

# МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 6 (61)

31 декабря 2016

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. Иваницкая* (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](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 19.12.2016  
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 60,75.  
Тираж 500 экз. Зак. №  
Свободная цена.

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2016

## НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

- Ю.И. Щербakov* – председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- Е.Л. Кудрина* – доктор педагогических наук, профессор, ректор Кемеровского университета культуры и искусства (г. Кемерово)
- 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. Сеницына* – доктор медицинских наук, зам. директора НИИ ЭЧИГОС им. А.Н. Сысина РАМН (г. Москва)
- Г.И. Лазарев* – доктор экономических наук, профессор, ректор ВГУЭС (г. Владивосток)
- С.В. Кривых* – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)
- Т.М. Степанская* – доктор искусствоведения, профессор (г. Барнаул)
- А.И. Субетто* – доктор философских и экономических наук, профессор, Грант-доктора философии, Полного профессора по Оксфордской образовательной сети, Международному институту фундаментального обучения (г. Санкт-Петербург)
- В.В. Собольников* – доктор психологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- Ю.С. Аликин* – доктор биологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- Н.А. Мешков* – доктор медицинских наук, профессор (г. Москва)
- Петер Шпитцер* – профессор Медицинского университета Граца, кафедра детской хирургии и кафедра медицины катастроф и профилактики травматизма (Австрия)

## НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- А.В. Петров* – председатель редакционной коллегии, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, академик ПАНИ (г. Горно-Алтайск)
- Ю.В. Сенько* – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)
- П.И. Костенко* – доктор педагогических наук, профессор (г. Челябинск)
- С. Д. Каракозов* – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- 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. Маршаловой, П. Валери.

# Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal  
published since 1998.  
Issued once in two months

**№ 6 (61)**

31 December 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](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 19.12.2016

Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 60,75.

Circulation: 500 pieces. Order №

Price free of control

© Editor's office of "Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya", 2016

## 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. Mikkelson* – 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.

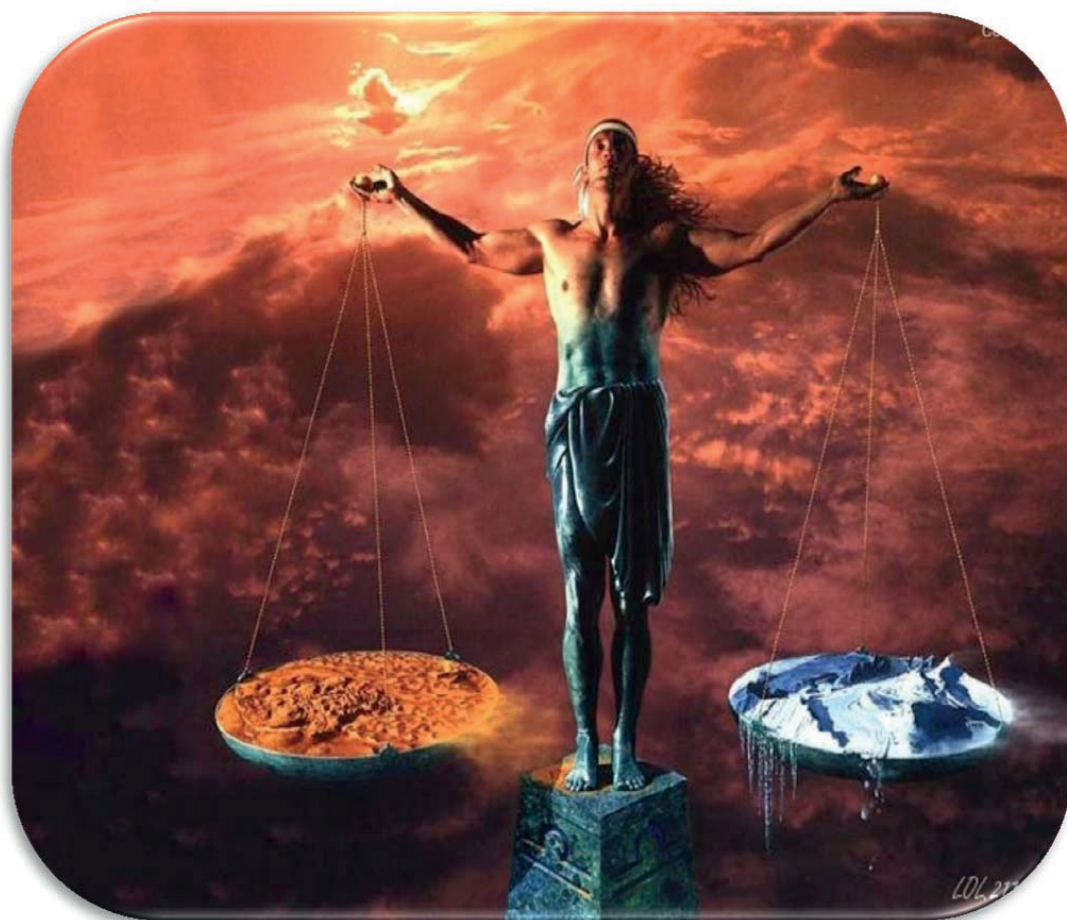
Design of the cover: P.G. Belozertsev. For the design poems by B. Bedyurov, T. Marshalova and P. Valery are used.

## АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

<b>А</b>	Гафарова А.В. .... 310, 315	Клименко Л.В. .... 240	Перлина Л.В. .... 211	Трубавина Н.В. .... 441
Абашина А.Д. .... 90	Гашаров Н.Г. .... 169	Коваленко В.И. .... 59	Петренко Д.А. .... 98	Турпалова М. С.-А. .... 199
Абдуразакова Д.М. .... 5, 7	Гермашева Н.С. .... 53	Коротаева И.Э. .... 343	Петров В.Е. .... 319	<b>У</b>
Абдусаламов Р.А. .... 104	Глебов В.В. .... 240	Костина Л.А. .... 287	Петрова Н.Н. .... 265	Уколова Л.И. .... 132, 134, 180
Агабеков Ж.А. .... 444	Глушкова Н.М. .... 47	Кошель Т.Ю. .... 22	Печерский Ю.В. .... 194	Уружбекова М.М. .... 403
Агаджанян С.А. .... 452	Голубев Д.В. .... 209	Крымов Э.А. .... 310, 315	Пешхоева А.И. .... 5	Усольцев А.П. .... 40
Айна依ева А.Р. .... 9	Гонохова Т.А. .... 307	Куланчин А.Ю. .... 422	Питкевич М.Ю. .... 248	Усольцева Е.О. .... 307
Акбулатова Р.Т. .... 336	Горбунова И.Б. .... 256	Куран М.С. .... 215	Плешкова О.И. .... 446	<b>Ф</b>
Акимов А.М. .... 282	Горбунова Н.А. .... 211	Курбанова М.М. .... 393	Погодаев С.М. .... 223	Фатерина А.В. .... 93
Акимова А.А. .... 282	Григоричева И.В. .... 323	Курникова Т.А. .... 213	Покладова В.А. .... 28	Фащанова С.В. .... 418
Алеева Ю.В. .... 107, 121	Григорьев О.В. .... 29	Кутькина О.П. .... 215	Полякова Е.А. .... 225	Федорова И.В. .... 118
Алехина Н.В. .... 47	Гришкин Д.К. .... 171	Кызласов А.С. .... 449	Померлян А.Н. .... 29	Феталиева Л.П. .... 62
Алибаев З.А. .... 454	Громова Е.А. .... 310, 315	Кыпчакова Л.В. .... 307	Попова Н.В. .... 112, 123, 126	Филиппов В.И. .... 139
Алиева Е.Г. .... 240	Гусейнова Л.Б. .... 240	<b>Л</b>	Портнягина А.М. .... 298	<b>Х</b>
Алипханова Ф.Н. .... 45	<b>Д</b>	Лавер Б.И. .... 242	Потапова Н.А. .... 358	Хабибуллина З.А. .... 378
Амирова П.Р. .... 339	Давлетова К.Б. .... 17	Латышев Л.К. .... 367	Потапова Р.П. .... 213	Хай Ли. .... 132
Андрюхина М.С. .... 431	Даммер М.Д. .... 40, 173	Лекова П.А. .... 415	Приходько А.В. .... 53	Халилова А.Д. .... 378
Анкина Е.В. .... 242	Даначева М.Н. .... 244	Леонова Е.А. .... 173	<b>Р</b>	Холодкова О.Г. .... 328
Ануфриева Ю.В. .... 232	Данилова Ю.Ю. .... 461	Лопатина Г.Г. .... 346	Расчетина С.А. .... 90	Холявина Е.Ю. .... 144
Апиш Ф.Н. .... 237	Демчук Л.А. .... 177	Ляшенко М.И. .... 188	Родионова О.М. .... 240	Хомутская Н.Ю. .... 273
Арадахов Ш.Г. .... 152	Дмитриева О.Н. .... 341	<b>М</b>	Рыжов А.Я. .... 242	Хурамшина А.Р. .... 420
Аркиева З.А. .... 45	Друтин Л.Б. .... 57	Маврина И.А. .... 49	<b>С</b>	Хутыз З.М. .... 237
Асриева О.О. .... 49	Дубикова Е.В. .... 55	Магдилова Л.В. .... 104	Савина О.В. .... 93	<b>Ц</b>
Афанасьев А.М. .... 207	Дугалич Н.М. .... 390	Магдилова Р.А. .... 395	Садулаева Б.С. .... 197, 199, 228	Цаликова М.А. .... 469, 471
Ахметзянов С.Р. .... 454	<b>Е</b>	Магомеддбирова З.А. .... 136	Саиева З.Х. .... 7	Цветкова Т.Д. .... 95
<b>Б</b>	Евсеева К.Р. .... 438	Магомедов Н.Г. .... 169	Салимова Д.А. .... 461	Цечоева Р.Х. .... 290
Бабарыкина Н.В. .... 223	Егорова А.В. .... 55	Магомедов О.М. .... 152	Салимова Е.С. .... 157	Цыбикова Б.-Х.Б. .... 381
Бажукова Е.Н. .... 250, 253	Егорова Н.А. .... 180	Мазурин А.Е. .... 129	Саляхова З.И. .... 362	<b>Ч</b>
Бакланова Г.А. .... 116	Елисеева А.П. .... 13	Малахова В.А. .... 64	Самситова Л.Х. .... 422	Чаптыкова Ю.И. .... 383, 424
Бакулин В.М. .... 278	Елфимова А.В. .... 112	Маматова С.И. .... 59	Самситова Р.И. .... 413, 420	Чеджемов С.Р. .... 98
Баранова Н.А. .... 157	Ельников А.В. .... 123	Мансурова Р.М. .... 67, 69	Самсонова Н.В. .... 86	Челтыгмашева Л.В. .... 383, 424
Бахтыгереева С.Х. .... 457	Ермошин Ю.А. .... 390	Мартышов А.В. .... 246	Санакоева И.Г. .... 469	Черненко И.И. .... 147
Башлаева М.С. .... 77	Еськин Д.П. .... 278	Матяж С.В. .... 223	Сафронов А.В. .... 364	Черниенко Ю.А. .... 213
Баянкина Д.Е. .... 126	<b>Ж</b>	Махмудов Х.М. .... 169	Свидерских М.И. .... 307	Чижикова Н.В. .... 107
Бедрин В.С. .... 280	Жданов Э.Р. .... 157	Медведева Н.И. .... 290	Свиридова Г.Ф. .... 118	Чомаева Л.Х. .... 100
Белашина Т.В. .... 331	Жданова М.А. .... 90	Медведенко В.В. .... 218	Северова Н.Ю. .... 367	<b>Ш</b>
Белобородова Н.С. .... 73	Жумабаева А.Г. .... 401	Мельникова Н.А. .... 73	Селюкова Е.А. .... 201	Шабанов А.Г. .... 129
Белоглазов П.Е. .... 449	<b>З</b>	Мельникова Ю.А. .... 323, 325	Сердюкова Е.Ф. .... 71	Шайхутдинова Т.Н. .... 427
Биджиева С.Р. .... 387	Заяц Ю.С. .... 118	Микаилов Д.А. .... 192	Серегина Т.Н. .... 93	Шалаева Е.А. .... 275
Боева Д.С. .... 240	Зникина Л.С. .... 15	Милыева Л.М. .... 287	Силакова О.В. .... 203	Шалкина Т.Н. .... 148
Бокова О.А. .... 303	Зуева Т.Н. .... 185	Михнюк Д.Г. .... 270	Сиражудинов Р.М. .... 396	Шамарина Е.В. .... 303
Борщ А.А. .... 129	<b>И</b>	Моляк Г.П. .... 211	Скворцова Ю.А. .... 230	Шамсудинова А.А. .... 404
Бражник Е.И. .... 78	Ивыгина А.А. .... 461	Муравьев Г.В. .... 24	Слепкина Ю.В. .... 93	Шамшикова О.А. .... 331
Буркин Д.О. .... 55	Илларионов В.В. .... 466	Мусаев М.-С.М. .... 403	Смирнов И.М. .... 375	Шамбазова Х.В. .... 339
Буркина И.В. .... 53	Илларионова Т.В. .... 466	Мустафинова А.А. .... 228	Смоля М.С. .... 436	Ширванова Э.Н. .... 406
Буханько И.С. .... 307	Исаев А.В. .... 285	Мутавчи Е.П. .... 86	Снигирев А.Л. .... 29	Шихалиева С.Х. .... 62
Бырылова Е.А. .... 160, 163	Исаева М.А. .... 20	Мутаева С.И. .... 348	Соколова О.А. .... 59	Шихшабеков Ш.Ю. .... 152
<b>В</b>	Исаева Н.И. .... 59	Мухина Н.Б. .... 427	Соян А.М. .... 369, 371, 373	Шпигун А.В. .... 75
Васильева В.С. .... 82	Исбаниоли М. .... 182	<b>Н</b>	Спицына Т.А. .... 203	<b>Щ</b>
Волохов С.П. .... 303	Исрапилов П.М. .... 395	Нестерова Н.Г. .... 418	Стерлигова Е.А. .... 47	Щеголь А.И. .... 154
Воробьева Е.П. .... 350	Исрафилов Н.Р. .... 411	Нечаева О.А. .... 87	Суханова Е.В. .... 32	<b>Э</b>
Вэйцян Цзян. .... 134	<b>К</b>	Новичкова Н.М. .... 87	Суховиенко Е.А. .... 37	Эдиева Ж.Х. .... 44
<b>Г</b>	Казанцева В.В. .... 121	Ногайлиева М.Х. .... 292	Сухотерина Т.П. .... 438	Эльсиева М.С. .... 136
Гагулин И.В. .... 310, 315	Каксин А.Д. .... 356	Нургалеев В.С. .... 294, 301	<b>Т</b>	<b>Ю</b>
Гаджиева П.Д. .... 12	Камерис А. .... 260	<b>О</b>	Тагирова С.А. .... 401	Юань Ф. .... 78
Гайрабекова М.Т. .... 84	Капашева А.А. .... 413	Овчаренко Е.Б. .... 211	Тен Э.С. .... 267	Юдин П.А. .... 301
Гакова Е.И. .... 282	Караева С.А. .... 62	Омарова С.М. .... 396	Терехова Н.В. .... 398	<b>Я</b>
Галиев А.Ф. .... 157	Карасова И.С. .... 173	Опарин Р.В. .... 294	Товпич И.О. .... 270	Ядреева А.П. .... 102
Галина Г.Г. .... 459	Каскаракова З.Е. .... 449	<b>П</b>	Токова Ф.А. .... 300	Ясинская О.Л. .... 260
Галина М.Б. .... 459	Каюмова М.М. .... 282	Панкова А.А. .... 262	Толмачева Е.И. .... 100	Яфизова Р.А. .... 157
Гасанова Г.А. .... 353	Кириллова Ю.Н. .... 408	Панов Д.О. .... 310, 315	Тохчуков М.О. .... 327	
Гасанова С.А. .... 388	Киртоакэ А.М. .... 285	Папашвили Г.А. .... 221	Тохчукова Д.З. .... 138	
Гатаев А.С.-А. .... 166		Первушина О.В. .... 223		
Гафаров В.В. .... 282, 310, 315				

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

## **СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ**



# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

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

УДК 378

**Abdurazakova D.M.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia),

E-mail: timop2012@mail.ru

**Peshkhoeva A.I.**, postgraduate, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

**THE IDEA OF HUMANISM IN SCHOOL EDUCATION.** The article deals with an actual problem of humanization of school life. On the basis of an analysis of psychological-pedagogical research works the authors present the main ideas of formation and development of humanistic schools. The researchers stress an idea that the educational system of modeling schools has ideas of humanism, particularly the idea of raising the collective interaction and personality, which gives an opportunity for educators to take into account individual specifics of pupils. The article shows the experience in realization of humanism with the help of an example of educational institutions of the Republic of Chechnya. The authors conclude that the humanization of school life in the Chechen Republic is associated with the positive influence of sociocultural environment, in which a child lives and studies. The educators keep improving the system, in which the most significant in the whole idea is reflecting the wishes of students and teachers on their way to a more cultured and spiritual life.

**Key words:** humanism, humanist ideas, humane school, personality, humane approach.

**Д.М. Абдуразакова**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: timop2012@mail.ru

**А.И. Пешхоева**, аспирант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: timop2012@mail.ru

## ИДЕИ ГУМАНИЗМА В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматривается актуальная проблема гуманизации школьной жизни. На основе анализа психолого-педагогической литературы представлены основные идеи становления и развития гуманистической школы. Подчеркивается, что в основе моделирования воспитательной системы школы лежат идеи гуманизма, в частности, идея воспитывающего взаимодействия коллектива и личности, реализация которой даёт возможность педагогам учитывать индивидуальные особенности учащихся. В статье показан опыт реализации идей гуманизма на примере общеобразовательных учреждений Чеченской республики. Авторы делают вывод о том, что гуманизация школьной жизни в Чеченской республике связана с позитивным влиянием социокультурной среды, в которой живёт и учится ребёнок и представляет собой обновляющуюся, совершенствующуюся систему, в основе которой наиболее значимые в целом идеи, отражающие стремление учащихся и педагогов к более одухотворенной и свободной духовной жизни.

**Ключевые слова:** гуманизм, гуманистические идеи, гуманная школа, личностно-гуманный подход.

Значимость опоры на гуманизм в педагогике определяется тем, что сегодня понятие гуманизма наполняется новым содержанием: актуализируется позиция человека как субъекта гуманных отношений, основанных на принципах соглашения, взаимопонимания, сотрудничества и осуществления конструктивного межкультурного диалога. В этой связи сущность гуманизма мы определяем как совокупность объективного и субъективного в отношении к каждому человеку как высшей самостоятельной ценности.

Идеи гуманизма восходят к временам античности. В связи с этим можно утверждать, что осознание человеком своей человечности происходит в процессе обретения им духовных ценностей, в процессе социализации и индивидуализации, где усилия самого человека играют важную роль.

В широком смысле гуманизм обозначает общий принцип жизнеустройства на основе признания самоценности человеческой жизни. В этом качестве он прослеживается в духовной истории практически всех народов мира, и это свидетельствует о его универсальности.

Традиционно гуманизм является существенной частью системы совершенствования человека, которая действует, в основ-

ном, в пространстве образования и воспитания, отделяя его от сугубо «почвенных», инстинктивных, утилитарных форм существования [1].

Идеи гуманистической педагогики были развиты в трудах таких крупных педагогов прошлого, как И.Ф. Герbart, А. Дистерверг и др.

Одним из важных источников современного понимания гуманизма являются работы философов-экзистенциалистов (Ж.-П. Сартр, А. Камю, М. Хайдеггер, К. Ясперс и др.). В их трудах гуманизм раскрывается в процессе переосмысления человеком основополагающих жизненных ценностей и, прежде всего, его места и роли в обществе. В российской педагогике идеалы гуманистической школы складываются в начале XX в., (К.Н. Вентцель, И.И. Горбунов-Посадов, В.А. Сухомлинский и др.), и в центре внимания прогрессивных педагогов находится личность ребёнка, живая человеческая душа, наполненная бесконечным духовным миром.

Образ школы, в которой ценится, прежде всего, личность ребёнка, самостоятельная работа его ума, возникает благодаря деятельности известного русского писателя, просветителя, педагога, одного из ближайших сподвижников Л.Н. Толстого –

И.И. Горбунова-Посадова (1864 – 1940). Этот педагог стремился к тому, чтобы сам процесс постижения ребёнком жизни, его вхождение в мир людей сопровождалось его собственными размышлениями о нравственных качествах своей души, попытками анализировать и оценивать ситуации и поступки людей, основываясь на христианских духовных ценностях. Он писал: «В нашей школе не будет места никакому насилию. Никакому принуждению над детской душой, во имя чего бы они ни производились. Там в основу всего будет положена любовь и такое глубокое уважение к личности ребёнка, как и к личности каждого взрослого человека. Там учителя будут не насильниками, а старшими товарищами учащихся... главным делом будет для них то, чтобы установить духовное единение, взаимное доверие, искреннее равенство между ними и их учениками-товарищами, без чего не может быть никакой истинной взаимопомощи в работе воспитания и образования» [2].

Созданные ими «общеобразовательные-воспитательные учреждения» стали очагами гуманистической педагогической культуры в российском образовании. Так, К.Н. Вентцель писал об «идеальной школе будущего» («Дом свободного ребёнка»), в которой, по его мнению, на первый план должно быть выдвинуто не учение как таковое, а воспитание человека как целостной личности. Такая школа должна влиять на все стороны жизни ребёнка, удовлетворять все его запросы, встающие по мере взросления – общественные, эстетические, нравственные и др., причём сам ребёнок должен иметь возможность достижения поставленных им самостоятельно целей и становиться, таким образом, творцом своей собственной жизни. Принципиально важным является здесь отношение к ребёнку как к полноценному представителю человечества вообще, а гуманная школа понимается как творческая среда развития свободного человека.

Педагогическая система В.А. Сухомлинского базируется на ряде принципов, подтверждающих ее гуманистическую направленность, среди которых: творческий труд; нравственная свобода; возможность выбора; ответственность за свой выбор и др. «Думаю, что главное для педагога – это человечность, – писал В.А. Сухомлинский, – это глубокая потребность в человеке, ощущение того, что вместе с детьми ты счастлив, а без них несчастен». В логике концепции создания воспитательной системы школы особенно значимы гуманистические идеи Сухомлинского, раскрывающие сущность воспитательного процесса. По Сухомлинскому, мастерство воспитания состоит в том, чтобы учить детей существовать другого человека, понимать не только разумом, но и сердцем, что у другого на душе. Учёный был убеждён, что если ученик научился сопереживать, то у него в душе появляется, образно говоря, «маленький магнит», который притягивает его к другим людям, делает его восприимчивым к словам и поступкам других.

Великий педагог выделяет и такой аспект взаимодействия человека и коллектива – способность формировать общественное мнение о человеке, влиять на его судьбу. В своей книге «Сто советов учителю» он писал о том, что недопустимо выставлять напоказ перед коллективом все слабости личности ребёнка, недопустимо, как определил Сухомлинский, «квыворачивание души»: «Человек должен не бояться коллектива... Власть коллектива над личностью должна основываться на очень тонких человеческих отношениях. Она вступает в силу лишь тогда, когда коллектив видит в человеке несравненно больше хорошего, чем плохого» [3, с. 44].

Таким образом, в трудах В.А. Сухомлинского нами была выявлена значимая для разработки педагогической модели воспитательной системы школы идея воспитывающего взаимодействия коллектива и личности, когда происходит поэтапное закрепление усвоенных духовно-нравственных норм общества, в котором живет и учится ребёнок:

- на 1 этапе происходит освоение информации о законах и требованиях поликультурного общества о необходимости выработки гражданской ответственности за совершаемые поступки, об общности и различиях культур различных народов и т. д.;

- на 2 этапе эта информация обогащается за счет реального общения в поликультурном пространстве, и растущий человек учится переносить усвоенные знания в коммуникативную практику;

- на 3 этапе происходит закрепление духовно-нравственных норм в сознании учащихся и превращение их в устойчивую пози-

цию, которая позволяет молодому человеку не только проявлять эти нормы в своем поведении, но и транслировать идею необходимости уважительного отношения другим людям [3].

В 1970 – 1980-х гг. в отечественной педагогике отмечается повышение интереса исследователей к проблемам воспитания, в частности воспитания гуманной личности (Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Т.Е. Конникова, Б.Т. Лихачев, Г.П. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин и др.). Принципы гуманизации образования нашли отражение в педагогике сотрудничества, которая оформилась в нашей стране в 1980-е годы в противовес авторитарной педагогике. Представителями педагогики сотрудничества являются педагоги-новаторы Ш. А. Амонашвили, С.Н. Лысенкова, И.П. Волков, В.Ф. Шаталов, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский и др., которые приняли участие в реализации гуманистического направления в педагогике. Под педагогикой сотрудничества педагоги-новаторы понимали установление гуманных взаимоотношений между участниками педагогического процесса, выступающих необходимым условием гармоничного развития личности. Практика использования педагогики сотрудничества показала, что ее значение состоит в том, что она обнажила противоречия традиционного образовательного процесса в школе, способствовала утверждению в общественном сознании, в практике обучения и воспитания идей гуманизма.

Многолетний опыт практической работы на основе гумано-личностной педагогики позволил Ш.А. Амонашвили сформулировать ряд особенностей образовательного процесса, среди которых: естественная внутренняя преemptивность природного развития человека и гуманного образовательного процесса; целостность образовательного процесса, обусловленная целостностью личности ребёнка; понимание процесса обучения детей как ведущей формы их жизни; сотрудничество взаимоотношения между всеми участниками образовательного процесса; развитие у детей способности к самооценке и саморазвитию; гуманизация социума. Личностно-гуманный подход к ребёнку является фундаментальным достижением теории и практики гуманистической педагогики [4].

В 1990-х гг. в отечественной педагогике был разработан личностно-ориентированный подход к образованию и воспитанию (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, И.С. Якиманская и др.). Значимым для нашего исследования является положение, обоснованное Е.В. Бондаревской, о необходимости в учебно-воспитательном процессе осуществления единства с жизнью учащихся в «жизнетворчестве». Жизнетворчество, как утверждает исследователь, предполагает открытие детской жизни для сострадания, взаимопомощи, добрых дел, милосердия, заботы о близких, коллективного труда для других людей [5]. В данном контексте воспитательная работа в учреждениях образования Чеченской Республики проводится в соответствии с единой концепцией духовно-нравственного воспитания и развития подрастающего поколения, и направлена на формирование у учащихся активной жизненной позиции и патриотических чувств. В учреждениях образования оформлены стенды по духовно-нравственному воспитанию обучающихся: «Нравственно-этические ценности чеченцев», «Нет – экстремизму, Да – созиданию и процветанию», «Нравственные заповеди Корана» и другие. Важную роль в формировании патриотизма и гражданской позиции у подрастающего поколения играют мероприятия, посвященные Памяти Первого Президента Чеченской Республики, Героя России А.А. Кадырова (9 мая): Уроки мужества, классные часы, беседы на тему: «Ислам – религия мира и Созидания», «Мы выбираем здоровый образ жизни», «Азбука нравственности», «Нравственные учения мира», «Общечеловеческие ценности», беседы и диспуты, способствующие глубокому изучению обычаев, традиции чеченского и других народов.

В школьных библиотеках организовываются выставки книг по духовно-нравственному воспитанию, проводятся тематические классные часы с детьми, диспуты, презентации проектов по проблемам восприятия истинных ценностей, сохранения и приумножения духовного богатства, культуры диалога. Для учащихся школ республики проводятся экскурсии в музейный комплекс «Аллея Славы», музей М.Ю. Лермонтова в пос. Лесхоз и в историко-этнографический музей Л.Н. Толстого в ст. Старогладовской Шелковского района, музей Арби Мамакаева в с. Надтеречном, музейный комплекс Донди-Юрт г. Урус-Мартан, с целью их приобщения к культурным и духовным ценностям чеченского и других народов России.. В целях

воспитания чувства ответственности за свои поступки, уважительного отношения к закону, развития познавательных способностей обучающихся, формирования духовно-нравственных ценностей, в школах республики созданы патриотические отряды «Юный кадрыовец».

Развитие личности в этом контексте не является только сферой интересов личности – в нём взаимодействуют интересы личности, семьи, общества, государства. В этой связи основным вопросом образования становится вопрос о том, как научить ра-

стущего человека жить, сочетая интересы собственной жизни, семьи, общества, государства.

Таким образом, можно заключить, что гуманизация школьной жизни в ЧР связана с позитивным влиянием социокультурной среды, в которой живет и учится ребёнок и представляет собой обновляющуюся, совершенствующую систему, в основе которой наиболее значимые в целом идеи, отражающие стремление учащихся и педагогов к более одухотворенной и свободной духовной жизни.

#### Библиографический список

1. Абдуразакова Д.М. Социокультурные условия развития толерантного сознания современной молодежи: проблемы и приоритетные направления. *Сибирский педагогический журнал*. 2011; 8.
2. *Антология гуманной педагогики*. Available at: [http://www.fw.ru/Lib/Text/V1/414%20\(%E2\).html](http://www.fw.ru/Lib/Text/V1/414%20(%E2).html)
3. Сухомлинский В.А. *Избранные произведения*. Киев, 1979; Т. 2.
4. Амонашвили Ш.А. *Размышления о гуманной педагогике*. 1996.
5. Кульневич С.В., Бондаревская Е.В. Гуманистические стратегии преодоления кризиса. *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания*. Available at: <http://hpsy.ru/public/x928.htm>

#### References

1. Abdurazakova D.M. Sociokul'turnye usloviya razvitiya tolerantnogo soznaniya sovremennoj molodezhi: problemy i prioritetye napravleniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2011; 8.
2. *Antologiya gumannoj pedagogiki*. Available at: [http://www.fw.ru/Lib/Text/V1/414%20\(%E2\).html](http://www.fw.ru/Lib/Text/V1/414%20(%E2).html)
3. Suhomlinskij V.A. *Izbrannye proizvedeniya*. Kiev, 1979; T. 2.
4. Amonashvili Sh.A. *Razmyshleniya o gumannoj pedagogike*. 1996.
5. Kul'nevich S.V., Bondarevskaya E.V. Gumanisticheskie strategii preodoleniya krizisa. *Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teoriyah i sistemah vospitaniya*. Available at: <http://hpsy.ru/public/x928.htm>

Статья поступила в редакцию 21.10.16

УДК 378

**Abdurazakova D.M.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia),

E-mail: [timop2012@mail.ru](mailto:timop2012@mail.ru)

**Saieva Z.H.**, postgraduate, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: [timop2012@mail.ru](mailto:timop2012@mail.ru)

**DEVELOPING KEY COMPETENCES OF STUDENTS IN EXTRACURRICULAR WORK.** The article studies a problem of core competencies of pupils in out-of-classroom work. The authors have analyzed research works on psychology and pedagogy and have highlighted groups of key competences and the main directions for school activities with a special regard to how develop them. The work describes the experience of overtime work for versatile and creative development of pupils. The levels of achievement of the educational results of overtime work. The authors conclude that to make activities of students outside the school successful, it is important to know what made pupils to participate in extracurricular work (result) and what led to get the achievements (effect). Educational outcomes for students can be defined at three levels: first level is the acquisition of schoolchildren's social knowledge; the second level is the formation of positive attitude of children to the basic values of the society and value relationships to the social reality as a whole.

**Key words:** competence-based approach, key competences, extracurricular activities, results of extracurricular work, upbringing effect.

**Д.М. Абдуразакова**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: [timop2012@mail.ru](mailto:timop2012@mail.ru)

**З.Х. Саиева**, аспирант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: [timop2012@mail.ru](mailto:timop2012@mail.ru)

## К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена проблеме формирования ключевых компетенций учащихся во внеурочной деятельности. Анализ психолого-педагогической литературы позволил авторам выделить группы ключевых компетенций и основные направления внеурочной деятельности в школе с целью их развития. Описывается опыт организации внеурочной деятельности для разностороннего и творческого развития учащихся. Определены уровни достижения воспитательных результатов внеурочной деятельности. Авторы делают выводы – чтобы внеурочная деятельность учащихся имела успех, следует учитывать, что стало итогом участия школьника в деятельности (результат); последствия результата, то, к чему привело достижение результата (эффект). Воспитательные результаты внеурочной деятельности учащихся можно определять по трём уровням: первый уровень – приобретение школьником социальных знаний; второй уровень – это формирование позитивного отношения школьника к базовым ценностям общества и ценностного отношения к социальной реальности в целом; третий уровень результатов – получение школьником опыта самостоятельного социального действия.

**Ключевые слова:** компетентный подход, ключевые компетенции, внеурочная деятельность, результаты внеурочной деятельности, воспитательный эффект.

Компетентный подход в образовании охватывает, наряду со знаниями и навыками, такие категории, как способности, готовность к познанию, социальные навыки. Он позволяет раскрыть желаемый результат образования через совокупность различных видов компетенций. Сущность компетентного подхода такова, что содержание образования должно быть насыщенным практико-ориентированными ситуациями.

Ключевые компетенции определены как система универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности; способность учащихся самостоятельно действовать в ситуации.

Исследователи выделили следующие группы ключевых компетенций: коммуникативная, включающая как собственно коммуникативную, так и готовность к социальному взаимодействию;

информационная, включающая готовность к самообразованию и готовность к использованию информационных ресурсов; компетентность решения проблем, включающая готовность к разрешению проблем и технологическую компетентность.

Под внеурочной деятельностью, в рамках реализации ФГОС, понимается образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной, и направленная на достижение планируемых результатов освоения. Внеурочная деятельность нами рассматривается, как особый вид деятельности, где происходит согласование возможностей и готовности образовательной организации, а именно всех субъектов образовательного процесса (педагогов, учащихся и их родителей, социальных партнеров) к продуктивному взаимодействию в создании особых условий, развивающих многогранную личность, принимающую и разделяющую социально-значимые ценности того общества, в котором живет [1].

В «Педагогическом словаре» внеурочную работу рассматривают как составную часть учебно-воспитательного процесса школы, одна из форм организации свободного времени учащихся [2].

Как отмечают исследователи (Д.В. Григорьев, П.В. Степанов), понятие «внеурочная деятельность» объединяет все виды деятельности школьников, кроме учебной, в которых возможно и целесообразно решение задач воспитания и социализации обучающихся [3]. Внеурочная деятельность учащихся осуществляется в рамках образовательного процесса по пяти направлениям развития личности: спортивно – оздоровительное, духовно – нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное в таких формах, как экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества. Она способствует проявлению активности школьников, обеспечивает благоприятные условия для их адаптации в обществе.

С целью создания условий для разностороннего и творческого развития личности каждого ученика дополнительное образование в МГБОУ «Президентский лицей» реализуется через работу 30 детских объединений. В системе дополнительного образования было задействовано около 800 чел., в том числе и во внеурочной деятельности, что составляет 75% от общего числа обучающихся. Осуществление внеурочной работы по пяти направлениям позволяет определить основную её цель – воспитание здоровой, духовно-нравственной, социально-развитой, культурной личности учащихся. С учетом возможностей педагогического коллектива, пожеланий обучающихся и их родителей, администрация лицея организовала работу дополнительного образования по следующим направлениям:

- художественно-эстетическое (Детский ансамбль танца «Кавказ», кружок «Рукодельница», кружок «Юный художник», «Хор», «Фортепиано»);
- интеллектуально-познавательное (кружок «Уроки словесности», кружок «Занимательный английский», кружок «Книга – лучший друг», кружок «Маленькая Англия», кружок «Английский для начинающих»);
- историко-краеведческое (Кружок «Колесо истории», кружок «Музейное дело»);
- физкультурно-спортивное (секция по армейскому рукопашному бою, секция «Боевое самбо», дзюдо для девочек, дзюдо для мальчиков, секция по футболу, секция по настольному теннису);
- естественно – научное (курс «Физика вокруг нас», кружок «Юный физик», УИР, кружок «Занимательная математика», кружок «Мир информационных технологий», кружок по информатике);
- социально-педагогическое (Кружок «Юный натуралист»).

Из всех направлений системы дополнительного образования наиболее широко представлено художественно-эстетическое (250 чел.) Самым популярным среди детей остается и физкультурно-спортивное направление.

#### Библиографический список

1. Об организации внеурочной деятельности при введении ФГОС общего образования. Письмо Министерства образования и науки РФ от 12 мая 2011 г. № 03 – 296.
2. Наумчик В.Н., Ступакевич О.В. Педагогический словарь. Минск, 2006.
3. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Организация внеурочной деятельности школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. Москва, 2010.
4. Абдуразакова Д.М. Развитие толерантности сознания: культурно-педагогический аспект. Вестник Московского государственного университета культуры и искусства. 2008; 5 (26): 69 – 73.
5. Новые образовательные стандарты и воспитательное влияние школы: цели, возможности, риски. Воспитание школьников. 2014; 4 – 5.

Особое место в системе ДО отводится предметным кружкам, программы которых позволяют расширить предметные знания. Результатом работы кружков являются победы в олимпиадах и конкурсах различного уровня. Творческая деятельность школьников также нашла отражение в общешкольных проектах, одним из которых является проект «Шоу-группа Президентский лицей», участники которого приняли участие в международном фестивале-конкурсе «Открытая Европа – Открытая Планета». Опыт работы школы полного дня свидетельствует, что только личностно-ориентированное обучение, основным субъектом которого является ученик, и здоровьесберегающая среда школы позволяет школьнику знать, понимать и действовать в общественной жизни школы и за ее пределами; принимать ее результаты как личностно значимые [4; 5].

Исследования показали, что основная трудность здесь состоит в необходимости соблюдения одновременно двух важных условий. С одной стороны, цели воспитания должны быть четкими, реалистичными и содержательно раскрываемы, а их достижение – диагностируемо. С другой стороны, постановка целей воспитания и процесс диагностирования их достижения должны отражать уважительное отношение к личности воспитанника.

Но в то же время, учёные, учителя – практики считают, что ряд целевых ориентиров и сформулированных в стандартах личностных результатов, в силу сложности, многозначности и, как следствие неопределенности их содержания, не имеют точных инструментов измерения и четких критериев оценивания. Действительно, как измерить и доказать, что у школьника определенного возраста благодаря влиянию школы сформировались: патриотизм, толерантность, нравственность, уважение к историческому прошлому; как определить, что он чувствует гордость за свой край, Родину?

Для того чтобы внеурочная деятельность учащихся имела успех, следует учитывать, что стало итогом участия школьника в деятельности (результат); последствия результата, то, к чему привело достижение результата (эффект). Д.В. Григорьев, П.П. Степанов предлагают определить воспитательные результаты внеурочной деятельности учащихся по трём уровням [3]:

- первый уровень – приобретение школьником социальных знаний (об общественных нормах, об устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе); первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни. Для достижения данного уровня результатов важное значение имеет взаимодействие ученика со своими педагогами (основное и дополнительное образование) как значимыми для него носителями социального знания и повседневного опыта;
- второй уровень – это формирование позитивного отношения школьника к базовым ценностям общества и ценностного отношения к социальной реальности в целом. Для достижения этого уровня результатов важно равномерное взаимодействие школьников с другими субъектами образовательного процесса;
- третий уровень результатов – получение школьником опыта самостоятельного социального действия. Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет равноправное взаимодействие школьника с социальными субъектами за пределами школы в открытой общественной среде. В процессе воспитания взаимодействуют несколько социокультурных сред: общество с опорой на национальные представления о ценностях и задачах воспитания создает историко-культурный фон, особую атмосферу, в которой человек формируется как личность, обретая и личностную, и культурную, и национальную идентификацию; государство; семья; СМИ; учебные заведения; общественные организации. Достижение указанных уровней результатов внеурочной деятельности дает нам возможность утверждать о достижении эффектов воспитания и социализации детей, в частности, о формировании ключевых компетенций.



## References

1. *Ob organizacii vneurochnoj deyatel'nosti pri vvedenii FGOS obshchego obrazovaniya*. Pis'mo Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 12 maya 2011 g. № 03 – 296.
2. Naumchik V.N., Stupakevich O.V. *Pedagogicheskij slovar'*. Minsk, 2006.
3. Grigor'ev D.V., Stepanov P.V. *Organizaciya vneurochnoj deyatel'nosti shkol'nikov. Metodicheskij konstruktor: posobie dlya uchitelya*. Moskva, 2010.
4. Abdurazakova D.M. Razvitiye tolerantnosti soznaniya: kul'turno-pedagogicheskij aspekt. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstva*. 2008; 5 (26): 69 – 73.
5. Novye obrazovatel'nye standarty i vospitatel'noe vliyaniye shkoly: celi, vozmozhnosti, riski. *Vospitanie shkol'nikov*. 2014; 4 – 5.

Статья поступила в редакцию 21.10.16

УДК 378

**Aynaliev A.R.**, senior teacher, Astrakhan State Technical University (Astrakhan, Russia), E-mail: ailida@rambler.ru

**THE PLACE OF FOREIGN STUDENTS IN THE RUSSIAN HIGHER EDUCATION SYSTEM.** The article analyzes data on educational services export in the Russian Federation. The material presented in the paper leads to a conclusion that national economy income got from training foreign citizens has increased greatly in last 10 years. Most of foreign consumers of the Russian educational services are citizens of the CIS countries. The number of foreign students in the educational organizations of higher education in the Russian Federation from 2010/11 up to the beginning of 2015/16 academic years has doubled. Building up the number of foreign students has turned into the end itself, it became the appeal indicator of an education system, but the prestige of higher education institution doesn't directly depend on the number of trained foreign students. It is necessary to increase the quality of education of foreign students, to create a favorable educational environment for them. Educational programs quality, professional prospects of students, existence and durability of international relations with employers and scientific organizations are new criteria for determining the rate of a higher education institution.

**Key words:** foreign student, export, education, culture, tolerance, adaptation.

**A.P. Айналиева**, ст. преп., Астраханский государственный технический университет, г. Астрахань, E-mail: ailida@rambler.ru

## ИНОСТРАННЫЙ СТУДЕНТ В СИСТЕМЕ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье проведён анализ данных по экспорту образовательных услуг в Российской Федерации. Представленный материал позволяет сделать вывод, что доходы от обучения иностранных граждан, поступающие в экономику страны, за последние 10 лет увеличились в несколько раз. Большинство иностранных потребителей российских образовательных услуг являются гражданами стран СНГ. Количество иностранных студентов в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации с 2010/11 года на начало 2015/16 учебного года увеличилось почти вдвое. Нарастание числа иностранных студентов превратилось в самоцель, индикатор привлекательности системы образования, но престижность вуза не зависит напрямую от количества обучаемых иностранных студентов. Качество образовательных программ, профессиональные перспективы студентов, наличие и прочность международных связей с работодателями и научными организациями – новые критерии при определении рейтинга вуза.

