ечк-, -оньк/еньк-, -ошк-, -онк-* сохраняют уменьшительное значение, а производящие основы являются словами литературного языка (ср., чешуя – чешуйки: *мясистая чешуя, но розовые чешуйки, чешуйки кожи*; клубок – клубочек: *сонный клубок, но клубочек почечного тельца, клубочек мозжечка, клубочковая фильтрация*; ворсинка – ворсинки: *гиперплазия мелких ворсинок, кишечные ворсинки, ворсинки на слизистой*).

Также многие медицинские термины, в которых суффиксальные элементы чётко выражают уменьшительное значение,

образованы на основе ассоциаций, которые возникают в человеческом сознании при виде нового предмета или явления, в результате уменьшительные формы приобретают дополнительные коннотативные значения (ср., остров-островок: *островок коры больших полушарий, островковая доля*; корона-коронка: *корона Бишофа, коронка зуба*; спина-спинка: *спинка носа, спинка языка, хрящевой отдел спинки*; гребень-гребешок: *нервный гребень, гребешок Листера, амплазия гребешков*; корень-корешок: *корень зуба, парасимпатический корешок, нервный корешок*; колба-колбочки: *колба Краузе, колбочки глаза*; глыбы-глыбки: *отчетливая глыбка плотной ДНК, хроматофильные глыбки Ниссля*; канат-канатик: *пупочный канатик, канатики нервных волокон*; мост-мостик: *мост головного мозга, варолиев мостик*).

Следует отметить, что во всех подсистемах медицинской терминологии встречаются термины-диминытивы не только в качестве самостоятельного термина, но и в составе термина-эпонима или терминоединства. Приведем следующие примеры, ср.: *бахромка гиппокампа, геморроидальная бахромка* – *бахромка радужки Краузе*; *круговая бороздка островка* – *бороздка Киллиана*; *туберкулезный бугорок* – *бугорок Дарвина*; *долька мозжечка* – *долька Рейля*; *легочные дольки* – *дольки Малла*; *сосудистые звездочки* – *звездочки Ферейена*; *зубец Т на ЭКГ* – *зубчики Гушке*; *дистальный извитой каналец* – *каналец Верги*; *обонятельный клубочек* – *Мальгипиев клубочек*; *комочек в грудной железе* – *комочки Биша*; *островок головного мозга* – *островок Рейля*, *островки Лангерганса*; *поясок осаднения* – *поясок реснитчатый Арнольда*; *пуговка Ландольта, Мерфи*; *подушечки пальцев* – *Эбнеровы подушечки*; *большой сосочек двенадцатиперстной кишки* – *Санториниев сосочек*; *направительное, млечное тельце* – *тельце Швальде*; *полая трубочка* – *трубочки Беллини*; *узелки на коже* – *узелок Карабелли* и др.).

Таким образом, на основе вышесказанного можно констатировать, что медицинские термины, образованные путем диминытивной деривации, определяют сложные медицинские понятия, частотны, продуктивны и составляют значительный процент по многим подсистемам медицинского языка (например, анатомия, гистология, нормальная и патологическая физиология, стоматология и др.). Начавшись с простого структурно-семантического калькирования из латинского языка, словообразование современных медицинских терминов, в которых суффиксальные элементы чётко выражают уменьшительное значение, образуются уже на основе новых ассоциаций, уменьшительные формы приобретают дополнительные коннотативные значения и встречаются все чаще в составе термина-эпонима или в составе терминоединств.

Библиографический список

1. Шаталова Л.С. Принципы отбора и презентации медицинских терминов в учебном терминологическом словаре нового типа. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2014; 1. 24 – 28.
2. Шаталова Л.С., Торшин В.И. *Физиология человека*: учебный терминологический словарь для иностранных студентов-медиков: в 2 ч. Москва, 2016; Часть 1; А-Н.
3. Аксиненко Т.Г. Словообразовательное значение уменьшительности и его выражение в анатомо-гистологической терминологии. *Материалы научно-практической конференции, посвященной 65-летию НГМА*. Новосибирск, 2000: 27–29.
4. Рахилина Е.В. Семантика размера. *Семантика и информатика*. 1994; Вып. 34.
5. Извекова Т.Ф., Грищенко Е.В., Гусева С.Н., Савватеева Г.А. Деривационный аспект формирования русской медицинской терминологии на основе латинских терминологических элементов. *Педагогические науки*. 2013; 4.

References

1. Shatalova L.S. Principy otbora i prezentatsii medicinskih terminov v uchebnom terminologicheskom slovare novogo tipa. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov*. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'. 2014; 1. 24 – 28.
2. Shatalova L.S., Torshin V.I. *Fiziologiya cheloveka*: uchebnyj terminologicheskij slovar' dlya inostrannykh studentov-medikov: v 2 ch. Moskva, 2016; Chast' 1; A-N.
3. Aksinenko T.G. Slovoobrazovatel'noe znachenie umen'shitel'nosti i ego vyrazhenie v anatomo-gistologicheskoy terminologii. *Materialy nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoj 65-letiyu NGMA*. Novosibirsk, 2000: 27–29.
4. Rahilina E.V. Semantika razmera. *Semiotika i informatika*. 1994; Vyp. 34.
5. Izvekova T.F., Grischenko E.V., Guseva S.N., Savvateeva G.A. Derivatsionnyj aspekt formirovaniya russkoj medicinskoj terminologii na osnove latinskih terminov elementov. *Pedagogicheskie nauki*. 2013; 4.

Статья поступила в редакцию 22.01.16

УДК 82.09

Emirova L.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),
E-mail: leylla.em@mail.ru

CRISIS OF INDUSTRIALIZATION, OR “THE IRON AGE” IN “THE GOLDEN AGE” OF RUSSIAN POETRY. The article attempts to explore the complex representations of Russian literature of the first third of the 19 century about the notions of time and a person himself, combined by the concept “the Iron Age”, which includes a system of ideas, images, values, moral guidelines of the

industrialization era, the modernization of the Russian state, and ideological opposition in the aspect of their narrative organization. In this regard, in the works of A.A. Bestuzhev-Marlinsky, E.A. Boratynsky, V.F. Odoevsky the concept of the utilitarianism seems a philosophical result of not individual, but of the previous experience of research problems of industrial and capitalist development in Russian literature.

Key words: story, theme industrialization, Utopia, eschatology, theme of science, St. Petersburg text, dystopia.

Л.А. Эмирова, канд. филол. наук, доц. Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: leylla.em@mail.ru

КРИЗИС ИНДУСТРИАЛИЗАЦИИ, ИЛИ «ЖЕЛЕЗНЫЙ ВЕК» В ПРЕДСТАВЛЕНИИ «ЗОЛОТОГО ВЕКА» РУССКОЙ ПОЭЗИИ

В статье предпринята попытка исследовать комплекс представлений русской литературы первой трети XIX века о времени и о себе, объединенный понятием «железный век», включающий систему идей, образов, ценностных, нравственных ориентиров эпохи индустриализации, модернизации русского государства, а также мировоззренческие оппозиции, в аспекте их нарративной организации. В этой связи, развенчание в произведениях А.А. Бестужева-Марлинского, Е.А. Боратынского, В.Ф. Одоевского концепции утилитаризма представляется философским итогом не столько индивидуальным, сколько обобщающим предшествующий опыт исследования проблемы промышленного и капиталистического развития в отечественной словесности.

Ключевые слова: сюжет, тема индустриализации, утопия, эсхатология, тема науки, петербургский текст, антиутопия.

Сегодня, когда мировая экономика переживает так называемую деиндустриализацию и стремительно убывает количество промышленных зон, уступая площадки для развития наукоёмкому труду, когда мировое экономическое пространство разделилось на зоны выработок и зоны наработок, всё чаще возникает потребность в обобщении опыта мировой культуры в видении потенциальных перспектив масштабной мировой индустриализации, её провидческих сюжетов.