**Ключевые слова:** иностранный студент, экспорт, образование, культура, толерантность, адаптация.

Политическое и экономическое положение нашей страны сегодня нестабильно, но кризисные явления порождают как новые трудности, так и новые возможности. Россия укрепляет и развивает отношения со странами Азии, одновременно надеется восстановить отношения с Европейским Союзом [1]. Несмотря на то, что существует мнение, что внешняя политика России основана только на методе жесткой военной силы, ещё с середины 2012 года в российских официальных кругах появился термин потенциального направления внешней политики – «мягкая сила». Этот термин был впервые введён в конце 80-х – начале 90-х годов прошлого столетия американским политологом Дж. Ная, который определяется как «способность добиваться желаемого на основе добровольного участия союзников, а не с помощью принуждения или подачек» [2]. Позже Ная добавил такие компоненты «мягкой силы», как язык, культура и идеология страны, которые играют ключевую роль в международных отношениях, напрямую или косвенно влияя на мировую политику и деловые связи. В свете последних событий на международной арене использование «мягкой силы» как способа позиционирования России становится актуальным. А.В. Торкунов относит распространение национальных культурных ценностей, продвижение русского языка и экспорт образования не к составляющим компонентам «мягкой силы», а к её действующим инструментам [3]. Все три инструмента взаимосвязаны и дополняют друг друга. Если рассматривать экспорт образования, как один из действующих инструментов внешней политики Российской Федерации, то необходимо понять, из каких компонентов складывается экспорт и как использовать этот инструмент в своих целях. Согласно «Концепции экспорта образовательных услуг Российской Федерации», разработанной и реализуемой в 2011 – 2020 гг., вводятся понятия «торговля услугой», «поставка услуги». Они представлены на рынке в разных формах, таких как привлечение

иностранцев на учёбу в российские учебные заведения, развитие международных обменов и образовательных связей, дистанционное обучение, создание филиалов за рубежом, а также развитие гуманитарного сотрудничества [4].

В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы задача интернационализации российского высшего образования и расширения экспорта российских образовательных услуг является одной из приоритетных. По итогам реализации программы не менее пяти российских университетов должны войти в мировой рейтинг ста ведущих университетов, они включены в проект «5 – 100». Доля иностранных студентов, которые обучаются в российских вузах, должна увеличиться с 2,3% в 2011 году до 10% в 2020 году. С этой целью необходимо предпринять комплекс мероприятий, направленных на увеличение численности иностранных граждан, обучающихся в вузах Российской Федерации [5].

В сфере подготовки национальных кадров для зарубежных государств, прежде всего, для стран Балтии и государств – участников СНГ, основной целью, которую ставит перед собой РФ, является реализация социально-экономических и геополитических интересов России через образовательные программы элиты зарубежных стран [6]. Несколько лет проживания и обучения в определённой стране, общение на её языке позволяют воспринимать социокультурные ценности этой страны как свои собственные. Получив диплом, многие студенты остаются в стране обучения, что положительно влияет на демографическую ситуацию в стране.

Рынок образовательных услуг является для многих стран значительной составной частью ВВП. В общем объеме доходов мирового рынка образовательных услуг на нашу страну приходится всего около 1% – это чуть больше 1 млрд. долларов США в денежном эквиваленте, тогда как доля США составляет око-

ло 30% – это 30 млрд. долларов. Иностранцы граждане тратят на оплату своего обучения 30,7% от общей суммы, а остальное – расходы на проживание, питание, транспорт и досуг в период обучения в России. Развитие экспорта российских образовательных услуг позволит привлечь дополнительные денежные потоки в экономику страны, обеспечив коренное население работой. Только иностранные студенты в 2014 году обеспечили 21160 рабочих мест в российских вузах для профессорско-преподавательского состава, без учёта занятости вспомогательного учебного и административно-хозяйственного персонала [7]. По данным Федеральной службы государственной статистики, численность иностранных студентов, обучающихся по программам высшего образования в государственных и муниципальных образовательных организациях высшего образования Российской Федерации, постепенно увеличивается с 158 тыс. человек в 2010 году до 238 тыс. человек на начало 2015 учебного года [8].

Статистические данные, собранные А.Л. Арёфьевым и Ф.Э. Шереги в 6 выпуске сборника «Экспорт российских образовательных услуг» по заказу Министерства образования и науки Российской Федерации позволили на рисунке 1 и в таблице 1 наглядно показать, что наибольшая доля иностранных студентов – это граждане стран Содружества Независимых Государств (СНГ) или, как принято их называть, иностранные студенты ближнего

зарубежья (см. таб. 1, рис. 1) [9]. Иностранец студент ближнего зарубежья – это лицо, прибывающее на обучение из стран СНГ в чужую страну СНГ на определенное время, ограниченное образовательной программой, на которую данное лицо зачисляется по приказу ректора.

С каждым годом количество студентов, приезжающих в Россию из стран СНГ, увеличивается. Из стран ближнего зарубежья приехало на обучение в 2012/2013 академическом году 69689 студентов, в 2013/2014 – 80910, а в 2014/2015 – 99928.

По показателям численности иностранных студентов, стажёров, аспирантов и докторантов из стран ближнего зарубежья очной формы обучения в 2012/2013 академическом году, Арёфьев и Шереги ставят на лидирующие позиции Казахстан (23656 чел.), Туркмению (10954 чел.) и Таджикистан (5660 чел.). В 2013/2014 году учебном списке стран не изменился, а в 2014/2015 Украина (12658 чел.) стала второй после Казахстана страной – импортёром образовательных услуг в РФ [10]. Увеличение числа иностранных студентов из Украины, скорее всего, связано с изменениями в политической и экономической сферах страны.

Преобладание граждан из стран СНГ среди иностранных студентов в российских вузах может быть обосновано географической близостью и общим историческим межкультурным пространством стран ближнего зарубежья. У студентов из этих

Таблица 1

Численность иностранных граждан из различных групп стран (регионов мира), обучающихся в российских вузах в 2012/2013, 2013/2014, 2014/2015 учебных годах [9]

№ п/п	Страны – импортёры	Численность иностранных граждан		
		2012/2013	2013/2014	2014/2015
1	Страны СНГ	69689	80910	99928
2	Страны Азии	39162	41722	45201
3	Страны Африки (кроме Северной)	8379	9319	10798
4	Страны Ближнего Востока и Северной Африки	8288	8876	11468
5	Страны Западной Европы	5078	5398	5680
6	Восточноевропейские и балканские страны	2259	2805	2881
7	Страны Северной Америки и Океании	2259	1794	1767
8	Страны Латинской Америки	2135	2337	2819
9	Страны Балтии	1558	1933	1731
10	Страны Северной Европы	771	1117	792

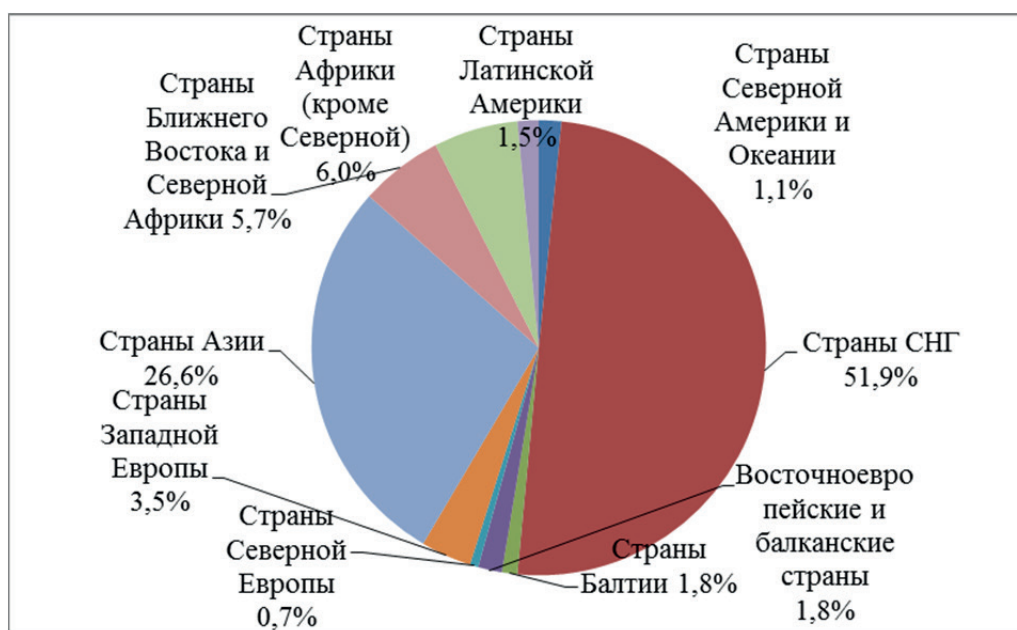


Рис. 1. Доля иностранных граждан из различных групп стран (регионов мира), обучающихся в российских вузах в 2013/2014 учебном году, %

стран много схожих особенностей с российскими студентами: национальные кухни, климатические предпочтения, религиозные верования, государственный язык. Студенты ближнего зарубежья не испытывают дискомфорта при переезде в Россию в отличие от студентов из Вьетнама, Японии, Марокко, Ирака, Сирии, Гвинеи-Бисауили Конго, так как знают русский язык, традиции и условия жизни в России и их адаптация проходит неодинаково с адаптацией студентов из стран дальнего зарубежья. Несмотря на это в 2014/2015 учебном году более 80 тыс. иностранных граждан из стран, не входящих в состав СНГ, получили образование в России. Это свидетельствует о том, что существуют критерии выбора учебного заведения, по которым образование в Российской Федерации является приоритетным.

Для наращивания темпов экспорта образовательных услуг необходимо поддерживать и улучшать качество российского образования, увеличить численность иностранных граждан, выбравших российское образование. Учитывая, что во многих странах иностранные студенты рассматриваются как индикатор привлекательности системы образования, а престижность вуза напрямую зависит от количества обучаемых иностранных студентов, в российских вузах, особенно входящих в число «5 – 100», этот фактор стал прямым призывом к наращиванию иностранного контингента. Мы наблюдаем небольшую динамику роста количества иностранных студентов в общей численности российского студенчества. Но подобные темпы прироста числа иностранных студентов, аспирантов, докторантов не смогут позволить российской высшей школе в обозримом будущем занять лидирующие позиции на международном рынке образовательных услуг. Конкурентоспособность высшего образования, которая сможет вывести российские вузы на лидирующие позиции, зависит от множества факторов, начиная от квалификации профессорско-преподавательского состава, технической оснащенности университетов до удобства пользования транспортной сетью и наличия спортивно-развлекательных комплексов. Признание иностранных дипломов, отсутствие коррупции, безопасность, комфортные погодные условия, наличие льгот-

ных для студентов миграционных положений законодательства страны происхождения и страны приема, степень трудоустройства выпускников – это неполный перечень критериев, который составляют потенциальные абитуриенты при поиске места обучения. Большой популярностью при выборе учебного заведения пользуются различные рейтинги, отражающие эффективность образовательной системы. Такому информативному предоставляет рейтинг национальных систем высшего образования (Universitas 21, или U21), который составляется в Университете Мельбурна (Австралия). Он включает 4 основных для потенциального студента показателя: инвестиции со стороны частного и государственного секторов, уровень международного сотрудничества, который демонстрирует степень открытости или замкнутости систем высшего образования, государственная политика и регулирование, возможности получения образования, средневзвешенные результаты достижений выпускников. В целом по итогам 2014 года в десятку лучших стран вошли США, Швеция, Канада и Дания, Финляндия, Швейцария, Нидерланды, Великобритания, Австралия, Сингапур и Норвегия. Россия ежегодно ухудшает свои результаты (в 2012 году – 32-я позиция, 2013 году – 33-я, 2014 году – 34-я). По итогам 2014 года Россия разделила 33-ю позицию в рейтинге с Китаем, который улучшил свою позицию на 12 пунктов по сравнению с результатами 2013 года [11].

В мае 2016 года прошел международный форум самой влиятельной ассоциации составителей и потребителей рейтингов университетов IREG, на котором подверглись критике подходы к составлению глобальных рейтингов. В них не оценивают качество образовательных программ, профессиональные перспективы студентов, наличие и прочность международных связей с работодателями и научными организациями, а учитывают только мобильность преподавателей и студентов. Неизбежно, что критерии международных рейтингов будут меняться, кроме того, появятся новые глобальные рейтинги, сфокусированные не на уровень интернационализации, а на результаты, свидетельствующие о высоком качестве образования [12].

#### Библиографический список

1. Анита Индер Сингх. *Россия не разворачивается в сторону Азии*. Available at: <http://inosmi.ru/politic/20160906/237750674.html>
2. Nye J. *Soft Power. Foreign Policy*. 1990; 80: 167.
3. Торкунов А. *Образование как инструмент «мягкой силы» во внешней политике России*. Available at: [http://russiancouncil.ru/inner/?id\\_4=1467#3](http://russiancouncil.ru/inner/?id_4=1467#3)
4. *Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011 – 2020 гг.* Available at: <http://vi.russia.edu.ru/news/discus/concept/3783/>
5. *Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы*. Распоряжение от 15 мая 2013 г. № 792-р. Available at: [http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%\\_2013](http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%_2013)
6. Комлева Н.А. *Феномен экспансии*. Екатеринбург, 2002.
7. Арефьев А.Л., Шереги Ф.Э. *Иностранные студенты в российских вузах*. Министерство образования и науки Российской Федерации. Москва, 2013.
8. *Федеральная служба государственной статистики*. Available at: [http://www.gks.ru/bgd/regl/b15\\_11/lssWWW.exe/Stg/d01/08-12.htm](http://www.gks.ru/bgd/regl/b15_11/lssWWW.exe/Stg/d01/08-12.htm)
9. Арефьев А.Л., Шереги Ф.Э. *Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник*. Министерство образования и науки Российской Федерации. Москва, 2016; Выпуск 6.
10. *Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации: Статистический сборник*. Министерство образования и науки Российской Федерации. Москва, 2015; Выпуск 12.
11. *Бюллетень о сфере образования*. 2015; Выпуск № 4.
12. *Рейтинг лучших вузов России*. 2016. Available at: [http://www.raexpert.ru/rankings/vuz/vuz\\_2016/](http://www.raexpert.ru/rankings/vuz/vuz_2016/)

#### References

1. Anita Inder Singh. *Rossiya ne razvorachivaetsya v storonu Azii*. Available at: <http://inosmi.ru/politic/20160906/237750674.html>
2. Nye J. *Soft Power. Foreign Policy*. 1990; 80: 167.
3. Torkunov A. *Obrazovanie kak instrument «myagkoy sily» vo vneshnej politike Rossii*. Available at: [http://russiancouncil.ru/inner/?id\\_4=1467#3](http://russiancouncil.ru/inner/?id_4=1467#3)
4. *Konceptsiya «eksporta obrazovatel'nyh uslug Rossijskoj Federacii na period 2011 – 2020 gg.* Available at: <http://vi.russia.edu.ru/news/discus/concept/3783/>
5. *Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya» na 2013 – 2020 gody*. Rasporyazhenie ot 15 maya 2013 g. № 792-r. Available at: [http://minobrnauki.rf/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%\\_2013](http://minobrnauki.rf/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%_2013)
6. Komleva N.A. *Fenomen «ekspansii»*. Ekaterinburg, 2002.
7. Arefev A.L., Sheregi F.E. *Inostrannye studenty v rossijskikh vuzah*. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii. Moskva, 2013.
8. *Federal'naya sluzhba gosudarstvennoj statistiki*. Available at: [http://www.gks.ru/bgd/regl/b15\\_11/lssWWW.exe/Stg/d01/08-12.htm](http://www.gks.ru/bgd/regl/b15_11/lssWWW.exe/Stg/d01/08-12.htm)
9. Arefev A.L., Sheregi F.E. *«Eksport rossijskikh obrazovatel'nyh uslug: Statisticheskij sbornik*. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii. Moskva, 2016; Vypusk 6.
10. *Obuchenie inostrannyh grazhdan v vysshih uchebnyh zavedeniyah Rossijskoj Federacii: Statisticheskij sbornik*. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii. Moskva, 2015; Vypusk 12.
11. *Byulleten' o sfere obrazovaniya*. 2015; Vypusk № 4.
12. *Rejting luchshih vuzov Rossii*. 2016. Available at: [http://www.raexpert.ru/rankings/vuz/vuz\\_2016/](http://www.raexpert.ru/rankings/vuz/vuz_2016/)

Статья поступила в редакцию 25.10.16

УДК 378

**Gadzhieva P. D.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: krik020304@mail.ru*

**MODERN TRENDS IN ORGANIZATION OF INNOVATIVE ACTIVITY OF A TEACHER.** In this article a theoretical analysis of a problem of organization of an innovative pedagogical activity is given. The main stages of formation of the innovative activity of a modern teacher are described; the author characterizes the main units of the organizational and pedagogical innovative work of a teacher. The author concludes that the innovative work has an enormous influence on the effective work of the system of the educational process and its all components, the overall structure and activities of the pedagogical community. Unlike any elementary pedagogical innovations, innovations involve personal and creative process of upbringing children, they cover the entire field of education and training of teachers, performing a variety of functions—expert, consultant, designer, teacher of innovative schools.

**Key words:** innovation, innovative activity, innovative processes, innovative culture.

*П.Д. Гаджиева, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики обучения праву Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: krik020304@mail.ru*

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОРГАНИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

В данной статье дан теоретический анализ проблемы организации инновационной педагогической деятельности; описаны основные этапы становления инновационной деятельности современного педагога, охарактеризованы основные блоки организационно-педагогической инновационной деятельности педагога. Автор делает вывод, что инновации обладают огромным системным эффектом влияния на все компоненты педагогического процесса, общую структуру и деятельность педагогического сообщества в целом. В отличие от любых элементарных новшеств педагогические инновации предполагают личностный и творческий процесс воспитания детей, они охватывают всю сферу образования и подготовки учителя, осуществляющего разнообразные функции – эксперта, консультанта, проектировщика, педагога инновационных школ.

**Ключевые слова:** «инновация», «новшество», «нововведение», «инновационная деятельность», «инновационные процессы», «инновационная культура».

Педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения учёных примерно с конца 50-х годов на Западе и в последние десятилетия в нашей стране. Слово «инновация» имеет латинское происхождение. В переводе оно означает обновление, изменение, ввод чего-то нового, введение новизны. Анализ научной и справочно-информационной литературы позволяет определить новизну как один из основных критериев оценки педагогических исследований, это основной результат творческого процесса, это свойство и самостоятельная ценность любого нововведения:

В педагогической науке выделяются следующие виды новизны: новизна абсолютная – принципиально неизвестное «новшество», отсутствие аналогов и прототипов, относительная новизна – местная, частная, условная, псевдоновизна – оригинальность, стремление сделать не столько лучше, сколько иначе, изобретательские мелочи [1].

В научной литературе различают понятия «новшество», или «новое средство» (они считаются синонимами), и «инновация», «нововведение».

Новшество – это именно средство (новый метод, методика, технология, программа и т. п.), а инновация – это процесс, который развивается по определенным этапам. В инноватике это отражается в понятии «жизненный цикл нововведения».

Понятие «педагогическое новшество определяется как такое содержание возможных изменений педагогической действительности, которые ведут к ранее не известному, ранее не встречающемуся состоянию, результату, развивающих теорию и практику обучения и воспитания.

На современном этапе следует выделить три блока в структуре инновационных процессов в системе образования.

Первый блок – блок создания нового в педагогике. Здесь рассматриваются такие категории, как новое в педагогике, классификация педагогических новшеств, условия создания нового, Критерии новизны, мера готовности нового к его освоению и использованию, традиции и новаторство, этапы создания нового в педагогике, творцы нового. При этом большое значение имеет разработка категориального поля теории нового в педагогике («новое», «старое», «новшество», «инновации» и др.).

Второй блок – блок восприятия, освоения и оценки нового: педагогическое сообщество, оценка и разновидности процессов освоения нового, консерваторы и новаторы в педагогике, инновационная среда, готовность педагогического сообщества к восприятию и оценке нового. Эти понятия изучает педагогическая аксиология.

Третий блок – блок использования и применения нового. В данном блоке изучаются закономерности и разновидности внедрения, использования и применения нового.

Среди закономерностей протекания инновационных процессов в литературе выделяется четыре закона: закон необратимой дестабилизации педагогической инновационной среды, закон финальной реализации инновационного процесса, закон стереотипизации педагогических инноваций, закон цикловой повторяемости, возвращаемости педагогических инноваций.

В педагогической литературе выделяется два типа инновационных процессов в области образования. Первый тип – инновации, происходящие в значительной мере стихийно, без точной привязки к самой порождающей потребности либо без полноты осознания всей системы условий, средств и путей осуществления инновационного процесса. Инновации этого рода не всегда связаны с полной научной обоснованностью, чаще они происходят на эмпирической основе, под воздействием ситуативных требований. К инновациям этого типа можно отнести деятельность учителей-новаторов, воспитателей, родителей.

Второй тип нововведений – инновации в системе образования, являющиеся продуктом осознанной, целенаправленной, научно культивируемой междисциплинарной деятельности [2].

Новшества, нововведения, инновационные процессы имеют своих носителей. Определение основных понятий инноватики не может быть полным без характеристики людей, осуществляющих нововведения. Речь идёт о педагогах-новаторах, которые вносят в педагогическую действительность конструктивную новизну. Творческие способности, индивидуальность учителя не позволяют автоматически и без изменения тиражировать педагогический опыт.

Субъективный фактор играет решающую роль и на стадии внедрения и распространения новшества. Педагог-новатор выступает на этом этапе в роли носителя конкретного новшества и одновременно творца или модификатора его в процессе внедрения.

Новаторы – это те, кто ставят своей целью введение нового. Они могут быть как из самой организации (учителя, администрация школы), так и извне (деятели органов образования, педагоги-исследователи и др.). Для учителей новаторов характерен не только высокий интеллектуальный потенциал, но и критичное отношение к действительности, устремленность на поиски альтернативы её несовершенству. Поэтому такие учителя нередко оказываются в противоречии со своей средой.

В связи с этим с учителями-новаторами следует работать как со специфической социальной категорией, занимающей в педагогическом сообществе особое место и имеющей собственную структуру, психологию, потребности. Без понимания этого невозможно развивать инновационные процессы, распространять инновации в школах.

Таким образом, успех реализации любого нововведения тесно связан с инновационным поведением, которое представляет собой действие, где проявляются личностные отношения субъекта к происходящим переменам. Выбор инновационного поведения тесно связан с уровнем инновативности каждого конкретного субъекта, предрасположенности его к новаторству (где инновативность – эмоционально-оценочное отношение к нововведениям, различие в восприимчивости субъектов к инновациям, к новым в данной системе идеям, опыту, представляющее собой в большей степени не только движение по распространению новшеств, а черту личности, которая характеризуется высоким чувством нового, стремлением к творчеству) [3].

В этой связи, инновации обладают огромным системным эффектом влияния на все компоненты педагогического процесса, общую структуру и деятельность педагогического сообщества в целом. В отличие от любых элементарных новшеств педагогические инновации предполагают личностный и творческий процесс воспитания детей, они охватывают всю сферу образования и подготовки учителя, осуществляющего разнообразные функции – эксперта, консультанта, проектировщика, педагога инновационных школ. Учитель как субъект инновационной деятельности и ее организатор вступает с другими члена-

ми педагогического сообщества в процесс создания, использования и распространения новшества, он обсуждает содержание нововведения и те изменения, которые могут произойти в предметах, сознании, обычаях, традициях и др. Инновации всегда сопровождают педагогическую деятельность. Формы, способы и сферы проявления творческих начал в педагогической деятельности неразрывно связаны с формированием педагогической культуры [4; 5].

Многочисленный анализ психолого-педагогической литературы и наблюдения за деятельностью учителей-новаторов позволяют полагать, что модель будущей инновационной деятельности строится через изменение мотивационных отношений – путём подражания, заражения, имитации, моделирования. Она определяет отношение к новациям и переживание событий, связанных с их внедрением. Вторая система получает информацию через направленное, осознанное инновационное обучение, которое поддерживается самой структурой нашего общества.

Таким образом, рассмотрение педагогических аспектов инновационной деятельности показывает необходимость учёта основных закономерностей и тенденций возникновения, развития и освоения инноваций как основы всеобщей культуры педагога.

#### Библиографический список

1. Адольф В.А. и др. Развитие профессионального потенциала педагога в условиях обновления образовательной практики. *Инновации в образовании*. 2011; 10: 14 – 25.
2. Азарова Р.Н. Подходы к организации инновационной деятельности в вузе как условие совершенствования качества образования (на примере регионального вуза). *Экономика, статистика и информатика*. 2011; 2.
3. Гаджиева П.Д. Креативность преподавателя высшей школы. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3.
4. Хуторской А.В. *Педагогическая инноватика: учебное пособие*. Москва, 2008.
5. Никишина И.В. *Инновационная деятельность современного педагога в системе общеобразовательной методической работы*. Волгоград, 2007.

#### References

1. Adol'f V.A. i dr. Razvitie professional'nogo potentsiala pedagoga v usloviyah obnoveniya obrazovatel'noj praktiki. *Innovacii v obrazovanii*. 2011; 10: 14 – 25.
2. Azarova R.N. Podhody k organizacii innovacionnoj deyatel'nosti v vuze kak uslovie sovershenstvovaniya kachestva obrazovaniya (na primere regional'nogo vuza). *Ekonomika, statistika i informatika*. 2011; 2.
3. Gadzhieva P.D. Kreativnost' prepodavatelya vysshej shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3.
4. Hutorskoj A.V. *Pedagogicheskaya innovatika: uchebnoe posobie*. Moskva, 2008.
5. Nikishina I.V. *Innovacionnaya deyatel'nost' sovremennogo pedagoga v sisteme obscheshkol'noj metodicheskoy raboty*. Volgograd, 2007.

Статья поступила в редакцию 12.10.16

УДК 371.4

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

**THE SYSTEM OF EDUCATION OF CHILDREN IN KHAKASS FOLK PEDAGOGY.** The work addresses a problem of education of children in Khakass folk pedagogy. The purpose of the article is to study the system of education of children in traditions of the Khakass people, which are based on moral duties, employment, emotional impact and games. Progressive ideas, traditions, customs of the Khakass people are associated with human experience in the education and are reflected in the literary and ethnographic sources. The author of the paper gives an analysis of literary heritage and folklore of the past of the Khakass people. Ethnopedagogical value is a set of concepts and relationship, attitudes and beliefs of people about the development and education of younger generation. This methodical system's main objective is to form a perfect person from the standpoint of his culture and upbringing.

**Key words: folk education, national traditions, khakass pedagogy, ethnopedagogy.**

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

## СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ХАКАССКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

В данной статье рассматривается проблема воспитания детей в хакасской народной педагогике. Целью статьи явилось изучить систему воспитания детей у хакасов, которая основывалась на нравственных обязанностях, трудовой деятельности, эмоциональном воздействии, игре. Прогрессивные идеи, традиции, обычаи хакасского народа, связанные с опытом воспитания человека отражаются в литературных и этнографических источниках. Анализ литературного наследия и фольклора прошлого хакасского народа как этнопедагогическая ценность представляют собой совокупность и взаимосвязь представлений, взглядов и убеждений народа по вопросам развития и воспитания подрастающего поколения. Данная методическая система ставила своей основной задачей воспитание совершенного или настоящего человека.

**Ключевые слова: народное воспитание, национальные традиции, хакасская педагогика, этнопедагогика.**

Хакасы (самоназвание – тадар) – тюркоязычный народ, проживающий в основном на территории Республики Хакасия. К началу XX в. они разделялись на четыре этнические группы: качинцев (хааш, хаас), сагайцев (сагай), кызыльцев (хызыл) и койбалов (хойбал) [1].

По данным ряда восточных письменных документов XVII – XVIII вв., Хакасия была известна под именем «Хонгор» или «Хонгорай». Согласно письменным источникам, на «урочищах Хонгорая» кочевали и имели свои промыслы кыргызы. Необходимо отметить, что в фольклоре хакасов в качестве их старинного са-

моназвания употребляется этноним «хоорай». Он, несомненно, восходит к первоначальной основе «хонгорай» [2].

В царской России хакасы, как и ряд других тюркских народов, именовались татарами. Двухвековое управление русской администрации способствовало закреплению имени «тадар» в сознании народа. Смена исторического имени (хоорай на тадар) отразила произошедшие изменения в структуре и содержании этноса после присоединения его к России.

Преемственная связь современного коренного населения Минусинской котловины с енисейскими кыргызами, называвшимися в китайских летописях термином «хягас», впервые была научно обоснована известным сибирским историком Н.Н. Козьминым в книге «Хакасы» [3]. В политический оборот термин «хакас» ввел его последователь-этнограф С.Д. Майнагашев (1892 – 1920 гг.) [4].

Приводимые этнографические факты и исторические свидетельства отмечают глубоко гуманный, основанный на идеях социальной справедливости характер взаимоотношений, которых придерживались в течение своей исторической жизни хакаские народные низы. Такие нравственные установления и нормы сохранились в их среде с помощью продуманной системы воспитания.

Воспитание детей у хакасов проходило под влиянием национальных устоев и традиций, выработанных во времена Кыргызского государства. Важные вехи в развитии ребёнка отмечались древними ритуалами, имевшими аналогии среди тюрко-монгольских народов Южной Сибири.

В народном воспитании хакасов большое значение отводилось детской игре, в которой идет активная «примерка» детей к жизни взрослых, к способу поведения родителей и окружающих.

Параллельно с игрой дети с малолетства включались в круг повседневных дел и жизненных обязанностей. Основным средством связи ребёнка с жизнью всегда являлся труд. В труде заключено решающее средство формирования личности в идеальном плане. Недаром у хакасов о нравственных достоинствах человека судят по его трудолюбию: «Хорошего коня и по шагу узнают, хорошего человека по работе видят» [5].

Трудовое воспитание у хакасов начиналось с тех пор, как ребёнок становился на ноги. Характер трудовых поручений зависел от возраста детей. Родители не боялись поставить их перед суровостью жизни, ее трудностями и проблемами. Нередко, например, девяти- десятилетние мальчики отправлялись зимой с отцом в дальнюю тайгу на многодневный охотничий промысел. Подросткам поручалось ответственное дело ухода за отарамми скота и т. д. Всё это способствовало раннему появлению жизненной трезвости, деловитости, рассудительности, отчетливого понимания необходимости следовать положительному примеру.

В ходе трудового воспитания вырабатывались такие качества, как выносливость, выдержка, стойкость – так необходимые в условиях Сибири. Бескомпромиссным и строгим был родительский спрос за нерадивость, нерасторопность, беспечность и безволие детей.

Кроме трудовых дел формированию нравственных качеств детей в хакасской педагогике способствовало вовлечение их в широкую систему нравственных обязанностей. Она начиналась с заботы о родителях и близких – со служения детей домашнему очагу. Им поручался постоянный присмотр за больными, одинокими стариками и старухами, за соседскими малышами. Детей всегда привлекали к участию в традиционной трудовой помощи людям, попавшим в бедственное положение.

В результате у детей вырабатывались и закреплялись нравственные привычки и понятия, которые имели отношения к моральному долгу, к ответственности за близких и окружающих. Тем самым закладывалась готовность к серьезному служению людям, формировалось представление о красоте и благородстве высоких нравственных поступков, непримиримость к черствости, равнодушию, эгоизму.

Заботой народных воспитателей было выработать подобные привычки и представления как можно раньше, в детском возрасте, чтобы юная личность уже с этой поры обрела прочный моральный фундамент для своего формирования. То, что остается упущенным за порогом детства в воспитании человеческого и гражданского долга часто приобретает потом с большим трудом.

В непосредственную связь с трудовым воспитанием и нравственными обязанностями детей народное воспитание ставит и эмоциональное воздействие.

Ведущую роль в воспитании нравственных чувств и эмоций этнопедагогика отводит художественно оформленному слову, музыкальному и прикладному искусству. Так, в педагогическом обиходе хакасов насчитывается более 200 героических сказаний, огромное количество песен (тахпахов), сказок, легенд, преданий, пословиц, загадок, благопожеланий. Большая роль здесь отводится детскому фольклору.

С глубины веков у хакасов стало обычаем организовывать коллективное слушание сказителей (хайджи), чатханистов-музыкантов, сказочников, которые вводили своих слушателей в возвышенный красочный мир идеальных поступков и стремлений фольклорных героев.

Следовательно, подготовка к жизни детей и юношества, в основе которой лежит в первую очередь формирование идеальных черт и качеств личности, осуществляется путем привлечения детей к полезной жизнедеятельности, включения их в круг нравственных отношений, обязанностей и этнических тренировок. Сама жизненная среда даже в мрачных условиях эксплуатации и духовного притеснения в прошлом организовывалась людьми труда так, чтобы она способствовала усвоению детьми истинно человеческого [6].

Одновременно с этим приобщение воспитуемых к понятиям нравственной красоты и благородства шло посредством влияния на их эмоциональный мир, в результате чего складывались прочные убеждения, вырабатывалось стремление детей к самовоспитанию.

С ориентацией ребёнка на старших начинается его постепенная, но плодотворная при позитивных условиях нравственная работа над собой, которая ведет к осмыслению идеальных целеполаганий личности. В том случае, если ребёнок, подросток, юноша не находит «живого» образца поведения в близкой ему человеческой среде, и в первую очередь идеального примера родителей, его внутренние побуждения, стремления к идеальному образцу, поиски его не находят вдохновляющей поддержки, жизненного призыва. Другими словами, они не материализуются в конкретные представления о должном и возвышенном в поведении человека.

В практическом отношении многие хакаские народные обычаи, нравы, традиции строятся так, чтобы старшие всегда выступали примером для вступающей в жизнь молодой смены.

На основе выясненной выше методической системы в хакасской этнопедагогике осуществляется программа воспитания совершенного или настоящего человека.

Классовая солидарность и гуманизм человеческих отношений немислимы, по мнению этнопедагогика, без соблюдения важнейшего завета трудового народа: жить трудом своих рук, беречь свою трудовую честь. Поэтому воспитание в детях трудолюбия, трудовой чести стало так же неотъемлемой частью названной программы. По мнению народных воспитателей, человек, который, начиная с детства живёт потребительскими соображениями и получает все готовое, не способен видеть и воспринимать истинную цену высоких человеческих достоинств.

В непосредственную связь с трудом детей и воспитанием их трудолюбия хакаские народные воспитатели ставят умственное развитие ребёнка, поддержание и выявление его творческих наклонностей. В народной среде высоко оценивается эстетическое отношение к труду, участие молодых в художественном творчестве. В такой же мере с трудом связывается у хакасов и физическое воспитание детей. Кроме труда как ведущего средства физического развития в народной педагогике широко используются различные спортивные игры, упражнения, соревнования. В физическом воспитании этнопедагогика находит одну из возможностей влияния на нравственную сферу молодого поколения. Приводимые этнографические факты и исторические свидетельства отмечают глубоко гуманный, основанный на идеях социальной справедливости характер взаимоотношений, которых придерживались в течение своей исторической жизни хакаские народные низы. Такие нравственные установления и нормы сохранились в их среде с помощью продуманной системы воспитания.

Основным идеалом воспитания, которого всегда придерживалась хакасская этнопедагогика было стремление родителей и старших воспитать ребёнка настоящим человеком. Человечность становится хакасской народной педагогикой основным идеальным качеством совершенной личности. Народное понимание идеала настоящего или совершенного человека нашло свое отражение в героических сказаниях, легендах, сказках и пословицах. В фольклорных образах, особенно в образах богатырей (алыпов) сконцентрированы те идеально-нравственные

примеры и образы, которые народным воспитанием признаются как обязательные в формировании юной личности. Слагаемыми идеально-нравственных качеств, формирование которых осуществляется хакасской народной педагогикой, являются патриотизм, забота о родном народе, трудолюбие, благородство, доброты, ясный ум, оптимизм, мужество в испытаниях и невзгодах.

В хакасской народной среде уже с древности стало традицией, что ответственность за воспитание детей в духе нравственно-идеальных требований несут в первую очередь их родители. Именно семейное окружение ребёнка, условия семейной жизни должны способствовать поддержанию народного идеала воспи-

тания. По тому, как воспитаны дети, общество судило о самих родителях. В пословице говорилось: «Какое мясо, такой навар, какие родители, такие и дети» [7].

Плохо воспитанные дети – это позор не только самих родителей, но и всей родовой фамилии. Было обычаем предавать общественному порицанию те семьи и тех родичей, у которых дети вырастали без хорошего воспитания. Тем самым проявлялась высокая требовательность и общественная забота хакасского трудового народа о своем нравственном престиже, с которым обычно связывалось становление его классового самосознания.

#### Библиографический список

1. Кызласов Л.Р. *О присоединении Хакасии к России*. Абакан: ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 1996.
2. Бутанаев В.Я. *Социально-экономическая история Хонгорая (Хакасии) в XIX – начале XX вв.* Абакан, 2002.
3. Козьмин Н.Н. Хакасы. *Историко-этнографический и хозяйственный очерк Минусинского края*. Иркутск: Издание Иркутской секции Рабпроса, 1925.
4. Майнагашев С.Д. *Загробная жизнь по представлениям турецких племен Минусинского края. Живая старина*, 1915.
5. Кустова Ю.Г. *Ребёнок и детство в традиционной культуре хакасов*. Санкт-Петербург: Петербургское востоковедение, 2000.
6. Ховратович Б.М. Хакасская народная педагогика о роли личности старших в формировании нравственных идеалов подрастающего поколения. *Вопросы истории педагогики*. Томск, 1976: 116 – 117.
7. Катанов Н.Ф. *Толкование снов, благословения, загадки, пословицы и поговорки*. Абакан: «Роса», 1997.

#### References

1. Kyzlasov L.R. *O prisoedinenii Hakasii k Rossii*. Abakan: HGU im. N.F. Katanova, 1996.
2. Butanaev V.Ya. *Social'no-ekonomicheskaya istoriya Hongoraya (Hakasii) v XIX – nachale XX vv.* Abakan, 2002.
3. Koz'min N.N. Hakasy. *Istoriko-etnograficheskij i hozjajstvennyj ocherk Minusinskogo kraja*. Irkutsk: Izdanie Irkutskoj sekcii Rabprosa, 1925.
4. Majnagashev S.D. *Zagrobnyaya zhizn' po predstavleniyam tureckih plemen Minusinskogo kraja. Zhivaya starina*, 1915.
5. Kustova Yu.G. *Rebenok i detstvo v tradicionnoj kul'ture hakasov*. Sankt-Peterburg: Peterburgskoe vostokovedenie, 2000.
6. Novratovich B.M. *Hakasskaya narodnaya pedagogika o roli lichnosti starshih v formirovanii npravstvennyh idealov podrastayushego pokoleniya. Voprosy istorii pedagogiki*. Tomsk, 1976: 116 – 117.
7. Katanov N.F. *Tolkovanie snov, blagosloveniya, zagadki, poslovyicy i pogovorki*. Abakan: «Rosa», 1997.

Статья поступила в редакцию 11.10.16

УДК 374.31

**Znikina L.S.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Philology), Professor, Head of Foreign Languages Department, Kuzbas State Technical University n.a. T.F. Gorbachev (Kemerovo, Russia), E-mail: znikina@mail.ru

**TO THE ISSUE OF ASSESSMENT OF THE LEVEL OF STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMPETENCIES.** The problem of control of students' knowledge and practical skills are analyzed in the article. The main assessment indicators such as objectivity and validity are characterized. The goal of the final knowledge assessment – determining the knowledge level according to the standard requirements, providing the feed-back cooperation, evaluating and correcting the curriculum – are considered. In terms of research logic it is concluded that the motivation effect should be the associated target of the practical skills level assessment. As a result, the methodology and didactic rationale for the level control of the competence development providing the chain – stage-by-stage schedule, motivation, logical sequence, objectivity and reasonableness of the final knowledge level assessment – is presented in the article.

**Key words:** control of students' knowledge and practical skills, objectivity and validity of knowledge level assessment, goal of final knowledge assessment, motivation effect, methodology and didactic rationale providing of the level control.

**Л.С. Зникина**, д-р пед. наук, канд. филол. наук, проф., зав. каф. иностранных языков, Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева, г. Кемерово, E-mail: znikina@mail.ru

## ОБ ОЦЕНКЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

В статье анализируются проблемы контроля знаний и практических умений обучающихся. Дается характеристика таких показателей оценки, как объективность и обоснованность. Рассматриваются цели оценки полученных знаний: определение уровня знаний в рамках стандарта; обеспечение обратной связи; оценка рабочей программы и её корректировка. В логике рассмотрения данной проблемы делается вывод, что дополнительной целью оценки уровня практических знаний должен быть мотивационный эффект. В качестве результата в статье представлено методико-дидактическое обоснование уровня контроля формирования компетенции, определяющее цепочку: этапность, мотивированность, логическую последовательность, объективность и обоснованность оценки уровня приобретаемых знаний.

**Ключевые слова:** контроль знаний и практических умений студентов; объективность и обоснованность оценки уровня знаний; цели оценки знаний; мотивационный эффект; методико-дидактическое обоснование уровня контроля знаний.

Проблемы контроля знаний, умений и навыков, выбор методов их оценки, соотношение контроля и результатов обучения занимают особое место в исследовании педагогического процесса. Правильный выбор метода оценки знаний, умений, навыков и уровня компетенции базируется на четком понимании того, что, собственно, является целью оценки.

Это в полной мере относится и к контролю уровня практических знаний иностранного языка, учитывая то, что в обучение иноязычному общению активно включается система MOODLE.

Важными в характеристике оценочных средств обучения являются такие показатели, как объективность и обоснованность. Насколько эти показатели совместимы с применяемыми сейчас повсеместно тестами?

Объективность определяется как соотношение изменчивости баллов по оценке знаний различных аспектов одной и той же дисциплины в тестовых работах и других измерениях результатов деятельности студента. Например, тест показал, что все студенты набрали одинаковые баллы (условно, 67 % за письмен-

ный тест и 37 % за устный экзамен). И хотя все студенты были оценены преподавателями на «удовлетворительно», очевидно, что такой тест имеет нулевую достоверность. Этот явный парадокс происходит из-за того, что не существует вариантности в критериях оценивания.