Начало отечественной промышленности и рабочего класса происходило в самых неестественных, жестких условиях, ограниченных временных рамках, в отличие от, например, государств западноевропейских. Однако расцвет фабричного и заводского дела второй половина XVIII века, появление первых промышленных династий (Морозовы, Зимины, Прохоровы, Демидовы) примирили отечественную культуру с этой необходимостью, тем более многие из промышленников немалые средства вкладывали в культуру и науку, будучи меценатами. И уже М.В. Ломоносов поет оду стеклу и промышленному развитию, рассчитывая на поддержку государства и мецената Шувалова в открытии фабрики цветных стекол. Он же отыскивает в античном пантеоне покровителя науки и промышленности – Прометея:

Мы пламень солнечный Стеклом здесь получаем
И Прометея тем безбедно подражаем [1].

Освоение этих странных и, на первый взгляд, нехарактерных для поэзии областей открывает новые возможности для творческого познания действительности. А новая действительность у литературы вызывает двойственные чувства: от крайней восторженности – до крайнего неприятия, чреватого уходом в мотивы утопические, и, как следствие, возрождением народно-фольклорной эсхатологии.

Литературоведение традиционно столь приземленные темы привязывало к литературе действительности, по этой же причине степень и формы обращения романтизма к подобному непознательному бытию – область малоизученная, но, безусловно, перспективная.

На заре формирования отечественной промышленности, задолго до индустриального бума, в так называемую петровскую пору (начало XVIII в.), появляются первые предвестники апокалиптических настроений среди россиян в связи с перспективами индустриализации. Разлученные с землей-кормилицей крестьяне, наверняка, осыпали всеми известными русскими проклятиями заводские станки, к которым, дабы не было соблазна убраться восвояси домой, по указанию царя, были прикованы кандалами и цепями. Как не развиться из подобного индустриального опыта эсхатологии! И она вырастала в среде наиболее консервативно настроенных слоев общества в форме пророчеств и преданий о грядущем конце света. «Петербургу быть пусту» – такую формулу облекалось предсказание, распространявшееся в среде старообрядцев» [2, с. 111].

Становящийся XIX век во многом шел вразрез с веком разума, на смену стремящемуся к единообразию творческому мышлению приходят индивидуальные творческие мастерские. Литература пристальнее приглядывается к вопросам, далеким

от «сферы муз», поэтической патетики. И уже А.С. Пушкин осторожно мечтает:

О сколько нам открытий чудных
Готовят просвещения дух
И опыт, сын ошибок трудных,
И гений, парадоксов друг... [3].

Евгений Онегин, знаток Адама Смита, будет с Владимиром Ленским обсуждать «плоды наук, добро и зло» («Евгений Онегин»). А герой очерков современника Пушкина А. А. Бестужева будет размышлять о строении Луны, географии, топонимике, этнографии и др. В.Ф. Одоевский начнет сочинять футурологическую повесть «4338-й год», фантазируя на тему урбанистического, индустриального будущего России и мира заодно. Его же герой («Русские ночи») выскажет мысль своего времени: «Вопреки общему мнению, я убежден, что поэту необходимы физические науки; ему полезно иногда нисходить до внешней природы» [4].

Другой современник А.С. Пушкина, Е.А. Боратынский, сумел пойти дальше настроений своего поколения, не только подведя им итоги, но и указав в стихотворении «Последний поэт» семантическую составляющую понятия «железный век»:

Век шествует путем своим железным,
В сердцах корысть и общая мечта
Час от часу насущным и полезным
Отчетливей, бесстыдней занята.
Исчезнули при свете просвещения
Поэзии ребяческие сны,
И не о ней хлопочут поколенья,
Промышленным работам преданы... [5].

Последнее – неизбежно вызывало к жизни попытки перспективного мышления, а они, в свою очередь, новую эсхатологию, которую и обнаружил В.Г. Белинский в этом стихотворении, осудив поэта за ретроградство: «Итак, поэзия и просвещение – враги между собой? И так, только невежество благоприятно поэзии?.. Мы никак не понимаем отношения тех людей, которые думают видеть гибель человечества в науке» [6].

Еще в 1819 году в «Подражании первой сатире Буало» А. Бестужев делает попытку использовать понятие «железный век» [7, с. 467] в новом значении:

Так! В наш железный век фортуна-чародей
Творит директоров из глупых писарей... [7, с. 467]

В качестве важной составляющей понятия «век железный» Бестужев определяет комфорт: «наш холостой XIX век также прихотлив, будто женатый вельможа. Comfort – надпись его щита Скажите, можно ли быть заботливее, предупредительнее нашего века?» [7, с. 307]. Ироническое отношение к грядущему комфорту индустриальной России демонстрировал еще А. С. Пушкин в 7 главе «Евгения Онегина»:

Раздвинем горы, под водой
Пророем дерзостные своды,
И заведет крещеный мир
На каждой станции трактир [8]

В «Подражании...» Бестужев не только развивает тему того времени как кризисного, предваряющего эпоху расчетов и комфорта, но и дает новое представление о Петербурге – «рокошном Вавилоне» [7, с. 469], усложняя уже существующую петербургскую эсхатологию.

Сатира Бестужева во многом предвосхищала раздумья и размышления над вопросами русского бытия поэта-философа В.Ф. Одоевского, в «Русских ночах» которого В.А. Недзвецкий отметил «необходимость противостояния человека бездушию и бездуховности грядущего меркантильного и промышленного века» с его односторонней цивилизацией...» [9, с. 34]. Пример духовной деградации общества нового или «железного» века, провозгласившего технократизм, утилитаризм, меркантильность в качестве ценностных ориентиров, предстает в философской повести В.Ф. Одоевского «Город без имени». Эта антиутопия – грозное пророчество о грядущей судьбе империи «расчетов», основанной на союзе капитала и промышленности. Повесть Одоевского увидела свет в самый разгар споров о «железном веке», в 1839 году («Последний поэт» Боратынского опубликован в 1835 году).

Любая антиутопия зарождается в недрах утопии, как опровержение в самой идее. Идея «всеобщей пользы» и «выгоды», провозглашенная жителями вымышленного Одоевским идеального государства Бентами, всего лишь иллюзия, обнаружение которой и развенчание – всего лишь дело времени.

Отцы-основатели города верили в спасительность идей утилитаризма, реализация которых, как им казалось, приведет ко всеобщему благу. Но произошло типичное для любой идеи преувеличение от увлечения. Новые поселенцы все (включая личные отношения, религию, семью и пр.) начинают взвешивать с точки зрения пользы и выгоды, что создает немыслимую с этической и нравственной сторон диалектику: чем интимнее, ближе к духовной сущности человека ценности, тем менее у них шансов быть

признанными таковыми. Для жителей острова искусство, религия, семья, нравственность – помехи на пути к материальному благополучию, процветанию, почему они и были упразднены. Человеческие чувства признаны несообразными, порочными, и, в рамках новой идеологии, активно поощряется воздержание от таковых, вследствие чего «естественная, поэтическая стихия... была умерщвлена корыстными расчетами пользы» [10, с. 410].

Новые утилитарные столпы идеального мира, как показывает писатель, открывают безграничные возможности для духовной деградации человечества, распада основ человеческого общества и, как следствие, влекут за собой падение нравственности или культурную антиэволюцию. Антиэволюция (в противовес которой и сложилась система утилитаризма, культ рациональных начал английского философа Н. Бентама) виток за витком заставлял Бентамию пройти вспять путь человеческой эволюции: от непосредственно цивилизации – к первобытному варварству: «Жители удалились в леса, где ловля зверей представляла им возможность снискивать себе пропитание... семейства дичали... в суеверном страхе преклоняли колени пред пьедесталом статуи Бентама, принимая его за древнее божество, и принесли ему в жертву пленников, захваченных в битве с другими, столь же дикими племенами» [10, с. 414 – 415]. Философский итог антиутопии Одоевского печален: «век железный» может увлечь цивилизацию вспять, в век каменный. Похожими мыслями терзается А.А. Бестужев, в очерке «Горная дорога из Дагестана в Ширван через Кунакенты» он делает характерное для своего поколения признание: «Но придет время, люди... заселят твои (Кавказ – Л.Э.) заветные ущелья и теснины, запьют тебя высевами общественной жизни, загрязнят, притопчут до самой маковки... – одним словом и наконец удобство убьет величие равно в области мысли, как в области общежития. Ты будешь красивее, Кавказ, – но будешь ли ты прекраснее? Ты можешь стать лучше – но лучше так, как есть!» [7, с. 204 – 205].

Библиографический список

1. Ломоносов М.В. Письмо о пользе стекла. *Русская виртуальная библиотека*. Available at: <http://rvb.ru/18vek/lomonosov/01text/01text/04epistles/076.htm>
2. Маркович В. *Петербургские повести Н.В. Гоголя*. Ленинград: Художественная литература, 1989.
3. Пушкин А.С. О сколько нам открытий чудных... *Русская виртуальная библиотека*. Available at: http://rvb.ru/pushkin/01text/01text/05misc23_36/1829/0724.htm
4. Одоевский В.Ф. *Русские ночи*. *Lib.ru/Классика*: http://az.lib.ru/o/odoewskij_w_f/text_0020.shtml
5. Боратынский Е.А. Последний поэт. *Некоммерческая электронная библиотека «ImWerden»*. Available at: <http://imwerden.de/razdel-22-str-1.html>
6. Белинский В.Г. Стихотворения Евгения Баратынского. Две части. Москва, 1835. *Lib.ru/Классика*. Available at: http://az.lib.ru/b/belinskij_w_g/text_1090.shtml
7. Бестужев-Марлинский А.А. *Собрание сочинений*: в 2-х томах. Москва: Государственное издательство художественной литературы, 1958; Т. 2.
8. Пушкин А.С. Евгений Онегин. *Русская виртуальная библиотека*. Available at: <http://rvb.ru/pushkin/01text/04onegin/01onegin/0836.htm>
9. Недзвецкий В.А. *История русского романа XIX века: неклассические формы*: курс лекций. Москва: Издательство Московского университета, 2011.
10. Одоевский В.Ф. *Повести и рассказы*. Москва: Государственное издательство художественной литературы, 1959.

References

1. Lomonosov M.V. Pis'mo o pol'ze stekla. *Russkaya virtual'naya biblioteka*. Available at: <http://rvb.ru/18vek/lomonosov/01text/01text/04epistles/076.htm>
2. Markovich V. *Peterburgskie povesti N.V. Gogolya*. Leningrad: Hudozhestvennaya literatura, 1989.
3. Pushkin A.S. O skol'ko nam otkrytij chudnyh... *Russkaya virtual'naya biblioteka*. Available at: http://rvb.ru/pushkin/01text/01text/05misc23_36/1829/0724.htm
4. Odoevskij V.F. *Russkie noch*. *Lib.ru/Klassika*: http://az.lib.ru/o/odoewskij_w_f/text_0020.shtml
5. Boratynskij E.A. Poslednij po'et. *Nekommercheskaya elektronnaya biblioteka «ImWerden»*. Available at: <http://imwerden.de/razdel-22-str-1.html>
6. Belinskij V.G. Stihotvoreniya Evgeniya Baratynskogo. Dve chasti. Moskva, 1835. *Lib.ru/Klassika*. Available at: http://az.lib.ru/b/belinskij_w_g/text_1090.shtml
7. Bestuzhev-Marlinskij A.A. *Sobranie sochinenij*: v 2-h tomah. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo hudozhestvennoj literatury, 1958; T. 2.
8. Pushkin A.S. Evgenij Oegin. *Russkaya virtual'naya biblioteka*. Available at: <http://rvb.ru/pushkin/01text/04onegin/01onegin/0836.htm>
9. Nedzeckij V.A. *Istoriya russkogo romana XIX veka: neklassicheskie formy*: kurs lekcij. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2011.
10. Odoevskij V.F. *Povesti i rasskazy*. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo hudozhestvennoj literatury, 1959.

Статья поступила в редакцию 24.01.17

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	3	ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ MOODLE ПО ДИСЦИПЛИНЕ МАТЕМАТИКА	32	З.Н. Никитин СОВРЕМЕННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЯКУТИИ В ОБЛАСТИ НАРОДНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА	69
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ		Ю.В. Ануфриева СТРУКТУРА ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РИСКИ	37	И.Н. Сосина ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	71
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ		М.М. Ахметшин ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ У КУРСАНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОЕННЫХ ДИРИЖЁРОВ	41	С.И. Степанова ПЕДАГОГИКА ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ	73
З.К. Багирова, С.Г. Велиева ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИИ ТьюТОРА В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ	5	Е.Н. Бойко, А.В. Кукс СОЦИАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПЛАТФОРМА КАК СПОСОБ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ (НА ПРИМЕРЕ EDMODO)	43	З.М. Урусова, А.В. Эркенова ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЁЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	75
Осама Арар, Ран Бар-Ам ВЛИЯНИЕ СТИЛЕЙ РУКОВОДСТВА НА ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КЛИМАТ В АРАБСКИХ ШКОЛАХ В ИЗРАИЛЕ	7	О.В. Болтыков ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У УЧАЩИХСЯ В НАСЛЕДИИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГОВ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА	46	А.Е. Черноградский О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МНОГОУРОВНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)	77
И.Д. Карасов ВОЕННОСЛУЖАЩИЕ И ВОИНСКОЕ ПОДРАЗДЕЛЕНИЕ КАК САМООРГАНИЗУЮЩИЕСЯ СИСТЕМЫ В ПРОЦЕССАХ ФОРМИРОВАНИЯ У НИХ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ИМИДЖА	12	А.А. Вендина, К.А. Киричек КОМБИНАТОРНЫЕ ЗАДАЧИ В КУРСЕ МАТЕМАТИКИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	49	С.Д. Шамрай, И.В. Кивихарью ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ РУССКИХ НАРОДНЫХ ТАНЦЕВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ВУЗЕ ХУДОЖЕСТВЕННО- ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	79
И.В. Климова, Г.П. Карлов, О.С. Мухаметрахимова, Д.В. Трошкина ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ВОЗРАСТАНИЕ СОЗНАНИЯ: ОБРАЗОВАНИЕ, КУЛЬТУРА, ДУХОВНОСТЬ»	14	И.И. Воронин РЕЖИССУРА СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – ВЕДУЩИЙ КОМПОНЕНТ ТЕХНОЛОГИИ	52	Ф.А. Аккужина ОБУЧЕНИЕ АННОТИРОВАНИЮ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ	80
Н.В. Ярославцева, Т.Л. Лопуха РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – СОЦИАЛЬНО БЛАГО ИЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УСЛУГИ	17	А.А. Ефимов, Е.В. Шумакова МЕСТО САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	54	Н.М. Александрова, Ю.А. Бешапошникова СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ЛАКОВОЙ МИНИАТЮРНОЙ ЖИВОПИСИ В РЕГИОНАХ РОССИИ	82
А.М. Печёнкин, О.И. Курдуманова, Е.Л. Гринченко ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ХИМИИ	20	Г.И. Ковалева, Н.Ю. Милованов СПОСОБЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПОНЯТИЙ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА МЕЖДУ ШКОЛОЙ И ВУЗОМ	56	И.А. Анохин МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ (ДНЕВНЫХ) ШКОЛ В РЕСПУБЛИКЕ АЛТАЙ В ПЕРИОД С 1992 ПО 2000 ГОД	85
С.Я. Пирметова ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ВЫПУСКНИКОВ	22	О.Г. Панкратова СОДЕРЖАНИЕ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ БАКАЛАВРОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	58	Л.М. Ванюшкина, С.А. Тихомиров РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ СОВЕТ ВУЗА КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ	89
А.Н. Померлян, Д.Ю. Тарасов, О.В. Григорьев ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И УПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	25	Л.М. Тюренкова, Л.А. Комаристая НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ	61	А.С. Варламов ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ- ИНСТРУКТОРА НА ШТУРМАНСКОЙ ПРАКТИКЕ	92
Д.А. Рагимханова, Р.А. Абдусаламов ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЮРИДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	29	Л.В. Игнатьева ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ	63	Е.В. Гладкова ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С.Н. ДУРЫЛИНА	96
И.А. Сокова, Н.Ю. Фаткуллин, В.Ф. Шамшович, Е.Н. Шеарева ОСОБЕННОСТИ КУРСА ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ДИСТАНЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКИ ОЧНОГО		И.И. Куракина ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ И ТЕОРИИ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА БУДУЩИМ ХУДОЖНИКАМ	65		
		М.А. Мукуев СТРУКТУРА СФОРМИРОВАННОСТИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА У СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА МОДЫ И ДИЗАЙНА	67		