Объективность оценки знаний может быть достигнута несколькими способами. Один из них – способ внутренней соотнесённости, которая является критерием оценки среднего соотношения разных вопросов в тесте. Однако в ситуации, когда мы оцениваем, например, навыки межличностных отношений, практические объяснения и т. д., проблема обычно заключается в том, что оценка имеет субъективную форму. В результате, независимо от используемого метода оценки качества, работа экзаменуемого в смоделированной или реальной ситуации, как правило, не является объективным отражением его знаний и навыков. Продолжительность тестирования, разработка тестов с развёрнутым ответом является дорогостоящим и технически сложным для обучения и контроля делом. Другими словами, короткие тесты просто не могут дать необходимого количества баллов, и все сводится к решению типа *сдал / провалил* с относительно низким коэффициентом «провалов», что делает более трудным достижение реальной надёжности оценки знаний обучаемых. Необходим такой критерий оценки, как обоснованность.

Под *обоснованностью* понимается соответствие и релевантность заданий по контролю уровня знаний в соответствии с квалификационными характеристиками и требованиями к специалисту, что делает необходимым разработку оценочных средств.

Технологическую цепочку формирования необходимого уровня компетенций будущих специалистов и мониторинг сформированности этих компетенций на разных уровнях обучения можно представить следующим образом:

- идентификация соответствия целей обучения, конкретизированных в рабочих программах, требованиям ФГОС;
- обеспечение обратной связи;
- собственно оценка рабочей программы, её корректировка и выявление факторов, снижающих качество обучения [1].

**Первая цель оценки уровня знаний, умений, навыков – определение уровня полученных знаний в соответствии с образовательным стандартом.**

Содержательная обоснованность оценки знаний и умений заключается в том, чтобы выявить, компетентен ли обучаемый в соответствии с запрашиваемым уровнем его знаний. Понятно, что структура и величина единиц содержания образовательной программы как требование к обученности по конкретной дисциплине является самым важным при контроле знаний. Важны не общие критерии качества подготовки специалистов («должен быть готов к...», «понимать...», «иметь представление о...», «знать...» и т. д.), а конкретно сформулированные необходимые в данном квалификационном формате качества специалиста. Это является основой развития умений самообразовательной деятельности обучающихся.

Расплывчатость описания социально значимых личностных качеств специалиста, необходимых для специалиста уровня общекультурной подготовленности, коммуникативной, в том числе, иноязычной компетентности усложняют разработку единых оценочных критериев. Можно констатировать, что именно поэтому рабочие программы содержат довольно широкий «авторский» диапазон в требовании уровня подготовки, который не может обеспечить объективную оценку по дисциплине [2, с. 204 – 209].

**Вторая цель оценки уровня знаний, умений, навыков – обеспечение обратной связи.** Это необходимо для того, чтобы студенты могли модифицировать свой подход к обучению. Это часто называется «формативной оценкой» [3, с. 32 – 36], под которой мы понимаем детальную информацию о знаниях студентов относительно уровня требований подготовки специалистов в соответствии с образовательным стандартом. Если преподаватель скажет студенту, что его знания на основе проведенного тестирования составляют около 67 %, то это явно недостаточно для конструктивной оценки. Сообщение преподавателя о том, что навыки студента в решении определённой проблемы хороши (или плохи), также является сомнительным, так как нет четкого указания того, что они могут сделать для их усовершенствования. Обучающиеся нуждаются в особой информации относительно их сильных и слабых сторон в процессе учебы. В этом случае речь идёт о том, что обратная связь может быть основана на случайных критериях оценки знаний обучающихся. Например, обратная связь, основанная на примере единственного письменного экзамена по иностранному языку, может показаться, на первый взгляд, полезной, но будет слабо коррелировать со следующим аспектом этого экзамена – устным проектированием по заданной теме. Тем самым подтверждается, что в данном случае доля общей ценности такой обратной связи очень низка. Правда, можно предположить, что надёжность критериев оценки, используемых для формативного оценивания, может быть в данном случае приемлема, если мы обеспечиваем обратную связь в сфере навыков, например, только техники письменного перевода, в рамках целого, более объёмного экзамена. То есть вопрос (и результат ответа) относится к части, а не к целому экзамену. Но серьёзная попытка обеспечить даже минимально приемлемую надёжность обратной связи в определенных областях может вылиться в общий экзаменационный балл, что влечет за собой необъективность (ненадежность) оценки уровня специальных знаний и общей компетенции обучаемого.

Цель формативной оценки должна заключаться в том, чтобы помочь студентам в учебе, самоанализе их деятельности, то есть, обеспечить переход от управления учебным процессом к самоуправлению [4]. Оценка (отметка) не должна быть наказанием, а сигналом к принятию соответствующего решения.

**Третья цель оценки уровня знаний, умений, навыков – оценка рабочей программы, ее корректировка.** По сути, это выявление факторов, снижающих качество обучения студентов, что является оценкой качества образования в вузе.

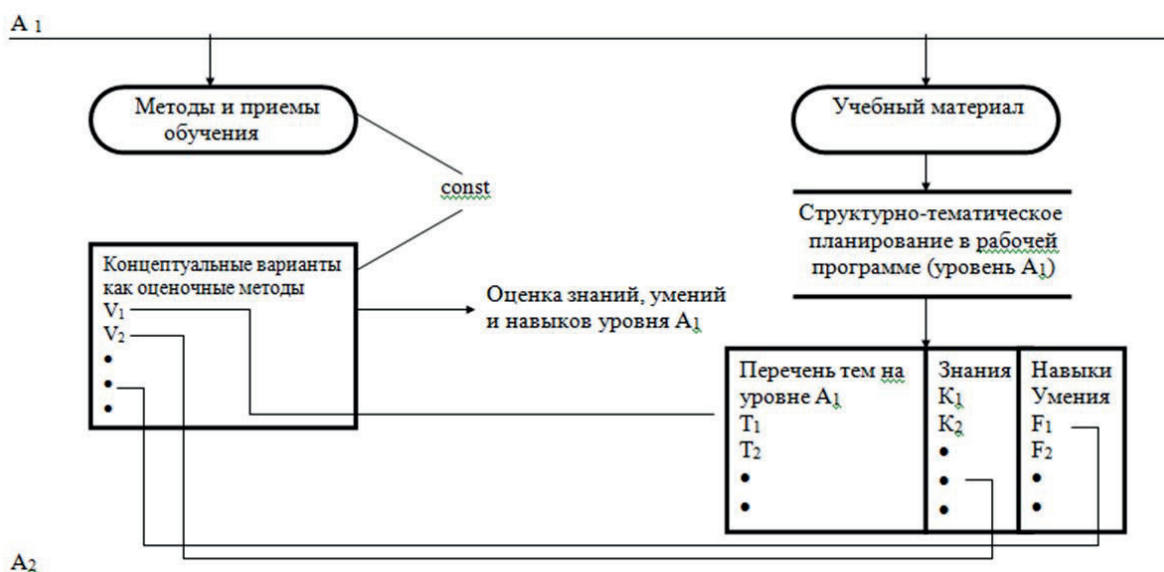


Рис. 1. Реализация оценочных методов на различных этапах обучения



На рис. 1 представлено методико-дидактическое обоснование уровня контроля формирования компетенции, определяющее всю цепочку: этапность, мотивированность, логическую последовательность, объективность и достоверность оценки уровня приобретаемых знаний (опираясь на собственный опыт, мы это представили на примере обучения студентов профессионально-ориентированному иностранному языку).

На всех уровнях обучения постоянными (const) остаются методы, приёмы и концептуальные варианты (V1 – Vn) как оценочные методы. Вариативными являются цели на данном этапе обучения и учебный материал, соответствующий структурно-тематическому планированию в программе. Оценка приобретённых знаний, умений и навыков (уровень A1, A2 и т. д.) определяется конкретным, прописанным в рабочей программе содержанием обучения и компетентными требованиями к обученности студентов, обеспечивая тем самым конкретизацию целей обучения, валидность, обоснованность, объективность и обратную связь (это первая и вторая цель оценки). На этом этапе важным является оценивание самой рабочей программы, её корректировка и выявление факторов, снижающих качество обучения (что является в нашей интерпретации третьей целью оценки уровня сформированности компетенций).

Моделирование системы оценивания с учетом целей обучения даёт возможность выяснить с достаточной долей объективности уровень сформированности компетенции на определённом (еще незавершенном) этапе обучения. При этом используется мотивационный и направляющий эффект оценки знаний данного уровня на формирование правильной самооценки студента и выработку отношения к процессу обучения в целом. Итоговый экзамен (если это тестирование), к сожалению, не всегда может обеспечить достаточный уровень объективности (достоверности) и обоснованности оценки компетенции. К тому же нередко занижен мотивационный и направляющий эффект во время обучения. Именно поэтому правомерным, на наш взгляд, является следующее предположение: целью оценки уровня знаний и практических навыков должен быть, помимо названных,

мотивационный эффект [5]. Конечно, здесь важно отметить: проявление мотивационного эффекта связано в немалой степени с личностью преподавателя. Мы больше говорим о методах, новых подходах, проектах, технологиях, деликатно уходя от того, кто же это должен проводить. Определение личностной роли преподавателя в мотивации учебной деятельности студента, в его становлении как специалиста – важнейший фактор повышения качества профессионального образования. Чем мы в вузе определяем уровень знаний студентов? Обычно, *как и на какие вопросы* он способен ответить. Чем больше знаний и практических навыков студент демонстрирует, тем, соответственно, выше его подготовка. Но глубокие, содержательные знания может дать только тот преподаватель, который сам владеет современными приемами обучения в своей сфере знаний, обладает определенными личностными качествами.

Очевидно и то, что мотивационный эффект должен обеспечиваться объективным уровнем контролем. Выпускные экзамены и решение *сдал / не сдал* в конце каждого курса, вероятно, недостаточны в соответствии с целями учебной программы, а надежность и объективность конечного решения будут, возможно, выше при уровне контроле, релевантном в данном формате, так как эта оценка основывается на более объемном и более разнородном материале. Такой контроль можно обеспечить, как мы предполагаем, детализацией требований к обученности будущих специалистов. Это означает: содержание обучения и требования к уровню обученности специалистов, зафиксированные в образовательном стандарте, необходимо рассматривать как конкретизацию целей обучения в данной предметной области. Если определить более категорично, то можно сказать, что содержание обучения и требования к обученности собственно и есть цели, написанные на языке содержания.

Вывод: требования к уровню сформированности компетенций по конкретной дисциплине необходимо рассматривать с позиций системности, преемственности и взаимной обусловленности. Иначе образовательный стандарт из категории компетентностных норм переходит в декларацию о намерениях.

#### Библиографический список

1. Рожнева Е.М., Зникина Л.С. *Из теории практики обучения студентов профессионально ориентированному иноязычному общению*: монография. Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2011.
2. Зникина Л.С. *Профессионально-коммуникативная компетенция как фактор повышения качества образования менеджеров*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Кемерово, 2005.
3. Norman Geoff. Principles in Selecting a Method for Evaluation of Students in PBL Programs: *Proceedings of International Conference on Problem-based Learning in Higher School*. Sweden, Linköping University, 1995.
4. Яроцкая Л.В. *Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста (иностраный язык, неязыковой вуз)*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2013.
5. Зникина Л.С., Яроцкая Л.В. *Основы лингводидактической модели интернационализации профессиональной подготовки будущего специалиста. В мире научных открытий. Серия: Проблемы науки и образования*. Красноярск, 2015; № 1.2.

#### References

1. Rozhneva E.M., Znikina L.S. *Iz teorii praktiki obucheniya studentov professional'no orientirovannomu inoyazychnomu obscheniyu*: monografiya. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo politehnicheskogo universiteta, 2011.
2. Znikina L.S. *Professional'no-kommunikativnaya kompetenciya kak faktor povysheniya kachestva obrazovaniya menedzherov*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Kemerovo, 2005.
3. Norman Geoff. Principles in Selecting a Method for Evaluation of Students in PBL Programs: *Proceedings of International Conference on Problem-based Learning in Higher School*. Sweden, Linköping University, 1995.
4. Yarockaya L.V. *Lingvodidakticheskie osnovy internacionalizacii professional'noj podgotovki specialista (inostrannyj yazyk, neyazykovoj vuz)*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2013.
5. Znikina L.S., Yarockaya L.V. *Osnovy lingvodidakticheskoy modeli internacionalizacii professional'noj podgotovki buduschego specialista. V mire nauchnyh otkrytij. Seriya: Problemy nauki i obrazovaniya*. Krasnoyarsk, 2015; № 1.2.

Статья поступила в редакцию 14.10.16

УДК 378.02:372.8

**Davletova K.B.**, methodist, City Methodological Association of Teachers of Additional Education, "Electronic Musical Instruments", "Saint-Petersburg Palace of Youth Creativity"; methodist, Center for Creative Development and Humanitarian Education "On Vasilievsky"; postgraduate, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (St. Petersburg, Russia), E-mail: klarad@list.ru

**FEATURES OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF A MUSIC TEACHER IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION.** The sphere of additional education of children creates special opportunities for the development of education in general. It gives more opportunities to have an access to more knowledge and information, it has updated contents in accordance with the objectives of a perspective development of the country. With the development of creative high-tech information educational environment new opportunities are created in the work of a music teacher in the system of additional education. In connection with updating the contents of further education, there are some changes in the educational process: there are new objectives, forms of interaction of teachers with children, new environment, structural subdivisions, areas of activity. Teachers in the system of system of additional education face the challenge of updating forms, technologies, methods of integration of educational programs, expanding access to quality education, art programs, development and improvement of the educational system with the aim of creating conditions for the harmonious

development of the personality of the student, and the teacher's ability to build the educational process in the modern information educational environment. The article analyzes changes in the contents and character of professional activity of music teacher in the conditions of informatively-educational environment, how these changes may affect the achievement of planned results of the educational activity. The article has an analysis of the most effective ways of training for professional activity of music teachers of the additional education.

**Key words: professional activity of teacher, pedagogical activity, components of professional activity of teacher, music teacher, information educational environment, teacher of additional education system, interaction between teacher and child, process of personal and active exchange between teacher and child, individual educational space of music teacher.**

*К.Б. Давлетова, методист городского учебно-методического объединения педагогов дополнительного образования УДОД по направлению «Электронные музыкальные инструменты», ГБОУ «Санкт-Петербургский Дворец творчества юных»; методист ГБУ ДО Центр творческого развития и гуманитарного образования детей «На Васильевском», аспирант РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: klarad@list.ru*

## ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сфера дополнительного образования детей создает особые возможности для развития образования в целом, в том числе для расширения доступа к знаниям и информации, опережающего обновления его содержания в соответствии с задачами перспективного развития страны.

С развитием высокотехнологичной информационной творческой образовательной среды создаются новые возможности в деятельности педагога-музыканта системы дополнительного образования (ДО). В связи с обновлением содержания дополнительного образования, вносятся изменения в образовательно-воспитательный процесс: меняются задачи, формы взаимодействия педагогов с детьми, окружающей средой, появляются новые структурные подразделения, новые направления деятельности. Перед педагогами системы ДОД стоит задача обновления форм, технологий, методов реализации образовательных программ, расширения доступности качественного образования, современных программ, развитие и совершенствование образовательной системы с целью создания условий для гармоничного развития личности обучающегося, а также умение педагога выстраивать образовательный процесс в современной информационной образовательной среде (ИОС)

В статье анализируется изменение содержания и характера профессиональной деятельности педагога-музыканта в условиях информационно-образовательной среды, каким образом данные изменения могут влиять на достижение планируемых результатов образовательной деятельности. Статья посвящена анализу наиболее эффективных путей подготовки к профессиональной деятельности педагогов-музыкантов системы дополнительного образования.

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность педагога, педагогическая деятельность, компоненты профессиональной деятельности педагога, педагог-музыкант, информационно-образовательная среда, педагог системы дополнительного образования, взаимодействие педагога и ребёнка, процесс личностного и деятельного обмена между педагогом и ребёнком, индивидуально-образовательное пространство педагога-музыканта.

Изданный в 1992 году Закон «Об образовании в РФ» рассматривает работников учреждений дополнительного образования детей (ДОД) как педагогов. Все работники данной системы пользуются правами педагогических работников. Государственные стандарты подготовки специалистов для системы ДОД еще не были разработаны. Предполагалось, что в системе может работать любой человек, имеющий специальное образование. В 1998 г. в вузах была введена специальность «Педагогика дополнительного образования». Но пока недостаточно педагогов, имеющих психолого-педагогическую подготовку и специальное образование. Педагог ДОД кроме специфики своей деятельности должен ориентироваться в вопросах педагогики, знать соотношение задач учреждений разных видов и типов. ДОД выступает как более «свободное», не накладывающее ограничений в учебной деятельности, куда чаще всего приходят работать люди, не имеющие педагогической специальности, но увлеченные, имеющие собственное хобби и готовые поделиться своими знаниями с детьми. Здесь многое зависит от педагога, его самоорганизации, самосовершенствования.

Проблеме подготовке педагогов к организации ДОД, их формированию профессионализма и профессиональной компетентности посвящены работы Д.В. Зубова, Л.В. Ивановой, Т.С. Коваль, О.И. Лаптевой, А.И. Щетинской и др. Ядром содержания профессиональной деятельности педагога является взаимодействие педагога и ребёнка. В основе мотивов профессиональной деятельности лежат потребности и ценностные ориентации, внутренние побуждения, которые определяют направленность активности педагога в его профессиональном поведении в целом и ориентация на компоненты педагогической деятельности – содержание, процесс, результат [1].

В российской традиции педагогических исследований особое внимание всегда уделялось профессии учителя. Учительский профессионализм традиционно исследовался в методологии анализа структуры педагогической деятельности. Достаточно полно теория и методология профессионализации педагогической деятельности представлена в диссертационном исследовании Э.В. Балакиревой «Профессионалогические основы педагогического образования» [2].

Для того, чтобы дать определение понятию «профессиональная деятельность», ее сущности и содержания, рассмотрим понятие «деятельность». По определению педагогического энци-

клопедического словаря, деятельность – активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности.

Как показали исследования российских психологов (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), протекание и развитие различных психических процессов зависят от содержания и от структуры деятельности, от ее мотивов, целей, средств осуществления.

Вместе с тем проведенные исследования ряда ученых (П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и др.) обнаружили, что на основе внешних действий, путем их последовательных изменений формируются внутренние идеальные действия, совершаемые в умственном плане и обеспечивающие человеку всестороннюю ориентировку в окружающем мире.

Основой деятельности человека является сформулированная цель, в процессе осуществления деятельности выполняются функции: информационная, ориентирующая, регулирующая, мотивационная, контролирующая. Первоочередная задача учителя, отмечал, В.А. Сухомлинский, состоит в том, чтобы открыть в каждом человеке творца, поставить его на путь самобытно-творческого, интеллектуально-полнокровного труда. «Распознать, выявить, раскрыть, взлелеять, выпестовать в каждом ученике его неповторимо-индивидуальный талант – значит поднять личность на высокий уровень расцвета человеческого достоинства» [1, с. 25].

Е.Д. Евладова в своей работе определяет педагогическую деятельность как один из видов социально значимой деятельности, специально направленный на организацию условий для возникновения и становления деятельности ребёнка по развитию своего человеческого образа через [3]:

- передачу от старших поколений младшим накопленного человечеством культуры и опыта;
- актуализацию для ребёнка личностной значимости и успешности саморазвития;
- подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

Главное предназначение педагогической деятельности – создание, хранение, передача подрастающим поколениям образцов производственных умений и норм социального поведения в процессе взаимодействия ребёнка и педагога (В.В. Давыдов) Ос-

новой (ядром) профессиональной деятельности педагога системы дополнительного образования является взаимодействие – процесс личностного и деятельного обмена между педагогом и ребёнком. Важно обменяться не только информацией, знаниями, умениями, но и личностными качествами, коммуникативным опытом, сложившимися взглядами.

Компоненты профессиональной деятельности педагога системы дополнительного образования:

- исследовательский (увеличение собственных знаний, умений);
- конструктивный (планирование педагогической деятельности);
- организаторский (организация образовательного процесса);
- коммуникативный (взаимоотношения педагога с детьми, коллегами, родителями).

Педагог-музыкант – специалист широкого профиля, подготовленный к профессиональной деятельности в учреждениях общего и ДОД. Многие педагоги-музыканты, работающие в учреждениях ДОД, не имеют специальной педагогической подготовки, а некоторые из них не имеют высшего образования. С учётом этого, подготовка к профессиональной деятельности педагога-музыканта должна отличаться широтой содержания и разнообразием методов.

Понятие о профессиональной деятельности педагога-музыканта не является неизменным. С развитием общества и системы ДОД меняются педагогические проблемы, способы их решения, запросы социума. Специфика профессиональной деятельности педагога-музыканта заключается в том, что, в отличие от других педагогов дополнительного образования, он должен работать с большим количеством произведений разных видов искусства, в первую очередь, это – музыкальное искусство. Применение информационных технологий (ИТ) актуально в процессе подготовки к лекции, занятию, семинару, существенно экономит время при подготовке к занятию [9; 10]. С учётом классификации информации, необходимой педагогу-музыканту по содержанию, степени полноты, значимости, источнику получения, способу восприятия, применимости в практической деятельности, освоение ИТ становится важной составляющей подготовки к профессиональной деятельности педагога-музыканта и основой формирования его индивидуального пространства. Это определяется объемом освоенной информации, применяемой при решении актуальных задач, а также возможностью освоения новых траекторий поиска в будущем. Владение современными ИТ, знание и использование социальных сетей отражены в профессиональных стандартах как основные нововведения в работе педагога [4; 5].

Как отмечает в своей работе Н.В. Белоусова, основой индивидуально-образовательного пространства педагога-музыканта является информационный фонд знаний, состоящий из наиболее интересной, актуальной и практически значимой информации. Индивидуальное информационно-образовательное пространство педагога-музыканта целостно, функционально и пополняемо. Освоение ИТ способствует его расширению, многофункциональному применению и актуализации в соответствии с образовательными потребностями детей [6].

Основные цели и задачи в процессе подготовки педагогов-музыкантов к профессиональной деятельности с использованием ИТ в информационно-образовательной среде [7; 8; 9; 10]:

- 1) приобретение знаний, умений, навыков при работе с ИТ (музыкально-компьютерными технологиями – МКТ, электронны-

ми музыкальными инструментами – ЭМИ) в образовательном процессе;

- 2) повышение уровня знаний в сфере профессиональной деятельности (педагогической и музыкально-творческой);

- 3) повышение уверенности педагога, повышение педагогического мастерства, его самореализация.

В программном документе «Стратегия развития системы образования Санкт-Петербурга – Петербургская Школа 2020» сформулированы внутренние факторы, негативно влияющие на развитие системы ДОД:

- значительный износ основных фондов системы дополнительного образования,
  - низкий уровень информационной и коммуникативной компетентности работников Школы. Большая часть педагогов не имеет опыта работы с базовыми пользовательскими пакетами.
  - опыт управления социальными сетями не сформирован.
- При наличии практического опыта отсутствие разработанных и описанных моделей образовательно-социальных сетей для десиминации.

Инфраструктура современного ДОД в массе своей создана десятилетия назад и отстает от современных требований. Система испытывает острый дефицит в современном оборудовании и инвентаре, учебных пособиях, компьютерной технике, в обеспечении качественной Интернет-связью, особенно для реализации высокотехнологичных программ.

Наметившаяся тенденция повышения уровня заработной платы педагогов системы ДОД пока не приостановила отток наиболее квалифицированных кадров и не привела к массовому привлечению талантливых молодых специалистов. Тенденции развития профессий, рынков труда, информационной среды и технологий приводят к необходимости расширения спектра дополнительных общеобразовательных программ. Однако обновление содержания ДОД происходит медленно [11; 12; 13].

К основным особенностям профессиональной деятельности педагогов-музыкантов системы ДОД в информационно-образовательной среде можно отнести следующее:

- необходимость системных знаний в области педагогики и психологии,
- регулярное освоение новых ЭМИ и методик их преподавания,
- работа на современной звуковоспроизводящей, звукозаписывающей и усиливающей цифровой технике,
- использование МКТ-программ для редактирования цифровых форматов звука, записи музыки на электронные носители информации, набора нотного текста и др.,
- соблюдение требований техники безопасности при работе со звуком, характеристики которого влияют на слух и здоровье людей.

Предварительный анализ системы ДОД Санкт-Петербурга показал, что уровень подготовленности педагогов-музыкантов системы ДОД к профессиональной деятельности в информационно-образовательной среде недостаточный, что требует проведения дальнейших исследований в данном направлении, поиска оптимальных, соответствующих уровню развития современных МКТ, подходов к совершенствованию системы дополнительного образования педагогов-музыкантов системы ДОД, разработки адекватных методик реализации соответствующих программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

#### Библиографический список

1. Сухомлинский В.А. *Избранные произведения*: в 5 т. Киев, 1980; Т. 5.
2. Балакирева Э.В. *Профессиологические основы педагогического образования*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.
3. Евладова Е.Б. *Дополнительное образование детей: учебник для студентов педагогических училищ и колледжей*. Москва: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2004.
4. 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.
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. Белоусова Н.В. *Информационные технологии в процессе специальной подготовки педагога-музыканта*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. 2010.
7. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии – новая образовательная творческая среда. *Universum: Вестник Герценовского университета*, 2007; № 1: 47 – 51.
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. 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.

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. Давлетова К.Б. Цифровой клавишный синтезатор в системе обучения педагогов-музыкантов УДОД. *Современное музыкальное образование – 2015*: материалы XIV Международной науч.-практ. конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2012: 149 – 152.
12. Добрецова Н.В. Непрерывное образование как условие и средство личностно-профессионального развития педагогических кадров системы дополнительного образования детей. Университетское образование современного педагога: *Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции 13 октября 2016 г.* / Под ред. И.В. Гладкой, С.А. Писаревой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2016.
13. Чернобай Е.В. *Особенности профессиональной деятельности учителя в современной информационной образовательной среде*. Available at: [www.sevcsb.ru/joomla/index.php?option=com\\_content&view](http://www.sevcsb.ru/joomla/index.php?option=com_content&view)

## References

1. Suhomlinskij V.A. *Izbrannye proizvedeniya*: v 5 t. Kiev, 1980; T. 5.
2. Balakireva E.V. *Professiologicheskie osnovy pedagogicheskogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2008.
3. Evladova E.B. *Dopolnitel'noe obrazovanie detej: uchebnik dlya studentov pedagogicheskikh uchilisch i kolledzhej*. Moskva: Gumanitarnyj izd. centr VLADOS, 2004.
4. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii 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.
5. 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.
6. Belousova N.V. *Informacionnye tehnologii v processe special'noj podgotovki pedagoga-muzykanta*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. 2010.
7. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii – novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta*, 2007; № 1: 47 – 51.
8. 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.
9. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014*: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoj konferencii. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2014: 32 – 38.
10. 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.
11. Davletova K.B. Cifrovoy klavishnyj sintezator v sisteme obucheniya pedagogov-muzykantov UDOD. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2015*: materialy XIV Mezhdunarodnoj nauch.-prakt. konferencii. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2012: 149 – 152.
12. Dobrecova N.V. Nепrерывное образование как условие и средство личностно-профессионального развития педагогических кадров системы дополнительного образования детей. Университетское образование современного педагога: *Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции 13 октября 2016 г.* / Под ред. И.В. Гладкой, С.А. Писаревой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2016.
13. Chernobaj E.V. *Особенности профессиональной деятельности учителя в современной информационной образовательной среде*. Available at: [www.sevcsb.ru/joomla/index.php?option=com\\_content&view](http://www.sevcsb.ru/joomla/index.php?option=com_content&view)

Статья поступила в редакцию 12.12.16

УДК 378

**Isaeva M.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Geometry and Mathematics Teaching Methods, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: [isaeva\\_m\\_a@mail.ru](mailto:isaeva_m_a@mail.ru)

**THE STRUCTURE OF PROJECT – AND RESEARCH-RELATED CULTURE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES.** The article discusses the structure of project- and research-related culture of students who major in pedagogy. The Author pays a special attention to the following components in the studied structure: personal activity, practical, operational, creative and motivational components. The main components of the project-research culture of students are the knowledge in various disciplines, knowledge of the totality of means of professional activity, knowledge of ways, methods and techniques of professional activity, ability to plan and design their professional activities. The researcher concludes that the successful formation of project-related and research-based culture in pedagogy students depends on encouraging motivation for the pedagogical activity, complex internal and external factors, the relationship of the theoretical and practical training.

**Key words:** structure, component, project- and research-related culture, pedagogy students.

**M.A. Isaeva**, канд. пед. наук, доц. каф. геометрии и методики преподавания математики, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: [isaeva\\_m\\_a@mail.ru](mailto:isaeva_m_a@mail.ru)

## СТРУКТУРА ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассматривается структура проектно-исследовательской культуры студентов педагогических специальностей, включающая следующие компоненты: личностно-деятельностный, практический, операциональный, творческий и мотивационный компоненты. Основными составляющими проектно-исследовательской культуры студента являются: знания в области преподаваемых предметов; знания всей совокупности средств профессиональной деятельности; знания способов, методов и приемов профессиональной деятельности; умения планировать и проектировать свою профессиональную деятельность. Сделан вывод, что успешное формирование у студентов педагогических специальностей проектно-исследовательской культуры полагает стимулирование мотивации педагогической деятельности; комплекс внутренних и внешних факторов профессионально-личностного становления; взаимосвязь теоретической и практической подготовки.

**Ключевые слова:** структура, компонент, проектно-исследовательская культура, студенты педагогических специальностей.

В своём построении структуры проектно-исследовательской культуры мы исходили из следующих методологических посылок: проектно-исследовательская культура представляет собой базовую

часть педагогической культуры, и поэтому её исследование должно опираться на данные культурологии, раскрывающей общую структуру; проектно-исследовательская культура педаго-



Рис. 1. Структура проектно-исследовательской культуры студентов педагогических специальностей

га – это профессиональное интегрированное качество личности, включающее в себя ряд компонентов, имеющие собственную структуру (рис.1).

Для формирования проектно-исследовательской культуры студента выступает комплексное формирование критериев на лекционных, семинарских, практических занятиях и педагогической практике.

Основным составляющим компонентом проектно-исследовательской культуры студентов педагогических специальностей, по нашему мнению, является **мотивационный компонент**.

От мотивационного компонента зависит активность в овладении проектно-исследовательской культурой. Одним из важнейших компонентов педагогической деятельности является её мотивация. Как подчёркивают исследователи, «при целенаправленном формировании... все побуждения, связанные с познавательной активностью, становятся более осознанными и действенными, усиливается их роль в учебной деятельности».

[1] Мотивационный компонент выступает комплексом устойчивых мотивов (познавательных, личностных, профессиональных и др.), придающих и регулирующих целенаправленный характер деятельности студентов по освоению своей специальности, детерминирующих его творческую самореализацию. Функциональное установление мотивационного компонента содержится в том, что его сформированность опосредует усовершенствование остальных структурных компонентов.

Формирование мотивационного компонента предусматривает стимулирование интересов, целеустремленности, и представляет собой совокупность потребностей, интересов, желаний, планов, побуждений. Сформированность профессиональных мотивов, склонностей, интересов и ценностей является значительным прогностическим фактором удовлетворенности своей педагогической профессией. Отношение к предстоящей деятельности, мотивация её выбора являются исключительно важными факторами, определяющими успешность профессиональной подготовки.

Мотивационный компонент является системообразующим в подготовке студента, вызывает побуждение к овладению и формированию проектно-исследовательского аспекта общей педагогической культуры.

Следующим компонентом проектно-исследовательской культуры является **творческий компонент**, отражающий направленность на творческую составляющую педагогического труда. Как показывает образовательная практика, проектно-исследовательская культура является сферой творческого дополнения и реализации педагогических способностей студентов. Успешное решение сложных педагогических задач в педагогической деятельности невозможно без творчества. Оно направлено на развитие и усовершенствование педагогических систем, разработку новых форм, идей, опыта, условий, средств и способов обучения.

Полагаем, что на формирование проектно-исследовательской культуры студентов – будущих педагогов существенно влияет уровень сформированности творческого мышления, в резуль-

тате которого успешно решается новая задача, раньше никогда им не решавшаяся [2].

**Личностно-деятельностный компонент** предполагает, что именно в деятельности формируются и развиваются умения, способности, компетенции, качества студента. Данный компонент утвердился в педагогической науке как методологический принцип, означающий ориентацию на личность как субъект, результат и важный критерий эффективности процесса формирования определенных качеств личности.

Личностно-деятельностный компонент входящий в структуру проектно-исследовательской культуры выделяет три доминанты: личность, деятельность, творчество. Личностно-деятельностный компонент соотносится с психологической стороной личности педагога: коммуникативные, перцептивные, рефлексивные, включает в себя накопленные профессиональные знания и умения.

Следующий компонент проектно-исследовательской культуры, выделенный нами, – **операциональный**. Сущность данного компонента выражается в практическом применении знаний. Операциональный компонент проектно-исследовательской культуры содержит наличие умений выполнять самообразовательную деятельность; умение работать с информацией; представлять и обобщать материал в структурированном виде; использовать основные методы изучения на практике. Операциональный компонент предполагает владение всевозможными технологиями, методами и приемами деятельности. Операциональный компонент содержит в себе совокупность эффективных профессиональных умений и навыков, владение совершенными алгоритмами и способами достижения высоких результатов педагогической деятельности.

**Практический компонент**, входящий в структуру проектно-исследовательской культуры – основное звено подготовки студента, который выступает как системообразующий, объективный фактор всех сторон профессиональной подготовки. При организации педагогической подготовки студентов педагогических специальностей необходимо продвигаться от теории к практике. В сущности, это обозначает, только лишь при подходе, обеспечивающим взаимопроникновение, интеграцию теории и практики, педагогическая практика станет системообразующим фактором формирования у студентов основ проектно-исследовательской культуры.

Основы практического компонента проектно-исследовательской культуры направлены на интеграцию теории и практики, использование знаний, умений и навыков в практической деятельности, ведь именно такая деятельность обладает прямым отношением к формированию проектно-исследовательской культуры. Практический компонент подготовки заключается в овладении конкретными умениями, методами, знаниями в области педагогической деятельности.

Основными составляющими проектно-исследовательской культуры студента также являются: знания в области преподаваемых предметов; знания всей совокупности средств профессиональной деятельности; знания способов, методов и приемов профессиональной деятельности; умения планировать и проектировать свою профессиональную деятельность.

Таким образом, успешное формирование у студентов педагогических специальностей проектно-исследовательской культуры полагает стимулирование мотивации педагогической

деятельности; комплекс внутренних и внешних факторов профессионально-личностного становления; взаимосвязь теоретической и практической подготовки.

#### Библиографический список

1. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*: учебник для вузов: 2-е изд., испр. и доп. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.
2. Зубков А.Л. *Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2007.
3. Филимонок Л.А. Конструктивно-проективные компетенции как условие формирования проектной культуры будущего педагога. *Научное обозрение*. 2010; 2: 105 – 109.
4. Филимонок Л.А. *Становление и развитие проектной культуры будущего педагога* Федеральное агентство по образованию. Ставропольский государственный университет. Москва, 2007.

#### References

1. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*: uchebnik dlya vuzov: 2-e izd., ispr. i dop. Rostov-na-Donu: Feniks, 2007.
2. Zubkov A.L. *Razvitie metodicheskoy kompetentnosti uchitelej v usloviyah modernizacii obschego obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2007.
3. Filimonuk L.A. Konstruktivno-proektivnye kompetencii kak uslovie formirovaniya proektnoj kul'tury budushego pedagoga. *Nauchnoe obozrenie*. 2010; 2: 105 – 109.
4. Filimonuk L.A. *Stanovlenie i razvitie proektnoj kul'tury budushego pedagoga* Federal'noe agentstvo po obrazovaniyu. Stavropol'skij gosudarstvennyj universitet. Moskva, 2007.

Статья поступила в редакцию 13.10.16

УДК 378

**Koshel T.Yu.**, postgraduate, Kazan State Institute of Culture; senior teacher, Udmurt State University (Izhevsk, Russia),  
E-mail: uta-05-05@rambler.ru

**DIGITAL LIBRARY CATALOGUES IN THE CONTEXT OF INTELLECTUALIZATION OF DATA SEARCHING.** The article describes a problem of digital library catalogues functioning in time of early development of new generation systems, providing intellectualization of data search. The development of different software is aimed at virtualizing of all areas of human activities, including libraries, and inevitably raises demands for library workers and services. One of the major fields of usage of new technologies in a library is to introduce it into a digital catalogue. The main difficulties that users face today while working with digital catalogues are revealed. The main problem is the one connected with evident disparity between users' expectations from what digital catalogues are and it's searching functionalities. The progress of informational technologies brought multiple types of data and it launched a new generation of a library catalogue. The article shows several prospects of a digital catalogue, as a unified resource of information for library users to implement new searching devices.

**Key words:** electronic catalogues, next-generation catalogues, library users, information retrieval languages, library services, access points, digital information.

**Т.Ю. Кошель**, ст. препод. Удмуртского государственного университета, аспирантка Казанского государственного института культуры, г. Ижевск, E-mail: uta-05-05@rambler.ru

## ЭЛЕКТРОННЫЕ КАТАЛОГИ БИБЛИОТЕК В КОНТЕКСТЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННО-ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрывается проблема функционирования библиотечных электронных каталогов в эпоху зарождения и становления систем нового поколения, обеспечивающих интеллектуализацию процесса поиска информации. Развитие различных программ по информатизации как общества в целом, так и библиотек, неизбежно влечёт за собой повышение уровня требований, предъявляемых как к работникам библиотек, так и к библиотечным разработкам. Одним из основных направлений приложения новых технологий в библиотеке является электронный каталог. На данный момент выявлены трудности, которые испытывают пользователи библиотек при поиске информации в электронных каталогах. Наблюдается диспропорция между завышенными требованиями и ожиданиями пользователей к электронным каталогам и их существующими поисковыми возможностями. Развитие мультимедийной среды влечёт за собой совершенствование поисковых средств, что привело к появлению нового поколения библиотечных каталогов. Рассматриваются возможные перспективы электронных каталогов как единой точки доступа пользователей к ресурсам библиотек для реализации новых поисковых механизмов.

**Ключевые слова:** электронный каталог, каталоги нового поколения, пользователи библиотеки, информационно-поисковые языки, библиотечное обслуживание, точки доступа, цифровая информация.

Высокие темпы развития информационного общества влекут за собой необходимость приспосабливаться к новым веяниям, внедрению современной техники в жизнь, стремительному увеличению рынка цифрового контента. Этому же способствует и ряд документов Министерства образования и науки РФ, которые обязывают школы и вузы использовать электронные учебники и цифровой контент в процессе обучения.

Внедрение новых форматов и методов участия библиотек в образовательной деятельности обусловлено появлением информационно-коммуникационных технологий.

В современном информационном обществе роль и место библиотек определяется уже не количеством документов в фонде, а уровнем обслуживания пользователей.

На настоящий момент библиотекам приходится конкурировать с другими информационными посредниками и учитывать существование таких соперников, как электронные библиотеки

и базы данных, а также поисковые машины Интернет. В целом требования, которые современные пользователи предъявляют к библиотекам, можно обозначить как доступность и максимальная направленность на результат. Традиционных библиотечных средств для выполнения этих требований недостаточно. Библиотеки вынуждены менять всю парадигму своего функционирования с одной единственной целью – найти в этом цифровом мире свою нишу и быть востребованными в новом информационном обществе.

Эти проблемы решаются библиотеками при помощи современных эффективных инструментов библиотечного обслуживания в электронном пространстве, среди которых можно выделить следующие: электронный каталог (ЭК) и виртуальную справочную службу, оцифрованные коллекции, персональные кабинеты пользователей, систему электронного оповещения персональных пользователей, электронные каталоги сетевых

ресурсов. По сути это, то традиционные элементы для библиотеки, но представленные в новой среде и имеющие принципиально новые возможности.

Из всего набора вышеперечисленных инструментов приоритетным является ЭК, так как именно он является основой всего информационно-библиографического обслуживания, и отвечает за эффективность работы библиотеки. Выходя в интернет-среду, библиотеки, посредством электронного каталога, пытаются максимально раскрыть для читателей свои фонды. В сложившейся ситуации говорить об определении эффективности процесса поиска можно только в аспекте насколько успешно данный каталог (или какая-то иная поисковая система) дает возможность быстро разыскать необходимый документ.

Однако стоит отметить, что у электронного каталога существует ряд проблем, которые обозначились довольно чётко за время его функционирования.

Основной проблемой, которую выделяют в своих статьях Э.Р. Сукиасян [1; 2] и И.С. Скрипкина [3] является отсутствие единых правил и принципов построения электронных каталогов. Данное условие создаёт сложность для библиотечарей, при переходе из одной программы в другую, в силу чего допускаются ошибки на стадии внесения библиографического описания в систему. Но человеческий фактор влияет на систему поиска не только со стороны библиотечарей, но и со стороны пользователей. Сейчас все библиотеки стремятся к упрощению поиска путём введения системы «одного окна». Это, вроде бы, проще для пользователей.

Иностранцы авторы в своих публикациях приводят перечень особенностей информационного поведения молодёжи, среди которых выделяют следующие:

- 1) желание получить единый ресурс типа Amazon или Google, который приносит мгновенный результат;
- 2) библиотечные базы данных представляются молодёжи слишком сложными, из-за применения в ней булевых операций;
- 3) молодёжь осуществляет навигацию в Интернете методом проб и ошибок и пренебрегает учебниками и подсказками [4].

Библиотечные электронные каталоги действительно нельзя назвать простыми в обращении. Кроме того, каждая автоматизированная библиотечная система имеет свой интерфейс, свои правила поиска, а формальный поиск по ключевым словам иногда ведётся настолько свободно, что человек получает слишком много информационного шума. Если учесть тот фактор, что далеко не каждый может правильно сформулировать информационный запрос, то часто пертинентность поиска сводится практически к нулевому результату.