И.К. Дракина ФОРМИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОЛЛЕДЖАХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА..... 98	Л.М. Данович, Д.В. Гулякин, О.В. Пергун МОНИТОРИНГ МОТИВОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА..... 121	Е.А. Пономарева ОСНОВНЫЕ ИТОГИ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ МЕТОДИКИ ИМПЛИЦИТНОГО ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В ШКОЛЕ 148
С.В. Агулина, И.В. Бурцева ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММ ПО ПОДГОТОВКЕ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ОВЗ К ТЮТОРСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ РЕБЁНКА..... 101	М.П. Дебердеев, В.А. Таран СИСТЕМА УСЛУГ, СОЗДАВАЕМЫХ В ТУРИЗМЕ 122	И.В. Прояева, А.Д. Сафарова ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ РАЗДЕЛА ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ГЕОМЕТРИИ 150
З.М. Миназова ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА К РЕШЕНИЮ ВОПРОСОВ ОХРАНЫ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 103	В.В. Заважнов, Г.М. Зинина, Е.А. Железнова ПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ДРУЖБА» В ФИЛЬМЕ «ОНО» (ПО ОДНОИМЕННОМУ РОМАНУ С. КИНГА) 125	Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская ГУМАНИТАРНОЕ ОСНОВАНИЕ КЛАСТЕРНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА 153
Л.А. Алькова КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ Т-ТЕХНОЛОГИИ 105	В.В. Заважнов, Г.А. Романова, С.М. Сметанина АНИМАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ЗНАКОМСТВА РЕБЁНКА С ПРОБЛЕМАТИКОЙ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ (НА ПРИМЕРЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ ХАЯО МИЯДЗАКИ) 127	Т.Н. Таранова, Э.М. Ахмедова ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ 155
Ф.А. Махмудова, А.М. Ахмедова, М.А. Арипов ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА..... 107	Г.В. Илясов СЕМЬЯ КАК ОЧАГ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... 129	А.А. Темербекова ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В КАЧЕСТВЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА 157
К.Г. Багдужева, С.К. Амирова, С.С. Гасанова СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ- ДЕФЕКТОЛОГА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ..... 109	Н.В. Калинина МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ТРАНСЛЯЦИИ СПОСОБОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА 130	С.Р. Усманов ОСНОВЫ ВНЕДРЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 160
К.Г. Багдужева, И.А. Гаджиев, Ф.Г. Гаджиева ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ..... 111	Н.В. Кондрашова ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ 133	Д.Н. Лукаш, И.О. Товпич СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОНЦЕРТНОГО ЗВУКОРЕЖИССЕРА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА..... 162
И.А. Золотухина, М.В. Дедловская, Е.В. Беликова ДИАГНОСТИКА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ, ИХ ОТНОШЕНИЕ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И ОСВАИВАЕМОЙ ПРОФЕССИИ КАК ФАКТОРОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ 113	И.С. Леушина КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ НА ОСНОВЕ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ 136	В.С. Хагай, Р.В. Стрельников, Б.А. Мхце, В.Е. Кульчицкий, Е.В. Кувалдина СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ РУКОПАШНОГО БОЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ОВД 165
Л.А. Каурова ВКЛЮЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ГРУППОВУЮ РАБОТУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 116	К.Ю. Михайличенко КОМПЛЕКСНАЯ ОЦЕНКА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СТОЛИЧНОГО МЕГАПОЛИСА 138	Л.В. Шокорова, Н.В. Гречнева ЗНАЧЕНИЕ ПЛЕНЭРНОЙ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ..... 167
А.Н. Гебекова, С.А. Алиева ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ А ПРИМЕРЕ УМК «ШКОЛА РОССИИ» УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК ОДНО ИЗ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС НОО 118	А.Р. Мустафаева ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ..... 140	Т.В. Алексеева ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 170
	Н.Ю. Патькова ТЕХНОЛОГИИ ОРТОБИОЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА 142	Н.Н. Петрова, Ю.Л. Артамонов ЦИФРОВОЙ БАЯН/АККОРДЕОН В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ..... 173
	В.И. Горюева, Н.Ф. Петрова ИННОВАЦИОННЫЙ ТИП ОБУЧЕНИЯ И НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЕГО ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ..... 144	И.Б. Горбунова КОМПЬЮТЕРНАЯ СТУДИЯ ЗВУКОЗАПИСИ КАК ИНСТРУМЕНТ МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА: МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТОЛКОВАНИЯ 175
	Т.В. Пойдина, А.Г. Степанская ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЛАСТИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ КАК ИСТОЧНИК В ФОРМООБРАЗОВАНИИ ПРЕДМЕТНО- ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО ИНТЕРЬЕРА..... 146	Н.Н. Петрова, Ю.Л. Артамонов К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСКУССТВА ИСПОЛНИТЕЛЬНОГО МАСТЕРСТВА НА ЦИФРОВОМ БАЯНЕ (АККОРДЕОНЕ)..... 180