Что же делать в сложившейся ситуации? В своём докладе «Современные библиотеки под информационно-технологическим прессингом на тернистом пути в будущее: история «борьбы» с книгой и перспективы её выживания» на ежегодной конференции «Крым» Я.Л. Шрайберг выделил несколько главных компонентов информационно-технологической среды, которые заставляют библиотеки жить по правилам этой среды и максимально быстро адаптироваться к ней. Среди них выделяются веб-платформы нового поколения (интернет-сервисы, развивающие возможности веб 2.0); «открытые мобильные платформы и мобильные коммуникации; современные средства и системы организации и хранения данных, а также доступ к ним, включая «вычислительные облака» и семантический поиск; электронные ресурсы, включая электронные полнотекстовые коллекции и электронные библиотеки» [5, с. 32].

Библиотечно-информационные услуги в XXI веке, таким образом, становятся уникальными, в силу того, что происходит расширение библиотечной работы и библиотечных сервисов, в том числе: «использование мультимедийной медиасреды и предоставление пользователям документов на различных носителях (интернет-раздел, фильм, звуковая запись, микрофиша и др.); работа в унифицированных системах потока информации в

разных библиотеках и информационных системах, в т. ч. организация поиска с помощью нового класса систем типа «Discovery»; обеспечение автоматизированного перевода, особенно с учетом расширяющегося англоязычного контента (полнотекстовые подписки) и др.» [5, с. 46].

Таким образом, становится очевидным тот факт, что на первое место выходит необходимость изменений в средствах, которые предоставляют пользователям доступ к информационным ресурсам и их поиску. В период с 2005 по 2007 г. OCLC был проведён ряд исследований [6; 7; 8], направленных на понимание того, как пользователь оценивает библиотечные системы, информационные сервисы и возможности доступа к научно-исследовательской информации. По итогам исследований были предложены рекомендации, многие из которых относились к модификации поисковых средств, основой которых в библиотеках является ЭК.

Работа над улучшением поисковых возможностей электронных каталогов в США в начале 2000-х гг. привела к появлению нового поколения библиотечных каталогов, которое назвали «next generation catalog» («каталоги нового поколения»). Кроме данного выражения в периодических изданиях используются такие понятия как catalog 2.0, OPAC 2.0, third generation catalog и др.

Исследования Ч. Хилдрета [9; 10] привели его к разработке собственной версии каталога («third generation catalog»), где он особое внимание уделил функциональным улучшениям, среди которых можно отметить следующие: формулирование запроса к системе на естественном языке, ранжирование результатов поиска, отбор библиографических записей по релевантности («более похож на», «не интересно»), отслеживание пользовательских предпочтений и различные варианты помощи пользователю (проверка написания слов, работа с синонимами, автоматическая инверсия терминов).

Термин «next generation catalog» (каталог нового поколения) ввёл Маршалл Бридинг в своей статье «Next-Generation Library Catalogs» [11]. В ней он приводит характерные особенности электронных каталогов нового поколения. Остановимся подробнее на некоторых из них.

ЭК нового поколения должен использовать более полную, в отличие от традиционных каталогов, информацию, используя данные внешних источников. Например, контент книжных Интернет-магазинов (обложки книг, журналов, мультимедийных продуктов, иллюстрации и пр.), или дополнительные веб-приложения (кумулирующие отзывы, резюме, краткие аннотации и т. д.). Кроме этого, важнейшей особенностью каталога нового поколения он называет возможность значительного расширения доступного для поиска информационного пространства. Таким образом, ЭК становится единой точкой доступа ко всему спектру библиотечно-библиографической информации, доступной в библиотеке (электронные коллекции, полнотекстовые базы данных, к которым библиотека имеет лицензионный доступ).

Данная особенность является уязвимым местом всех ЭК нового поколения, которые присутствуют сегодня в сети. Ни в одной из рассматриваемых систем данная особенность не была полностью реализована.

Библиографические сервисы и поисковые средства не стоят на месте, они постоянно совершенствуются, демонстрируя свою значимость и востребованность. Новые информационные системы, такие как ЭК нового поколения, обладают большим потенциалом, благодаря чему может измениться характер взаимодействия пользователей с постоянно расширяющимся информационным пространством. Возможности новых средств поиска часто превышают уровень знаний пользователей, привыкших работать с Яндекс и Google. Таким индивидуумам библиотеки должны помогать расширять свои знания. А сотрудники библиотек должны совершенствовать методики и технологии деятельности, чтобы реализовать все преимущества новых систем доступа к информационным ресурсам.

#### Библиографический список

1. Сукиасян Э.Р. За что читатели любили систематический каталог? *Научные и технические библиотеки*. 2014; 5: 45 – 51.
2. Сукиасян Э.Р. Классификационная система как инструмент автоматизированного поиска. Ч. 1. Почему классификационный поиск эффективнее вербального? *Научные и технические библиотеки*. 2015; 3: 20 – 29.
3. Скрипкина И.С. Функциональность электронного каталога следует изучать *Научные и технические библиотеки*. 2014; 5: 52 – 55.
4. *Веб 2.0, библиотеки и информационная грамотность: сборник публикаций*. Перевод с английского. Санкт-Петербург: Профессия, 2011.

5. Шрайберг Я.Л. *Современные библиотеки под информационно-технологическим прессингом на тернистом пути в будущее: история «борьбы» с книгой и перспективы ее выживания*: ежегодный доклад Конференции «Крым», год 2015. Москва: ГПНТБ России, 2015.
6. *College Students' Perceptions of Libraries and Information Resources: A Report to the OCLC Membership*. Dublin, Ohio: 2006. Режим доступа: <http://www.oclc.org/reports/perceptionscollege.htm>
7. *Perceptions of Libraries and Information Resources : A Report to the OCLC Membership*. Dublin, Ohio, 2005. Режим доступа: <http://www.oclc.org/reports/2005perceptions.htm>
8. *The 2003 OCLC environmental scan: pattern recognition*. Dublin: OCLC. Режим доступа: [http://www.oclc.org/reports/escan/downloads/escansummary\\_en.pdf](http://www.oclc.org/reports/escan/downloads/escansummary_en.pdf)
9. Hildreth C. R. *Online Catalog Design Models: Are We Moving in the Right Direction?* Режим доступа: <http://myweb.cwpost.liu.edu/childret/clr-opac.html>
10. Hildreth C. R. Online library catalogs as IR systems: what can we learn from research?" In Yates-Mercer, P.A. (Ed.), *Future Trends in Information Science and Technology: Proceedings of the Silver Jubilee Conference of the City University's Department of Information Science*, Taylor Graham. London, 1998: 9 – 25.
11. Breeding M. Next-Generation Library Catalogs. Chapter 1: Introduction *Library Technology Reports*. 2007. 43, 4. P. 5–14. Available at: <http://alatechsource.metapress.com/content/p6r112h042601l68/fulltext.pdf>

## References

1. Sukiasyan `E.R. Za chto chitateli lyubili sistematcheskij katalog? *Nauchnye i tehicheskie biblioteki*. 2014; 5: 45 – 51.
2. Sukiasyan `E.R. Klassifikacionnaya sistema kak instrument avtomatizirovannogo poiska. Ch. 1. Pochemu klassifikacionnyj poisk `effektivnee verbal'nogo? *Nauchnye i tehicheskie biblioteki*. 2015; 3: 20 – 29.
3. Skripkina I.S. Funkcional'nost' `elektronnoho kataloga sleduet izuchat' *Nauchnye i tehicheskie biblioteki*. 2014; 5: 52 – 55.
4. *Veb 2.0, biblioteki i informacionnaya gramotnost'*: sbornik publikacij. Pervod s anglijskogo. Sankt-Peterburg: Professiya, 2011.
5. Shrajberg Ya.L. *Sovremennye biblioteki pod informacionno-tehnologicheskim pressingom na ternistom puti v budushee: istoriya «bor'by» s knigoi i perspektivy ee vyzhivaniya*: ezhegodnyj doklad Konferencii «Kрым», god 2015. Moskva: GPNTB Rossii, 2015.
6. *College Students' Perceptions of Libraries and Information Resources: A Report to the OCLC Membership*. Dublin, Ohio: 2006. Rezhim dostupa: <http://www.oclc.org/reports/perceptionscollege.htm>
7. *Perceptions of Libraries and Information Resources : A Report to the OCLC Membership*. Dublin, Ohio, 2005. Rezhim dostupa: <http://www.oclc.org/reports/2005perceptions.htm>
8. *The 2003 OCLC environmental scan: pattern recognition*. Dublin: OCLC. Rezhim dostupa: [http://www.oclc.org/reports/escan/downloads/escansummary\\_en.pdf](http://www.oclc.org/reports/escan/downloads/escansummary_en.pdf)
9. Hildreth C. R. *Online Catalog Design Models: Are We Moving in the Right Direction?* Rezhim dostupa: <http://myweb.cwpost.liu.edu/childret/clr-opac.html>
10. Hildreth C. R. Online library catalogs as IR systems: what can we learn from research?" In Yates-Mercer, P.A. (Ed.), *Future Trends in Information Science and Technology: Proceedings of the Silver Jubilee Conference of the City University's Department of Information Science*, Taylor Graham. London, 1998: 9 – 25.
11. Breeding M. Next-Generation Library Catalogs. Chapter 1: Introduction *Library Technology Reports*. 2007. 43, 4. R. 5–14. Available at: <http://alatechsource.metapress.com/content/p6r112h042601l68/fulltext.pdf>

Статья поступила в редакцию 10.10.16

УДК-155.2: 656.61

**Muravyov G.V.**, postgraduate, State Maritime University n.a. Admiral Ushakov (Novosibirsk, Russia),  
E-mail: [rehkby96@yandex.ru](mailto:rehkby96@yandex.ru)

**THE CONCEPTUAL VISIONS AND IDEAS OF SOFTWARE AND DIAGNOSTIC MAINTENANCE OF PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF CADETS IN A MARITIME UNIVERSITY.** On the basis of views of modern scientists and researchers the author discloses the basic conceptual views and ideas of a method of software and diagnostic support of formation of professional orientation of cadet-sailors. The paper concretized some specific features of implementation of the system-, activity-, software-, competency-based and diagnostic approaches for scientific research and comprehensive support of cadet-sailors. The author presents an analysis of the nature and contents of professional orientation. The main goal is formulated and tasks are specified. The author recommends some software diagnostic support in the work with cadets.

**Key words:** conceptual representation, student, person, software and diagnostic support, professional orientation, formation.

**Г.В. Муравьев**, аспирант Государственного морского университета им. адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск,  
E-mail: [rehkby96@yandex.ru](mailto:rehkby96@yandex.ru)

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И ИДЕИ ПРОГРАММНО-ДИАГНОСТИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА

В статье на основе взглядов современных учёных и исследователей раскрываются основные концептуальные представления и идеи метода программно-диагностического сопровождения процесса формирования профессиональной направленности у курсантов-моряков. Конкретизированы специфические особенности реализации системного, деятельностного, программно-проектировочного, компетентного и диагностического подходов для научного и всестороннего обеспечения исследования. Автором выполнен анализ сущности и содержания профессиональной направленности, а также сформулирована главная цель и конкретизированы задачи программно-диагностического сопровождения.

**Ключевые слова:** концептуальные представления, курсант, личность, программно-диагностическое сопровождение, профессиональная направленность, формирование.

ФГОС ВО морского специалиста судоводителя в качестве главной цели системы профессионального образования определяет обеспечение всесторонней подготовки и воспитания квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной

мобильности. Все это напрямую связано с проблемой дальнейшего совершенствования управлением процессом становления личности будущего специалиста морского транспорта, системообразующим фактором которой является профессиональная направленность.

Под термином «профессиональная направленность личности морского специалиста» понимается система отношений и мотивов личности, проявляющаяся в устойчивой и сильной



ориентации на избранную морскую профессию, всецело обеспечивающую успешность процесса овладения необходимыми компетенциями, осознанности мотивов, интересов, потребностей, склонностей, идеалов, сформированности профессиональной позиции, содействующих качественному профессиональному становлению и последующей результативной профессиональной деятельности на судах морского транспорта.

Одним из современных, надёжных и новаторских путей формирования высокого уровня ПН у курсантов может стать метод программно-диагностического сопровождения, что несомненно требует своего концептуального обоснования.

Концепция в педагогике – это основополагающий замысел, идея педагогической теории, указывающая способ построения системы средств обучения и воспитания на основе целостного понимания сущности этих процессов. Она и представляет стратегию педагогической деятельности, определяя разработку соответствующих теорий [1].

Следовательно, под концептуальными представлениями и идеями ПДС процесса развития ПН у курсантов морского вуза следует понимать целостную систему деятельности включающую методологические подходы и структурные компоненты (цель, задачи, принципы, функции, направления, средства, формы, методы, результат), а также комплексную деятельность руководящего и профессорско-педагогического состава, направленную на решение задач проектирования целевой программы, обучения, воспитания, формирования и развития профессионализма, профессиональной направленности у курсантов и мониторинга её уровня.

Стратегия выполняемого исследования требует методологической опоры. Выполненный анализ научной литературы [1 – 10] позволил прийти к выводу о необходимости комплексного использования системного, деятельностного, программно-проектировочного, компетентностного и диагностического подходов для научного и всестороннего обеспечения исследования ПДС процесса формирования ПН у курсантов-моряков. Любой из перечисленных подходов позволяет решить определенный круг задач, однако, его возможности не могут способствовать обозначенной проблеме в целом, что потребовало их объединения и совместного использования. Тем не менее, считаем необходимым конкретизировать специфические особенности реализации каждого подхода в условиях ПДС формирования ПН личности курсанта морского вуза:

- *системный подход* позволяет выполнить структурный анализ изучаемого феномена и тем самым обогатить проводимое педагогическое исследование и получить новые научно обоснованные результаты;

- *деятельностный подход* позволяет создать необходимую организацию деятельности курсантов, предполагающую содержательное и обогащено направленное формирование установок, мотивов, стремлений, интересов, идеалов, жизненных и профессиональных планов, ценностных ориентаций, убеждения и мировоззрения;

- *программно-проектировочный подход* обеспечивает научность процесса проектирования и рациональность процесса разработки целевой программы ПДС формирования ПН курсанта, их заинтересованность и активность в её освоении и применении полученных знаний на практике;

- *компетентностный подход* предполагает, что результат освоения целевой программы это не только получение новых знаний и навыков, а создание новой знаниевой платформы способствующей: а) повышению интереса к профессии офицера транспортного флота, расширению его профессиональной компетентности, обеспечивающей эффективное выполнение профессиональной деятельности; б) формированию субъектности профессиональной культуры, как результата выявления смыслов и соотношения собственной профессиональной деятельности с нормами культуры;

- *диагностический подход* применен для получения достоверного знания о состоянии (уровне) ПН курсантов-моряков, оценки, анализа и учёта полученных результатов в последующей учебно-воспитательной работе.

Изучение научной литературы [1 – 10] показывает, что особый интерес для проводимого исследования представляют идеи ПДС содержащиеся в работах А.Е. Марон, С.Н. Томиловой, О.Г. Деевой, Н.М. Чегодаева, Е.Г. Ямшиковой и др.

Так, С.Н. Томилова [2] определяет «программно-диагностическое сопровождение» процесса военно-патриотического воспитания моряков как социально-педагогический и культурно-об-

разовательный процесс, предусматривающий содержательную актуализацию боевых традиций; создание педагогических условий формирования и развития социально важных знаний, умений, навыков, качеств и свойств, необходимых личности для выполнения своих служебных обязанностей. О.Г. Деева [3] рассматривает программно-диагностическое сопровождение процесса формирования профессиональной направленности молодых специалистов как комплексный социально-педагогический и культурно-образовательный процесс, включающий: а) создание необходимых педагогических условий для формирования и развития личностных характеристик и профессионально важных качеств, необходимых молодым специалистам для выполнения возложенных на них должностных обязанностей (содержательно-организационный аспект); б) изучение уровней профессиональной направленности, проектирование и реализация программ формирования и развития ПН (проектно-деятельностный аспект); в) использование мониторинговых методик диагностики ПН молодых специалистов (диагностический и результативно-оценочный аспект).

Следовательно, ПДС представляет собой более высокий уровень педагогического сопровождения, осуществляемый на основе целевой программы и систематической диагностики, что способствует целенаправленному, более эффективному и результативному формированию у сопровождаемых необходимых личностных качеств и способностей.

Каково же содержание ПДС?

С точки зрения Л.А. Жилиной, социально-педагогическое сопровождение студентов в условиях вуза состоит из структурно-организационного, технологического, программно-методического, диагностического компонентов [4, с. 359].

Примерно на такой же набор компонентов указывают такие ученые и исследователи как Л.В. Байбородова, Т.Н. Иванюшкина, К.М. Павлова, Т.Н. Сапожникова и др.

Следовательно, компонентами ПДС процесса формирования ПН курсантов морского вуза являются:

- *диагностико-аналитический* (включает систему комплексного диагностического сопровождения позволяющую обеспечить получение достоверных данных об уровне ПН курсантов, степень овладения ими авторской целевой программой (АЦП) и выработку конкретных рекомендаций для реализации группового и индивидуального подходов к курсантам, создания благоприятных педагогических условий формирования ПН);

- *программно-целевой* (характеризуется отбором и разработкой АЦП овладение которой обеспечивает повышение уровня ПН курсантов);

- *когнитивно-знаниевый* (заключается в знании и понимании сущности общей и профессиональной направленности личности, умении пользоваться этими знаниями в интересах повышения уровня ПН и результативности профессиональной деятельности);

- *рефлексивно-прогностический* (предполагает способность преподавателей актуализировать потребность курсантов в формировании высокого уровня ПН, включить их в процесс освоения АЦП, решению задач обучения, самовоспитания и самосовершенствования);

Выполненный выше анализ сущности и содержания ПН, а также опора на анализ различных подходов к определению термина «программно-диагностическое сопровождение» – «сопровождение», «педагогическое сопровождение», «программно-технологическое сопровождение», позволяет предложить следующее определение термину «программно-диагностическое сопровождение процесса развития профессиональной направленности курсантов морского вуза»: это целенаправленное взаимодействие субъектов деятельности (преподавателя и курсанта) в ходе учебно-воспитательного процесса, направленный на создание условий эффективного формирования профессиональной направленности у учащихся в период обучения в морском вузе.

Таким образом, ПДС рассматривается нами как целенаправленный социально-педагогический процесс, предусматривающий:

- систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса курсанта, динамики его развития и формирования ПН в процессе обучения);

- формирование социально-педагогических условий обеспечивающих развитие курсанта, его успешного профессионального обучения как доминирующего фактора формирования ПН;

- создание специальных социально-педагогических условий для оказания целевой помощи курсантам, имеющим проблемы в профессиональном обучении, формировании ПН.

Цель ПДС формирования ПН курсанта обусловлена государственным заказом, требования которого изложены в соответствующем ФГОС ВО судоводителей на результаты учебной и воспитательной работы в морском вузе и потребностями всех субъектов учебно-воспитательного процесса.

А.Е. Марон [5], С.Н. Томилина, О.Г. Деева и др. утверждают, что потребности учащегося наиболее эффективно изучаются в процессе ПДС методами педагогической диагностики. Полученные данные позволяют уточнить цель и задачи ПДС.

К примеру, согласно взглядам Л.С. Подымовой и В.А. Сластёнина, цель – это идеально воображаемый результат деятельности как желаемый и ожидаемый её продукт. Цель в педагогике выражает заказ общества, требования к формированию личности [6, с. 69]. А.Н. Томилин и С.Н. Томилина понимают термин «цель» как осознанный образ предвосхищаемого, желаемого результата, на достижение коего направлено действие человека; заранее мыслимый результат сознательной деятельности [7, с. 427].

Анализ сущности приведённых определений позволяет сформулировать главную цель ПДС – формирование ПН курсанта, обеспечивающее перспективность направления его учебной деятельности ориентированной на максимальное содействие личностному и профессиональному развитию.

Е.Б. Манузина [8] обращает внимание, что главная цель ПДС может быть реализована только тогда, когда достигается «стыковка» начальной и конечной целей деятельности по отношению к личности курсанта. Начальная цель взаимодействия – определение и формирование готовности курсантов к обучению в вузе посредством интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных, поведенческих воздействий, выявление их индивиду-

Изучение работ [1 – 10] позволило выделить в качестве основных следующие принципы ПДС процесса формирования ПН курсанта морского вуза: *системности и систематичности* (требует выстраивать ПДС как систему, состоящую из конкретных элементов и нацеливает на достижение единства каждого элемента и структуры в овладении содержанием); *взаимодействия* курсантов участников эксперимента с преподавателями (нацеливает на разработку и реализацию программных продуктов и технологии ПДС); *принцип позитивно-ресурсной диагностики* (позволяет выявлять факторы, позволяющие решать задачи ПДС); *принцип непрерывности* (означает организацию ПДС на всех этапах); *принцип положительной мотивации и благоприятного эмоционального фона* (позволяет регулировать соотношение потребности и функциональных обязанностей курсанта, его долга, рационального и эмоционального); *принцип формирования позитивной перспективы профессиональной состоятельности* будущего морского специалиста (нацеливает на успешное обучение, овладения компетенциями, уяснение особенностей профессии, карьеры и становления подлинным профессионалом).

Реализация цели, задач и принципов ПДС достигается через её функции, которые понимаются как конкретный круг деятельности преподавателей и курсантов в процессе ПДС.

Изучение трудов таких ученых как Л.В. Байбородова, Е.А. Бауэр, В.И. Богословский, Н.М. Борытко, О.А. Власова, Е.В. Гутман, Л.А. Жилиной, А.Е. Марон, С.Н. Томилиной, Е.Г. Ямшиковой и др. показывает, что практически для каждого исследования авторы определяют свой, в большинстве случаев специфический состав функций, позволяющих эффективно достичь намеченную цель. Опираясь на труды вышеперечисленных ученых и исходя из потребности реализации цели исследования определены следующие функции ПДС: развивающая, диагностическая, прогностическая, проективная и организаторская, краткая характеристика которых приведена в табл. 1.

Таблица 1

Функции ПДС процесса формирования ПН курсанта

Функция	Краткая характеристика
Мотивационно-развивающая	Требует создать ситуацию, способствующую развитию знаний о НЛ и ПНЛ, учебной и профессиональной мотивации, профессиональных интересов и склонностей, появлению новообразований в личностных качествах курсанта, раскрытию его потенциалов, отражающих профессиональные намерения и замыслы.
Диагностическая	Обеспечивает изучение курсанта, сбор данных и выявление его профессиональных интересов, склонностей, мотивов, в целом уровня ПНЛ; проведение мониторинга с целью контроля динамики и итогов достижений процесса формирования ПНЛ.
Прогностическая	Обосновывает прогноз изменения уровня ПНЛ курсанта, который может произойти в результате изучения АЦП.
Проектировочная	Предусматривает проектирование АЦП формирования ПНЛ курсанта.
Организаторская	Включает организация действий курсантов, координацию деятельности преподавателей, командиров рот, воспитателей, взаимодействующих с учащимися, создание и организацию ИОС курсантов.
Фасилитационная	Способствует и стимулирует формирования ПНЛ курсанта-моряка.

альных особенностей как основы развития компетентности на первом этапе обучения в вузе. Конечная цель взаимодействия – формирование у курсанта психологической, профессиональной, творческой готовности к предстоящей профессиональной (морской) деятельности, профессиональному саморазвитию.

Из установленной цели вытекают конкретные задачи ПДС:

1. Формирование более широких представлений о будущей профессиональной деятельности в сфере морского транспорта, их профессионально-важных качествах как основы становления ПН;

2. Мотивирование курсантов к освоению целевой программы, активности в учебной деятельности;

3. Формирование навыков адекватной оценки себя, рефлексии, своих возможностей, умение брать на себя ответственность за результаты своей деятельности;

4. Проведение мониторинга процесса формирования ПН, реализацию мониторинговых методик диагностики профессиональных и личностных качеств курсантов (оценочный аспект);

5. Сопровождение курсантов в построении жизненно-профессиональной стратегии, оказании им помощи в адаптации и самоактуализации, как основополагающим, фундаментальным идеям, правилам поведения, следование которым помогает наилучшим образом достигать поставленных целей.

ПДС процесса формирования ПН как комплексное понятие объединяет деятельность преподавателей, воспитателей, командиров курсантских рот и направляет эту деятельность на интересы курсанта. Поэтому система ПДС предполагает осуществление деятельности по следующим направлениям: организационное, диагностическое, методическое и развивающее.

Рассмотрим кратко содержание каждого из данных направлений.

1. *Организационное направление*, предполагает:

- организацию ИОС для обеспечения целенаправленной деятельности курсантов по формированию ПН;

- осуществление единого подхода в формировании ПН со стороны ректората, деканатов, профессорско-преподавательского состава, воспитателей факультетов и командования рот.

2. *Диагностико-аналитическое направление*, предполагает:

- входную диагностику уровня ПН и мотивов учебной деятельности,

- проведение мониторинга качеств, оказывающих влияние на эффективность формирования ПН и выявление проблем, с которыми сталкиваются курсанты в процессе обучения в морском вузе;

- анализ данных диагностики уровня сформированности ПН.
- 3. *Проектное направление*, предусматривает:
  - разработку целевой программы, её согласование с заинтересованными сторонами и утверждение;
  - реализацию целевой программы.
- 4. *Методическое направление*, предполагает:
  - повышение психолого-педагогической компетенции преподавателей, воспитателей и командиров рот;
  - совершенствование педагогических умений преподавателей, воспитателей и командиров рот организовать и проводить индивидуально-воспитательную работу с курсантами;
  - организация обмена опытом ПДС и сотрудничества между преподавателями, воспитателями и командирами курсантских рот.

Большинство современных исследователей процесса педагогического сопровождения говорят о его неперенной цикличности и выделяют в нем ряд последовательных и взаимосвязанных этапов.

Так, М.И. Рожков [9] полагает, что таковыми являются этап проблематизации (обнаружение и актуализация проблемы требующей своего решения); поисково-вариативный этап (осуществление поиска вариантов решения проблемы и средств сопровождения, степень участия педагогов); практически-действенный этап (осуществление действий позволяющие решить проблему); аналитический этап (анализ результатов и прогнозирование дальнейшего развития проблемы). С.В. Сильченкова [10] выделяет для процесса информационно-педагогического сопровождения следующие этапы: диагностический (определение наличия проблемы и трудностей); методический (разработка программы сопровождения в соответствии с результатами диагностики); преобразующий (осуществляется целенаправленная деятельность в интересах сопровождаемых, оказание им помощи и поддержки с использованием различных методов, форм и средств сопровождения); рефлексивный (включает оценку и самооценку достижения целей сопровождения).

На наш взгляд для ПДС процесса формирования ПН курсанта морского вуза наиболее приемлемыми являются следующие этапы:

- *диагностический* (уточнение исходного уровня ПН, сбор данных и анализ уровня ПН курсантов);
- *программно-проектный* (разработка целевой программы и составных модулей, направленных на логически-последовательное повышение знаний и навыков о ПН личности курсанта);
- *обучение по целевой программе* (формирование установки на профессию моряка транспортного флота, систематизация знаний о профессиональной и общей направленности личности, повышение интереса к практической стороне морской деятельности);
- *мониторинга уровня сформированности ПН* (систематическое, последовательное отслеживание результатов освоения ЦП, уровня сформированности ПН курсанта);
- *заключительный* (предусматривает проведение итоговой диагностики уровня сформированности ПН курсантов; рефлексивную и оценку процесса ПДС формирования ПН курсанта и его результатов).

#### Библиографический список

1. *Навигатор: Глоссарий*. Available at: <http://akmeo.ru>
2. Томилина С.Н. *Программно-диагностическое сопровождение процесса военно-патриотического воспитания флотской молодежи*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2015.
3. Деева О.Г. Моделирование программно-диагностического сопровождения процесса формирования военно-профессиональной направленности молодых офицеров. *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета (Научный журнал КубГАУ)*. Краснодар: КубГАУ, 2016; №02 (116): 250 – 264.
4. Жилина Л.А. *Модель социально-педагогического сопровождения студентов-сирот в условиях вуза*. Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008; 54: 357 – 360.
5. Марон А.Е., Черодаев Н.М. *Дидактика последипломного образования: программно-диагностический аспект*. Институт общ. образования МОПО РФ, РАО ИОВ. Москва, Санкт-Петербург, 1997.
6. *Педагогика*: учебник. Под общей редакцией Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина. Москва: Издательство Юрайт, 2012.
7. *Психолого-педагогический словарь офицера ВМФ*. Сост. А.Н. Томилин, С.Н. Томилина. Новороссийск: ИД «С легкой руки», 2008.
8. Манузина Е.Б. Педагогическое сопровождение студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования. *Вестник томского государственного педагогического университета*. 2011; 1. 109 – 114.
9. Рожков М.И. *Педагогическое обеспечение работы с молодежью*. Юногика: учебное пособие для студентов вузов. Москва: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2008.
10. Сильченкова С.В. Формы и направления педагогического сопровождения. *Современные научные исследования и инновации*. 2013; 10. Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827>

#### References

1. *Navigator: Glossarij*. Available at: <http://akmeo.ru>

Анализ учебной и научной литературы [1 – 10] позволяет определить следующие методы ПДС: наблюдение; опрос; анкетирование, тестирование консультирование; тренинги; методы активного, интерактивного и продуктивного обучения, модерацию (помощь в организации процесса формирования ПН), методы стимулирования и мотивации, методы самоконтроля и самовоспитания.

Основными формами ПДС являются: обучение по целевой программе, консультации, тренинги, специальные занятия, лекции, практические занятия, конференции, конкурсы и т.д.).

Результатами ПДС являются:

- наличие условий, необходимых для успешного формирования ПН курсанта (непосредственный результат);
- позитивные изменения уровня сформированности ПН курсанта (опосредованный результат).

Деятельность педагогического состава в рамках ПДС предполагает:

- осуществление содержательного анализа информационно-воспитательной среды на предмет изучения потенциальных возможностей, предоставляемых для обучения, воспитания и развития курсантов;
- определение педагогических критериев и показателей эффективного профессионального обучения, формирования ПН;
- подготовку и проведение целенаправленных мероприятий, совершенствование форм и методов работы, способствующие успешному профессиональному обучению курсантов, развитию их ПН;
- создание системы постоянной работы, дающей максимальный результат профессионального обучения, формирования и развития ПН.

Только при реализации вышеназванных положений можно говорить о ПДС как об одном из эффективных путей формирования ПН курсанта.

Следовательно, программно-диагностическое сопровождение, как форма педагогической деятельности формирования ПН курсанта:

- является актуальной, своевременной и востребованной для педагогической теории и практики;
- служит надежным способом обучения и одновременного контроля уровня освоения изучаемого материала;
- позволяет организовать наблюдение, консультирование, личностное участие, поощрение максимальной самостоятельности учащегося в проблемной ситуации;
- предусматривает партнерское взаимодействие, в процессе которого согласуются смыслы деятельности и создаются условия для индивидуального принятия решений;
- содействует развитию учащегося вуза, его профессиональному движению вперед;
- способствует самореализации учащихся, развитию их активности, самостоятельности и уверенности в различных ситуациях жизненного и профессионального выбора.

Таким образом, концептуальная направленность ПДС является важнейшим условием формирования высокого уровня профессиональной направленности личности курсанта современно-морского вуза.

2. Tomilina S.N. *Programmno-dagnosticheskoe soprovozhdenie processa voenno-patrioticheskogo vospitaniya flotskoj molodezhi*: monografiya. Novorossiysk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2015.
3. Deeva O.G. Modelirovanie programmno-dagnosticheskogo soprovozhdeniya processa formirovaniya voenno-professional'noj napravlenosti molodyh oficerov. *Politematicheskij setevoy`elektronnyj nauchnyj zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta (Nauchnyj zhurnal KubGAU)*. Krasnodar: KubGAU, 2016; №02 (116): 250 – 264.
4. Zhilina L.A. *Model' social'no-pedagogicheskogo soprovozhdeniya studentov-sirot v usloviyah vuza*. Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena. 2008; 54: 357 – 360.
5. Maron A.E., Chegodaev N.M. *Didaktika posleddiplomnogo obrazovaniya: programmno-dagnosticheskij aspekt*. Institut obsch. obrazovaniya MOPO RF, RAO IOV. Moskva, Sankt-Peterburg, 1997.
6. *Pedagogika*: uchebnik. Pod obschej redakciej L.S. Podymovoj, V.A. Slastenina. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2012.
7. *Psichologo-pedagogicheskij slovar' oficera VMF*. Sost. A.N. Tomilin, S.N. Tomilina. Novorossiysk: ID «S legkoj ruki», 2008.
8. Manuzina E.B. Pedagogicheskoe soprovozhdenie studentov v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Vestnik tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2011; 1. 109 – 114.
9. Rozhkov M.I. *Pedagogicheskoe obespechenie raboty s molodezh'yu*. Yunogogika: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Moskva: Gumanitarnyj izd. centr VLADOS, 2008.
10. Sil'chenkova S.V. *Formy i napravleniya pedagogicheskogo soprovozhdeniya*. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*. 2013; 10. Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827>

*Статья поступила в редакцию 24.10.16*

УДК 378

**Pokladova V.A.**, senior teacher, Department of Pedagogy, senior researcher, Department of Education Development, North Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: [poklavika@mail.ru](mailto:poklavika@mail.ru)

**MODERN REQUIREMENTS FOR PROFESSIONAL AND PERSONAL QUALITIES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS.** This article identifies and discloses modern requirements for professional and personal qualities of primary school teachers, such as kindness, generosity and care for children, an ability to find a common language and plenty of time for individual communication with each child from their group, to use in their activities individual, student-active approach to each child, skills to work with parents, to introduce modern information and gaming technologies in the classroom, etc. The author concludes that a modern teacher needs to have a good level of scientific-methodical training, know anthropological, cognitive, cultural, philosophical, logical, methodological features of project activities, which he or she should use with schoolchildren. It is also very important to know a method of projects and project activities. For the realization of all tasks in a higher educational institution, one must create appropriate pedagogical conditions.

**Key words:** requirements, primary school teacher, professional and personal qualities.

**V.A. Pokladova**, ст. преп. каф. педагогики, ст. науч. сотр. каф. развития образования, ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт, г. Владикавказ, E-mail: [poklavika@mail.ru](mailto:poklavika@mail.ru)

## СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫМ КАЧЕСТВАМ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В данной статье выявлены и раскрыты современные требования к профессионально-личностным качествам учителя начальных классов, такие как: высокая доброжелательность, благородство и внимательность к детям, умение находить общий язык и достаточно времени для индивидуального общения с каждым ребёнком своего класса, использовать в своей деятельности индивидуальный, лично-деятельный подход к каждому ребёнку, умение работать с родителями, внедрять современные информационные и игровые технологии на уроках и т. д. Автор делает вывод о том, что современному учителю необходимо иметь хороший уровень научно-методической подготовки, знать антропологические, когнитивные, культурологические, философские, логические, методологические особенности проектной деятельности, которую он должен наметить со школьниками; ему также самому важно владеть методом проектов и проектной деятельностью.

**Ключевые слова:** требования, учитель начальных классов, профессионально-личностные качества.

Модернизация системы образования, внедрение новых ФГОС ВПО, предполагают переход на компетентное образование, где наиглавнейшую роль играет учитель. Требования государственного заказа, предъявляемые к новому учителю начальных классов, профессиональная подготовка студентов педагогического вуза направления «Педагогическое образование» (44.03.01) профиль «Начальное образование» квалификация бакалавр, ставят перед высшим педагогическим образованием и новую проблему – способность современного учителя эффективно готовить учеников к жизни в быстро меняющемся информационном мире, где ускорен процесс появления новых и инновационных знаний, где постоянно возникает потребность не только в новых профессиях, но и способность владеть многими смежными профессиями. Профессиональный рост учителя также невозможен без собственной самообразовательной деятельности, что означает ситуацию, когда учитель не должен останавливаться на достигнутом, а идти вперед. Для современного учителя начальных классов выбранная профессия – это возможность его профессиональной самореализации, большой источник удовлетворения и признания со стороны учеников, родительской общественности и коллег. Потому перед высшей педагогической школой сегодня стоит генеральная задача: подготовить учителя, способного ориентироваться в новом информационном обществе, отличающегося высокой интеллектуальной гибкостью, подвижностью мышления, способностью к диалогу, толерантностью, коммуникабельностью. Главной сегодняшней задачей образования является

производство компетентных людей – людей, которые были бы способны применять свои знания в изменяющихся условиях, и чья основная компетенция заключалась бы в умении включаться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни [1, с. 4 – 5]. В руках учителя начальных классов дети, из которых выйдут ученые, математики, инженеры, рабочие высокой квалификации, владеющие инновационными технологическими процессами. Современный учитель должен научить ученика самостоятельно ставить перед собой цель, элементарно, на своем уровне, формулировать проблему, научиться видеть необходимое и важное в перспективе, самостоятельно организовывать свою деятельность и находить пути к мыслям и чувствам окружающих. Требование современной начальной школы и работодателя выражается желанием получить в себе в образовательной учреждении специалиста-профессионала, работника, способного к саморазвитию, самосовершенствованию, самоконтролю и, в какой-то степени, переучиванию, творчеству, коммуникации и постоянному повышению профессиональной квалификации. Профессионализм начальной школы обусловлен его профпригодностью; профессиональным самоопределением; саморазвитием, самообразованием, целенаправленным формированием у себя компетенций и личностных качеств, которые важны для выполнения педагогической деятельности. Высокого профессионализма и постоянного роста учителя нельзя добиться без мотива и заинтересованности в самообразовательной деятельности, поскольку он не должен останавливаться на достигнутом.

В документе «Федеральная целевая программа развития образования на 2016 – 2020 годы» написано, что «основа актуального взаимодействия учителя и ученика и его конечная цель является способность ученика научиться учиться. Основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор заявленных ФГОС ВПО ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах» [2]. Поэтому в новых стандартах речь идет не просто о формировании определенных качеств личности, а о помощи обучающемуся в развитии качеств, способностей, возможностей, заложенных в нём изначально.

При переходе на новые образовательные стандарты, учитель должен осознавать, что каждый ребёнок имеет свою индивидуальную траекторию развития и неповторимый образ. Современный учитель постоянно находится в творческом поиске, ища ответ на актуальный вопрос «чему и как учить школьников?». Ответы на поставленные вопросы учитель получает через организацию современного урока, к которому также предъявляются определённые требования. Для современного урока является характерным демократический стиль управления на уроке между учителем и учениками, умение слушать и слышать друг друга. Другими словами, современный урок должен учить ученика учиться.

Личностно-ориентированный подход в обучении предполагает такое обучение, при котором цели и содержание обучения, приобретают для учеников начальных классов личностный смысл, развивают его мотивацию к обучению, к учебной деятельности. Владение учителем начальных классов личностно-ориентированным подходом является актуальным по причине того, что он обеспечит: а) высокую самостоятельность учителя, творческое определение целей и задач обучения, выхода за рамки образовательной программы, а также творческий креативный выбор приёмов обучения, которые являются для собственного класса наиболее соответствующими; б) учитель опирается на имеющиеся знания учащихся, на их опыт; в) учитель учитывает социокультурные особенности учащихся, их образ жизни; г) учитель учитывает также эмоциональное состояние детей, их морально-этические и нравственные ценности.

Сегодня большое внимание уделяется способности учителя начальных классов к поиску и внедрению в практику игровых технологий. Современный учитель нуждается в использовании новых игровых технологиях, которые превратят неинтересную, монотонную деятельность в увлекательные занятия по запоминанию и помогут реализовать один из главных принципов гуманного подхода к детям. Особенность игровых технологий в том, что учитель может организовать и координировать игровую деятельность детей, создавая на уроках игровые ситуации,

побуждающие и стимулирующие детей к учебной деятельности [3].

Педагог начальной школы, реализующий основную образовательную программу начального общего образования, в рамках общеобразовательной подготовки должен знать основы современных концепций природы, общества и техносферы; иметь навыки продвинутого пользователя информационными и коммуникационными технологиями; в профессиональной подготовке: обладать ключевыми профессиональными компетентностями, такими, как профессиональная коммуникация, умение решать профессиональные проблемы, информационная компетентность. Будущий учитель начальных классов должен знать философию образования, философские и культурологические концепции, возрастную и педагогическую психологию, основы психологии девиантного поведения, способы оценки показателей интеллектуального, нравственного и волевого развития ребёнка; принципы организации образовательной среды, сущность современных педагогических технологий и методик, таких, как развивающее, проблемное, дифференцированное обучение, метод проектов, модульная педагогическая технология, здоровьесберегающие технологии, технология портфолио.

Современному учителю непременно важно иметь хороший уровень научно-методической подготовки, знать антропологические, когнитивные, культурологические, философские, логические, методологические особенности проектной деятельности, которую он должен наметить со школьниками; ему также самому важно владеть методом проектов и проектной деятельностью. Для реализации всех поставленных задач, в высшем учебном заведении необходимо создать соответствующие педагогические условия. Необходима постоянная работа среди студенческой молодежи, которая готовит себя к работе с детьми начальной школы – проведение практических семинаров, конференций, круглых столов и т. д.

Итак, исходя из вышеизложенного, основными требованиями к профессионально-личностным качествам учителя начальных классов, стали: высокая доброжелательность, благородство и внимательность к детям, умение находить общий язык и достаточно времени для индивидуального общения с каждым ребёнком своего класса. Учитель должен развивать свою речь, которая должна быть достаточно четкой и хорошо поставленной. Для учителя также важно уметь владеть вниманием всего класса и удерживать внимание каждого ученика. Несмотря на сложные ситуации, возникающие в классе, учитель не должен терять самообладания, должен уметь сохранять спокойствие и выдержку. Наряду с этим, очень важно для учителя использовать в своей деятельности индивидуальный, личностно-деятельный подход к каждому ребёнку. Особое внимание заслуживает такой раздел в работе учителя начальных классов, как умение работать с каждым родителем.

#### Библиографический список

1. Капин А.В. Личность и профессиональная компетентность современного педагога. *Школьное образование*. № 2: 4 – 5
2. *Федеральная целевая программа развития образования на 2016 – 2020 годы*. Постановление от 23 мая 2015 г. № 497. Москва.
3. Алипханова Ф.Н., Атаева Э.А. К вопросу о формировании информационной культуры будущего педагога профессионального обучения. *Вестник Университета (Государственный университет управления)*. 2014; 4: 215 – 217.