Н.К. Заоева, Т.Г. Везиров ВИДЫ И НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО СЕЛЬСКОГО МОЛОДЁЖНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛУБА «АЕМБАСТДЗИНАД» 182	В.К. Шаповалов, И.Ф. Изропуло, Н.Н. Уварова СОЦИАЛЬНОЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО В ОБРАЗОВАНИИ: ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ И РОССИЙСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ..... 216	А.В. Миронов ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ И СТРУКТУРА..... 259
О.Н. Вернигора, О.А. Воробьева ИМПРОВИЗАЦИЯ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ ХОРЕОГРАФИИ: ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ..... 185	Л.В. Шокорова, Н.С. Мамырина ЗНАЧЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОГО И ДЕКОРАТИВНОГО РИСУНКА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ НАРОДНОГО ДЕКОРАТИВНО- ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА 219	В.С. Нургалеев, Т.Н. Ищенко РЕАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ КОГНИТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 261
С.В. Веселова, Б.М. Штейн ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ЛАБОРАТОРНЫЙ ПРАКТИКУМ ПО ФИЗИКЕ. ДОМА И НА ПРИРОДЕ..... 187	И.О. Товлич, О.Л. Ясинская СОВРЕМЕННАЯ СТУДИЯ ЗВУКОЗАПИСИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА..... 222	А.И. Сарелайнен, О.Ю. Михайлова МЕТОДИКА «СУБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА СПОСОБОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ» 264
А.А. Говорова, А.М. Воронов МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ЛЮДЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ..... 191	Психологические науки	Н.В. Гончарова ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА..... 267
И.Б. Горбунова, А.И. Ходанович, Д.А. Соколов ПРИОРИТЕТЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ 194	О.О. Фомина МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ 226	В.И. Пузько, В.С. Черняевская ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И СТРАТЕГИИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ 269
А.А. Панкова, П.Д. Родионов КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 198	Т.Н. Ищенко, Е.В. Мельникова, Е.А. Поважнюк, С.А. Томилова ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО- НАВЯЩЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ: ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ 229	Гуманитарные науки
И.С. Рыбина ОПЫТ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НАВЯЩЕННОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ 200	А.О. Кичеева СОСТОЯНИЕ ЗРИТЕЛЬНО- ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ФУНКЦИЙ В РАННЕЙ, СРЕДНЕЙ И ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ 233	Филологические науки
А.В. Селиверстова ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ..... 203	Е.С. Балабекян ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ..... 235	Ма Цзя-ин «ГРАММАТИКА СЛАВЕНСКАЯ» ФЕДОРА МАКСИМОВА (1723 Г.): ОСОБЕННОСТИ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ И ГРАММАТИЧЕСКОЙ НОРМАЛИЗАЦИИ..... 274
Д.А. Соколов КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ 206	И.И. Бринько СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОЖИДАНИЙ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА..... 238	Г.Х. Мостафави, С. Хатиби РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ «ИЗВИНЕНИЕ» В РУССКОМ И ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКАХ 279
Л.Г. Устинова, М.В. Султанова СПЕЦИФИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОТРУДНИКОВ ОВД С НАСЕЛЕНИЕМ 208	С.С. Савенышева ПРЕНАТАЛЬНАЯ ПРИВЯЗАННОСТЬ: ПОНЯТИЕ, СТРУКТУРА, ДЕТЕРМИНАНТЫ..... 243	Г.Р. Хусаинова, Л.Р. Газизуллина РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТОВ НАСИЛИЕ / VIOLENCE В МЕДИАДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АМЕРИКАНСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)..... 282
А.И. Ходанович, И.В. Сорокина, Д.С. Скоморохов ВЕРОЯТНОСТНО-СТАТИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ И МОДЕЛИ УЧЕБНОМ КОМПЬЮТЕРНОМ ЭКСПЕРИМЕНТЕ..... 210	А.А. Шалина ПРОБЛЕМНО-ИГРОВЫЕ КОММУНИКАТИВНО- ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ СИТУАЦИИ – ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА КАК СУБЪЕКТА НАВЯЩЕННОГО ВЫБОРА..... 249	Су Юйфан ФОРМА ВЫРАЖЕНИЯ ЯЗЫКА В ИНТЕРНЕТ-СМИ КИТАЯ 284
Н.Ю. Хомутская ЭЛЕКТРОННЫЙ МУЗЫКАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ КАК НОВЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИСКУССТВУ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА..... 214	И.А. Гаджиев, Ф.Г. Гаджиева, М.В. Гаджиев, А.Б. Курбанова ДЕПРЕССИВНЫЕ СОСТОЯНИЯ, ВОЗНИКАЮЩИЕ У БОЛЬНЫХ ПРИ НАРУШЕНИЯХ ГОЛОСА 251	С.Х. Булацев К ИСТОРИИ РЭЙХО (ИСКУССТВА ЭТИКЕТА) ШКОЛЫ ОГАСАВАРА (ОГАСАВАРА-РЮ)..... 285
	Л.В. Карапетян ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ..... 253	З.Г. Борукаева ЖАНР ФЕЛЬЕТОНА В ОСЕТИНСКОЙ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 287
		З.Е. Каскаракова, П.Е. Белоглазов, А.С. Кызласов МЕЖДУНАРОДНАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ 289
		Р.Е. Тельпов ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ЛИЧНЫХ КНЯЖЕСКИХ ИМЕН В СИНОДАЛЬНОМ СПИСКЕ НОВГОРОДСКОЙ ПЕРВОЙ ЛЕТОПИСИ СТАРШЕГО ИЗВОДА 291

Н.А. Волкова, О.В. Новикова, Т.И. Орехова СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В РАМКАХ ПРАЗДНОВАНИЯ ДНЯ СЛАВЯНСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ И КУЛЬТУРЫ 296	ЗНАЧЕНИЙ СЛОВ В КАРАЧАЕВО- БАЛКАРСКОМ ЯЗЫКЕ 306	В.А. Левина ТЕРМИНОЛОГИЯ НОВЕЙШИХ БАНКОВСКИХ ПРОДУКТОВ КАК ОСНОВНОЙ ИСТОЧНИК ПОПОЛНЕНИЯ АМЕРИКАНСКОЙ БАНКОВСКОЙ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ 323
С.Н. Абдуллаева РОМАН-ЭПОПЕЯ В. ГРОССМАНА КАК СОБРАНИЕ ЖАНРОВ 298	А.В. Богачева, М.Д. Макарова СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ МЕТОД ПРИ ИЗУЧЕНИИ СПОСОБОВ ВЫРАЖЕНИЯ ПРЕДМЕТНО- КОЛИЧЕСТВЕННОГО ЗНАЧЕНИЯ НА УРОКАХ РКИ 308	Н.С. Чистобаева, Н.С. Майнагашева ФОЛЬКЛОРНЫЕ ТРАДИЦИИ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП ХАКАСОВ (САГАЙЦЕВ, ХАКАССКИХ ШОРЦЕВ) (ПО МАТЕРИАЛАМ ФОЛЬКЛОРНОЙ ЭКСПЕДИЦИИ 2016 Г.) 325
Н.А. Абулайсова, Г.М. Шейхгасанова, З.Ш. Никатуева ПРОДУКТИВНЫЕ СПОСОБЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА ОСНОВЕ КОНВЕРСИИ 300	Д.С. Бородин К ПРОБЛЕМЕ ГЕТЕРОГЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЕВРОПЕ 310	П.А. Шабанова, Х.И. Магомедова, П.М. Магомедова ПРОБЛЕМА ЖЕНСКОГО РАВНОПРАВИЯ В ДРАМАХ М. ЧАРИНОВА («ГАБИБАТ И ГАДЖИЯВ», «ШАГАЛАЙ», «ШУМАЙСАТ») 328
Р.М. Сиражудинов, А.М. Амирханов СТРУКТУРНЫЕ ТИПЫ АВАРСКИХ СОМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ КВЕР «РУКА» 302	Н.М. Дугалич СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗНОСТИ В ТЕКСТЕ ФРАНЦУЗСКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КАРИКАТУРЫ 315	Л.С. Шаталова СЕМАНТИКО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДИМИНУТИВНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ 329
У. Ахмедова ЖЕНСКИЕ СТЕРЕОТИПЫ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ 304	И.А. Королёва, Л.П. Родионова СПЕЦИФИКА ИМЁН СОБСТВЕННЫХ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНОВ А.О. БЕЛЯНИНА) 317	Л.А. Эмирова КРИЗИС ИНДУСТРИАЛИЗАЦИИ, ИЛИ «ЖЕЛЕЗНЫЙ ВЕК» В ПРЕДСТАВЛЕНИИ «ЗОЛОТОГО ВЕКА» РУССКОЙ ПОЭЗИИ 331
С.Р. Биджиева МЕТОНИМИЧЕСКИЙ ПЕРЕНОС НАЗВАНИЙ КАК СПОСОБ ОБРАЗОВАНИЯ ПЕРЕНОСНЫХ	А.А. Курочкина СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И СТРУКТУРНЫЕ КОРРЕЛЯЦИИ «НИЖЕГОРОДСКОГО СБОРНИКА» А.С. ГАЦИСКОГО И РОМАНА П.И. МЕЛЬНИКОВА-ПЕЧЕРСКОГО «НА ГОРАХ» 320	