#### References

1. Kapin A.V. Lichnost' i professional'naya kompetentnost' sovremennogo pedagoga. *Shkol'noe obrazovanie*. № 2: 4 – 5
2. *Federal'naya celevaya programma razvitiya obrazovaniya na 2016 – 2020 gody*. Postanovlenie ot 23 maya 2015 g. № 497. Moskva.
3. Aliphanova F.N., Ataeva E.A. K voprosu o formirovani informacionnoj kul'tury buduschego pedagoga professional'nogo obucheniya. *Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyj universitet upravleniya)*. 2014; 4: 215 – 217.

Статья поступила в редакцию 12.10.16

УДК 378

**Pomerlyan A.N.**, Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Deputy Head of Academic Affairs, Novosibirsk Military Institute n.a. General of Army I.K. Yakovlev of Russian Troops of the National Guard (Novosibirsk, Russia), E-mail: 3411208@mail.ru  
**Snigirev A.L.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Criminal Procedure and Criminalistics, Novosibirsk Military Institute n.a. General of Army I.K. Yakovlev of Russian Troops of the National Guard (Novosibirsk, Russia), E-mail: 3411208@mail.ru  
**Grigoriev O.V.**, Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Department of Theory and History of State and Law, Novosibirsk Military Institute n.a. General of Army I.K. Yakovlev of Russian Troops of the National Guard (Novosibirsk, Russia), E-mail: 3411208@mail.ru

**MILITARY INSTRUCTOR: PERSONALITY, TEACHER, SCIENTIST.** The article deals with problems of the present stage of reforming the system of military schools of the Russian Federation Armed Forces. The authors present a thesis of the impossibility of the development of modern armed forces apart from the higher military education, training of the officer corps to conceptually new

basis. The work describes a role and place of a military instructor in the training of future officers. The authors make an attempt to transform the attitude of an individual to a teacher-officer. The paper has a brief description of research work in the system of higher military educational institutions of the Russian Armed Forces. The research proves that officers engaged in teaching positions, along with educational and methodical work, should be engaged in research activities, that is should possess some scientific knowledge and expertise to carry out research work.

**Key words:** *Armed Forces of the Russian Federation, scientific research, to improve a concept, university system, educational sphere, cadets of military high school science.*

**А.Н. Померлян**, канд. юрид. наук, доц., зам. нач. по учебной работе, Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: 3411208@mail.ru

**А.Л. Снугирев**, канд. пед. наук, доц. нач. каф. уголовного процесса и криминалистики, Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: 3411208@mail.ru

**О.В. Григорьев**, канд. юрид. наук, доц., преп. каф. теории и истории государства и права, Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: 3411208@mail.ru

## ВОЕННЫЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ: ЛИЧНОСТЬ, ПЕДАГОГ, УЧЁНЫЙ

В статье рассматриваются проблемы современного этапа реформирования системы военных вузов Вооруженных Сил Российской Федерации. Обосновывается тезис о невозможности развития современных Вооруженных Сил в отрыве от системы высшего военного образования, подготовки офицерского корпуса на концептуально новой основе. Анализируется роль и место военного преподавателя в подготовке будущих офицеров. Сделана попытка трансформировать отношение к личности офицера-педагога. Дана краткая характеристика научно-исследовательской работы в системе военных вузов Вооруженных Сил России. Аргументированно доказывается, что офицеры, занимающие педагогические должности, наряду с учебной работой и методической нагрузкой должны заниматься научно-исследовательской деятельностью, то есть обладать научными знаниями и опытом для проведения научно-исследовательских работ.

**Ключевые слова:** *Вооруженные Силы Российской Федерации, научно-исследовательская работа, концепция совершенствования, система вузов, образовательная сфера, курсанты военного вуза, наука.*

Активное строительство гражданского общества в России и определённые успехи в экономике и внешней политике последнего десятилетия пришлись «не по вкусу» многим на Западе. Россия как актор на внешнеэкономической и внешнеполитической арене расстроила планы США по выстраиванию однополярного мира. В результате в отношении нашего государства стали проявляться недружественные действия [1].

В условиях современных вызовов возросла роль Вооруженных Сил Российской Федерации (ВС РФ), как гаранта стабильности и безопасности нашей страны. По сообщению РИО «Новости», выступая 13.11.15 в Сочи Президент РФ В.В. Путин заявил – «Обозначены потенциальные риски, угрозы безопасности государства, увязаны наши действия по таким базовым направлениям, как развитие Вооруженных Сил и реализация программ вооружения» [2].

При этом ключевая задача в служебно-боевой деятельности Вооруженных Сил России была и остается прежней – защита Российской Федерации от внешней агрессии и демократически-правовой государственности, подконтрольной гражданскому обществу внутри российских рубежей. Общество в целом и каждый отдельный человек желают чувствовать себя защищенными, видеть в деятельности людей в погонах предсказуемость и надежность.

Развитие современных ВС не возможно без опоры на систему высшего военного образования. Подготовка офицерского корпуса должна вестись на концептуально новой основе. Для совершенствования системы военных вузов России необходимы совместные усилия всех, кто связан со сферой военного образования, для этого сохраняя лучшие методики подготовки кадров, нужно искать новые, перспективные, передовые подходы, прежде всего направленные на максимальное приближение образовательного процесса к тем реальным задачам, которые офицерам приходится решать в войсках [3].

Подготовка офицеров для армии, флота и других силовых структур всегда являлась предметом особой заботы всех реформаторов. На протяжении столетий офицерский корпус был источником воинской дисциплины, вековых традиций и правовой культуры.

Вышеприведённые факты определяют особую актуальность выбранной темы, которая определяет роль и место военного преподавателя в процессе реформирования высшего военного образования.

Актуальность выбранной темы определила цель и задачи исследования.

Целью исследования является научное обоснование целого ряда условий для формирования военного преподавателя как личности, педагога-воспитателя и ученого-исследователя.

Цель исследования предопределила ряд задач: 1) выполнить обзор научной литературы по избранной теме; 2) определить критерии личностных качеств военного преподавателя; 3) обозначить условия подъёма научной составляющей военных вузов и становления военных преподавателей как ученых-исследователей.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования: анализ и синтез данных философской, социологической, военно-психологической и военно-педагогической литературы, устный опрос, обработка результатов опроса, их анализ и интерпретация.

Степень научной разработанности проблемы.

Основу общей теории управления заложили – Ф. Тейлор, Ф. Гилбретт, Л. Гилбретт, и другие исследователи.

Общие методологические и теоретические проблемы формирования готовности военных кадров в различных сферах профессиональной деятельности исследовались – А.В. Барабанчиковым, В.Н. Герасимовым, В.П. Давыдовым, Г.А. Давыдовым, А.И. Каменевым, готовность к военно-профессиональному самосовершенствованию – Г.А. Волковицким, И.В. Биочинским; акмеологические аспекты формирования военных кадров – И.А. Липским, В.Г. Михайловским, П.А. Корчемным, Л.Г. Лаптевым; готовность к профессиональному общению – А.А. Шибаевым.

Отдельные стороны проблемы формирования педагогических умений рассмотрены в работах – Е.М. Курчина, Н.А. Сазонова, Г.А. Таратута, Ю.П. Беловодского, М.В. Билетова, В.И. Гализдра, А.А. Ефремова, В.Н. Истомина, В.А. Макорта, А.И. Нестерова, Т.П. Нечаева, С.В. Саломатина, И.В. Круссера, В.В. Попова, В.В. Барышников, В.Г. Власова, В.С. Марусенко.

В современных ВС перед командирами (начальниками) и военными преподавателями наиболее значимыми, на наш взгляд, остаются следующие проблемы:

1) Необходимо пересмотреть отношение к личности офицера-педагога, нужно избавиться от «кадрового балласта». К офицеру-воспитателю и педагогу, во все времена предъявлялись несравненно более высокие требования по сравнению с его коллегой из гражданского вуза. Это происходит потому, что на военном педагоге лежит сложная воспитательная задача по выработке личностных качеств молодого человека, будущая профессия которого – «Родину защищать» [4].

Если за воспитание возьмётся офицер, не имеющий отчетливого убеждения в необходимости этой работы, у которого отсутствует войсковой и жизненный опыт, то трудно ждать от его воспитанников готовности с оружием в руках отстаивать свое Отечество, не жалея при этом времени, сил, и самой жизни. Иными словами, военный преподаватель, сам должен безгранично любить свою Родину, быть убежденным в необходимости своей благородной миссии на современном этапе в России, гордиться ратными подвигами ветеранов, беречь и преумножать славные воинские традиции, завещанные нам нашими отцами и дедами. «Обращение к этим истокам помогает решать и современные военные задачи. Настоящие офицеры служат не ради мундира, не ради лишней звезды на погонах, ратный труд – это их убеждение призвание и смысл жизни [5].

Итак, формирование личностных качеств курсантов военных вузов России в немалой степени зависит от личности офицера-педагога. Только честный, культурный, принципиальный, требовательный (в первую очередь к себе) офицер может воспитать в курсантах схожие качества. «Только личность может воздействовать на личность, только характером можно образовать характер» [6].

2) Важно усилить работу по подбору кандидатов на должность военного преподавателя. Необходимо исключить случаи, когда должность занимается «уставшим офицером» прибывшим из войск на 2 – 3 года, перед тем как оставить военную службу и уйти в запас (отдохнуть перед пенсией). Не приходится удивляться, что такой офицер (не видя себя в вузе в дальнейшем) попросту, как говорят военные, «ложится на должность» даже не пытаясь вникнуть в тайны профессии.

Это совершенно недопустимо. Ведь для курсанта любой офицер, особенно старший – фигура. Примеры нарушения воинской дисциплины, недобросовестного отношения к делу, формализма и упрощенчества могут разрушить его внутренний мир навсегда.

Это абсолютно не значит, что офицер, прибывший из войск, является чужаком в военном вузе, как раз наоборот, только тесная связь с войсками позволит подготовить настоящего военного специалиста и, в связи с этим, кандидат на должность преподавателя, имеющий войсковой опыт, должен иметь и на практике имеет определённые предпочтения. Другое дело, что этот выбор должен быть осознанным. Будущий преподаватель должен обладать качествами военного педагога, быть расположенным к профессии, готовым к познанию, самосовершенствованию, иметь потребность передать накопленные знания и опыт. Ведь что ни говори, военный педагог – это в первую очередь офицер. Для него руководящий документ – Устав, а основной принцип – «делай как я»;

3) нужно вывести на новый уровень личную ответственность военных преподавателей за повышение педагогического мастерства. Только тесная взаимосвязь высокого уровня педагогического мастерства с личностными качествами офицера-педагога позволит достичь желаемого результата.

В связи с этим, некоторым офицерам, занимающим преподавательскую должность нужно по-иному посмотреть на упущенные возможности для самосовершенствования. Осознать необходимость указанной компоненты для понимания целей и задач воспитания, закономерностей развития и формирования личности. Осмыслить сущность и особенности педагогического процесса, а также факторов, влияющих на его эффективность. Внедрять передовые формы и методы обучения и воспитания, способы оптимизации управления учебно-воспитательным процессом, современные методики оценки и учета его результатов.

4) Современные ВС РФ развиваются на новой, инновационной основе. В войска поступает современная военная техника, модернизируется и совершенствуется традиционное вооружение, ведутся разработки оружия нового поколения, которое не будет использовать кинетическую энергию, внедряются высокотехнологичные средства связи и т. д.

Руководство страны поставило задачу – «Обеспечить приоритетное комплектование вузов современными образцами вооружений и военной техники. Молодые командиры должны не только их знать, а уметь этим пользоваться, этими современными образцами техники, в совершенстве владеть ими» [7].

По данным, приведенным в Российской газете, конкурс в военные вузы бьёт все рекорды, что, разумеется, позволяет отобрать на военную службу наиболее подготовленных и мотивированных абитуриентов [8].

Перечисленные обстоятельства диктуют качественно иные требования к будущим лейтенантам как военным специалистам.

Если уровень подготовки выпускников военных вузов в ближайшие годы должен возрасти, то требования к военно-педагогическому составу высших военных учебных заведений возрастут многократно. По замыслу, военный педагог вуза должен выйти на структурно новый, если хотите научный уровень. Военный педагог должен стать (по крайней мере, в рамках преподаваемых предметов) ученым-исследователем, то есть, в масштабах преподаваемой дисциплины, обладать научными знаниями и опытом [9].

5) В военных вузах Российской Федерации есть подразделения, которые непосредственно отвечают за научную компоненту. Офицеры, служащие в данных подразделениях организуют и контролируют научную деятельность в военных вузах, общаются и ведут учет проводимых научных и научно-прикладных изысканий. Темы для научных трудов разрабатываются в самих военных вузах или, как правило, предлагаются командованием. Основной целью такой деятельности является, научное обеспечение деятельности ВС в области исследования проблем их подготовки, строительства и развития.

Выполнение поступивших научно-исследовательских работ осуществляется на профильных кафедрах и распределяется между педагогическими работниками. Научно-исследовательская работа выполняется строго в соответствии с предложенным заданием и осуществляется в определенные в нем сроки.

Итак, офицеры, занимающие педагогическую должность, должны не только выполнять учебную работу (подготовку и проведение занятий) и методическую нагрузку (написание конспектов лекций, разработку методических материалов, наглядных пособий и т. д.), они должны быть учеными-исследователями, то есть, обладать научными знаниями и опытом, быть специалистами в тематике, рассматриваемой в научно-исследовательской работе (НИР). Другими словами в военных вузах постоянно ведется научная работа, общее руководство и контроль за которой осуществляется научно-исследовательскими отделами, а на кафедрах начальниками и наиболее подготовленными, опытными учеными-исследователями.

В настоящий момент военные вузы имеют достаточный научный потенциал, способны привносить и на практике вносят обусловленный вклад в «научную копилку» ВС РФ.

Доля каждого военного ученого-исследователя в упомянутом вкладе не одномерна. И это обстоятельство имеет как объективную, так и субъективную подоплеку. Нельзя, например, ставить на одну чашу весов известного ученого, работающего в военном вузе не один десяток лет, и молодого преподавателя, прибывшего из войск и делающего в профессии первые шаги. Хотя, даже небольшой вклад такого молодого преподавателя в кафедральную научную работу приносит огромную пользу самому молодому педагогу, кафедре как учебно-научной единице и, в конечном счёте, военному вузу и ВС РФ в целом.

Эта минимальная лепта может заключаться в том, что преподаватель принимает участие в научных конференциях, пишет (под руководством опытных ученых) научные статьи и рефераты (в рамках разрабатываемой кафедрой НИР), помогает вести кружок военно-научного общества курсантов.

Военно-научная работа курсантов, как является одним из важнейших и эффективных средств дополнительного образования, повышения качества подготовки и воспитания военных специалистов с высшим образованием, способных творчески применять в практической деятельности, полученные новейшие достижения военной науки. Эта работа, как правило, организована непосредственно на кафедрах военных вузов, где созданы военно-научные кружки [10].

Итак, выполняя под руководством опытных коллег посильные научные задачи, постепенно, пошагово вчерашний молодой офицер-преподаватель будет расти как ученый, приобретать соответствующие знания и опыт.

Опытные учёные-исследователи, а таких профессионалов в военных вузах ВС вполне достаточно, занимаются научной работой вуза куда более основательно. «Сухой остаток» работы этой категории – военно-теоретические труды; научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы; научные статьи и монографии на разрабатываемые в НИР темы.

Несомненно, и то, что на опытных преподавателях, ученых-исследователях, во все времена держался учебно-воспитательный процесс, научное и учебно-методическое сопровождение и совершенствование учебных дисциплин [11].

Именно опытные учёные должны возглавить движение своих более молодых коллег к научному олимпу (готовить себе смену), проводить консультации, мастер-классы и семинары, осуществлять научное руководство при написании диссертаций на соискание научного звания, оказывать помощь в присвоении ученой степени.

Необходимо заметить, что не все маститые ученые прониклись духом наставничества и не всегда охотно передают накопленные познания. Видимо отдельные забыли, что в период их становления как учёных, в системе советского высшего военного образования «почивать на лаврах» считалось абсолютно не приличным. Помощь молодому коллеге почиталось почетным моральным долгом и им (обличенным ныне различными регалиями) помогали весьма охотно.

В подобных обстоятельствах, по-видимому, должна четче прослеживаться руководящая роль начальников кафедр, которые обязаны объединить «опыт» и «молодость» для достижения общего результата.

Офицерам-преподавателям, не в полной мере использующим имеющийся в военных вузах научный потенциал для становления как военного учёного-исследователя, нужно осознать тот факт, что повышение эффективности педагогического процесса, подъёма его научной составляющей, это не кампаниейщи-

на, но цель, которую поставило перед военными вузами руководство страны.

Следует отметить, что в последние годы в системе военных вузов наметилась устойчивая тенденция стремления военных преподавателей и претендентов на эти должности, к личностному росту. Офицеры получают дополнительное образование, проходят курсы подготовки и переподготовки, защищают диссертации и получают ученые степени и ученые звания. Процент офицеров-преподавателей, имеющих ученые звания и ученые степени, неуклонно растёт.

Таким образом, на основе изложенных положений, авторы пришли к следующим выводам:

1) на современном этапе совершенствования системы военных вузов Вооруженных Сил Российской Федерации принципиально важно проанализировать личности офицеров-педагогов, более требовательно и одновременно творчески подойти к подбору кандидатов на должность военного преподавателя;

2) нужно вывести на новый уровень личную ответственность военных преподавателей за повышение педагогического мастерства.

3) наряду с учебной работой и методической нагрузкой, офицеры, занимающие педагогические должности должны быть учеными-исследователями, то есть, обладать научными знаниями и опытом, для проведения научно-исследовательских работ.

#### Библиографический список

- Шагов А.Е. К вопросу о проблемах организации международных усилий по предотвращению и разрешению локальных и внутригосударственных вооруженных конфликтов, поиску новых средств поддержания региональной стабильности. *Современные тенденции в образовании и науке: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 14 частях.* 2014.
- Путин В.В. Потенциальные риски, угрозы безопасности государства. *РІО Новості.* Available at: <https://ria.ru>
- Путин В.В. Военные вузы в России должны быть укомплектованы современными образцами военной техники. *Деловая газета «Взгляд».* 2015; 13 ноября.
- Сиволобова Н.А. Актуальные проблемы патриотического воспитания учащейся молодежи. *Мир науки, культуры, образования.* 2016; 5 (60): 164 – 165.
- Путин В.В. Не забывать военные традиции России. *Красная звезда.* 2004; 26 июня.
- Ушинский К.Д. *Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии.* Москва: Просвещение, 1992.
- Путин В.В. Военные вузы в России должны быть укомплектованы современными образцами военной техники. *Деловая газета «Взгляд».* 2015; 13 ноября.
- Петров И. Хочу в командировки. *Российская газета «Неделя».* 23.07.2015; № 6732 (161).
- Миронова И.В. Условия развития инновационного потенциала преподавателя вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2015; № 6 (55).
- Щеголь А.И. Сущность процесса дополнительного образования в военных организациях. *Мир науки, культуры, образования.* 2015; 6 (55).
- Кинелева В.Г. *Высшее образование в России: очерки истории до 1917 года.* Под редакцией В.Г. Кинелева. Москва: Просвещение, 1995.

#### References

- Shagov A.E. K voprosu o problemah organizatsii mezhdunarodnykh usilij po predotvrascheniyu i razresheniyu lokal'nykh i vnutrigosudarstvennykh vooruzhennykh konfliktov, poisku novykh sredstv podderzhaniya regional'noj stabil'nosti. *Sovremennyye tendentsii v obrazovanii i nauke: sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii: v 14 chastyah.* 2014.
- Putin V.V. Potentsial'nye riski, ugrozy bezopasnosti gosudarstva. *RIO Novosti.* Available at: <https://ria.ru>
- Putin V.V. Voennyye vuzy v Rossii dolzhny byt' ukomplektovany sovremennymi obraztsami voennoy tehniky. *Delovaya gazeta «Vzglyad».* 2015; 13 noyabrya.
- Sivolobova N.A. Aktual'nye problemy patrioticheskogo vospitaniya uchasheshsya molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2016; 5 (60): 164 – 165.
- Putin V.V. Ne zabyvat' voennyye traditsii Rossii. *Krasnaya zvezda.* 2004; 26 iyunya.
- Ushinskij K.D. *Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoy antropologii.* Moskva: Prosveschenie, 1992.
- Putin V.V. Voennyye vuzy v Rossii dolzhny byt' ukomplektovany sovremennymi obraztsami voennoy tehniky. *Delovaya gazeta «Vzglyad».* 2015; 13 noyabrya.
- Petrov I. Hochu v komandiry. *Rossiyskaya gazeta «Nedelya».* 23.07.2015; № 6732 (161).
- Mironova I.V. Usloviya razvitiya innovatsionnogo potentsiala prepodavatelya vuzha. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2015; № 6 (55).
- Shegol' A.I. Suschnost' processa dopolnitel'nogo obrazovaniya v voennykh organizatsiyah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2015; 6 (55).
- Kineleva V.G. *Vysshee obrazovanie v Rossii: ocherki istorii do 1917 goda.* Pod redaktsiej V.G. Kineleva. Moskva: Prosveschenie, 1995.

Статья поступила в редакцию 28.10.16

УДК 023(045)

**Sukhanova E.V.,** postgraduate, Kazan State Institute of Culture, senior teacher, Udmurt State University (Izhevsk, Russia),  
E-mail: [evs0801@mail.ru](mailto:evs0801@mail.ru)

**PRESERVATION OF A LIBRARY FUND AS A TECHNOLOGICAL PROCESS.** The article reveals the basics of the most important library technology that concerns preservation of a library fund. Today library institutions fully understand the integrated character of the fund, but there is no single vision of the process of its preservation and all its components. End-to-end nature of the process, preservation of a library fund causes complexity of its formalization, documentation and, subsequently, implementation in the library. Problems of preservation of library collections should be considered as a complex, which includes organizational, methodological and operational aspects. The article presents a generalized scheme of the process of preservation of a library fund, which will allow a library to formalize this process.

**Key words:** preservation, facilitation of preservation, library fund, library working process, operation.



*Е.В. Суханова, аспирантка Казанского государственного института культуры, ст. преподаватель Удмуртского государственного университета, г. Ижевск, E-mail: evs0801@mail.ru*

## ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОХРАННОСТИ БИБЛИОТЕЧНОГО ФОНДА КАК ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

В статье раскрывается сущность важнейшего технологического библиотечного процесса «обеспечение сохранности библиотечного фонда». На сегодняшний день осознан его интегрированный характер, но нет единого видения процесса и всех его составляющих. Сквозной характер технологического процесса «обеспечение сохранности библиотечного фонда» вызывает сложности его формализации, документационного обеспечения и, впоследствии, реализации в библиотеке. Проблемы обеспечения сохранности библиотечных фондов следует рассматривать в комплексе, включающем организационные, методические и производственные аспекты. В статье приведена обобщенная схема процесса обеспечения сохранности библиотечного фонда, которая позволит библиотекам формализовать процесс.

**Ключевые слова:** сохранение, обеспечение сохранности, библиотечный фонд, библиотечный процесс, операция.

Интегрированный характер технологического процесса «обеспечение сохранности библиотечного фонда» вызывает сложности его формализации, документационного сопровождения и реализации в библиотеках. По справедливому утверждению В.Г. Дригайло, для того, чтобы работа библиотеки осуществлялась на должном уровне и библиотека добивалась повседневных успехов, необходима чёткая организация управления всеми технологическими процессами [1, с. 40]. Технологический процесс – это часть производственного процесса, состоящая из целенаправленных действий по решению относительно самостоятельных задач, связанных с изменением состояния предмета труда [1, с. 41]. Существует множество классификаций процессов деятельности библиотеки. Я.Л. Шрайберг определяет процесс как основной элемент, описывающий отдельное направление библиотечной деятельности и состоящий из ряда составных элементов (подпроцессов), каждый из которых, в свою очередь, распадается на ряд элементов (операций) [2, с. 13]. Автор распределяет все библиотечные процессы по четырём группам (см. табл. 1). Обеспечению сохранности отводится место в категории «технологические библиотечные процессы».

вот производными, то есть способствующими повышению качества производимых услуг.

Я.Л. Шрайберг разделил все так называемые «производственные» процессы на группы, выделив работу с фондом (технологические процессы), обслуживание пользователей (процессы библиотечного обслуживания) и информирование пользователей (процессы информационного обеспечения). И.С. Пилко определяет технологические процессы, как части общего производственного процесса. Примером может служить производственный процесс «формирование библиотечного фонда», тогда как технологическими процессами к нему становятся: моделирование фонда, комплектование фонда, учёт фонда, обработка фонда (научная, техническая), размещение фонда, хранение фонда.

Ссылаясь на позицию И.М. Фрумина, И.С. Пилко указывает на трио библиотечной технологии «цикл – процесс – операция», возможно и дальнейшее деление на «элементы операций» [3]. В свою очередь, Я.Л. Шрайберг выделяет трио «процесс – подпроцесс – операция» с возможностью дальнейшего выделения «элемента операции». В дополнение данной позиции Е.Г. Аста-

Таблица 1

Классификация библиотечных процессов по Я.Л. Шрайбергу

Группа	Характеристика группы
Группа 1. Технологические библиотечные процессы (ТБП)	Комплектование фонда, обработка документов, размещение и расстановка, учёт и проверка фонда, обеспечение сохранности, управление фондом
Группа 2. Процессы библиотечного обслуживания (ПБО)	Обслуживание в читальных залах, обслуживание по МБА, индивидуальное обслуживание, массовая работа, обслуживание репрографией, специальные виды обслуживания, управление библиотечным обслуживанием
Группа 3. Процессы информационного обеспечения и обслуживания (ПОО)	Организация и ведение каталогов и картотек, библиографическая работа и обслуживание, справочно-информационное обслуживание, специальные виды информационного обеспечения и обслуживания, управление информационным обеспечением и обслуживанием
Группа 4. Процессы управления (ПУ)	Административное управление, научно-методическая работа, внешние связи

И.С. Пилко представляет технологическую структуру библиотечной деятельности как обусловленные связи [3, с. 30] и структурирует их следующим образом (см. табл. 2). Необходимо отметить, что автор все основные процессы, обеспечивающие производство библиотечных услуг, определяет как производственные, тогда как все остальные по отношению к ним стано-

пович предложил уточняющее деление: «комплексный технологический процесс – автономный технологический процесс – этап (стадия) – технологическая операция» [4]. Позиция автора не была принята в научном сообществе ввиду отсутствия чётких границ между понятиями «комплексный» и «автономный» процессы.

Таблица 2

Классификация библиотечных процессов по И.С. Пилко

Группа	Характеристика группы
Группа 1. Производственные процессы	Создание информационных продуктов и предоставление информационных услуг
Группа 2. Обеспечивающие процессы	Хозяйственная, снабженческая деятельность, поддержание в рабочем состоянии коммуникаций и оборудования и др.
Группа 3. Научно-исследовательские процессы	Статистический анализ, библиографический мониторинг, социологические и мониторинговые исследования, профессиональная экспертиза, мониторинг и прогнозирование библиотечной деятельности и др.
Группа 4. Управленческие процессы	Стратегическое и оперативное планирование, финансирование, учёт, контроль деятельности, менеджмент персонала, менеджмент технологий, менеджмент качества, управление инновационными проектами и др.

Библиотечные процессы, являясь неотъемлемыми элементами обеспечения деятельности библиотеки как системы, взаимодействуют на различных уровнях, предопределяя образование укрупненных, комплексных процессов, так называемых *метапроцессов* (определение предложено Я.Л. Шрайбергом). Данное компилирование можно представить на конкретном примере. Так, обеспечение сохранности библиотечного фонда, наряду с комплектованием, учётом и размещением, образует метапроцесс – формирование библиотечного фонда, что в свою очередь, может предполагать метаоперации. Я.Л. Шрайберг еще в 1998 г. предлагал ввести понятия «метапроцесс-метаоперация» в терминологическую базу библиотековедения, с целью связать воедино разные трактовки и структурирования библиотечных процессов на терминологическом уровне, не нарушая их технологическую и функциональную сущность [2, с. 16]. Данная позиция не получила широкой поддержки ввиду сложности построения подобной модели.

Стандартами (ГОСТ 3.1109-82, ГОСТ 14.004-83) [5; 6] закреплена основная деятельностная характеристика производства услуги или продукта – трио «производственный процесс – технологический процесс – технологическая операция». Несмотря на имеющиеся стандарты, при характеристике библиотечных циклов и процессов наблюдается отсутствие единого подхода. По нашему мнению, это происходит оттого, что библиотечной сфере

не свойственна терминология заимствования, в том числе, это касается и технической регламентации основных библиотечных процессов. Ю.Н. Столяров заметил, что унификация терминов необходима, и не всегда правомерно строить собственную терминологию без оглядки на терминосистемы других наук [7]. Мы полностью согласны с данным замечанием.

Ю.Н. Столяров, разрабатывая алгоритм технологического цикла «Формирование библиотечного фонда», представил модели каждого из входящих в этот цикл процессов [8, с. 265]. Так, блок-схему процесса «Обеспечение сохранности документов» автор представил как последовательное продолжение процесса «Размещение документов» (см. рис. 1). Следует отметить, что все элементы модели определены автором как элементы системы защиты библиотечного фонда. По нашему мнению, Ю.Н. Столяров синонимировал понятия «обеспечение сохранности» и «обеспечение защиты», показав прикладную направленность процесса. Позиция прагматизма, оправданная постоянной необходимостью осуществления процесса в библиотеках, сузила его восприятие до консервации библиотечных фондов. Данное прикладное направление получило поддержку в Общероссийской программе сохранения библиотечных фондов на 2011 – 2020 годы, что послужило толчком к развитию региональных центров консервации библиотечных фондов и осуществлению ряда крайне необходимых мер по мониторингу состояния фон-

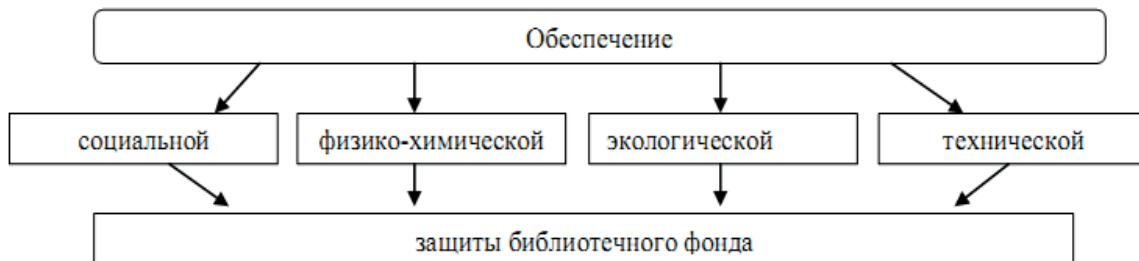


Рис. 1. Представление процесса обеспечения сохранности библиотечного фонда (позиция Ю.Н. Столярова)

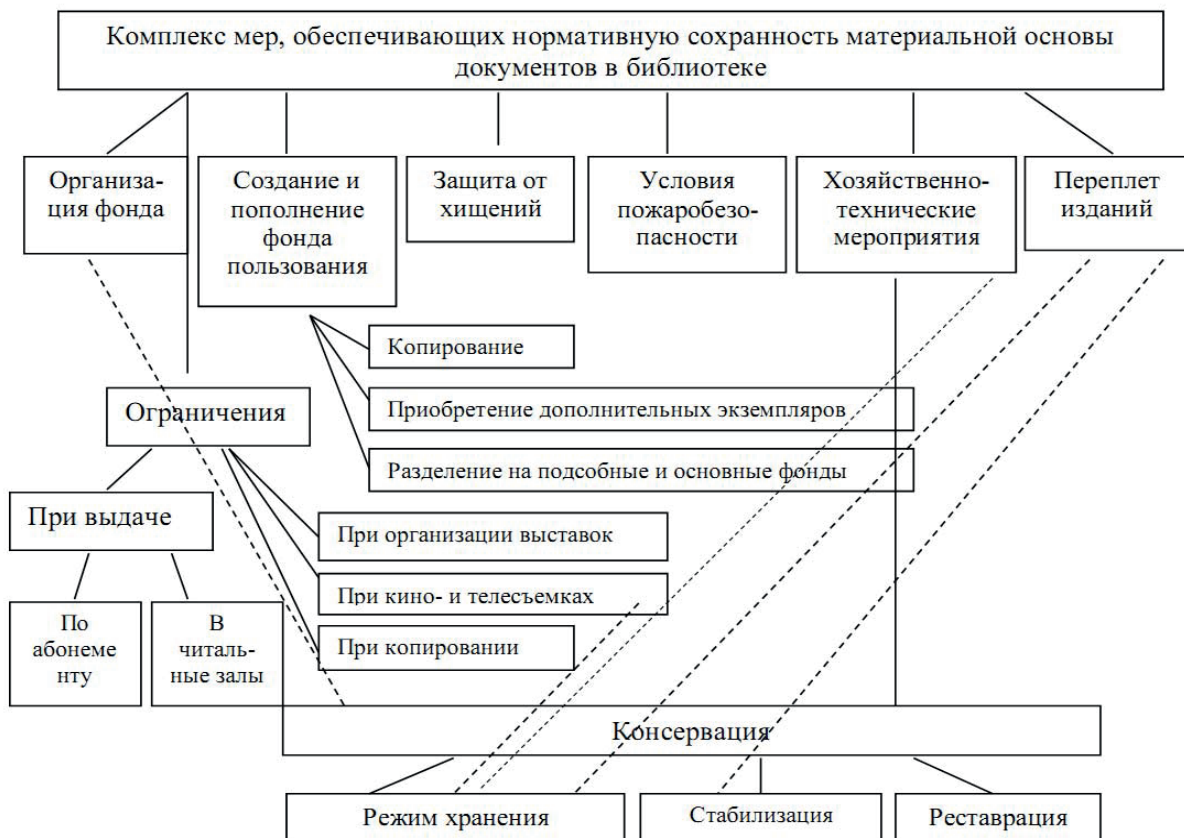


Рис. 2. Система обеспечения нормативной сохранности документов в библиотеках (позиция Ю.П. Нюкши)

дов, фазовой консервации, реставрационных и переплётных мероприятий.

Не все специалисты согласны с предложенной Ю.Н. Столяровым технологической цепочкой (см. рис. 1). Высказываются мнения о том, что некоторые из процессов не вписываются в предложенную схему. Вступая в дискуссию, Н.П. Васильченко предлагает следующую технологическую цепочку: моделирование; комплектование; учёт; обработка; размещение; исключение [9]. Н.И. Хахалева, в рамках преподавания курса «Менеджмент сохранения библиотечных фондов» в Академии переподготовки работников культуры и туризма, отметила, что формирование библиотечного фонда, как процесс, состоит всего из трех элементов: комплектование библиотечного фонда (моделирование, обработка); организация (учёт, хранение, размещение, использование); исключение. Данная позиция видится нам наиболее оправданной, так как учёт, хранение, размещение и использование – это не отдельные процессы, а операции процесса «Организация библиотечного фонда».

Уже в 1988 г. Ю.П. Нюкша [10, с. 10] указала на то, что к началу 90-х гг. XX в. появляются отдельные элементы «нормативной сохранности документов», под которой понимается та степень изменяемости документов, которая предусмотре-

на нормативами. Ю.П. Нюкша разработала схему обеспечения нормативной сохранности документов в библиотеках (см. рис. 2).

Приведённая система мер является первым графическим изображением системы нормативного обеспечения сохранности библиотечного фонда. К сожалению, представленная модель не получила поддержки и дальнейшего развития, так как теория сохранения библиотечных фондов, по справедливому замечанию Ю.Н. Столярова, долгие годы находилась «на задворках» общей теории формирования фондов.

Сегодня данная схема может быть оспорена. Так, само нормативное обеспечение сохранности материальной основы документов в библиотеке, в силу иерархичности системы «формирование фондов», не может быть управляющей по отношению к подпроцессу «организация фонда». Формирование же фонда, как библиотечный цикл, состоит из нескольких процессов. Ю.Н. Столяров представил технологическую схему формирования библиотечных фондов, состоящую из следующих процессов: 1 – моделирование; 2 – комплектование; 3 – учёт документов; 4 – обработка документов; 5 – размещение документов; 6 – обеспечение сохранности документов; 7 – доставка документов; 8 – анализ информации [8].



Рис. 3. Направления реализации процесса обеспечения сохранности библиотечного фонда



Рис. 4. Схема технологического библиотечного процесса обеспечения сохранности библиотечного фонда

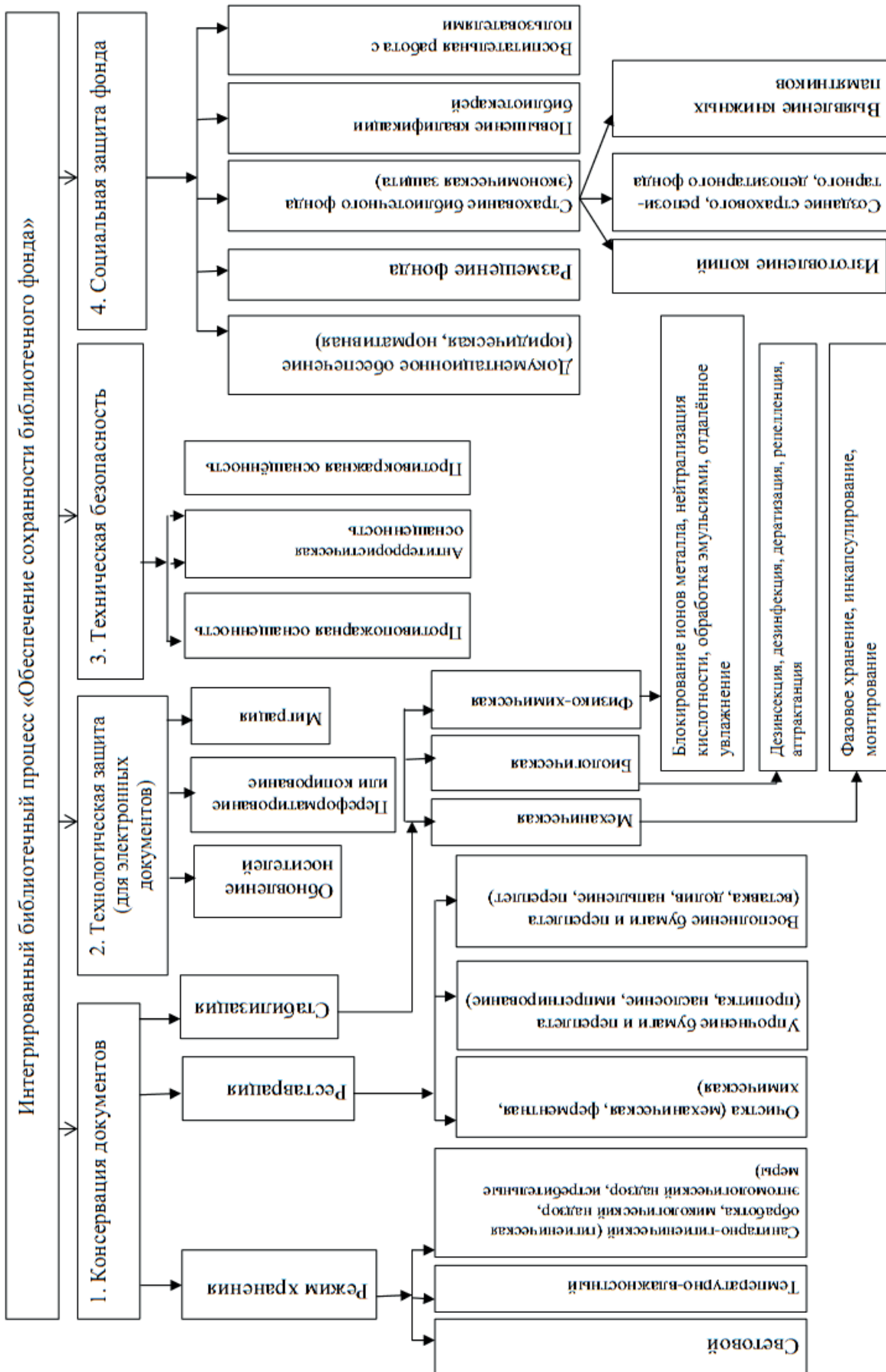


Рис. 5. Схема интегрированного библиотечного процесса «обеспечение сохранности библиотечного фонда»

По нашему мнению, реализация процесса обеспечения сохранности библиотечного фонда должна осуществляться посредством организационных, методических и производственных мероприятий (см. рис. 3). Обобщая позиции разных авторов, можно прописать весь алгоритм технологического библиотечного процесса «обеспечение сохранности библиотечного фонда» (см. рис. 4). Данная схема не претендует на полное функциональное отражение всего процесса обеспечения сохранности библиотечного фонда. Она приведена в качестве примера, который поможет раскрыть многоэлементность процесса.

Проанализировав позиции различных авторов, нами была составлена схема сквозного библиотечного процесса «обеспечение сохранности библиотечного фонда», условно, входящего в цикл «формирование библиотечного фонда» (см. рис. 5). Схема не лишена субъективизма, но изученные источники позволяют максимально приблизить её к современному пониманию и осознанию изучаемой проблемы. Соединение воедино различных аспектов процесса обеспечения сохранности библиотечного фонда может быть оправдано и латентно подтверждено по-

зицией Ю.Н. Столярова. Автор подчёркивает, что сохранение библиотечного фонда – многозначное понятие. Во-первых, оно означает удержание в возможно полном объёме изначальных материальных характеристик каждого входящего в фонд элемента, т. е. документа. Во-вторых, это собирательное понятие, которым обозначают фактическое состояние целостности документного фонда, т. е. отсутствия утрат каких-либо его документов [11, с. 271].

Сложность схематичного воплощения данного процесса состоит в том, что все выделенные блоки взаимообусловлены и технологически переплетены. Их схематичное представление (как элементов операции или подпроцесса общего процесса обеспечения сохранности фонда) трудно выполнимо, так же как неизбежны и сложности при составлении технологических карт на данные элементы общего процесса. Представленная схема позволит библиотекам обеспечить документационное сопровождение всего процесса, составить технологические карты на процесс, паспорта сохранности, положения и инструкции, не внося при этом разночтения в толкование представленного процесса.