ALPHABETICAL INDEX.....	3	BY MEANS OF BLENDED LEARNING (ON THE EXAMPLE OF EDMODO)	43	Shamray S.D., Kivikharyu I.V. THE USE OF ELEMENTS OF RUSSIAN NATIONAL DANCES AT LESSONS OF PHYSICAL EDUCATION IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION OF ART	79
SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES		Boltykov O.V. TEACHING CIVIL ASPECTS TO SCHOOL STUDENTS IN WORKS OF RUSSIAN PEDAGOGUES OF THE SECOND HALF OF XIX – XX CENTURIES	46	Akkuzhina F.A. LEARNING TO ANNOTATE OLDER STUDENTS	80
PEDAGOGICAL STUDIES		Vendina A.A., Kirichek K.A. COMBINATORIAL MATHEMATICAL PROBLEMS IN ELEMENTARY SCHOOL	49	Aleksandrova N.M., Besshaposhnikova Yu.A. FORMATION OF PROFESSIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF LACQUER MINIATURE PAINTING IN REGIONS OF RUSSIA	82
Bagirova Z.K., Veliyeva S.G. FEATURES OF ACTUALIZATION OF FUNCTIONS OF A TUTOR IN GENERAL EDUCATION	5	Voronin I.I. DIRECTION OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES AS A LEADING COMPONENT OF TECHNOLOGY	52	Anohin I.A. MATERIAL AND TECHNICAL CONDITION OF (DAY) GENERAL EDUCATION SCHOOLS IN THE ALTAI REPUBLIC (1992-2000)	85
Osama Arar, Ran Bar-Am AN IMPACT OF A PRINCIPAL'S STYLE OF LEADERSHIP ON SCHOOL ORGANIZATIONAL CLIMATE IN AN ARAB SCHOOL IN ISRAEL	7	Efimov A.A., Shumakova E.V. PLACE OF INDEPENDENT WORK OF CADETS AND OTHER STUDENTS IN EDUCATIONAL PROCESS IN REALIZATION OF CURRICULA OF HIGHER EDUCATION AND VOCATIONAL TRAINING	54	Vanyushkina L.M., Tikhomirov S.A. EDITORIAL-PUBLISHING COUNCIL OF THE UNIVERSITY AS A TOOL TO IMPROVE THE QUALITY OF EDUCATION	89
Karasov I.D. MILITARY PERSONNEL AND MILITARY UNIT AS SELF-ORGANIZING SYSTEMS IN THE PROCESS OF FORMATION POSITIVE IMAGE	12	Kovaleva G.I., Milovanov N.Yu. WAYS OF ENSURING CONTINUITY OF STUDY OF CONCEPTS OF MATHEMATICAL ANALYSIS BETWEEN SCHOOL AND UNIVERSITY	56	Varlamov A.S. VALUE-ORIENTED SUPPORT OF THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE TEACHER-INSTRUCTOR IN NAVIGATION PRACTICE	92
Klimova I.V., Karlov G.P., Muhametrahimova O.S., Troshkina D.V. SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE PROJECT "INCREASE OF CONSCIOUSNESS: EDUCATION, CULTURE, SPIRITUALITY"	14	Pankratova O.G. THE CONTENTS OF BILINGUAL LEARNING OF PHYSICS AMONG BACHELORS AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY	58	Gladkova E.V. PEDAGOGICAL VIEWS AND WORK OF S. N. DURYLIN.....	96
Yaroslavl'tseva N.V., Lopukha T.L. RUSSIAN EDUCATION, SOCIAL WELFARE OR EDUCATIONAL SERVICES	17	Tiurenkova L.M., Komaristaia L.A. SOME ISSUES OF FORMATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM	61	Drakina I.K. THE FORMATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN VOCATIONAL COLLEGES OF APPLIED AND DECORATIVE ART	98
Pechyonkin A.M.,Kurdumanova O.I., Grinchenko E.L. THEORETICAL ASPECTS OF FORMING INFORMATION COMPETENCE IN PUPILS BY MEANS OF ELECTRONIC RESOURCES IN TEACHING CHEMISTRY	20	Ignatieva L.V. PEDAGOGICAL SUPPORT OF YOUNG PROFESSIONALS	63	Agulina S.V., Burtseva I.V. THE TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT OF PROGRAMS FOR TRAINING PARENTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES TO DO TUTORING SUPPORT TO THE CHILD	101
Pirmetova S.Ya. INTERACTIVE METHODS OF MATHEMATICS TEACHING IN A LAW SCHOOL AS AN EFFECTIVE WAY OF INCREASING THE LEVEL OF PROFESSIONAL READINESS OF GRADUATES	22	Kurakina I.I. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF ORGANIZATION OF TEACHING HISTORY AND THEORY OF TRADITIONAL APPLIED ART TO FUTURE ARTISTS	65	Minazova Z.M. THE NATURE AND CONTENTS OF THE CONCEPT OF "HEALTH SAVING TECHNOLOGIES" AS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM.....	103
Pomerlyan A.N., Tarasov D.Yu., Grigoriev O.V. THEORETICAL ASPECTS OF PROJECTING AND PROJECT MANAGEMENT IN THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF NATIONAL GUARD TROOPS OF THE RUSSIAN FEDERATION	25	Mukuev M.A. STRUCTURE FORMATION OF AESTHETIC TASTE IN STUDENTS OF TECHNICAL SCHOOL OF FASHION AND DESIGN	67	Alkova L.A. CRITERIA FOR THE FORMATION OF THE ICT COMPETENCE OF THE INDIVIDUAL THROUGH T-TECHNOLOGY	105
Ragimkhanova D.A., Abdusalamov R.A. FEATURES OF TEACHING A COURSE "INFORMATION TECHNOLOGIES IN LAW ACTIVITY" IN MODERN CONDITIONS.....	29	Nikitin Z.N. MODERN PROFESSIONAL EDUCATION OF YAKUTIA IN THE FIELD OF FOLK ART	69	Makhmudova F.A., Akhmedova A.M., Aripov M.A. TECHNOLOGIES OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL ADAPTATION IN THE MORAL EDUCATION OF YOUNG TEACHERS	107
Sokova I.A., Fatkullin N.Yu., Shamshovich V.F., Shvareva E.N. THE SPECIFICITY OF THE INDIVIDUAL REMOTE SUPPORT COURSE FOR THE FULL- TIME LEARNING IN THE MOODLE SYSTEM FOR MATHEMATICS	32	Sosina I.N. THE FORMATION OF THE QUALITY ASSURANCE SYSTEM OF TRAINING IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION	71	Bagdueva K.G., Amirova S.K., Gasanova S.S. THE SPECIFICS OF PROFESSIONAL WORK OF TEACHER-THERAPIST IN INCLUSIVE EDUCATION	109
Anufrieva Yu.V. STRUCTURE OF VALUES OF ECONOMICS STUDENTS AND PEDAGOGICAL RISKS.....	37	Stepanova S.I. PEDAGOGY OF THEATRICAL ACTIVITY AS A MEANS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS.....	73	Bagdueva K.G., Gadzhiev I.A., Gadzhieva F.G. INCLUSIVE CULTURE OF EDUCATIONAL ORGANIZATION: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS	111
Akhmetshin M.M. A PEDAGOGICAL ASPECT OF THE PROCESS OF FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF MILITARY CONDUCTORS IN CADETS	41	Urusova Z.M., Erkenova A.V. THE INTERACTION OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS WITH THE FAMILY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....	75	Zolotukhina I.A., Dedlovskaya M.V., Belikova E.V. DIAGNOSIS OF INDIVIDUAL FEATURES OF STUDENTS, THEIR ATTITUDE TO PHYSICAL EDUCATION AND THEIR PROFESSION AS FACTORS OF THE HEALTHY LIFESTYLE	113
Boyko E.N., Kuks A.V. SOCIAL EDUCATIONAL SYSTEM AS A PLATFORM OF INTERACTION OF STUDENTS		Chernogradsky A.E. ABOUT THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF MULTILEVEL TRAINING OF SPECIALISTS FOR INSTITUTIONS OF CULTURE AND ART OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA).....	77		

Kairova L.A. THE INCLUSION OF CHILDREN WITH DIFFERENT EDUCATIONAL NEEDS IN THE GROUP WORK IN MATHEMATICS LESSONS IN PRIMARY SCHOOL 116	Ponomaryova E.A. THE MAIN RESULTS OF SCIENTIFIC RESEARCH IN THE THEORY AND PRACTICE OF THE METHODOLOGY IMPLICIT TEACHING OF PHYSICS IN SCHOOL 148	EDUCATION OF VISUALLY IMPAIRED PEOPLE 191
Gebekova A.N., Aliyeva S.A. FORMING OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL OPERATING ON LESSONS OF RUSSIAN WITH REFERENCE TO TEACHING INSTRUCITON MATERIALS "SCHOOL OF RUSSIA" OF INITIAL CLASSES OF STUDENTS OF NATIONAL SCHOOL AS ONE OF REQUIREMENTS OF FGOS NOO 118	Proyaeva I.V., Safarova A.D. ON THE FEATURES OF TEACHING GEOMETRIC TRANSFORMATIONS AT A SCHOOL GEOMETRY COURSE 150	Gorbunova I.B., Khodanovich A.I., Sokolov D.A. PRIORITIES OF THE COMPETENCE APPROACH IN CULTURAL SPACE SCIENCE AND EDUCATION 194
Danovich L.M., Gulyakin D.V., Pergun O.V. MONITORING OF MOTIVES OF PROFESSIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS IN A TECHNICAL COLLEGE 121	Senko Yu.V., Frolovskaya M.N. HUMANITARIAN GROUNDS OF THE CLUSTER APPROACH IN THE TRAINING OF TEACHERS 153	Pankova A.A., Rodionov P.D. COMPUTER TECHNOLOGIES IN MUSIC EDUCATION 198
Deberdeev M.P., Taran V.A. A SYSTEM OF SERVICES CREATED IN TOURISM 122	Taranova T.N., Akhmedova E.M. TRANSDISCIPLINARY APPROACH IN TRAINING MASTER STUDENTS 155	Rybina I.S. EXPERIENCE IN PROJECT ACTIVITIES IN THE PEDAGOGICAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS TO CONDUCT PROFESSIONAL AND MORAL SELF-REALIZATION 200
Zavrazhnikov V.V., Zinina G.M., Zheleznova E.A. ACTUALIZATION OF THE CONCEPT "FRIENDSHIP" IN THE MOVIE "IT" (BASED ON A NOVEL BY S. KING) 125	Temerbekova A.A. THE PRACTICE OF USE OF SOCIAL NETWORKS AS AN INNOVATION EDUCATIONAL RESOURCE 157	Seliverstova A.V. INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL AND CULTURAL SERVICES 203
Zavrazhnikov V.V., Romanova G.A., Smetanina S.M. ANIMATED CARTOONS AS A MEANS OF TEACHING A CHILD INTERPERSONAL RELATIONSHIPS (THE CASE OF CARTOONS OF HAYAO MIYAZAKI) 127	Usmanov S.R. FUNDAMENTALS OF THE USE AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES 160	Sokolov D.A. CONCEPTUAL ASPECTS OF THE METHODOLOGY FOR DETERMINING THE LEVEL OF COMPETENCE 206
Ilyasov G.V. THE FAMILY AS THE FOCUS OF CIVIL EDUCATION OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE 129	Lukash D.N., Tovpich I.O. CONCERT SPECIFICS OF SOUND ENGINEERS IN PROFESSIONAL WORK OF TEACHERS OF MUSIC 162	Ustinova L.G., Sultanova M.V. SPECIFIC OF COMMUNICATION OF POLICE OFFICERS WITH CIVIL POPULATION 208
Kalinina N.V. METHODOLOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF CULTURE OF TRANSLATION METHODS OF COGNITIVE ACTIVITY OF A FUTURE TEACHER 130	Hagai V.S., Strelnikov R.V., Mhche B.A., Kulchitsky V.E., Kuvaldina E.V. IMPROVING THE SKILLS OF UNARMED COMBAT IN TRAINING OF FUTURE POLICE OFFICERS 165	Khodanovich A.I., Sorokina I.V., Skomorokhov D.S. PROBABILISTIC AND STATISTICAL METHODS AND MODELS IN EDUCATIONAL COMPUTER EXPERIMENT 210
Kondrashova N.V. PROJECT ACTIVITY IN LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A TECHNICAL UNIVERSITY 133	Shokorova L.V., Grechneva N.V. IMPORTANCE OF PLEIN-AIR PRACTICE IN PROFESSIONAL ART EDUCATION 167	Khomutskaya N.Yu. ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENTS AS A NEW EDUCATIONAL PHENOMENON IN TEACHING THE ART OF MASTERY 214
Leushina I.S. CASE-TEHNOLOGY PROJECTS ON THE BASIS OF NETWORK INTERACTION 136	Alekseeva T.V. FEATURES OF THE USE OF MACHINE TRANSLATION IN THE DESIGN OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT 170	Shapovalov V.K., Igropulo I.F., Uvarova N.N. SOCIAL ENTREPRENEURSHIP IN EDUCATION: EUROPEAN EXPERIENCE AND RUSSIAN PROSPECTS 216
Mikhaylichenko K.Yu. COMPLEX ASSESSMENT OF ADAPTATION OF STUDENTS IN CONDITIONS OF A CAPITAL MEGALOPOLIS 138	Petrova N.N., Artamonov Yu.L. DIGITAL BAYAN / ACCORDION IN MODERN EDUCATIONAL PROCESS 173	Shokorova L.V., Mamryina N.S. VALUE OF THE ACADEMIC AND DECORATIVE FIGURE IN TRAINING OF FUTURE ARTISTS OF NATIONAL ARTS AND CRAFTS 219
Mustafaeva A.R. MORAL CULTURE IN CONDITIONS OF FAMILY UPBRINGING 140	Gorbunova I.B. COMPUTER RECORDING STUDIO AS A MUSICAL CREATION TOOL: METHODOLOGICAL ASPECTS OF INTERPRETATION 175	Tovpich I.O., Yasinskaya O.L. MODERN RECORDING STUDIO IN THE WORK OF THE TEACHER OF MUSIC 222
Pat'kova N.Yu. ORTHOBIOSIS TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE TEACHER 142	Petrova N.N., Artamonov Yu.L. THE QUESTION OF METHODS OF TEACHING ARTS PERFORMING SKILLS ON THE DIGITAL BAYAN (ACCORDION) 180	PSYCHOLOGICAL SCIENCES
Gorovaya V.I., Petrova N.F. INNOVATIVE TYPE OF TRAINING AND SOME FEATURES TO CARRY IT OUT 144	Zaoeva N.K., Vezirov T.G. THE TYPES AND DIRECTIONS OF SOCIAL AND CULTURAL RURAL YOUTH EDUCATIONAL CLUB "ЖЕМБАСТДЗИНАД" .. 182	Fomina O.O. INTERPERSONAL PREDICTORS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING 226
Poydina T.V., Stepanskaya A.G. ARTISTIC TRADITION AS A SOURCE IN SHAPING THE SPATIAL ENVIRONMENT OF THE MODERN INTERIOR 146	Vernigora O.N., Vorobyova O.A. IMPROVISATION IN THE MODERN TRENDS OF CHOREOGRAPHY TEACHING: THEORY AND HISTORY 185	Ischenko T.N., Melnikova E.V., Povazhnyuk E.A., Tomilova S.A. FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES OF YOUNG PEOPLE THROUGH SOCIAL PROJECTS: ORGANIZATIONAL ASPECTS 229
	Veselova S.V., Shtein B.M. DISTANCE LEARNING: CASE STUDY IN PHYSICS LABORATORY. WORK IN HOME AND NATURE ENVIRONMENT 187	Kicheyeva A.O. THE STATE OF VISUAL-SPATIAL FUNCTIONS IN EARLY, MIDDLE AND LATE ADULTHOOD 233
	Govorova A.A., Voronov A.M. MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES AS AN INNOVATION PEDAGOGICAL TOOL IN MUSIC	Balabekyan E.S. PROBLEM OF READINESS OF PRESCHOOL CHILDREN FOR SCHOOL EDUCATION 235