#### Библиографический список

1. Дригайло В.Г. *Технология работы библиотеки*. Москва: Либерея-Бибинформ, 2009.
2. Шрайберг Я.Л. *Библиотека как объект автоматизации: схема формального описания, структуризация и моделирование на этапе предпроектного исследования*. Москва: ГПНТБ России, 1998.
3. Пилко И.С. *Технологические процессы в библиотечной работе*. Москва: Либерея-Бибинформ, 2005.
4. Астапович Е.Г. *Библиотечная технология Ч. 1. Основы библиотечной технологии*. Москва: МГИК, 1991.
5. ГОСТ 3.1109-82 ЕСТД. *Термины и определения основных понятий*. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/gost-3-1109-82-estd>
6. ГОСТ 14.004-83. *Технологическая подготовка производства. Термины и определения основных понятий*. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/gost-14-004-83>
7. Столяров Ю.Н. *Документ – понятие конвенциональное (в порядке дискуссии)*. Делопроизводство. 2005; 3: 11 – 18.
8. Столяров Ю.Н. *Библиотечный фонд*. Москва: Книжная палата, 1991.
9. Васильченко Н.П. Формирование библиотечных фондов. *Научные и технические библиотеки*. 1996, 5: 23 – 26.
10. Нюкша Ю.П. Обеспечение сохранности документов в библиотеках: анализ достигнутого и тенденции развития. *Теория и практика сохранения книг в библиотеке: сборник научных трудов*. Ленинград: Гос. публичная библиотека им. М.Е. Салтыкова-Щедрина, 1988; Вып. 14.
11. Столяров Ю.Н. *Библиотечный фонд*. Санкт-Петербург: Профессия, 2015.

#### References

1. Drigajlo V.G. *Tehnologiya raboty biblioteki*. Moskva: Libereya-Bibinform, 2009.
2. Shrajberg Ya.L. *Biblioteka kak ob'ekt avtomatizacii: shema formal'nogo opisaniya, strukturizaciya i modelirovanie na `etape predproektnogo issledovaniya*. Moskva: GPNTB Rossii, 1998.
3. Pilko I.S. *Tehnologicheskie processy v bibliotечноj rabote*. Moskva: Libereya-Bibinform, 2005.
4. Astapovich E.G. *Bibliotечnaya tehnologiya Ch. 1. Osnovy bibliotечноj tehnologii*. Moskva: MGIK, 1991.
5. GOST 3.1109-82 ESTD. *Terminy i opredeleniya osnovnyh ponyatij*. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/gost-3-1109-82-estd>
6. GOST 14.004-83. *Tehnologicheskaya podgotovka proizvodstva. Terminy i opredeleniya osnovnyh ponyatij*. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/gost-14-004-83>
7. Stolyarov Yu.N. *Dokument – ponyatie konvencional'noe (v poryadke diskussii)*. Deloproizvodstvo. 2005; 3: 11 – 18.
8. Stolyarov Yu.N. *Bibliotечnyj fond*. Moskva: Knizhnaya palata, 1991.
9. Vasil'chenko N.P. Formirovanie bibliotечnyh fondov. *Nauchnye i tehicheskie biblioteki*. 1996, 5: 23 – 26.
10. Nyuksha Yu.P. Obespechenie sohrannosti dokumentov v bibliotekah: analiz dostignutogo i tendencii razvitiya. *Teoriya i praktika sohraneniya knig v bibliotekte: sbornik nauchnyh trudov*. Leningrad: Gos. publichnaya biblioteka im. M.E. Saltykova-Schedrina, 1988; Vyp. 14.
11. Stolyarov Yu.N. *Bibliotечnyj fond*. Sankt-Peterburg: Professiya, 2015.

Статья поступила в редакцию 19.10.16

УДК 378

**Suhovienko E.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: [suhovienko@mail.ru](mailto:suhovienko@mail.ru)

**DIAGNOSTICS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF UNDERGRADUATES IN THE LIGHT OF IMPLEMENTATION OF PROFESSIONAL TEACHER STANDARDS.** The article reveals the difference of vectors of the Federal state educational standard of higher education (training direction 44.04.01 Teacher education) and Professional teacher standards. The technology proposed in this article allows creating and applying a diagnostic tool to assess the competencies of graduates of a magistracy – future (or acting) of math teachers. The technology is based on searching for the appropriate levels of maturity of professional competence of the federal state educational standards of higher education and labor actions, necessary knowledge and skills of the teacher professional standard. Each diagnostic task checks several actions, specifying competence. The degree of maturity of the competence determined by using experimentally obtained formula. The presented technology allows evaluating the level of development of the graduates of job functions, setting Professional teacher standards.

**Key words:** Professional teacher standards, federal governmental educational standard of higher education, competence, diagnostics.

**Е.А. Суховиенко**, д-р пед. наук, зав. каф. математики и методики обучения математике, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: [suhovienko@mail.ru](mailto:suhovienko@mail.ru)

## ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРАНТОВ В СВЕТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА

В статье выявлена несогласованность Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование) и Профессионального стандарта педагога. Технология, предложенная в статье, позволяет создавать и применять средства диагностики для оценки компетенций выпускников магистратуры – будущих (или действующих) учителей математики. В основе технологии лежит поиск соответствия уровней сформированности профессиональных компетенций из Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и трудовых действий, необходимых знаний и умений из Профессионального стандарта педагога. Каждое диагностическое задание проверяет несколько действий, конкретизирующих компетенцию. Степень сформированности компетенции определяется с помощью полученной экспериментальной формулы. Представленная технология позволяет оценить уровень освоения выпускниками трудовых функций, определенных Профессиональным стандартом педагога.

**Ключевые слова:** профессиональный стандарт педагога, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, компетенции, диагностика.

Решение проблем образования в высшей школе требует разработки средств педагогической диагностики, под которой мы понимаем познавательную и преобразующую деятельность, направленную на изучение педагогических процессов для обеспечения эффективного управления этими процессами [1]. Условием реализации педагогической диагностики является отражение в ее содержании требований, предъявляемых к результатам образования государственными документами [2]. В 2013 году Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации был принят Профессиональный стандарт педагога, регламентирующий, в том числе, деятельность учителя математики. Профессиональный стандарт [3] представляет собой документ, в котором раскрыты трудовые действия, необходимые умения и знания для учителя дошкольного, начального, основного и среднего общего образования; трудовые функции процесса обучения, воспитательной и развивающей деятельности.

Как отмечает Л.В. Шкерина [4], в настоящее время требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по направлению «Педагогическое образование» к результатам подготовки педагога и Профессионального стандарта педагога к квалификации учителя математики не совсем согласованы. Она полагает, что вузам нельзя игнорировать квалификационные требования к учителю математики, определённые в Профессиональном стандарте педагога, так как при трудоустройстве выпускника работодатель будет ориентироваться на этот стандарт. По её мнению, трудовые действия и умения учителя математики уточняют состав про-

фессиональных компетенций, указывая на специфику предмета математики и способов и приемов её освоения. Эти трудовые действия и умения отражают специфику методики реализации образовательной программы по математике и могут быть классифицированы и интегрированы в состав профессиональных компетенций учителя математики [4]. Нам ближе точка зрения А.В. Антоновой и И.М. Клименко [5], считающих, что именно с профессиональных стандартов и должно начинаться выстраивание программ подготовки специалистов.

Необходим поиск точек соприкосновения Профессионального стандарта и ФГОС ВО для того, чтобы формирование и диагностика сформированности компетенций, определенных ФГОС ВО, позволяли одновременно формировать и диагностировать владение выпускниками трудовыми функциями, определенными Профессиональным стандартом. Целью данной статьи является поиск преодоления несоответствия целевых ориентиров Профессионального стандарта педагога и Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование».

Мы поставили задачу найти подтверждение каждой компетенции из ФГОС ВО в Профессиональном стандарте и в соответствии с ним конкретизировать требования ФГОС с помощью дескрипторов «знать», «уметь», «владеть». Данные дескрипторы соответствуют категориям «Необходимые знания», «Необходимые умения» и «Трудовые действия» из Профессионального стандарта. Подобная конкретизация позволила уточнить компетенции и создать средства их диагностики.

Таблица 1

Соответствие требований Профессионального стандарта педагога и компетенции ПК-1

Состав трудовой функции «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования. Общепедагогическая функция. Обучение»	Конкретизация компетенции ПК-1 Способность применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам
Трудовое действие Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования. Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися	В.1 Владеет современными методиками и технологиями обучения математике и диагностики его результатов. В. 2 Владеет техникой создания и использования методик диагностики результатов обучения математике
Необходимые умения Разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде. Применять современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы. Объективно оценивать знания обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей	У.1 Умеет применять современные методики и технологии обучения математике и диагностики его результатов. У. 2 Умеет разрабатывать диагностические методики
Необходимые знания Основы методики преподавания, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий. Современные педагогические технологии реализации компетентностного подхода с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся	З.1 Знает современные методики и технологии обучения математике и диагностики его результатов. З. 2 Знает технологии проектирования диагностических методик

На примере компетенции «ПК-1 Способность применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам» для направления 44.04.01 Педагогическое образование (профильная направленность магистратуры «Математическое образование в системе профильной подготовки») покажем технологию создания средств диагностики компетенции, соответствующих Профессиональному стандарту педагога.

В рамках изучения дисциплин «Современные технологии обучения математике в вузе» и «Мониторинг учебных достижений учащихся по математике», формирующих компетенцию ПК-1, студенты магистратуры осваивают трудовую функцию «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования. Общепедагогическая функция. Обучение». Данная функция в Профессиональном стандарте конкретизируется, в частности, следующими трудовыми действиями: осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования; организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися. Эти трудовые действия мы спроектировали на конкретизацию компетенции ПК-1 следующими образом: владеет современными методиками и технологиями обучения математике и диагностики его результатов, владеет техникой создания и использования методик диагностики результатов обучения математике. Аналогично были найдены проекции необходимых умений и необходимых знаний из Профессионального стандарта на конкретизацию компетенции ПК-1 (табл. 1).

В Профессиональном стандарте трудовые действия, необходимые знания и умения представлены в следующей после-

довательности: для осуществления трудовых действий необходимы профессиональные умения, которые обеспечиваются соответствующими знаниями. Естественно, в процессе подготовки магистрантов логика освоения этих уровней обратна – от знания к владению.

В качестве средств диагностики компетенции ПК-1 мы применяли творческие задания, собеседования, проверку выполнения индивидуальных заданий. Например, первое творческое задание предполагало описание фрагмента учебного занятия с применением одной из технологий обучения:

- технология творческих педагогических мастерских;
- технология учебного проектирования;
- технология модульного обучения;
- технология консультирования;
- технология обучения математике на основе деятельностного подхода;
- кейс-технология;
- технология проблемного обучения;
- технология обучения математике на основе поэтапного формирования умственных действий.

Другое творческое задание предусматривало составление студентами тестовых заданий для диагностики предметных и метапредметных результатов при изучении одной из тем математики 5-го класса. Эти творческие задания оценивали конкретизированные требования компетенции ПК-1 в соответствии со следующими критериями (табл. 2).

К примеру, при выполнении первого задания студент полно и правильно указывает признаки выбранной технологии и технологическую цепочку (этапы) изучения темы, но неполно описывает деятельность учащихся и достигаемые ими предметные, метапредметные и личностные результаты. Во втором задании проведенный студентом анализ содержания темы на предмет формирования предметных, метапредметных и личностных результатов неполон, тестовые задания для контроля предметных результатов составлены, а для контроля универсальных учебных действий – нет (табл. 3).

Таблица 2

Критерии оценивания компетенции ПК-1

№	Критерии оценивания заданий 1 и 2	Баллы	от 0 до 2 баллов
1	Указывает признаки данной технологии	3.1	
	Указана технологическая цепочка (этапы) изучения данной темы	3.1, У.1	
	Описана деятельность учащихся и достигаемые предметные, метапредметные и личностные результаты	3.1, У.1, В.1	
2	Проведен анализ содержания темы на предмет формирования предметных, метапредметных и личностных результатов	В.1, 3.2, У.2	
	Составлены тестовые задания для контроля предметных результатов	3.2, У.2, В.2	
	Составлены диагностические задания для оценки универсальных учебных действий, соответствующие возможностям данной темы	3.2, У.2, В.2	

Таблица 3

Первичные результаты оценивания компетенции ПК-1

Критерии оценивания заданий 1 и 2	Действие	Балл
Указывает признаки данной технологии	3.1	2
Указана технологическая цепочка (этапы) изучения данной темы	3.1	2
	У.1	2
	3.1	1
Описана деятельность учащихся и достигаемые предметные, метапредметные и личностные результаты	У.1	1
	В.1	1
	3.1	1
Проведен анализ содержания темы на предмет формирования предметных, метапредметных и личностных результатов	В.1	1
	3.2	1
	У.2	1
Составлены тестовые задания для контроля предметных результатов	3.2	2
	У.2	2
	В.2	2
Составлены диагностические задания для оценки универсальных учебных действий, соответствующие возможностям данной темы	3.2	0
	У.2	0
	В.2	0

Далее коэффициент сформированности компетенций по уровням знания, умения и владения вычислялся как отношение полученных баллов к максимально возможному. Например, в данном случае, коэффициент сформированности компетенции на уровне знания  $K_3 = \frac{8}{12} \cdot 100 = 75$ , на уровне умения  $K_y = \frac{6}{10} \cdot 100 = 60$ , на уровне владения  $K_b = \frac{4}{8} \cdot 100 = 50$ .

Успешность выполнения заданий с учетом весовых коэффициентов позволяет рассчитать коэффициент сформированности компетенции по формуле, полученной нами экспериментальным путем:  $K_{\text{ком}} = -8,33 + 0,003K_3 + 1,07K_y + 0,003K_b$  [6].

Данный коэффициент для приведенного выше примера:

$$K_{\text{ком}} = -8,33 + 0,003 \cdot 75 + 1,07 \cdot 60 + 0,003 \cdot 50 = 56,2.$$

#### Библиографический список

1. Суховиенко Е.А. *Педагогическая диагностика успешности обучения учащихся в контексте информатизации образования*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Екатеринбург, 2006.
2. Суховиенко Е.А. Управление качеством образования и педагогическая диагностика. *Профессиональное образование. Столица*. 2003; 10: 11.
3. *Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)*. Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544. Москва. Available at: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>
4. Шкерина Л.В. *Методика выявления и оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций студентов – будущих учителей математики*. Красноярск: РИО КГПУ им. В.П. Астафьева, 2015.
5. Антонова А.В., Клименко И.М. Профессиональный стандарт педагога: новые требования и квалификационные характеристики современного учителя. *Педагогическое образование в России*. 2014; 6: 81–86.
6. Суховиенко Е.А. Математическая модель рейтинговой системы диагностики компетенций будущих учителей математики. *Актуальные проблемы развития среднего и высшего образования: межвузовский сборник научных трудов*. Челябинск: КрайРА, 2015: 92–98.

#### References

1. Suhovienko E.A. *Pedagogicheskaya diagnostika uspeshnosti obucheniya uchastichisya v kontekste informatizacii obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2006.
2. Suhovienko E.A. Upravlenie kachestvom obrazovaniya i pedagogicheskaya diagnostika. *Professional'noe obrazovanie. Stolica*. 2003; 10: 11.
3. *Professional'nyj standart. Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doskol'nom, nachal'nom obschem, osnovnom obschem, srednem obschem obrazovanii)*. Utverzhden prikazom Ministerstva truda i social'noj zaschity Rossijskoj Federacii ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544. Moskva. Available at: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>
4. Shkerina L.V. *Metodika vyyavleniya i ocenivaniya urovnya sformirovannosti professional'nyh kompetencij studentov – buduschih uchitelej matematiki*. Krasnoyarsk: RIO KGPU im. V.P. Astaf'eva, 2015.
5. Antonova A.V., Klimenko I.M. Professional'nyj standart pedagoga: novye trebovaniya i kvalifikacionnye harakteristiki sovremennogo uchitelya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014; 6: 81–86.
6. Suhovienko E.A. Matematicheskaya model' rejtingovoj sistemy diagnostiki kompetencij buduschih uchitelej matematiki. *Aktual'nye problemy razvitiya srednego i vysshego obrazovaniya: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov*. Chelyabinsk: KrajRA, 2015: 92 – 98.

Статья поступила в редакцию 22.10.16

УДК 378

**Usoltsev A.P.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia),  
E-mail: [alusolzev@gmail.com](mailto:alusolzev@gmail.com)

**Dummer M.D.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: [dammermd@yandex.ru](mailto:dammermd@yandex.ru)

**STRUCTURE OF THE MASTER'S PROGRAM "PHYSICAL EDUCATION IN MODERN SCHOOL"**. The article discusses features of the structure and contents of a master's program. The studied program trains teachers to work in the modern educational environment's conditions. The program enables a teacher to focus on actual problems of school physical education: prepares school graduates to obtain technical education, develops their engineering thinking, technology training to final certification, the development of the schoolchildren's creative abilities at lessons and during extracurricular work. The program's novelties are: modular structure, adequate physics teacher's professional activities structure; modern contents of academic disciplines; innovative ways of students' educational achievements' evaluation, according to their intellectual capabilities, experience, and having professional education. The network interaction at realization of the program allows students to attach to the research and traditions of two well-known scientific methodological schools.

**Key words: module, teacher, engineering thinking, teaching activities, planned educational results, project, method, technology, physics, electronic course, final examination, network form of interaction.**

**А.П. Усольцев**, д-р пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург,  
E-mail: [alusolzev@gmail.com](mailto:alusolzev@gmail.com)

**М.Д. Даммер**, д-р пед. наук, проф., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
г. Челябинск, E-mail: [dammermd@yandex.ru](mailto:dammermd@yandex.ru)

## СТРУКТУРА МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ «ФИЗИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ»

В статье рассматриваются особенности структуры и содержания магистерской программы, основной целью которой является подготовка учителей к работе в школе в условиях современной образовательной среды. Программа позволяет ориентировать учителя физики на актуальные проблемы школьного физического образования: подготовку выпускников школы



к получению технического образования, развитие их инженерного мышления, технологии подготовки к итоговой аттестации, развитие творческих способностей обучаемых в условиях урочной и внеурочной деятельности. Новизна программы обусловлена ее модульной структурой, адекватной структуре профессиональной деятельности учителя физики; современным содержанием учебных дисциплин; инновационными средствами оценивания учебных достижений обучающихся в магистратуре, учитывающими их интеллектуальные возможности, опыт и имеющееся профессиональное образование. Реализация программы в условиях сетевого взаимодействия позволяет приобщать студентов к результатам исследований и традициям двух известных научно-методических школ.

**Ключевые слова:** модуль, учитель, инженерное мышление, педагогическая деятельность, планируемый образовательный результат, проект, метод, технология, кабинет физики, электронный курс, итоговая аттестация, сетевая форма взаимодействия.

Замена специалитета на двухступенчатую структуру высшего образования «бакалавриат – магистратура» в нашей стране уже произошла. Тем не менее, ряд проблем, возникших при этом переходе, продолжает оставаться актуальным. Одна из них связана с тем, что обучение в магистратуре зачастую не имеет качественных отличий от обучения в бакалавриате, а часто, по сути, превращается в некоторые несколько расширенные курсы повышения квалификации (или переквалификации, для тех, у кого базовое высшее образование не по профилю магистратуры).

Этому есть объективные причины, не зависящие от организаций высшего образования. Например, функционал и заработная плата бакалавра и магистра, работающих в системе образования, ничем не отличаются.

Но при этом присутствует и субъективный фактор: зачастую при планировании образовательной программы её авторы сами не могут ответить на вопрос: какие новообразования в сфере своей профессиональной деятельности получит тот, кто закончил магистратуру?

В полной мере эта проблема относится и к направлению подготовки «44.04.01 Педагогическое образование» в целом, и при подготовке учителей физики, в частности.

В последнее время отношение к физическому образованию в РФ сильно изменилось: курс на технологическое перевооружение экономики должен быть обеспечен инженерными кадрами, подготовка которых должна начинаться ещё на школьной скамье [1; 2].

В регионах это нашло отражение в областных региональных программах: например, в Свердловской области реализуется масштабная программа «Уральская инженерная школа» [3; 4], в Челябинской области реализуется программа ТЕМП (технология, естествознание, математика, педагогика) [5].

Ключевой фигурой в реализации этих программ является учитель физики, который должен выполнять не только требования ФГОС, но и задачи, связанные с воспитанием и обучением будущих инженеров.

Подготовка в бакалавриате не предусматривала решение этих новых задач. Становится очевидной целесообразность подготовки в магистратуре к реализации этих программ. Именно это и послужило основанием выбрать в качестве системообразующего элемента магистерской программы «Физическое образование в современной школе» следующую цель: формирование готовности учителя физики выполнять социальный заказ в рамках проектов «Уральская инженерная школа» и ТЕМП.

При этом важно подчеркнуть, что региональная направленность цели вовсе не означает, что Программа будет востребована и актуальна только в Уральском регионе. Региональные программы созданы для решения проблем федерального масштаба, поэтому магистр, получивший подготовку по этому направлению, будет полезен и в других регионах, не имеющих комплексных программ, акцентированных на инженерной подготовке молодежи.

В качестве основного вида деятельности, к которой готовится магистрант, выбрана педагогическая [6], направленная на решение задачи формирования инженерного мышления школьников.

Под инженерным мышлением понимается мышление, направленное на обеспечение деятельности с техническими объектами, осуществляемое на когнитивном и инструментальном уровнях и характеризующееся как политехническое, конструктивное, научно-теоретическое, преобразующее, творческое, социально-позитивное [7].

Далее формулируется блок образовательных задач, решаемых при подготовке в магистратуре, и выраженных в формировании:

- умения выявлять, формулировать педагогическую проблему, определять алгоритм её решения;

- готовности к выбору и использованию современного оборудования школьного кабинета физики;

- готовности к осуществлению дополнительного образования по физике;

- готовности к использованию современных информационных технологий в учебном процессе по физике;

- умения по подготовке учащегося к итоговой аттестации по физике;

- и, наконец, в итоге, готовности использовать современные педагогические технологии для формирования инженерного мышления школьников в процессе обучения физике.

Этот блок получен в результате анализа запросов учителей физики, личного опыта авторов по преподаванию физики в школе.

К каждой из этих образовательных задач создаётся модуль, содержащий несколько учебных дисциплин. Итоговая форма проверки осуществляется не по отдельным учебным дисциплинам, а по всему модулю и представляет собой результат профессиональной педагогической деятельности, который педагог будет применять в своей дальнейшей работе.

Соответствие планируемого образовательного результата, учебных дисциплин и продукта деятельности магистранта приведено в таблице 1.

Подробнее опишем каждый полученный модуль.

1. *Умение выявлять, формулировать педагогическую проблему, определять алгоритм её решения.*

Этот блок учителями вначале обычно не указывается как востребованный. Но после нескольких занятий по курсу «Современные проблемы науки и образования» ситуация сильно меняется: учителям становится понятной важность выделения, локализации и вербализации существующей педагогической проблемы.

В рамках этого модуля важную роль приобретает дисциплина «Иностранный язык». Чаще всего, этот курс предлагается учителям для поддержания имеющегося уровня владения английским языком. В таком традиционном понимании цели этот курс является малоэффективным: небольшое количество часов и низкий уровень владения английским языком у учителей физики не позволяет заметно улучшить владение иностранным языком. Кроме того, часть учителей (особенно, с большим стажем педагогической деятельности), учила в школе немецкий или французский язык. Поэтому этот курс совершенно справедливо воспринимается педагогами весьма скептически как бесполезная трата времени.

В рамках рассматриваемого модуля дисциплина «Иностранный язык» имеет целью ознакомить магистранта с состоянием рассматриваемой им проблемы в зарубежной методической науке и практике. Для этого обучающийся имеет возможность пользоваться электронными «переводчиками», а педагог помогает ему переработать полученный электронный текст в осмысленный перевод на русском языке. В этом случае, за достаточно короткое время можно научить переводить тексты даже того, кто ранее изучал другой иностранный язык. В результате каждый обучающийся подбирает иностранную литературу по исследуемой им проблеме, которую он будет в дальнейшем использовать в своей квалификационной работе.

Эссе «Моя педагогическая мечта» служит для определения цели, поставленной магистрантом перед собой на период обучения в магистратуре.

Завершается модуль защитой темы выпускного проекта на научном семинаре. Каждый магистрант доказывает актуальность рассматриваемой им проблемы и представляет краткий обзор научно-методической литературы по этой проблеме, обязательно содержащей иностранные источники.

2. *Готовность использовать современные педагогические технологии для формирования инженерного мышления школьников в процессе обучения физике.*

Структура ОПОП по достижению планируемого образовательного результата

	Планируемый образовательный результат	Дисциплины	Продукт деятельности магистранта
1	Умение выявлять, формулировать педагогическую проблему, определять алгоритм её решения	Современные проблемы науки и образования Праксиологические основы педагогической деятельности Иностранный язык	Эссе «Моя педагогическая мечта». Защита темы ВКР
2	Готовность использовать современные педагогические технологии для формирования инженерного мышления школьников	Технологии современного урока физики Учебная практика ССОРО Реализация концепции «Уральская инженерная школа» / ТЕМП в образовательной организации	Видеосюжет «Мой урок», «Прыжок-тандем». Система оценивания по одной из тем физики / четверти.
3.	Готовность к выбору и использованию современного оборудования школьного кабинета физики	Современный кабинет физики Демонстрационный эксперимент по физике	Программа развития кабинета физики. Проект «Арсенал» – комплекс демонстрационного и лабораторного эксперимента по одной из тем школьного курса физики
4	Готовность к осуществлению дополнительного образования по физике	Организация элективных курсов (на примере курса «Технические инновации») Научно-исследовательская практика ТРИЗ Методика работы с одарёнными детьми Методика раннего обучения физике Организация проектной деятельности школьников по физике	Разработка элективного курса по физике / внеклассного мероприятия / детского проекта
5	Готовность к использованию современных информационных технологий в учебном процессе по физике	Цифровой физический эксперимент в школе Производственная практика Информационные технологии в обучении физике	Проект «Мой электронный багаж»
6	Умения по подготовке учащихся к итоговой аттестации по физике	Метод ключевых задач по физике Практикум по решению физических задач	Комплекс задач по одной теме

Этот модуль является ключевым во всём курсе, так как именно он несёт основную содержательную нагрузку: учитель физики должен освоить новые инструменты (методы, технологии), в современных условиях более эффективные для достижения поставленных образовательных целей, в том числе, и для формирования инженерного мышления школьников.

В качестве отчётного мероприятия по этому блоку обучающийся готовит видеопрезентацию своего урока «Мой урок», который обсуждается на научном семинаре.

Отдельного внимания заслуживает парная форма работы, названная нами «Прыжок-тандем». Эта форма отчётности была придумана для того, чтобы опытные учителя физики, имеющие большой стаж работы, помогали магистрантам, не работавшим до этого в школе (чаще всего, это те, кто имеет базовое непедagogическое образование). Разработка урока проходит под руководством опытного учителя, а урок проводит начинающий педагог. После просмотра презентации этого урока обсуждается как идея построения урока (цели, этапы, формы и т.п.), ответственность

за которую несёт практикующий учитель, так и её практическая реализация, демонстрирующая умения начинающего педагога. Это позволяет использовать потенциальные возможности учителей-стажистов для начальной подготовки к ведению занятий магистрантов, не имеющих педагогического опыта.

По результатам усвоения этого модуля магистранты защищают собственную систему оценивания достижений обучающихся по одной из тем физики / в четверти.

*3. Готовность к выбору и использованию современного оборудования школьного кабинета физики.*

Необходимость изучения этого модуля доказывается тем, что в последнее время очень часто учителя обращаются с просьбой оказать помощь в приобретении оборудования для кабинета физики. При этом оперируют лишь выделенной для этого суммой, не анализируя свои потребности и образовательные цели.

В рамках этого модуля обучающиеся в парах выполняют проект «Арсенал» — комплекс демонстрационного и лабораторного эксперимента по одной из тем школьного курса физики,

и защищая его. Парные команды выбирают темы так, чтобы было рассмотрено всё содержание школьного курса физики.

В результате каждый учитель составляет программу развития кабинета физики с учётом имеющегося оборудования, потребностей школьников, собственных предпочтений. В этот план входит план дооборудования кабинета в различных вариантах, который включает прайс-листы различных компаний, предлагающих оборудование с вариацией цен и качества.

4. *Готовность к осуществлению дополнительного образования по физике.*

В рамках этого модуля обучающиеся занимаются разработкой: элективного курса по физике / внеклассного мероприятия / детского проекта. В итоге они защищают этот проект и доводят его до уровня практического применения.

В качестве примера проводится курс «История технических инноваций», в рамках которого магистранты не только усваивают его содержание, но, прежде всего, готовятся к его реализации в школе по готовым дидактическим материалам и методическим рекомендациям. Кроме того, в рамках этого курса студентам демонстрируется логика его построения, идеи, положенные в основу отбора содержания и организации познавательной деятельности школьников. На этом примере студенты учатся разрабатывать другие элективные курсы.

5. *Готовность к использованию современных информационных технологий в учебном процессе по физике.*

В рамках этого модуля обучающийся готовит проект «Мой электронный багаж», о котором рассказывает на научно-практическом семинаре. Под «электронным багажом» понимается весь комплекс мультимедийных материалов, программного обеспечения, ресурсов Интернет, используемых педагогом в своей работе. Этот «багаж» подбирается таким образом, чтобы решать задачи, поставленные магистрантом в своей квалификационной работе.

6. *Умения по подготовке учащихся к итоговой аттестации по физике.*

И, наконец, модуль, посвящённый подготовке школьников к итоговой аттестации, заканчивается созданием каждым обучающимся комплекса задач по одной теме, так, чтобы все темы школьного курса были рассмотрены. Таким образом, после рас-

смотрения всех представленных комплексов у магистранта создаётся некоторый минимально достаточный комплекс задач, использование которого позволяет подготовить ученика к итоговой аттестации по физике.

Все выполненные проекты заносятся в портфолио обучающегося (в электронном варианте). В это же портфолио помещаются отчёты по всем видам практики.

Для повышения качества обучения программа реализуется в сетевой форме взаимодействия Уральского государственного педагогического университета и Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Предлагаемая программа направлена на подготовку учителей физики к реализации комплексной программы «Уральская инженерная школа» (в Свердловской области) и задач ТЕМП (в Челябинской области). Сетевой характер реализуемой программы позволяет использовать успешный опыт педагогов одной области для решения задач реализации образовательных задач в другой области. Например, в Челябинской области имеется длительный опыт массового внедрения образовательной робототехники, в Свердловской области силами УрГПУ и УГМК осуществляется интересный проект по созданию инженерного лица на базе обыкновенного общеобразовательной организации. Таким образом, на соответствующих сетевых курсах учителя Свердловской области имеют возможность познакомиться с опытом челябинских коллег по реализации образовательной робототехники, тогда как педагоги Челябинской области могут получить информацию по созданию такого лица.

В программе имеются уникальные курсы, такие как «Цифровой физический эксперимент в школе» (ЮУрГГПУ), «История технических инноваций» (УрГПУ), «Метод ключевых задач для подготовки школьников к ЕГЭ по физике» (УрГПУ).

Проблемы, возникающие в процессе реализации программы, в первую очередь, связаны с большой загруженностью обучающихся своей профессиональной деятельностью в школе и малой гибкостью существующих нормативов реализации учебного плана (например, в школьные каникулы мы не можем больше заниматься с магистрантами, так как будет превышать норматив в 14,5 часов в неделю).

#### Библиографический список

1. *Об утверждении приоритетных направлений развития науки, технологий и техники в Российской Федерации и перечня критических технологий Российской Федерации.* Указ Президента Российской Федерации от 07 июля 2011 г. № 899. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/33514>
2. *О науке и государственной научно-технической политике* (с изм. и доп., вступ. в силу с 03.06.2016). Федеральный закон от 23.08.1996 N 127-ФЗ. Ред. от 23.05.2016). Available at: [http://synergy.ru/aspir/general/upload/new\\_IY/Normativka/Федеральный%20закон%20от%2023.08.1996%20N%20127-ФЗ.pdf](http://synergy.ru/aspir/general/upload/new_IY/Normativka/Федеральный%20закон%20от%2023.08.1996%20N%20127-ФЗ.pdf)
3. *О комплексной программе «Уральская инженерная школа».* Указ Губернатора Свердловской области № 453-УГ от 06.10.2014 г. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/422448790>
4. *Об утверждении комплексной программы Свердловской области «Уральская инженерная школа» на 2016 – 2020 годы.* Постановление Правительства Свердловской области от 02.03.2016 N 127-ПП. Available at: <http://www.consultant.ru/regbase/cgi/online.cgi?req=doc&base=RLAW071&n=168826&dst=100001#0>
5. Концепция ТЕМП. Available at: <http://chel-edu.ru/pics/uploads/TEMP/konz.pdf>; <http://chel-edu.ru/docs/?id=1693>
6. *Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта Высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры).* Приказ от 21 ноября 2014 г. N 1505 <http://fgosvo.ru/news/5/553>
7. Усольцев А.П., Шамало Т.Н., Усольцев А.П., О понятии «инженерное мышление». *Формирование инженерного мышления в процессе обучения: сборник научных трудов Уральского государственного педагогического университета.* Екатеринбург, 2015.

#### References

1. *Ob utverzhdenii prioritetnykh napravlenij razvitiya nauki, tehnologii i tehniki v Rossijskoj Federacii i perechnya kriticheskikh tehnologij Rossijskoj Federacii.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07 iyulya 2011 g. № 899. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/33514>
2. *O nauke i gosudarstvennoj nauchno-tehnicheskoy politike* (s izm. i dop., vstup. v silu s 03.06.2016). Federal'nyj zakon ot 23.08.1996 N 127-FZ. Red. ot 23.05.2016). Available at: [http://synergy.ru/aspir/general/upload/new\\_IY/Normativka/Федеральный%20закон%20от%2023.08.1996%20N%20127-FZ.pdf](http://synergy.ru/aspir/general/upload/new_IY/Normativka/Федеральный%20закон%20от%2023.08.1996%20N%20127-FZ.pdf)
3. *O kompleksnoj programme «Ural'skaya inzhenernaya shkola».* Ukaz Gubernatora Sverdlovskoj oblasti № 453-UG ot 06.10.2014 g. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/422448790>
4. *Ob utverzhdenii kompleksnoj programmy Sverdlovskoj oblasti «Ural'skaya inzhenernaya shkola» na 2016 – 2020 gody.* Postanovlenie Pravitel'stva Sverdlovskoj oblasti ot 02.03.2016 N 127-PP. Available at: <http://www.consultant.ru/regbase/cgi/online.cgi?req=doc&base=RLAW071&n=168826&dst=100001#0>
5. Концепция ТЕМП. Available at: <http://chel-edu.ru/pics/uploads/TEMP/konz.pdf>; <http://chel-edu.ru/docs/?id=1693>
6. *Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta Vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.04.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' magistratury).* Prikaz ot 21 noyabrya 2014 g. N 1505 <http://fgosvo.ru/news/5/553>
7. Usol'cev A.P., Shamalo T.N., Usol'cev A.P., O ponyatii «inzhenernoe myshlenie». *Formirovanie inzhenernogo myshleniya v processe obucheniya: sbornik nauchnykh trudov Ural'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* Ekaterinburg, 2015.

Статья поступила в редакцию 24.10.16

УДК 378

**Edieva Zh.H.**, teaching assistant, Department of Mathematical Analysis, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: ezharadat@mail.ru

**STRUCTURE OF FORMATION OF BASES OF PEDAGOGICAL SKILLS IN FUTURE MATHEMATICS TEACHERS.** The work studies the structure of formation of bases of pedagogical skills in future teacher of mathematics, including the following components: humane and communicative, traditional and innovative, ethical and effective, logical-creative. The researcher identifies structural components of formation of bases of pedagogical skills in future teachers of mathematics, demonstrated in a whole range of professional skills, knowledge, competencies and personal qualities, related to pedagogical skills and professionalism. The author concludes that the well-formedness in students of basics of pedagogical skills involves the possession of effective pedagogic technologies, new methods, techniques and means of training activities, which provide the highest result of mastering the course material, students ability in self-government, self-organization, possession of self-management; the ability to use logical thinking; ownership of the future teacher of mathematics ability to full reasoning, logical rigor and thin reasoning; possession of logical skills and other knowledge and skills.

**Key words:** structure, component, pedagogical skills, future math teacher.

**Ж.Х. Эдиева**, ассистент каф. математического анализа, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: ezharadat@mail.ru

## СТРУКТУРА СФОРМИРОВАННОСТИ ОСНОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

В данной статье изучена структура сформированности основ педагогического мастерства у будущего учителя математики, включающая следующие компоненты: гуманно-коммуникативный, традиционно-инновационный, этико-результативный, логико-креативный. Выявленные структурные компоненты сформированности у будущего учителя математики основ педагогического мастерства продемонстрировали следующий комплекс профессиональных умений, знаний, навыков и компетенций и личностных качеств, сопутствующих педагогическое мастерство и профессионализм. Автор делает вывод о том, что сформированность у студентов основ педагогического мастерства предполагает владение эффективными педагогическими технологиями, новыми методами, приемами и средствами учебной деятельности, которые обеспечивают высокий результат усвоения учащимися учебного материала, умение в самоуправлении, самоорганизации, владение самоменеджментом; способность к логическому мышлению; владение будущим учителем математики способности к полноценной аргументации, логической строгостью и стройностью умозаключений; владение логическими умениями и другими знаниями и умениями.

**Ключевые слова:** структура, компонент, педагогическое мастерство, будущий учитель математики.

В отечественной психологии и педагогике разработаны разные подходы к определению структурных компонентов личности, ее структуризации. Важной стороной личности учителя математики, который владеет основами педагогического мастерства, являются его отношение к детям, коллегам, отдельным людям, избранной профессии, к себе и своим общественным обязанностям. Структуризация основных компонентов педагогического мастерства будущего учителя математики во многом зависит от необходимости развития его творческих возможностей, его личностных и профессиональных способностей, специфических знаний и умений, а также его эмоционально-волевых и интеллектуальных качеств. Известно, что человек не рождается с готовыми способностями, интересами, характером, отвечающими за владение основ педагогического мастерства [1; 2].

Существив анализ сущности и содержания педагогического мастерства учителя, мы представляем собственные структурные компоненты, характерологические качества, которые позволяют будущему учителю овладеть основами педагогического мастерства. А именно: *гуманно-коммуникативный, традиционно-инновационный, этико-результативный, логико-креативный.*

**Гуманно-коммуникативный компонент** предполагает: гуманистическое видение педагогического процесса, отношение к ученику, как к главной ценности, учёт и признание индивидуальности, уникальности личности учащегося, прилагает усилия для того, чтобы интеллект, способности и талант детей получили возможность максимального проявления участия, доброты, создание оптимальных условий для всестороннего обучения и развития учеников; вера в учеников и оптимизм в силы и возможности ученика; коммуникабельностью – владение хорошим голосом, внешним обаянием, речью, проявление толерантности по отношению к людям, владение коммуникативными техниками и техникой педагогического общения, тактичность, наблюдательность, умение взаимодействовать с учениками; умение результативно строить свои взаимоотношения с учащимися с учётом собственных нагрузок.

**Традиционно-инновационный компонент предполагает:** сочетание в профессиональной деятельности традиционных, прогрессивных народных традиций и обычаев и инновационных технологий обучения и воспитания; с одной стороны, умение применять инновационные формы и методы, грамотно сочетая их с прагматическим пониманием целей и задач обучения и

воспитания детей; проведение обучения в интерактивном режиме. Здесь немаловажную роль играет научный фильм, телевидение, которым в режиме он-лайн может пользоваться педагог вуза, повысить интерес студентов к изучаемой проблематике. Н.М. Романенко пишет, «современное телевидение открывает перед вузом огромные возможности, включая в свои лекционно-практические занятия фрагменты учебных фильмов, реализуя форму микро-обучения» [2, с. 46 – 47]. Приближение учебного процесса к практике повседневной жизни; с другой – широкое использование методов чеченской народной педагогики, учет этических норм семейного, трудового, физического, духовно-нравственного воспитания чеченцев; владеть нравственно-этическими категориями в системе духовных ценностей чеченцев: адамалла – гуманизм, человечность, ценалла – нравственная чистота, оьдангалла – благородство, кьонахалла – кодекс чести человека, главной целью жизни которого является служение народу, стране; иллах – культура, этика, сий – честь, достоинство, Эхь-Бехк – совесть, нравственный долг перед обществом, кьинхетам – сострадание, милосердие, яхь – доброжелательное соревнование в благородстве, в добрых делах.

**Этико-результативный компонент** – владение эффективными нравственно-этическими технологиями, новыми методами, приемами и средствами воспитания школьников, которые обеспечивают высокий результат воспитанности и нравственности учащихся, умение студента применять данные технологии и техники на практике, высокий уровень самоорганизации, владение самоменеджментом; знание методологических основ и основных категорий педагогической науки и практики, знание закономерностей развития личности, закономерностей психологического и возрастного развития учащихся; как результат – высокие результаты тех учеников, которых принято считать отстающими, с низкой мотивацией, не желающими, не умеющими, не способными учиться; результативность и эффективность деятельности демонстрируют не только высокий процент успеваемости школьников, но и сформированный интерес учеников к предмету; способность учить всех без исключения детей; применение усвоенной теории на практике инновационными новшествами, приносящий свой индивидуальный творческий вклад в развитие педагогической науки и практики, постоянно стимулирующий в среде педагогической общественности интерес к результатам своего труда.

**Логико-креативный** – способность к логическому мышлению; владение будущим учителем математики способностью к полноценной аргументации, логической строгостью и стройностью умозаключений; владение логическими умениями; владение педагогическим мышлением, умение мыслить и действовать неординарно, нетрадиционно, достаточно самостоятельно осуществлять анализ педагогических явлений и ситуаций, уметь расчленять на составные элементы процесс, затем синтезировать его, осмысливая каждую часть в связи с целым, учиться находить в теории обучения и воспитания те идеи, выводы, принципы, которые являются адекватными общей логике целостности педагогического процесса; умение анализировать и проектировать любую педагогическую ситуацию, уметь проектировать результаты педагогического влияния на учеников, умение определять уровень обученности и воспитанности детей, а также прогнозировать результаты обучения и воспитания; умение мыслить креативно, создавать атмосферу мыслительной активности учеников, снижать их эмоциональную напряжённость, создавать позитивный психологический климат в классном коллективе и в школе; оперативно применять свои знания, умения и навыки в любых педагогических ситуациях; способность активно пользоваться методом моделирования педагогических ситуаций и строить перспективу для эффективного влияния на личность обучаемого; желание студента в повышении профессиональной компетентности и основ педагогического мастерства; использовать в собственной работе инновационных технологий, грамотно искать и находить инновационные новшества для каждой конкретной педагогической ситуации, уметь диагностировать, прогнозировать и проектировать учебно-воспитательный процесс.