Brinko I.I. COMPARATIVE ANALYSIS OF TEACHERS AND PUPILS EXPECTATIONS FROM THE LESSON.....238	Khusainova G.R., Gazizulina L.R. REALIZATION OF CONCEPTS НАСИЛИЕ / VIOLENCE IN MEDIA DISCOURSE (CASE STUDY: RUSSIAN AND AMERICAN ENGLISH)282	Bidzhieva S.R. METONYMIC TRANSFER OF TITLES AS THE METHOD OF FORMATION OF PORTABLE MEANINGS OF WORDS IN THE KARACHAY- BALKAR LANGUAGE306
Savenysheva S.S. PRENATAL ATTACHMENT: THE CONCEPT, STRUCTURE, DETERMINANTS.....243	Su Yufang THE FORM OF EXPRESSION OF THE LANGUAGE IN THE INTERNET MEDIA OF CHINA284	Bogacheva A.V., Makarova M.D. COMPARATIVE METHOD IN STUDYING THE WAYS TO EXPRESS OBJECT-QUANTITATIVE MEANING ON THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE308
Shalina A.A. PROBLEM-GAME COMMUNICATIVE AND COGNITIVE SITUATION – THE TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT OF A PRESCHOOL CHILD AS A SUBJECT OF MORAL CHOICE.....249	Bulatsev S.Kh. TOWARDS THE HISTORY OF REIHO (ART OF ETIQUETTE) IN THE OGASAWARA SCHOOL (OGASAWARA-RYŪ).....285	Borodina D.S. ON THE HETEROGENEITY OF THE PROBLEM OF MODERN ENGLISH IN EUROPE.....310
Gadzhiev I.A., Gadzhieva F.G., Gadzhiev M.V., Kurbanova A.B. DEPRESSION THAT OCCURS IN PATIENTS WITH VOICE DISORDERS.....251	Borukaeva Z.G. THE GENRE OF THE FEUILLETON IN OSSETIAN RUSSIAN-LANGUAGE LITERATURE287	Dugalich N.M. MEANS OF CREATING IMAGERY IN THE TEXT OF THE FRENCH POLITICAL CARTOONS315
Karapetyan L.V. PHENOMENOLOGICAL ANALYSIS OF EMOTIONAL AND PERSONAL WELL-BEING253	Kaskarakova Z.Ye., Beloglazov P.Ye., Kyzlasov A.S. INTERNATIONAL TERMINOLOGY IN THE KHAKASS LANGUAGE289	Koroleva I.A., Rodionova L.P. SPECIFICITY OF PERSONAL NAMES IN THE FICTION TEXT (BASED ON THE NOVELS OF A.O. BELYANIN).....317
Mironov A.V. IDENTITY AS A PSYCHOLOGICAL CATEGORY: DEFINITION AND STRUCTURE259	Telpov R.E. FEATURES OF THE USE OF PERSONAL PRINCE'S NAMES IN THE SINODAL SCROLL OF THE FIRST NOVGOROD CHRONICLE OF OLDER RECENSION291	Kurochkina A.A. STRUCTURAL AND SEMANTIC CORRELATIONS OF THE JOURNAL "NIZHEGORODSKIY SBORNIK" BY A. S. GATSISKY AND P.I. MELNIKOV-PECHERSKY'S NOVEL "ON THE MOUNTAINS"320
Nurgaleev V.S., Ischenko T.N. IMPLEMENTATION OF MANAGEMENT FUNCTION OF COGNITIVE ACTIVITY AS A PSYCHOLOGICAL ISSUE.....261	Volkova N.A., Novikova O.V., Orehova T.I. IMPROVEMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCES BY MEANS OF CELEBRATION OF THE DAY OF SLAVIC WRITING AND CULTURE.....296	Levina V.A. THE TERMINOLOGY OF THE LATEST BANKING PRODUCTS AS THE MAIN SOURCE OF REPLENISHMENT OF THE US BANKING SYSTEM TERMINOLOGY323
Sarelaynen A.I., Mikhailova O.Yu. SUBJECTIVE SCORES OF PSYCHOLOGICAL IMPACT METHODS264	Abdullaeva S.N. THE EPIC NOVEL "LIFE AND DESTINY" BY V. GROSSMAN AS A COLLECTION OF GENRES298	Chistobaeva N.S., Maynagasheva N.S. FOLKLORE TRADITIONS OF THE KHAKASS ETHNIC GROUPS (THE SAGAY, KHAKASS SHORS) (ON MATERIALS OF FOLKLORISTIC EXPEDITION 2016)325
Goncharova N.V. THE PSYCHOLOGICAL ASPECT OF FORMING A TARGET COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN EDUCATIONAL PROCESS OF A UNIVERSITY267	Abulaisova N.A., Shaihgasanova G.M., Nikatuева Z.Sh. PRODUCTIVE WAYS OF WORD FORMATION IN THE ENGLISH LANGUAGE BASED ON THE CONVERSION.....300	Shabanova P.A., Magomedova H.I., Magomedova P.M. THE ISSUE OF WOMEN'S EQUALITY IN DRAMAS BY M. CHARINOV ("HABIBAT AND GADZHIAV", "SHAGALAI", "SHUMAISAT")328
Puzko V.I., Chernyavskaya V.S. PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND STRATEGIES OF COPING BEHAVIOR IN HIGH SCHOOL STUDENTS269	Sirazhudinov R.M., Amirkhanov A.M. STRUCTURAL TYPES OF THE AVAR SOMATIC PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT KVER 'ARM'302	Shatalova L.S. SEMANTIC AND FUNCTIONAL FEATURES OF DIMINUTIVE FORMATIONS IN MODERN MEDICAL TERMINOLOGY329
THE HUMANITIES	Ahmedova U. FEMALE STEREOTYPES IN THE AZERBAIJAN AND RUSSIAN LANGUAGES.....304	Emirova L.A. CRISIS OF INDUSTRIALIZATION, OR "THE IRON AGE" IN "THE GOLDEN AGE" OF RUSSIAN POETRY331
PHILOLOGICAL STUDIES		
Ma Jia-ying "GRAMMATIKA SLAVENSKAYA" (1723) BY FYODOR MAKSIMOV: THE CHARACTERISTICS OF ORTHOGRAPHIC AND GRAMMATICAL NORMALIZATION274		
Mostafavi Gero H., Khatibi S. SPEECH ETIQUETTE AND PRINCIPLES OF APOLOGY IN PERSIAN AND RUSSIAN279		

СТРУКТУРА ИНСТИТУТА ВНЕШНЕЙ ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

Члены института внешней экспертной оценки научных статей, поступающих в журнал, рекомендуют на каждую статью по тематике исследовательской работы соответствующего рецензента, который представляет в редакцию рецензию, заверенную в отделе кадров своей организации.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА** – д-р педагогических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **ВАЛЕНТИНА СТАНИСЛАВОВНА ЧЕРНЯВСКАЯ** – д-р педагогических наук, профессор Владивостокского 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)

➤ **МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА**

– д-р медицинских наук, профессор
Новосибирского государственного
педагогического университета (г. Новосибирск)

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ➤ **ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА ЛУКАШЕВИЧ**

– д-р филологических наук, профессор, зав. каф.
языка массовых коммуникаций и редактирования
Алтайского государственного университета
(г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru)

➤ **НИНА ВАЛЕРЬЕВНА ГУБИНА**

– канд. филологических наук, доцент, зав. каф.
литературы, социальной психологии и
педагогике 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)

**ПРЕДСТАВИТЕЛИ ЖУРНАЛА
В РАЗЛИЧНЫХ РЕГИОНАХ**

- **Глебов Виктор Васильевич**, кандидат биол. наук, доцент (г. Москва)
- **Гаджиев Рамазан Далгатович**, кандидат педагогических наук, доцент (г. Махачкала)
- **Зотова Татьяна Николаевна**, канд. пед. наук, доцент (г. Бийск)
- **Томилин Александр Николаевич**, доктор пед. наук, профессор (г. Новороссийск)
- **Бокова Ольга Александровна**, канд. психол. наук, доцент (г. Барнаул)

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным отраслям:

- **Педагогические науки**
- **Психологические науки**
- **Филологические науки**

Для публикации в журнале необходимо предоставить заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень, звание, должность, а также телефон, **E-mail** и домашний почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляется статья.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пт. (**TimesNewRoman**), **межстрочный** интервал – 1,5; отступ от всех сторон листа – 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию в электронном варианте;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (**9-10** строк), ключевые слова;
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, **E-mail**, **название статьи прописными буквами**, аннотация (**9-10** строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (в порядке цитирования, не по алфавиту!) оформляется по требованиям **Scopus** (см. сайт amnko.ru). **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	науч.	– научный
гл. н.с.	– главный научный сотрудник	пед. наук.	– педагогических наук
дис.	– диссертация	проф.	– профессор
доц.	– доцент	психол. наук.	– психологических наук
д-р.	– доктор	Р/д	– режим доступа
журн.	– журнал	ред.	– редактор
зав. каф.	– заведующий кафедрой	рис.	– рисунок
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

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:

<http://amnko.ru/>

Тел.: +79139900008, E-mail: mnko@mail.ru

Отпечатано в типографии «Концепт»,
 656049, Алтайский край, г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,
 т./ф.: (3852)36-82-51, concept-print@yandex.ru

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 *тырел*. 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 завершается 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).