Таким образом, выявленные структурные компоненты сформированности у будущего учителя математики основ

педагогического мастерства продемонстрировали следующий комплекс профессиональных умений, знаний, навыков и компетенций и личностных качеств, сопутствующих педагогическое мастерство и профессионализм. Владение студентом основами педагогического мастерства предполагает наличие гуманистического видения педагогического процесса, отношение к ученику, как к главной ценности, учёт и признание индивидуальности, уникальности личности учащегося, прилагает усилия для того, чтобы интеллект, способности и талант детей получили возможность максимального проявления участия, владение коммуникативными техниками и техникой педагогического общения; умение сочетать в профессиональной деятельности традиционные, прогрессивные народные традиции и обычаи и, одновременно, использовать в практике инновационные технологии обучения и воспитания; грамотно сочетать их с прагматическим пониманием целей и задач обучения и воспитания детей; проведение обучения в интерактивном режиме; повышение интереса учеников к изучаемой дисциплине; приближение учебного процесса к практике повседневной жизни; с другой – широкое использование методов чеченской народной педагогики, учёт этических норм семейного, трудового, физического, духовно-нравственного воспитания чеченцев; владение эффективными педагогическими технологиями, новыми методами, приемами и средствами учебной деятельности, которые обеспечивают высокий результат усвоения учащимися учебного материала, умение в самоуправлении, самоорганизации, владение самоменеджментом; способность к логическому мышлению; владение будущим учителем математики способности к полноценной аргументации, логической строгостью и стройностью умозаключений; владение логическими умениями.

#### Библиографический список

1. Алипханова Ф.Н., Алиева Р.Р. Структурные компоненты, критерии и показатели сформированности организационной культуры. *Вестник Северо-осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова*. Владикавказ, 2014; 1:113 – 117.
2. Романенко Н.М. Особенности восприятия телеинформации школьниками. *Педагогика*. 2003; 4: 46 – 48.

#### References

1. Aliphanova F.N., Alieva R.R. Strukturnye komponenty, kriterii i pokazateli sformirovannosti organizacionnoj kul'tury. *Vestnik Severo-oseitinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K.L. Hetagurova*. Vladikavkaz, 2014; 1:113 – 117.
2. Romanenko N.M. Osobennosti vospriyatiya teleinformacii shkol'nikami. *Pedagogika*. 2003; 4: 46 – 48.

Статья поступила в редакцию 22.10.16

УДК 378

**Arskieva Z.A.**, senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia),

E-mail: Zaliya66@mail.ru

**Aliphanova F.N.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chechen State University (Grozny, Russia),

E-mail: fatima2365@mail.ru

**PEDAGOGICAL OPTIMISM AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM.** The article presents a psychological and pedagogical analysis of pedagogical optimism of a teacher, and concludes that a teacher, who possesses pedagogical optimism, can effectively train students to develop their will power to overcome the difficulty of future professional activity, in overcoming of professional difficulties of life, and also achieve success and not feel negative emotions associated with the feeling of the subject it is impossible to meet specific needs. The author concludes that the teacher with pedagogical optimism can effectively teach students to develop their strong will to overcome future challenges in their professional activities, the overcoming of professional difficulties of life and to achieve success and to experience negative emotions, associated with the feeling of the subject's inability to satisfy certain needs.

**Key words:** optimism, optimism teaching, teacher, personality.

**З.А. Арскиева**, ст. преп. каф. педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»,

г. Грозный, E-mail: Zaliya66@mail.ru

**Ф.Н. Алипханова**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный,

E-mail: fatima2365@mail.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПТИМИЗМ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье осуществлен психолого-педагогический анализ педагогического оптимизма педагога, и сделан вывод, что педагог, у которого сформирован педагогический оптимизм, может эффективно обучать студентов, развивать у них волевые качества для преодоления в будущем трудностей в профессиональной деятельности, в преодолении профессиональных жизненных трудностей, а также добиваться успехов и не испытывать отрицательные эмоции, связанные с ощущением субъекта невозможности удовлетворить определенные потребности. Автор делает вывод о том, что педагог, у которого сформирован педагогический оптимизм, может эффективно обучать студентов, развивать у них волевые качества для преодоления в бу-

дущем трудностей в профессиональной деятельности, в преодолении профессиональных жизненных трудностей, а также добиваться успехов и не испытывать отрицательные эмоции, связанные с ощущением субъекта невозможности удовлетворить определенные потребности.

**Ключевые слова:** оптимизм, педагогический оптимизм, педагог, личность.

Проявление со стороны педагога чуткого отношения к ученику позволяет обучаемому поверить в собственные силы, умножая не только морально-нравственное, но и физическое здоровье. В отношениях между педагогом и воспитанником оптимизм формирует доброжелательность, искренность, исключает подозрительность, создавая психологический комфорт, атмосферу общения и взаимопонимания. Для понимания того, как, какими способами и формами необходимо формировать педагогический оптимизм у будущего педагога, как профессионально-личностного качества, важно разобраться с этимологией и происхождением самого термина «оптимизм» в культурно-философской и психолого-педагогической литературе. Психологические и педагогические основы формирования оптимистического мировосприятия личности анализировались в работах известных педагогов-психологов – А.П. Ушинского, П.П. Блонского, А.С. Макаренко, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, И.С. Кона, Е.И. Рогова, К.А. Абульханова-Славской, Л.Д. Столяренко, Н.М. Солончук и многих других исследователей. Что касается отечественной психологии, то здесь учёные анализируют категорию «оптимизм» как индивидуальное проявление психики человека, который основывается на индивидуальных внутренних механизмах личности, вызывающих всевозможные психические состояния, отвечая на вопросы – почему один человек демонстрирует оптимизм, а другой пессимизм. Педагогов же интересует оптимизм с позиции повышения качества познавательной активности личности, а также при формировании положительного, позитивного, мотивационного настроя на учебную деятельность. В этом аспекте достаточно известны работы А.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, П.П. Блонского, О.В. Коротких, Г.В. Лунина, Н.А. Рыбникова, Ф.Р. Филиппова, Е.Н. Шиянова и других. Явление педагогического оптимизма характеризует жизнерадостность личности воспитанника, веру педагога в будущее своих учеников, их успех, склонность педагога во всем видеть хорошее. Несмотря на то, что многие молодые люди с оптимизмом воспринимают мир, душевный подъем у них происходит достаточно стихийно, поэтому ему необходима помощь со стороны педагога. Педагогический оптимизм достаточно характерен для гуманистической педагогики великого учителя А.С. Макаренко, который несмотря на утвердившиеся в образовании в 30-е годы командно-административных методов воспитания и управления педагогическим процессом, противопоставил свою педагогику – гуманистическую по сути и оптимистическую по содержанию, в основе которой вера в творческие силы и возможности воспитанника. Важной стороной жизни воспитательного коллектива А.С. Макаренко считал особый характер взаимоотношений педагогов с воспитанниками, которые отличал демократичный характер взаимоотношений, предельно минимизируя отношения авторитарные. Великий исследователь-практик писал, что педагог – это не просто наставник, он, прежде всего, член коллектива, старший товарищ, способный всегда прийти на помощь. «Научить человека быть счастливым нельзя, но воспитать его так, чтобы он был счастливым, можно» [1, с. 559].

Используя принцип педагогического оптимизма, педагогу важно также учитывать темперамент своих учеников, о важности которого писали американские ученые Стелла Чесс и Александр Томас. В книге «Темперамент и нарушение поведения личности» были приведены результаты исследования, суть которых заключается в том, что «поведение человека, его оптимизм или пессимизм определяют не только социальный фон, среду, влияние родителей и учителей, но и личностные характеристики человека» [2, с. 66 – 69]. Важность педагогического юмора в формировании у учащихся чувства оптимизма отмечал В.А. Сухомлинский, отмечая, что «одной из важных задач педагога яв-

ляется воспитание чувства юмора, который представляет собой способность сочетать радостное удивление с соболезнованиями и сопереживанием» [3, с. 34 – 38]. Используемый в педагогической деятельности принцип педагогического оптимизма, представляет собой правило, основанное на ощущении радости, веселья, через который в полноте может раскрыться творческий и интеллектуальный потенциал личности. Использование принципа педагогического оптимизма поможет раскрыть природные способности личности студента, закалить его волю, характер, развить нравственно-эстетический идеал. Педагог, используя принцип педагогического оптимизма, может вселить веру в собственные силы воспитанника. Известный швейцарский педагог, крупнейший педагог-гуманист И.Г. Песталоцци в письме к другу писал, что «педагог всегда вместе с учениками, переживает их успехи и неудачи, вселяет уверенность или, наоборот, способен разуверить в собственных успехах» [4, с. 67 – 69].

В нашем понимании педагогический оптимизм в рамках педагогической науки часто незаметен для окружающих в виде невербальной информации, которую педагог передает оптимизм с помощью определенной мимики, жестов, тональности речи, особенностей отношения не только к ученику, но и к себе, своему внешнему виду, куда мы относим определенный современный стиль педагога, определенная цветовая гамма одежды, макияж, и, самое главное, отношение самого педагога к собственным успехам и неудачам. Современный философ и психолог М. Зелигман в 1975 г. писал, что «оптимизм как стиль объяснения успехов и неудач, может иметь различную интерпретацию личности. При этом стиль объяснения неудач личными причинами – отсутствие достаточных усилий – есть личностная черта человека». [5, с. 49 – 50].

Ю.В. Андреева в работе «Педагогический оптимизм как профессионально-личностное качество учителя» пишет, что для многих отечественных педагогов понятие «педагогический оптимизм» – это и профессиональное и личностное качество, которое играет значимую роль при обучении и воспитании учащихся, когда упомянутые процессы в сопровождении учителя приобретают поступательное движение вверх: от незнания к знанию» [6, с. 100 – 108].

Таким образом, в рамках психолого-педагогической науки, педагогический оптимизм представляет собой явление человеческой личности, его души, сознания и поведения. Важно учитывать тот факт, что педагогический оптимизм личности носит не только социальный характер, но и выполняет различные функции, к числу которых можно отнести функции развития и регулирования, конструирования и созидания и т. д. Педагогический оптимизм, как мироощущение, представляет собой комплекс волевых психических качеств, обеспечивающий атмосферу жизнерадостности личности воспитанника, веру педагога в будущее своих учеников, их успех, склонность педагога во всем видеть хорошее. Педагогический оптимизм делает возможным для педагога активно развивать оптимистичное мироощущение учащихся, в основе которого – вера в будущее, в свои собственные профессиональные и духовно-нравственные силы, который не предполагает, что педагог должен идеализировать окружающую действительность и не замечать негативные характеристики. Педагог, у которого сформирован педагогический оптимизм, может эффективно обучать студентов, развивать у них волевые качества для преодоления в будущем трудностей в профессиональной деятельности, в преодолении профессиональных жизненных трудностей, а также добиваться успехов и не испытывать отрицательные эмоции, связанные с ощущением субъекта невозможности удовлетворить определенные потребности.

#### Библиографический список

1. Макаренко А.С. *Лекции о воспитании детей*: соч. в 7-ми тт. Москва, 1957; Т. 1.
2. Чесс С., Томас А. *Темперамент и нарушение поведения личности*. Перевод с английского Н.Т. Соловьевой Москва, 2013.
3. Сухомлинский В.А. *Как воспитать настоящего человека*. Москва, 1989..
4. История педагогики и образования. *От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.:* учебное пособие для педагогических учебных заведений. Под ред. А.И. Пискунова. 4-е издание. Москва, 2013.
5. Зелигман М.Э. *Как научиться оптимизму. Советы на каждый день*. Перевод с английского. М.Э. Зелигман. Москва, 1997.
6. Андреева Ю.В. Педагогический оптимизм как профессионально-личностное качество учителя. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2013; Вып. № 2 (77): 100 – 108.

## References

1. Makarenko A.S. *Lekcii o vospitanii detej*: soch. v 7-mi tt. Moskva, 1957; T. 1.
2. Chess S., Tomas A. *Temperament i narushenie povedeniya lichnosti*. Perevod s anglijskogo N.T. Solov'evoj Moskva, 2013.
3. Suhomlinskij V.A. *Kak vospitat' nastoyaschego cheloveka*. Moskva, 1989.
4. *Istoriya pedagogiki i obrazovaniya. Ot zarozhdeniya vospitaniya v pervobytnom obschestve do konca XX v.:* uchebnoe posobie dlya pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij. Pod red. A.I. Piskunova. 4-e izdanie. Moskva, 2013.
5. Zeligman M. E. *Kak nauchit'sya optimizmu. Sovety na kazhdyj den'*. Perevod s anglijskogo. M. E. Zeligman. Moskva, 1997.
6. Andreeva Yu.V. Pedagogicheskij optimizm kak professional'no-lichnostnoe kachestvo uchitelya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2013; Vyp. № 2 (77): 100 – 108.

Статья поступила в редакцию 15.11.16

УДК 378

**Alekhina N.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: 2105nadia@mail.ru

**Glushkova N.M.**, Cand. of Sciences (Philology), teaching assistant, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: glushkova\_nm@mail.ru

**Sterligova E.A.**, postgraduate, teaching assistant, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: sterligovaea@cspu.ru

**THE PROCESS-MODELING COMPONENT OF THE SYSTEM OF FORMATION OF DISCOURSE-VALUABLE COMPETENCE OF FUTURE LINGUISTS AND ITS EFFECTIVE IMPLEMENTATION.** The article focuses on the diversity of techniques, assignments and exercises used in the prism within the process-modeling component of the system of forming the discourse-valuable competence in future linguists. Discourse-valuable competence is one of the most important competences for future linguists. The usage of a complex system of exercises, project activities, business games, creative tasks allows students not only to be fluent in the discourse situations, but also feel free in their valuable component. Being part of the process-modeling component the practical learning activities help to develop the discourse-valuable competence. The knowledge, skills, professionally significant personal qualities and values are the components of the discourse valuable competence.

**Key words: competence, discourse-valuable competence, formation, formation of discourse-valuable competence, future linguist, process-modeling component.**

**Н.В. Алехина**, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: 2105nadia@mail.ru

**Н.М. Глушкова**, канд. филол. наук, ассистент каф. иностранных языков, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: glushkova\_nm@mail.ru

**Е.А. Стерлигова**, аспирант, ассистент каф. иностранных языков, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: sterligovaea@cspu.ru

## ПРОЦЕССНО-МОДЕЛИРУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСИВНО-ЦЕННОСТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ

Статья посвящена вопросу разнообразия приёмов, заданий и упражнений, используемых в рамках процессно-моделирующего компонента системы формирования дискурсивно-ценностной компетенции будущих лингвистов. Формирование дискурсивно-ценностной компетенции в настоящее время является очень важным личностным новообразованием будущих лингвистов. Использование системы усложняющихся упражнений, проектной деятельности, деловых игр, творческих заданий позволяет студентам не только свободно владеть и вливаться в дискурсивную ситуацию, но и ориентироваться в её ценностной составляющей. В рамках процессно-моделирующего компонента через практическую учебную деятельность осуществляется формирование составляющих дискурсивно-ценностной компетенции: знаний, умений, профессионально-значимых личностных качеств и ценностных ориентаций.

**Ключевые слова: компетенция, дискурсивно-ценностная компетенция, формирование, формирование дискурсивно-ценностной компетенции, будущий лингвист, процессно-моделирующий компонент.**

Дискурсивно-ценностная компетенция является одной из чрезвычайно важных компетенций будущих лингвистов. Под дискурсивно-ценностной компетенцией мы понимаем вид профессиональной компетенции, обеспечивающий восприятие, интерпретацию и продуцирование дискурсов через корректное проецирование профессиональных ценностей на ситуацию межкультурного профессионально-коммуникативного взаимодействия.

Система формирования дискурсивно-ценностной компетенции включает в себя нормативно-регламентационный, мотивационно-ориентационный, организационно-технологический, процессно-моделирующий, контрольно-корректирующий компоненты.

Процессно-моделирующий компонент системы формирования дискурсивно-ценностной компетенции направлен на непосредственную реализацию методов, средств и форм формирования у будущих лингвистов составляющих дискурсивно-ценностной компетенции. Данный компонент предполагает использование всех форм организации учебной деятельности: лекции, семинары, самостоятельная работа студентов, иссле-

довательская деятельность, внеаудиторная творческая деятельность.

Приведём некоторые примеры заданий для реализации процессно-моделирующего компонента.

Для отработки умений продуцирования указанных типов дискурса нами разработана и апробирована в процессе профессиональной подготовки лингвистов система усложняющихся упражнений:

- 1) Рецептивный анализ готового образа устного или письменного текста;
- 2) Выявление специфических характеристик разных типов дискурса;
- 3) Выявление композиционного строения различных типов дискурса;
- 4) Сбор и структурирование информации для продуцирования дискурса заданного типа;
- 5) Оформление готового материала в соответствии с типом дискурса, с учетом ценностных ориентаций и норм, принятых в среде, к которой имеет отношение адресат (участник взаимодействия);

- 6) Составление названия к предлагаемому тексту;
- 7) Адаптация заданного текста (устного или письменного) к заданной аудитории с учетом её ценностных ориентаций;
- 8) Продуцирование дискурса заданного типа;
- 9) Продуцирование дискурса заданного типа с вводимыми поехам [1].

Особо следует отметить, что в рамках этих и других упражнений студенты осуществляли рефлексию, проводили анализ предлагаемых решений с точки зрения соответствия действий нормам общества, профессиональным и другим видам ценностей. Используемый прием «комментированного обучения» обеспечивал закрепление у будущих лингвистов профессионально-значимых личностных качеств и ценностных ориентаций, что способствовало развитию коммуникативных навыков, формированию четких представлений о корректном речевом поведении в условиях того или иного дискурсивного контекста. При этом знакомство с каждым видом дискурса завершалось фиксацией «свода правил», которые отражают ценностно-этические требования к его продуцированию и управлению.

Отметим, что значимой спецификой процесса формирования дискурсивно-ценностной компетенции явился достаточно большой объем самостоятельной работы студентов, необходимость самостоятельно получать, отбирать, интерпретировать и усваивать информацию [2]. Поэтому подготовка к данному виду деятельности стала отдельным направлением в нашем эксперименте: у будущих лингвистов формировались умения работы с информацией в текстовых источниках или устно через беседы, обсуждение, консультации, а также с использованием компьютеров и т. д. Всё это позволило студентам более качественно осваивать материал, выполнять упражнения по подготовке тематических сообщений, разрешению проблемных ситуаций, разработке проектов, проведению исследований и т. д. Так, например, повысилась продуктивность как индивидуальной, так и коллективной самостоятельной работы студентов.

Важнейшим направлением самостоятельной деятельности будущих лингвистов являлась проектная деятельность. Студенты выполняли самые разнообразные проекты:

- исследовательские, предполагающие изучение научной проблемы и разработку способа ее решения: «Диалекты», «Ценности современной английской молодежи», «Молодежные субкультуры современной Европы», «Гендерные проблемы в Великобритании» и др.;
- творческие, ориентированные на создание художественных ценностей: фестиваль «Европейские праздники», литературный вечер «Культурные традиции в поэзии 19 века», проверочно-развлекательные материалы (кроссворды, сканворды, ребусы, загадки) на тему межкультурного общения и взаимодействия др.;
- ролевые, определяющие ролевое участие студентов в творческо-театрализованных постановках: «По страницам классических произведений», «Презентации-миниатюры», «Этические аспекты письменного и устного дискурса» и др.;
- информационные, предполагающие работу с информацией по той или иной учебной проблеме: «Языковые клише в профессиональной речи лингвиста», «Особенности питания европейцев», «Правила составления документов», «Праздничная кухня Великобритании», «Культура формального и неформального общения в Европе» и др.

Так, например, учебный проект «Европейские праздники» предполагал погружение в историю их возникновения, культурно-ценностные основы, изучение специфики традиций празднования в разных странах, особенности праздничного коммуникативного взаимодействия и т. д.

Другим вариантом учебного проекта явилось наполнение контекста определенного вида дискурса фактическим содержанием, свойственным данному виду. Студентам предлагается общее описание ситуации: например, необходимо взять интервью у известной личности, но при этом учесть особенности страны, из которой она приехала, капризный характер, время, отведенное на вопросы и тематику разговора. Студенты должны спроектировать содержание этого интервью, продумать варианты развертывания событий и те действия, которые им предстоит предпринять, чтобы обеспечить управляемость ситуацией.

Кроме того, в рамках формирования дискурсивно-ценностной компетенции была разработана система деловых игр: «Репортаж о событии»; «Этический кодекс лингвиста»; «Выбор маршрута для путешествия» и др. Каждая деловая игра предполагала использование групповой формы работы, при которой

сначала актуализировался материал, необходимый для решения поставленной проблемы и личный опыт студентов, затем следовало обсуждение способов ее решения в мини-группах (4 – 5 студентов), а затем презентация мини-группами выбранных способов решения, их анализ и оценка всей группой.

Отработка умений составляющих дискурсивно-ценностную компетенцию осуществлялась на практических занятиях.

Для совершенствования навыков продуцирования дискурсов различного типа студенты на практических занятиях выполняли как индивидуальные, так и групповые упражнения.

Кроме того, студентам предлагались задания на составление кратких аннотаций, пересказов увиденного, подготовку репортажа, анонса и т. д. При этом в качестве помощи им задавался план и актуальная лексика. В ходе выполнения таких заданий студенты должны были учитывать специфику дискурса и его наполнение, а также интерпретацию и учет общественных и профессиональных норм и ценностей.

Например, необходимо было пересказать ситуацию от лица ее различных участников. Студентам предлагались ситуации «Королевский церемониал», «Автомобильная авария», «Народный праздник» и др. Помимо конкретных ситуаций, студенты знакомились с различными информационными источниками (книги, газеты, журналы, видео-трансляции и др.) и обрабатывали их в контексте заданного дискурса: составляли аннотации к статьям или книгам; пересказывали видеоматериал как письмо; оставляли краткие инструкции по предоставленным описаниям; писали статью на заданную в материалах тему; составляли устные репортажи по фотоматериалам; разрабатывали перечень этических требований к кому-либо по изученным материалам (тексты, фотографии, отзывы) и др.

Для отработки умений продуцирования письменного дискурса студенты составляли эссе на различные темы: «Religion beliefs and superstitions» (Религиозные верования и предрассудки) – о культовых ценностях и специфике их проявления; «Fiona and Charlie are from different planets» (Фiona и Чарли с различных планет) – о гендерных ценностях и специфике их проявления и др.

Знакомясь с образцами оформления различного рода дискурсов (письма, заявки, рекламные объявления, обращения, лозунги, жалобы и др.), студенты-лингвисты фиксировали требования и нормы, в соответствии с которыми в стране изучаемого языка они составляются, а также дополнительно выполняли еще различные грамматические задания.

Рассматривая примеры рекламных объявлений, вывесок, табличек, у будущих лингвистов формировались представления не только о специфике определенных дискурсов, о правильной речи, но и об особенностях принятых в стране изучаемого языка норм и ценностных ориентаций [3].

Другим примером индивидуальных упражнений может служить работа с газетными материалами или художественно-литературными источниками, изучение которых обеспечивает понимание дискурсивного поведения той или иной личности и ее ценностных ориентаций. Например, упражнение «Политика Маргарет Тэтчер в литературе». Будущим лингвистам для изучения предлагались материалы, и студенты выявляли, исходя из представленных данных, ценностные ориентации, лежащие в основе действий политика, рассматривали полученные на них отклики людей, и делали вывод о совпадении или несовпадении описанных поступков принятым нормам, общегосударственным и национально-ментальным ценностям.

Кроме того, студентам предлагалось заполнить таблицы «Виды дискурса», «Ценностные ориентации западноевропейских и восточноазиатских стран», «Поведение лингвиста-переводчика в конфликтных ситуациях», «Дискурс и ценности» и др. Так, например, последняя из перечисленных таблиц предполагала установление студентом соотношения видов дискурса с профессиональными ценностями, и фиксацию их определяющих общечеловеческих, общегосударственных и национально-ментальных ценностей [4].

Отработка в теории и на практике умений безошибочной интерпретации эмоционального состояния участников взаимодействия, и управления дискурсом осуществлялась в упражнениях и имитационных играх. Так, например, студенты выполняли задания на определение эмоционального состояния субъекта (по изображениям, видеоматериалам и др.) с фиксацией его внешних проявлений и показателей, а также продуцировали дискурсы (и устные и письменные) с учётом данных состояний.



Кроме того, для управления дискурсом, важно понимать действия субъекта и осознавать причины этих действий [5] (знать национальные традиции, принятые нормы и ценности, правила поведения, этикет, особенности темперамента и т. д.). Отработка этих умений также входила в систему работы по формированию дискурсивно-ценностной компетенции.

Ориентация в ценностях страны изучаемого языка и их возможных вариациях на уровне народных традиций студентами отработывалась в специальных упражнениях:

- на выявление этих ценностей,
- на определение способов их проявления в поведении и общении;
- на выработку умений их учета при осуществлении профессиональной деятельности и др.

Так, в ходе изучения материалов о Великобритании, студенты знакомилась с ценностями англичан («мой дом – моя

крепость», путешествия, природа и животные, культура и произведения искусства, новости и др.) и тем, как они проявляются в повседневной жизни и общении.

Например, рассматривая традиции быта англичан, особенности обустройства их домов, студенты познакомились с особенностями семейного уклада, поведения в быту, выявляли привычки, хобби, семейные ценности. Так, им предлагались задания на отработку соответствующей лексики, на выявление значимых характеристик домов англичан, описания привычного образа жизни и интересов.

Таким образом, в рамках процессно-моделирующей компонента через практическую учебную деятельность: системы усложняющихся упражнений; проектной деятельности, деловых игр, творческих заданий, осуществляется формирование составляющих дискурсивно-ценностной компетенции: знаний, умений, профессионально-значимых личностных качеств и ценностных ориентаций.

#### Библиографический список

1. Алехина Н.В. *Формирование дискурсивно-ценностной компетенции будущих лингвистов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2014.
2. Гертнер С.В., Борисова Т.В. Самообразовательная деятельность студентов и оптимизация образовательной среды. *Личность и общество: проблемы взаимодействия* 24 апреля, Челябинск: Челябинский филиал УРАО, 2014: 11 – 14.
3. Яницкий М.С. *Ценностные ориентации как динамическая система*. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000.
4. Кубрякова Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике *Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты: сб. обзоров. Сер. Теория и история языкознания*. Москва: ИНИОН РАН, 2000: 7–25.
5. Яковлева Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. 2012; 4: 46 – 49.

#### References

1. Alehina N.V. *Formirovanie diskursivno-cennostnoj kompetencii buduschih lingvistov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2014.
2. Gertner S.V., Borisova T.V. Samoobrazovatel'naya deyatel'nost' studentov i optimizaciya obrazovatel'noj sredy. *Lichnost' i obschestvo: problemy vzaimodejstviya* 24 aprelya, Chelyabinsk: Chelyabinskij filial URAO, 2014: 11 – 14.
3. Yanickij M.S. *Cennostnye orientacii kak dinamicheskaya sistema*. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2000.
4. Kubryakova E.S. O ponyatiyah diskursa i diskursivnogo analiza v sovremennoj lingvistike *Diskurs, rech', rechevaya deyatel'nost': funkcionallye i strukturnye aspekty: sb. obzorov. Ser. Teoriya i istoriya yazykoznanija*. Moskva: INION RAN, 2000: 7–25.
5. Yakovleva N.O. Soprovozhdenie kak pedagogicheskaya deyatel'nost'. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; 4: 46 – 49.

Статья поступила в редакцию 14.11.16

УДК 371.4

**Asrieva O.O.**, music teacher, Center of Education and Development (Omsk, Russia), E-mail: [olga\\_asrieva@mail.ru](mailto:olga_asrieva@mail.ru)  
**Mavrina I.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Social Pedagogics and Social Work, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: [irinamavr@mail.ru](mailto:irinamavr@mail.ru)

**MUSICAL EDUCATION IN CONDITIONS OF THE MODERN SCHOOL (EXPERIENCE OF A PRIVATE SCHOOL).** The modern school actively looks for possibilities of increasing the efficiency of education given to children. One of the directions of the research in this sphere is studying of the traditional forms of education created in the Russian and Soviet schools, their adaptation to new conditions and to school standards. One of such forms is musical education. It has a potential opportunity to be fulfilled not only for the esthetic sphere of a personality, but for the development of all qualities of a personality, which are established by the educational standard. The "Center of Education and Development", a private school, made a long experiment and accumulated positive experience of development of the personality by means of musical education. The article describes the experience of the researchers and presents it in a model form.

**Key words:** musical education, school, standard, personality, socially important qualities, model.

**O.O. Asrieva**, преп. музыки негосударственного образовательного учреждения «Центр образования и развития», г. Омск, E-mail: [olga\\_asrieva@mail.ru](mailto:olga_asrieva@mail.ru)

**I.A. Mavrina**, д-р пед. наук проф., проф. каф. социальной педагогики и социальной работы Омского государственного педагогического университета, г. Омск, E-mail: [irinamavr@mail.ru](mailto:irinamavr@mail.ru)

## МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ (ОПЫТ НЕГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ)

Современная школа находится в поиске новых потенциальных средств повышения эффективности воспитания обучающихся. В этом поиске актуальным является обращение к традиционным формам воспитания, положительно зарекомендовавшим себя в историческом развитии российской и советской школы, адаптации их в новых условиях и ориентировке на выполнение требований стандарта. Одной из таких форм является музыкальное воспитание, включающее потенциальную возможность обращаться не только к эстетической сфере личности, но и влиять через нее на развитие всего комплекса качеств личности, установленных стандартом. Негосударственное образовательное учреждение дошкольная и общеобразовательная организация «Центр образования и развития» (далее по тексту НОУ ДОО «Центр образования и развития»), обладая большей свободой в педагогическом экспериментировании, накопила положительный опыт развития личности посредством музыкального воспитания. В статье на основе обобщения опыта представлена модель музыкального воспитания в НОУ.

**Ключевые слова:** музыкальное воспитание, школа, стандарт, личность, социально значимые качества, модель.

Постоянное усложнение воспитательных задач определяет актуальный для педагогической науки поиск эффективных средств воспитания подрастающего человека. Традиционным для российской педагогики является внимание к музыкальному воспитанию, однако, общие взгляды на организацию музыкального воспитания можно считать устоявшимися и даже консервативными. Моделирование школьного музыкального воспитания, исходя из условий современного образовательного процесса, учет его реального воспитательного потенциала, дает дополнительные возможности для успешной реализации Федеральных государственных образовательных стандартов.

Анализ теоретических подходов дает возможность утверждать, что в современной педагогике сложилась целостная теория музыкального воспитания, опирающаяся на опыт развития российской педагогической мысли, учитывающая современные реалии и адаптированная к личности-ориентированному обучению. Анализ представленного в статье материала опирается на посыл о том, что музыка обладает практически безграничным воспитательным потенциалом, накопление и реализация которого зависит, в большой степени, от реализуемых в образовательной практике конкретных педагогических технологий.

Опыт музыкального воспитания, накопленный в НОУ ДОО «Центр образования и развития» г. Омска, отражен в модели, основанной на исторических традициях и современных инновациях, иллюстрирующей общие характеристики процесса развития социальных навыков у обучающихся в рамках урочной деятельности и дополнительного образовательного блока. Модель носит описательный характер и отражает процесс музыкального воспитания как педагогическую систему, отвечающую всем системным признакам (структурности, функциональности, иерархичности, связности). Компонентами модели выступают: идея, предмет, принципы, цель и педагогические задачи, содержание, формы, методы, средства музыкального воспитания. Отличительным свойством моделируемого процесса музыкального воспитания является его ориентация на весь спектр социально значимых качеств личности школьника, присутствующий в социальном заказе образованию, отвечает актуальным запросам общества, государства и личности (рис. 1).

Ключевая *идея* музыкального воспитания, на которой базируется музыкальное воспитание школьников в НОУ ДОО «Центр образования и развития», заключается в использовании в образовательно-воспитательном процессе школы потенциала музыки, выражающегося в ресурсе влияния на эмоции, чувства, мысли и отношения человека с окружающим миром, что, в свою очередь, может выступать эффективным средством социализации личности, формировать способность подростка к самореализации.

*Предметом* музыкального воспитания в Центре образования и развития является не только эстетическое развитие школьников, как это принято в широкой практике, но и формирование качеств личности, обеспечивающих ее самореализацию, развитие и саморазвитие в современных социально-экономических условиях. Такие качества, в силу их доминантности в процессе социализации выпускника школы, относятся к социально значимым.

История развития отечественного музыкального воспитания позволяет считать его традиционными целями духовность и нравственность человека, патриотизм и гражданственность, гуманизм и др. фундаментальные качества личности, без которых процесс социализации будет затруднен. Вместе с тем, следует отметить, что социальный заказ школьной системе воспитания сегодня меняется, поскольку кроме создания условий для развития фундаментальных качеств личности обучающегося, социум и семья ожидают от школы содействия в формировании личностных свойств, способствующих достижению индивидуального успеха [1]. К числу качеств успешной личности, на которые, как показывает опыт Центра образования и развития, может быть ориентировано музыкальное воспитание, относятся креативность, смелость и инициативность, способность презентовать себя, способность к групповой совместной деятельности, психологическую готовность к публичному выступлению, лидерские качества и т.д.

В анализе опыта Центра образования и развития решающее значение имеют *принципы* музыкального воспитания, которые, условно, можно разделить на общепедагогические и специальные. Общепедагогические принципы (природо- и культуросообразности, гуманистической направленности, единства обучающихся, воспитывающих и развивающих воздействий, единства

личностной и деятельностной составляющей и пр.), естественно, являются приоритетными. В силу их всеобщего признания данные принципы не нуждаются в дополнительном обосновании, поэтому остановимся подробнее на специальных принципах.

Принцип общественной направленности музыкального воспитания был сформулирован еще в работах В.В. Зеньковского [2], В.С. Соловьева [3] и др. В современных условиях, как пишет В.И. Адищев [4], данный принцип определяет необходимость готовить человека к определенным социальным ролям: гражданина, родителя, работника, творца и представителя определенной культуры при приоритетном развитии духовно-нравственной сферы человека.

Принцип организации художественно-эстетической среды раскрыт в исследованиях Н.М. Борытко [5], Н.Е. Щурковой и М.И. Мухина [6], В.А. Ясвина [7] и др. Согласно данному принципу, воспитательные возможности музыки поддерживаются эстетически качественным предметно-пространственным, событийным, поведенческим и информационным окружением обучающегося, сформированным в школе с использованием высококачественных явлений художественной культуры.

О принципе эстетического наслаждения в процессе музыкального воспитания писал Д.Б. Кабалевский [8], доказавший, что музыкальные занятия имеют воспитательный эффект в том случае, если они удовлетворяют потребность учащегося в музыке, на том уровне, который соответствует его запросам как слушателя, исполнителя, творца. При этом обязательной является положительная эмоциональная окраска его работы с музыкальным материалом, успех всякого получаемого школьником опыта и продукта.

И.П. Подласый, касаясь целеполагания в воспитании, считал, что «... проблема целей воспитания относится к числу наиболее важных в педагогике» [9, с. 84], поскольку целенаправленность есть атрибутивная характеристика воспитания. Отметим, что именно постановка перед музыкальным воспитанием такой *цели*, как развитие социально значимых качеств личности обеспечивает уникальность описываемого опыта. Достижение цели связано с постановкой педагогических *задач*, позволяющих перейти от планирования к организации музыкального воспитания.

Первой такой задачей можно считать формирование и удовлетворение потребности школьников во взаимодействии с музыкой, в различной степени (слушатель, исполнитель, творец). Такая потребность обеспечивает мотивацию и интерес занятия музыкой. Вторая задача заключается в развитии музыкальной и эстетической культуры до уровня, необходимого для адекватного восприятия сложного музыкального материала. Третья задача требует организации учебной и внеучебной деятельности школьников с использованием музыкального материала, обладающего потенциальной возможностью прямо или косвенно воздействовать на личность. Наконец, четвертая задача музыкального воспитания состоит в побуждении школьников к самостоятельному музыкальному развитию, переходу от слушательства к исполнительству и творчеству.

Как показал опыт музыкального воспитания, его эффективность, в значительной степени определяется отобранным музыкальным материалом, составляющим содержательную основу музыкального воспитания. *Содержание* музыкального воспитания, естественно, нельзя исчерпать полностью, богатство музыкальной культуры, ее воспитательный потенциал нельзя измерить, однако, как один из компонентов модели, по своему предназначению его, условно, можно разделить на три составляющие.

Прежде всего – это музыкальный материал, эмоционально «заряженный», а потому способный окрашивать любое воспитательное воздействие на личность. Так, например, Седьмая симфония ор. 60 «Ленинградская» до мажор Д.Д. Шостаковича позволяет не только донести до школьников информацию, но и вызвать целую гамму чувств, необходимую для воспитательного процесса: от сочувствия горю до гордости за Родину. Следует отметить, что таким же эффектом обладает музыка В.В. Высоцкого, или даже роковая композиция группы «Ария» «Тысяча сто».

Далее, отметим социальный опыт, который может передаваться через музыку и посредством музыки. Музыка, мотив, ритм, голос могут передавать гордость и стыд, страх и бесстрашие, волю и бессилие, многие другие обстоятельства, определяющие событие. В качестве примера выделим музыку М.П. Таривердиева «Мгновения» («Не думай о секундах свысока»). Музыкальный материал, подобный приведенным примерам, способен передать и закрепить отношение к поступку,

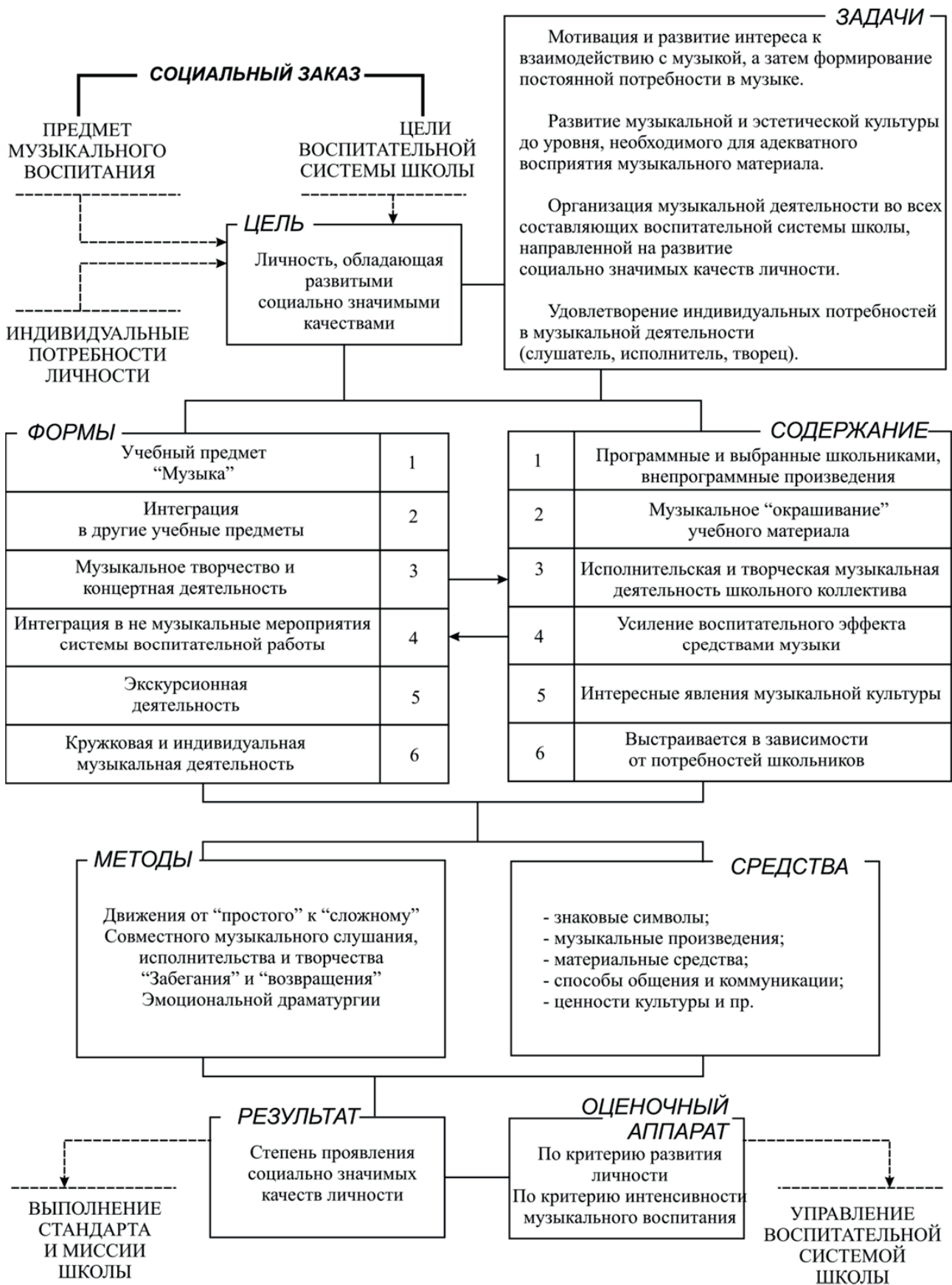


Рис. 1. Модель школьного музыкального воспитания, реализуемая в НОУ ДОО «Центр образования и развития»

явлению, а ведь именно трансляция отношений является необходимым дополнением к трансляции знаний, во взаимосвязи они составляют социальный опыт, передающийся в образовании.

Наконец, содержание музыкального воспитания составляет само взаимодействие школьников с музыкой, с учителем, друг с другом с использованием музыкального материала.

В опыте музыкального воспитания НОУ ДОО «Центр образования и развития», заслуживают внимания его *организационные формы*. Несмотря на то, что в описании модели это разные компоненты, организационные формы и содержание музыкального воспитания не существуют отдельно друг от друга, они взаимообусловлены и неразделимы. Рассмотрим наиболее значимые формы взаимодействия обучающихся и педагогов с музыкой, составляющие основу модели музыкального воспитания в средней общеобразовательной школе.

1. Уроки музыки. В учебном плане НОУ ДОО «Центр образования и развития», музыка преподается в 1 – 9 классах. Кроме приобщения обучающихся к мировой и отечественной музыкальной культуре, уроки музыки обеспечивают формирование и осознание ими потребности во взаимодействии с музыкой, духовном развитии, выражении собственных чувств, ощущений. В качестве наиболее эффективных и интересных для школьников можно назвать урок-викторину, урок-концерт, урок-анализ музыкальных произведений, урок-диспут и художественно-музыкальные студии.

2. Интеграция музыки в другие учебные предметы и реализация посредством музыки межпредметных связей, проведение интегрированных уроков, которые помогают решать воспитательные задачи литературы, истории, географии и даже математики. В качестве наиболее успешных отметим совместные интегрированные занятия:

- музыка и изобразительное искусство. Темы: «Изобразительная сила музыки», «Фрески Софии Киевской», «Картинки с выставки»;

- музыка и психология. Темы: «Музыка и настроение»; «Музыка и цветы»;

- музыка, изобразительное искусство и психология. Тема: «Морской пейзаж»;

- музыка, изобразительное искусство, психология, физическая культура. Тема «Бегом в цветную жизнь»;

- музыка и литература. Темы: «Серебряный век русской поэзии», «Метель»;

- музыка, литература и история. Тема «Творчество М.Ю. Лермонтова»;

- музыка и история. Темы: «Старинные марши», «Блокадный Ленинград», «Песни Великой Победы»;

- музыка и французский язык. Тема «Творчество Жака Превра»;

- др.

Следствием реализации интегрированных занятий в НОУ ДОО «Центр образования и развития» стало признание педагогическим коллективом интеграции как методического подхода, позволяющего укреплять междисциплинарные связи, обеспечивать успешное освоение учебного материала, а также ставить и решать более масштабные воспитательные задачи.

#### Библиографический список

1. Захарченко М.В. *Социальный заказ на образование и образовательные ресурсы общества*. Available at: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/37904.php>
2. Зеньковский В.В. *Собрание сочинений*. Москва: Русский путь, 2008.
3. Соловьев В.С. *Философские начала цельного знания*. Москва: Академический проект, 2011.
4. Адисhev В.И. *Теоретические основы музыкального образования в школе (исторический аспект)*. Пермь: Издательство Пермского государственного педагогического университета, 2009.
5. Бorytko Н.М. *Педагог в пространствах современного воспитания*: монография. Волгоград: Перемена, 2001.
6. Шуркова Н.Е., Мухин М.И. *Воспитание – XXI век. Методика и искусство*. Москва: Учитель, 2016.
7. Ясвин В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл, 2001.
8. Кабалеvский Д.Б. *Педагогические размышления: избранные статьи и доклады*. Москва: Педагогика, 1986.
9. Подласый И.П. *Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов*. Москва: ВЛАДОС-пресс, 2004.
10. Абульханова-Славская К.А. *Психология и сознание личности*. Москва: МПСИ, 1999.
11. Белкин А.С. *Ситуация успеха. Как её создать: книга для учителя*. Москва: Просвещение, 1991.

#### References

1. Zaharchenko M.V. *Social'nyj zakaz na obrazovanie i obrazovatel'nye resursy obschestva*. Available at: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/37904.php>
2. Zen'kovskij V.V. *Sobranie sochinenij*. Moskva: Russkij put', 2008.
3. Solov'ev V.S. *Filosofskie nachala cel'nogo znaniya*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2011.
4. Adishev V.I. *Teoreticheskie osnovy muzykal'nogo obrazovaniya v shkole (istoricheskij aspekt)*. Perm': Izdatel'stvo Permskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2009.
5. Borytko N.M. *Pedagog v prostranstvah sovremennogo vospitaniya*: monografiya. Volgograd: Peremena, 2001.

3. Творческая и концертная деятельность, предусматривающая два-три больших концерта (например, Ежегодный школьный бал, День Ученика, Звезда школы и пр.) для гостей образовательной организации, учащихся других школ, родителей и учеников, в которых участвует весь коллектив, педагоги, ученики и даже родители. Кроме того, концертные номера встраиваются практически во все воспитательные мероприятия.

На концертах формируется такая атмосфера, в которой обучающийся переживает ситуацию успеха, необходимую для развития социально значимых качеств: самооценки, умения презентовать себя, ответственности и пр. [10; 11]. При этом выступление на концерте воспринимается обучающимся не как соревнование, а как участие в общем деле.

4. Интеграция музыкального воспитания в «немзыкальные» мероприятия воспитательной работы школы. Здесь имеются в виду мероприятия, которые связаны с музыкальным воспитанием лишь косвенно, однако использование музыкального материала способствует повышению их воспитательной эффективности. Насыщение воспитательных мероприятий музыкальным материалом усиливает его эффективность, позволяет воздействовать, одновременно, на интеллектуальную и эмоциональную сферу сознания.

5. Экскурсионная деятельность, позволяющая системно знакомить учеников с наиболее интересными явлениями музыкальной культуры. Это достаточно сложная форма воспитания, реализация которой сначала затруднена предубеждением современных школьников относительно музыки, которую они считают несвоевременной.

6. Кружковая и индивидуальная музыкальная деятельность, содержание которой выстраивается в зависимости от потребностей учащихся в дополнительном образовании.

Ключевыми *методами* музыкального воспитания, заложенными в модель согласно концепции Д.Б. Кабалеvского [8], являются: метод движения «от простого к сложному» в освоении музыкальной культуры; метод совместного музыкального слушания, исполнительства и творчества, объединяющий воспитателя и воспитуемого в совместной музыкальной деятельности; метод «забегания» и «возвращения», суть которого состоит в неоднократном обращении к одному и тому же музыкальному произведению с разных позиций в развитии личности; метод эмоциональной драматургии, который предусматривает выстраивание эмоционального контакта с воспитуемыми и погружение их в эмоциональный мир, передаваемый произведением.

В качестве *средств* школьного музыкального воспитания в модель включены:

- музыкальные произведения;
- материальные средства, необходимые для организации музыкальной деятельности;
- способы общения и коммуникации, используемые в музыкальном воспитании;
- ценности культуры и пр.

Таким образом, не претендуя на абсолютную завершенность, модель школьного музыкального воспитания, представленная в статье, дает общие представления о ее структуре, которые могут быть использованы в широкой практике.

6. Schurkova N.E., Muhin M.I. *Vospitanie – XXI vek. Metodika i iskusstvo*. Moskva: Uchitel', 2016.
7. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu*. Moskva: Smysl, 2001.
8. Kabalevskij D.B. *Pedagogicheskie razmyshleniya: izbrannye stat'i i doklady*. Moskva: Pedagogika, 1986.
9. Podlasyj I.P. *Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov*. Moskva: VLADOS-press, 2004.
10. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Psihologiya i soznanie lichnosti*. Moskva: MPSI, 1999.
11. Belkin A.S. *Situaciya uspeha. Kak ee sozdat': kniga dlya uchitelya*. Moskva: Prosveschenie, 1991.

Статья поступила в редакцию 05.11.16

УДК 378

**Burkina I.V.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: irinaburkina@yandex.ru*

**Germasheva N.S.**, *2-year student (MA), North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: irinaburkina@yandex.ru*

**Prihodko A.V.**, *2-year student (MA), North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: irinaburkina@yandex.ru*

**ETHNOSPiritual TRADITION AS CREDO ECOCULTURAL COMPETENCES COMPONENTS IN THE INTEGRATIVE HOLISTIC BASIS OF THE PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION.** The article deals with the potential competence of university training of teachers as professionally-directed, value-semantic potential of the aims and contents of teacher education; student-implemented communicative and interactive potential of readiness for introduction of ethnospiritual tradition formed through the eco-cultural competence. These ideas are in the basis of the eco-cultural competency, the integrative and holistic ground of humanitarian technologies of the pedagogical higher education. The authors conclude that the basics of ethnoecological tradition is determined by a combination of the actual ethno-, eco-, cultural, spiritual training, development, humanitarian-technological culture of a teacher as a priority component of personal qualities, attempts to form ethnoecological holistic picture of the world in the minds of future "teachers of neopedagogy", broadcasting innovative integrative educational activities.

**Key words: ethnospiritual tradition, eco-cultural competence, integrative and holistic basis of pedagogical higher education.**

**И.В. Буркина**, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: irinaburkina@yandex.ru

**Н.С. Гермашева**, магистрант 2 курса, «Психолого-педагогическое образование», ФГАОУ «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: irinaburkina@yandex.ru

**А.В. Приходько**, магистрант 2 курса, «Психолого-педагогическое образование», ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: irinaburkina@yandex.ru

## ЭТНОДУХОВНАЯ ТРАДИЦИЯ КАК КРЕДО ЭКОКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ, СОСТАВЛЯЮЩИХ ИНТЕГРАТИВНО-ЦЕЛОСТНЫЙ БАЗИС ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрен компетентностный потенциал вузовской подготовки педагогов как профессионально-направленный, ценностно-смысловой потенциал целей и содержания педагогического образования; личностно-реализуемый коммуникативный и интерактивный потенциал готовности к реализации этнодуховной традиции через выстраиваемые экокультурные компетенции. Данные послы являются инструментальным обеспечением кредо экокультурных компетенций, составляющих интегративно-целостный базис гуманитарных технологий высшего педагогического образования. Авторы делают вывод о том, что сущность этноэкодуховной традиции определяется сочетанием собственно этно-, экодуховной общекультурной подготовки, развитием гуманитарно-технологической культуры педагога как приоритетной составляющей личностного качества, стремлением к формированию целостной этноэкодуховной картины мира в сознании будущих «неопедагогов», трансляций инновационной интегративной педагогической деятельности.

**Ключевые слова: этнодуховная традиция, экокультурные компетенции, интегративно-целостный базис высшего педагогического образования.**

Инерционные законы технической революции, столкнули человечество со многими трудноразрешимыми проблемами: экологическими, этническими, социальными, нравственными, эстетическими, моральными, культурологическими, мировоззренческими [1]. Предотвращение и решение глобально-локальных обострений названных проблем имманентно влияет на качество жизни будущих поколений и во многом обеспечивается уровнем готовности современных педагогов к холотропной, интегративной деятельности нацеленной на формирование экокультурных компетенций, которые, прежде всего, с позиций качества в основном опираются на этнодуховную традиционную основу, в связи с тем, что ближайшие годы станут «стабилизационным этапом», на котором «выяснится способность мобильности человечества обеспечить сохранение и распространение созидательной жизни во Вселенной» [2].

Россия и многие другие передовые страны, прогрессивные международные организации прилагают огромные усилия к рационализации всех видов природопользования и охране окружающей среды. Одним из важнейших условий, обеспечивающих успех этой деятельности, является формирование экокультурных компетенций будущих педагогов в процессе высшего образования.

В последние годы в нашей стране вопросам этнодуховной традиционной составляющей высшего педагогического образования уделяется много внимания как на государственном, так и на общественном уровнях, в этом плане постоянно идёт внимательное обсуждение этой проблемы специальными научными комиссиями министерства образования, в том числе и отделам высшего профессионального образования. Многие вузы ведут соответствующую исследовательскую, учебно-методическую работу и уже распространяют удачный опыт, но должный эффект пока недостаточен, а особенно, с позиций требований стандартов третьего поколения и компетентностной модели выпускника вуза, тогда как назрела потребность выявить основные аспекты кредо экокультурных компетенций, составляющих интегративно-целостный базис высшего образования.

При обсуждении методологических основ экологического образования важно удалить границы возможного и определить гармонию в освещении основных аспектов современной экологии. Является ли экология естественной наукой или гуманитарной? Или и той, и другой? По мнению Федерико ди Кастри: «Нет такой естественной науки, которая исключает знания человека, и нет такой гуманитарной науки, которая игнорирует природу. Это наука, которая может сыграть свою роль, если все, кто связан с

ней, глубоко осознают свою ответственность за эволюцию положения человека» [3, с. 35].

Если рассматривать проблему этнодуховных традиций как крэдэ экокультурных компетенций в исторической ретроспективе, то можно прийти к заключению о дидактическо-метафизическом интегративно-целостном единстве трех её составляющих: этно-, эко-, духовность, составляющих базис гуманитарных технологий с позиций мироустройства – это гносеологический, прагматический, этический аспекты [4].

**Гносеологический аспект** обычен для любой науки. Он представляет собой не вполне разгаданный до сих пор феномен природы человека – познание ради него самого, удовлетворение любознательности, лишённое всякого стремления к выгоде и не вызываемое, как будто, никакими внешними вынуждающими обстоятельствами. Экология – наука красивая, она очень привлекательна для пытливых умов. Почти век назад В.В. Докучаев писал: «Генетическая, вековечная и всегда закономерная связь существует между силами, телами и явлениями, между мёртвой и живой природой, между растительным, животным и минеральными царствами, с одной стороны, человеком, его бытом и даже духовным миром – с другой. Именно это соотношение, эти закономерные взаимодействия и составляют сущность познания естества, ядро истинной натурфилософии – лучшую и высшую прелесть естествознания». В гносеологическом плане самым существенным представляется освоение будущими педагогами основ системного подхода к предмету «этно-, экодуховной культуры» и всем рассматриваемым в нём явлениям. Узловым является освоенные понятия экокультурных компетенций составляющих интегративно-целостный базис гуманитарных технологий высшего педагогического образования. С точки зрения «Эко» – это «любое сообщество живых существ и его среда обитания, объединённое в единое, функциональное целое. О целом как о гносеологическом принципе высказывались многие великие мыслители:

1. Платон: «Целое – всегда нечто иное, чем простая сумма его частей». Вследствие этого экологические системы должны восприниматься как совокупность, образующих в каждом случае самостоятельное целое;

2. А. Тенсли: экосистемы универсальны в устройстве жизни на Земле. Вследствие этого как бы ни была выделена экосистема в виде «трёхмерной высеки» из биосферы, её всегда можно рассмотреть как экосистему;

3. В.И. Вернадский: жизнь приобретает свойство бесконечности благодаря постоянному притоку внешней энергии (от Солнца) и согласованности малых биологических круговоротов органических элементов в экосистемах, слагающих биосферу.

Гносеологический аспект имеет в этом плане несомненный исторический приоритет для гуманитарных технологий, и даже с позиций открытой современной физики.

**Прагматический аспект** – выразился не ранее 70-х годов 21 века в связи с развитием различных видов природопользования на суше и на море. Он гармонично соединялся с гносеологическим. Исследования русских ученых В.В. Докучаева, Г.Ф. Морозова, Р.И. Аболина в степных, лесных и болотных экосистемах проведены в интересах земледелия, лесоводства и имели практическую направленность. На их основе А. Тенсли и В. Сухачев создали родственные концепции об экосистеме и биогеоценозе. Экология и теоретически и практически оказалась подготовленной к расцвету, но наступившему позже, в связи с решением задач научно-технической революции и анализом её внутринаучных проблем. Этноэкодуховность преимущественно в прагматическом аспекте явилась ответом на вопросы, поставленные перед ней практикой в целях рационализации всех видов природопользования и охраны окружающей среды. В этот период вся наука, в том числе экология, стала непосредственной производительной силой, в развитие которой очень выгодно делать материальные вклады.

#### Библиографический список

1. Анисимов О.С. *Методологическая культура педагогической деятельности и мышления*. Москва, 1991.
2. Вернадский В.И. *Научная мысль как планетарное явление*. Отв. ред. А.Л. Яншин. Москва, 1991.
3. Абрамов В.И. *Взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности в воспитании ребенка*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1991.
4. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и как личная ценность. *Педагогика*. 2009; 3.
5. Белоусов П.А. Константинов В.Н., Плеханов Е.А. Гуманистическая направленность экологического воспитания. *Гуманизм и развитие личности*. Владимир, 1980.
6. Подласый И. *Энергоинформационная педагогика*. Москва, 2010.

**Этический аспект** возник и развивается на наших глазах. Он заключается в переосмыслении человеком своего положения в природе и социуме. Не чувствуя себя более всемогущим «царём природы» и, действительно, не ожидая от неё милости (при неосмотрительности действий), человек разумный начинает по-новому строить свои отношения с окружающей средой [5].

В международной практике экологическое образование включается в так называемое «образование в области охраны окружающей среды» (ОООС). Участники международной программы ЮНЕСКО ЮНЕП по ОООС полагают, что оно имеет три принципиальные черты: междисциплинарность, подход, направленный на решение проблем и широкий охват населения в целом. Эти три черты должным образом взаимосвязаны, стало быть, с позиций интегративно-целостного базиса гуманитарных технологий высшего образования экодуховность имеет право на свое существование. В докладе межправительственной конференции по ОООС отмечалось, что этноэкодуховность имеет право на свое существование. В международной практике в программах ЮНЕСКО ЮНЕП по ОООС сказано: «главная цель состоит в обеспечении на междисциплинарной основе практико-ориентированного образования, ориентированного на решение проблем окружающей среды или, по крайней мере, на предоставление студентам более широких знаний относительно решения таких проблем, с тем, чтобы научить их участвовать в принятии решений» [5].

Осуществляемая ныне реформа высшей профессиональной школы содержит элементы, соответствующие именно такому базису гуманитарных технологий вузовского образования. Конечно, эта стратегия должна быть реализована и при поддержке педагогов. С эдукологической точки зрения это приводит нас к необходимости глубокого рассмотрения определения понятия экокультурные компетенции, с позиций возможности интегративно-целостного базиса гуманитарных технологий и трактовки инновационных механизмов образования, взращивания и поддержки экокультурные компетенции наилучшим образом приспособляют опыт минувших поколений к тем новым условиям, в которых появляется в мир и живет человек.

Экокультурные компетенции в позиции крэдэ этнодуховных традиций это – не передача опыта, а его восстановление, рекапитуляция, актуализация, переход из подсознательного и предсознательного в сознательное, образование опыта актуального поведения, благодаря обогащению «единиц» идей чувственной информацией. Такая трактовка возможна благодаря принятию позиций концепций И. Подласого [6], Ш. Амонашвили, о жизни духовного человека, и требует изменения направленности интегративно-целостного базиса гуманитарных технологий с материального на духовное, вот для этого и нужен «неопедагог», который способен быть помощником природы в реализации намеченной цели духовно-научного развития ребенка. Для этого должна быть налажена такая этнодуховная деятельность с будущими педагогами, которая бы формировала у студентов умение оперировать довольно сложными специальными понятиями, формирующая озабоченность проблемами охраны окружающего мира во всех его проявлениях и ипостасях, учила бы активной деятельности, вызывая желание участвовать в принятии решений, в конкретных коллективных и индивидуальных этноэкодуховных акциях.

Таким образом, сущность этноэкодуховной традиции как крэдэ экокультурных компетенций, составляющих интегративно-целостный базис гуманитарных технологий высшего педагогического образования, определяется сочетанием собственно этно-, экодуховной общекультурной подготовки, развитием гуманитарно-технологической культуры педагога как приоритетной составляющей личностного качества, стремлением к формированию целостной этноэкодуховной картины мира в сознании будущих «неопедагогов», трансляции инновационной интегративной педагогической деятельности.

## References

1. Anisimov O.S. *Metodologicheskaya kul'tura pedagogicheskoy deyatel'nosti i myshleniya*. Moskva, 1991.
2. Vernadskij V.I. *Nauchnaya mysl' kak planetarnoe yavlenie*. Otv. red. A.L. Yanshin. Moskva, 1991.
3. Abramov V.I. *Vzaimosvyaz' uchebnoj i vneuchebnoj deyatel'nosti v vospitanii rebenka*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1991.
4. Bondarevskaya E.V. *Pedagogicheskaya kul'tura kak obschestvennaya i kak lichnaya cennost'*. *Pedagogika*. 2009; 3.
5. Belousov P.A. Konstantinov V.N., Plehanov E.A. *Gumanisticheskaya napravlennost' `ekologicheskogo vospitaniya*. *Gumanizm i razvitie lichnosti*. Vladimir, 1980.
6. Podlasyj I. *Energoinformacionnaya pedagogika*. Moskva, 2010.

Статья поступила в редакцию 21.11.16

УДК 378

**Burkin D.O.**, *Cand. of Sciences (Law), senior teacher, North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: irinaburkina@yandex.ru*

**Yegorova A.V.**, *2-year student (MA), North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: irinaburkina@yandex.ru*

**Dubikova Ye.V.**, *2-year student (MA), North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: irinaburkina@yandex.ru*

**ETHNOSPiritual CONVENTIONAL BASIS OF ECO-CULTURAL COMPETENCE IN UNIVERSITY EDUCATION FOR TEACHERS.** The paper describes configuration of ethnospiritual traditional grounds of eco-cultural competencies of university training of teachers, which are harmonious co-development of eco-cultural and ethnospiritual reasons of the life. In this connection, the imperative of the functional system of education requires a holistic and eco-cultural co-development of ethnospiritual positioning through transformation of environmental awareness, and change the target values, as well as the entire spiritual and moral-practical and aesthetic activity skills, ownership, displays of eco-cultural assimilation of competences. The authors conclude that the process of modernization of education requires forming and developing mechanisms of university training of future teachers to implement integrative ethno-, eco-spiritual pedagogical interaction in conditions of peaceful coexistence between government, non-government and family education, based on social, spiritual and economic consolidation of the society.

**Key words: basis of ethnospiritual tradition, eco-cultural competence, spirituality.**

**Д.О. Буркин**, канд. юр. наук, ст. преп. каф. экологического, земельного и трудового права, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: irinaburkina@yandex.ru

**А.В. Егорова**, магистр 2 курса, «Психолого-педагогическое образование», ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: irinaburkina@yandex.ru

**Е.В. Дубикова**, магистр 2 курса, «Психолого-педагогическое образование», ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: irinaburkina@yandex.ru

## ЭТНОДУХОВНЫЕ ТРАДИЦИОННЫЕ ОСНОВАНИЯ ЭКОКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКЕ

В данной статье рассмотрены конфигурации этнодуховных традиционных оснований экокультурных компетенций вузовской подготовки педагогов, которые являют собой гармоничное соразвитие экокультурных и этнодуховных оснований бытия. В этой связи императив функциональной системы целостного образования требует соразвития этнодуховности и экокультурности через трансформации позиционирования экологического сознания, изменений целевых и ценностных установок и, следовательно, изменений всей духовно-практической и нравственно-эстетической деятельности умения, владения, усвоения проявлений экокультурных компетенций. Авторы делают выводы о том, что процесс модернизации образования требует формирования и совершенствования механизмов вузовской подготовки будущих педагогов к осуществлению интегративного этно-, эко-, духовного педагогического взаимодействия, в условиях поиска мирного сосуществования государственного, негосударственного и семейного образования на основе социальной, духовной и экономической консолидации общества.

**Ключевые слова: этнодуховные традиционные основания, экокультурные компетенции, духовность.**

Формирование экокультурных компетенций современного педагога представляет собой беспрецедентный императив современной эпохи возрождения этнодуховной традиции великой России. Никто не может стать сыном своего народа, если он не проникнется теми основными чувствами, какими живет народная душа. Как ни сложна, ни темна психология национальной связи, мы не можем созреть вне национальной культуры, которой мы должны проникнуться, чтобы присущие душе нашей силы могли получить развитие, писал известный русский религиозный философ В.В. Зиньковский. Следуя по пути сознательного отношения к возрождению великой России, по пути устойчивого развития, нужно совершенствовать духовность во всех её проявлениях. Совершенствование духовного мира потребует перехода на совершенно иные парадигмы, как в научной теории, так и в практической сфере деятельности, поскольку становится необходимым гармоничное соразвитие экокультурных и этнодуховных оснований бытия.

Соразвитие этнодуховности и экокультурности требует трансформации позиционирования экологического сознания, изменения целевых и ценностных установок и, следовательно, изменения всей духовно-практической деятельности, прежде всего по производству багажа знаний, его передаче и усвоению в формализации проявлениях экокультурных компетенций выпускника вуза – педагога.

По определению академика Б.Т. Лихачева, духовность – это нравственно-эстетическое состояние человека, выражающееся в приверженности таким ценностям, как свобода, гуманизм, социальная справедливость, истина, добро, красота, в бесконечном внутреннем диалоге, направленном на познание тайны своего назначения и смысла жизни [1].

Поэтому, с точки зрения нашего исследования, нужно, прежде всего, рассмотреть нравственность, которая представляет собой сложное социально-психологическое, образование, состоящее из личных убеждений и эмоциональных позиций, «контролирующих» потребности и мотивы и определяющих интересы личности, её духовный облик и образ жизни. Нравственность задаёт тон поведения человека изнутри, помогает устоять перед напором внешних воздействий и противоречий, что обеспечивает уважение человека к самому себе. Поэтому нравственность можно определить как осознанное и выработанное личностью убеждение в необходимости придерживаться моральных норм и правил по отношению к миру, людям и самому себе.

При этом обыденное сознание людей часто идентифицирует духовные области существования или с религией, или с медитациями, или с какими-нибудь сектантскими движениями. Духовное же развитие человека предполагает радикальное преобразование «нормальных» черт личности, пробуждение скрытых прежде

возможностей, вознесение сознания в новые для него сферы, а также новую внутреннюю направленность деятельности.

Ранее, в педагогике, понятия духовности и нравственности не дифференцировались так чётко, как это сделал академик Б.Т. Лихачев [1]. Тем не менее, основы духовно-нравственного воспитания вырабатывались лучшими умами человечества в течение многих столетий.

В этой связи, нам для трактовки этнодуховных традиционных оснований экокультурных компетенций в вузовской подготовке педагогов необходимо различать духовное и душевное. Как соотносятся эти понятия? Душевность в человеке связана с чувственно-эмоциональным началом, т. е. с добротой, сердечностью, сопереживанием, бескорыстием, сочувствием, альтруизмом. На этой душевной основе развивается духовность, которую связывают с разумом, интеллектуально-волевым началом следования общественным идеалам, установкам, нормативам, принципам действия, выраженным в соответствии с представлениями о добре и зле, прекрасном и безобразном, правде и лжи, справедливом и несправедливом.

Ценности бытия у человечества изменяются от эпохи к эпохе, но это не относится к высшим ценностям: так как добро, истина, красота, любовь, справедливость во все времена были общепризнаны. Духовность – это конституирующая особенность человека, нравственный стержень или императивный компонент в следовании идеалам истины, добра и красоты. Духовность можно определить как способность и устремленность человека к познанию и творческой деятельности на основе целесообразного общепризнанного смысла, соотносённого с ценностными жизненными критериями. Духовность есть показатель следования определенной иерархии ценностей, целей и смыслов в сознании человека. То есть, говоря о духовности, следует иметь в виду не сознание вообще, а его целеполагающий и ценностный срез [2]. При этом происходит осознание того, что наше естественнонаучное мировоззрение ныне не способно отражать все многообразие мира. Мировоззрение предстоит «достроить» на основе принципов гуманизма, ответственного этнодуховного и экокультурного отношения к миру. Оно, возможно, должно стать холотропным, и для его формирования предстоит использовать все способы отражения мира, все языки культуры, а не только науки.

По утверждению Ст. Гроф, Вл. Козлова, «холотропный» означает обращённый к целостности или движущийся по направлению к целостности *τρέττω* означает поворачивать или обращать, т. е. речь идёт об обращении, или возврате к целому, к изначально-единому, к полноте. Корень «врат», тот же, что и в слове «врач», и на древне-русском языке «врачатися» – означало поворачиваться, а о духовном исцелении так и говорили – врачество. Такое мировоззрение открывает возможности рассмотрения различных характеристик «духовного Я» – это по большому счёту единственная структура личности, которая может связать и связывает личность с вечностью и вневременным существованием, возможностью обладать всем мыслимым пространством, что, в частности, согласуется с концептуальными фундаментальными принципами сохранения, системного устройства и синергетики, а также логически встраивается в современную теорию метаболитического пространства, когда топологический 1 род претерпевает непрерывные трансформации тора «бегущего колеса» Времени: Вечности в будущее Будущего в Настоящее время и Настоящего времени в прошедшее Прошедшего в Вечность [3].

В этом смысле, можно опираться на философское наследие, которое сыграло фундаментальную роль в зарождении

трансформаций в науке энергетических процессов взаимодействия материи и духа по основаниям культуры. Н.К. Рерих [4], Н.А. Бердяев, И. Ильин важное значение в развитии духовности человека отводили именно культуре, при этом они указывали на необходимость учёта императива цивилизации, которая, в отличие от Культуры, представляет собой смертную переходящую материю человеческой жизни, цивилизации приходили и уходили, возникали и разрушались, в то время как вечный дух Культуры, носителем которой являлось человечество в целом, оставался, проходя свои циклы развития через многие поколения, укрепляя их дух и расширяя энергетические возможности их дальнейшей эволюции. Культура творится изнутри, она есть создание души и духа, считал И. Ильин.

Продолжая полемические изыскания относительно этнодуховных традиционных оснований, нужно сказать, что духовная культура детерминирована знанием родного языка, любовью к народным корням и в целом народностью, и как образец в этом смысле уместно вспомнить слова А.С. Пушкина «Здесь русский дух, здесь Русью пахнет».

Русский дух – это дух народа, его самобытная культура, его национальный характер, его природа. Народность живет в национальном духе. Вхождение этносов в нацию не означает усвоение ими всей национальной культуры. Они лишь частично воспринимают духовную культуру нации, образуя свою субкультуру [5].

Этнос – это только та культурная общность людей, которая осознает себя как таковую, отличая себя от других аналогичных общностей. Этническое сознание базируется на представлениях об общности происхождения исторических судеб, на связях с культурой языком и идеалом проживания этноса. В современной этнологии обозначились существенные изменения в подходах к рассмотрению национализма, что констатирует В.А. Тишков «В рамках общепризнанного подхода различают две основные формы национализма: 1-я гражданский или государственный; 2-я культурный или этнический» [5]. В целом эти формы дают возможность рассматривать национальную культуру не с позиций ограничения узкими рамками гомогенной этнической общности. Полноценное развитие нации требует гораздо более высокого уровня дифференциации духовных ориентаций и образа жизни.

В этом плане для вузовской подготовки педагогов Северокавказский регион представляет собой самобытный кладезь этнодуховного культурного явления традиций. Северный Кавказ в виду своего геополитического положения и этнической структуры населения занимает особое место в межнациональных процессах, происходящих в современной России. Наш регион всегда играл роль моста между Европой и Азией и служил своего рода коридором для многочисленных миграций, являясь перекрёстком торговых путей (здесь проходил знаменитый «шёлковый путь»).

Процесс модернизации образования и воспроизводства этнодуховной культуры в социоэкологической системе региона и использование традиционно-инновационного потенциала требуют формирования и совершенствования механизмов вузовской подготовки будущих педагогов к осуществлению интегративного этно-, эко-, духовного педагогического взаимодействия, в условиях поиска мирного сосуществования государственного, негосударственного и семейного образования на основе социальной, духовной и экономической консолидации общества, выстраивая функциональную систему целостного образования.

#### Библиографический список

1. Лихачев Б.Т. *Педагогика. Курс лекций*. Изд. 4-е. перераб. и доп. Москва, 2001.
2. Глазачев С.Н. Перфилова О.Е. *Экологическая компетентность. Становление, проблемы, перспективы*: учебное пособие. Москва, 2008.
3. Анисимов О.С., Глазачев С.Н. *Экологическая культура: восхождение к духу. Поиски духовно-нравственных оснований коррекции образования и культуры*. Москва, 2005.
4. Рерих Н.К. *Врата в будущее*. Рига, 1991.
5. Подласый И. *Энергоинформационная педагогика*. Москва, 2010.

#### References

1. Lihachev B.T. *Pedagogika. Kurs lekciy*. Izd. 4-e. pererab. i dop. Moskva, 2001.
2. Glazachev S.N. Perfilova O.E. *Ekologicheskaya kompetentnost'. Stanovlenie, problemy, perspektivy*: uchebnoe posobie. Moskva, 2008.
3. Anisimov O.S., Glazachev S.N. *Ekologicheskaya kul'tura: voshozhdenie k duhu. Poiski duhovno-nravstvennykh osnovanij korrektsii obrazovaniya i kul'tury*. Moskva, 2005.
4. Rerih N.K. *Vrata v budushee*. Riga, 1991.
5. Podlasyj I. *Energoinformacionnaya pedagogika*. Moskva, 2010.

Статья поступила в редакцию 21.11.16



УДК 378

**Drutin L.B.**, teacher, Vocational College of the Russian Academy of Music n.a. Gnesins (Moscow, Russia),  
E-mail: leoniddrutin@yahoo.com

**TEACHING SAXOPHONE PLAYING AT SCHOOL AND COLLEGE: A SEQUENTIAL APPROACH.** The article touches upon essential questions of teaching to play the saxophone to school and college students in the context of modernization of the Russian music educational system. The author discusses the present state of sociocultural setting influencing a teacher-student relation and that of the saxophone theory and practice, as well as identifies some ways to intensify the teaching given to saxophone students. The author concludes that the process of rational updating of the musical-pedagogical system, in particular, in the context of learning to play the saxophone, suggests its implementation in the "school-college" framework, as well as the terms including the interaction of the teacher, the student and his parents; the use of various activities of teachers; the focus on health care and other aspects of the increase of the efficiency of training future saxophone players.

**Key words:** music education, classical, jazz and pop music, saxophone, school, college, modernization, devaluation of art and personal values, teacher-student interaction, health care.

**Л.Б. Друтин**, председатель ПЦК «Духовые и ударные инструменты», училище имени Российской академии музыки им. Гнесиных, г. Москва, E-mail: leoniddrutin@yahoo.com

## ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА САКСОФОНЕ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА – КОЛЛЕДЖ»

В статье поднимаются актуальные вопросы обучения игре на саксофоне учащихся школы и колледжей в контексте модернизации российской системы музыкального образования. Автор рассматривает современное положение социокультурной среды, влияющей на субъект-субъектные отношения «педагог-ученик», состояние теории и практики музыкального обучения и воспитания в классе саксофона, а также намечает пути повышения эффективности обучения будущих саксофонистов. Автор делает вывод о том, что процесс рационального обновления музыкально-педагогической системы, в частности, в контексте обучения игре на саксофоне, предполагает его реализацию в рамках «школа – колледж», а также учёт условий, включающих взаимодействие педагога, обучающегося и его родителей; осуществление различных видов деятельности педагогов-саксофонистов; ориентацию на здоровьесбережение и другие аспекты повышения эффективности обучения будущих саксофонистов.

**Ключевые слова:** музыкальное образование, академическая и эстрадно-джазовая музыка, саксофон, школа, колледж, модернизация, девальвация искусства и системы ценностей личности, взаимодействие педагога и учащегося, здоровьесбережение.

Проблема преемственности обучения игре на саксофоне в цепочке «школа – колледж» принадлежит к числу актуальных педагогических проблем отечественного образования, переживающей сегодня сложный период в связи с многочисленными реорганизациями. На фоне утраты содержания традиционных для нашей страны форм образования, в том числе музыкального, а также возрастающей агрессивности социокультурного пространства, этот процесс неизбежно ведёт к девальвации ценностей искусства, ухудшению эстетического вкуса и нравственных устоев обучающихся, духовной и общекультурной ограниченности личности педагога и обучающегося.

За последние годы всё более очевидным становится тот факт, что процесс реформирования музыкальной образовательной системы и общества в целом невозможен вне нравственно-эстетического совершенствования человека и нуждается в духовных, интеллектуально и творчески развитых людях, чей жизненный опыт опирается не только на образцы массовой культуры, но и на умело выстроенный педагогический процесс – приобщающий к истинным культурным ценностям прошлого и настоящего.

Анализ современного состояния теории и практики музыкального обучения и воспитания в образовательных учреждениях указывает на то, что приоритетами в этой области продолжают оставаться академическая музыка и популярные инструменты – рояль, скрипка, виолончель и др.

Методики овладения этими инструментами на начальном этапе обучения ребенка базируются на основе представлений об отсутствии музыкального опыта у обучающегося до поступления в государственное учебное заведение. Вместе с тем, современные дети (даже те, кто не посещал дошкольные учреждения) интенсивно погружены в мир окружающих музыкальных звуков, исходящих из аудиовизуальной среды. На основе постоянного восприятия популярной музыки, зачастую невысокого качества, нередко у ребенка формируется «искаженный» первоначальный музыкальный опыт и вкус. Систематические занятия музыкой по своему содержанию входят в противоречие с таким ранним музыкальным опытом, что снижает потребность в музыкальном обучении и всё чаще приводит к тому, что ребёнок оказывается неспособным осваивать серьезную музыку, требующую больших психологических и физических усилий. В данной ситуации необходимо

рациональное обновление музыкально-педагогической системы.

В основе музыкальной педагогики лежит идея единства процессов сознательного и подсознательного, эмоционального и рационального как образной целостности. В музыкальном воспитании и обучении взаимосвязь сознания и подсознания проявляется в том, что полноценное восприятие интонационно-смыслового содержания музыки часто происходит вне осознания (дифференциации) отдельных средств музыкальной выразительности [1, с. 23].

Исследователь Л.В. Горюнова, опираясь на музыкально-педагогическую концепцию Д.Б. Кабалевского, выдвинула следующие принципы музыкальной педагогики (педагогики искусства): целостность, образность, ассоциативность и вариативность, единство разного и своеобразного, интонационность. Согласно автору исследования, в основе принципов педагогики искусства должно лежать единство мира, универсальность законов его развития, отражаемые художественным мышлением. Целостность и образность, являясь свойствами мышления человека, универсальной природной особенностью психики ребёнка, должны управлять музыкально-педагогическим процессом. Отдельное музыкальное произведение является одновременно и художественным обобщением, единичным, особенным и конкретным явлением культуры. Процесс накопления единичных и особенных художественных обобщений и формирует чувство стиля – ядро культуры восприятия. Основой процесса музыкального воспитания является живое музыкальное искусство. Природа музыкального искусства, определяемая теорией музыки в понятиях, детьми должна осваиваться через саму музыку [2, с. 56 – 57].

Достижение цели музыкального воспитания – формирование музыкальной культуры как части духовной – возможно, если учебно-воспитательный процесс будет разворачиваться в единстве, то есть как диалог сознаний, диалог культур, результатом которого и является духовное самосозидание. Нравственно-эстетическое отношение и творческая деятельность должны быть слиты воедино в художественно-творческом процессе. Это возможно в том случае, если педагог будет «говорить языком искусства» – языком образов, впечатлений, переживаний.

Современные исследования показывают, что приобщение к музыке нередко сводится лишь к музыкальной классике и стандартному набору музыкальных инструментов. При этом «за бор-

том» остаются другие направления и недостаточно востребованные на сегодняшний день инструменты [3, с. 198]. Одним из них является эстрадно-джазовая инструментальная музыка (с помощью которой можно также проложить своеобразный «мостик» и к высокой классике). А к числу инструментов, на которых осуществляется обучение как в классическом, так и в эстрадно-джазовом направлениях, относится саксофон.

Исполнительская практика игры на саксофоне включает в себя огромный репертуар разных стилей и жанров как эстрадно-го, так и классического искусства, который способен увеличить интерес начинающих инструменталистов к самому процессу обучения, расширить их музыкальный кругозор в рамках перехода от увлечения «попсой» к целенаправленному освоению многообразных ценностей мировой музыкальной культуры. В системе традиционного музыкального обучения игра на саксофоне дает возможность учащимся знакомиться с музыкальным наследием, относящимся как к классике, так и к эстрадно-джазовому искусству.

Музыка, предназначенная для саксофона, является важным учебным материалом, использование которого в учебном процессе позволяет решать многие актуальные общепедагогические, эстетико-воспитательные и музыкально-образовательные задачи, а именно качественно преобразовать музыкальные интересы и вкусы учащихся, подготовить их к восприятию более сложных классических музыкальных произведений, раскрыть творческий, в том числе, импровизационный дар исполнителя, который обычно остается неразвитым при обучении на классических музыкальных инструментах. Открытие класса саксофона для начинающих исполнителей не только «оживляет» учебный процесс, но и внеклассную концертную деятельность, обогащая ее современной музыкой, интересной для восприятия обучающимся.

Анализ научно-методической литературы и практика работы в классе саксофона в музыкальных учреждениях различных образовательных уровней показали, что в системе подготовки начинающих музыкантов существует ряд проблем, в числе которых недостаточное количество теоретических исследований и методических рекомендаций по работе с начинающими саксофонистами. Автор данной статьи полагает, что необходимо осуществить их разработку с учетом всего спектра возможностей данного инструмента – от академической до эстрадно-джазовой музыки и импровизационного исполнительства [4, с. 11].

Саксофон – инструмент сравнительно молодой в истории мировой музыкальной практики. Его развитие отразило процесс «вытеснения» классической музыки массовой музыкальной культурой, что предопределило известную «двойственную» природу саксофонного исполнительского искусства по ряду причин. Во-первых, красочность звучания саксофона не раз привлекала выдающихся зарубежных и отечественных композиторов-классиков второй половины XIX – XX веков, с другой – саксофон всё чаще стал рассматриваться лишь как джазовый инструмент, предназначенный, прежде всего, для развлекательной музыки, импровизации. Во-вторых, специфика становления саксофона как учебного инструмента определяется тем, что долгое время он не значился среди «классического» набора оркестровых духовых инструментов. В связи с этим в отечественной музыкальной педагогике недостаточно работ, связанных с обучением на саксофоне начинающих учеников. В-третьих, изданные в России и за рубежом различные исполнительские школы игры на саксофоне предназначены для профильного обучения. Поэтому популярные методические пособия известных саксофонистов могут использоваться в системе дополнительного образования только в адаптивном виде.

Многообразие часто противоречащих друг другу подходов к обучению детей в классе саксофона, среди которых главный

вопрос – учить ли ребёнка на базе музыкальной классики или сразу вводить в мир джаза, затрудняют работу преподавателей, опыт которых часто базируется лишь на собственной (нередко ограниченной) исполнительской практике.

Существует и ещё один аспект обучения, которым не стоит пренебрегать – нередко возникающие проблемы в рамках субъект-субъектных отношений. Так, на практике часто возникает диссонанс между психологическими типами учащегося и педагога, что осложняет процесс приобретения первым профессиональных умений, а также поиска собственного почерка в искусстве [5, с. 55 – 56].

Для эффективного осуществления педагогического процесса в рамках данного взаимодействия, преподавателю необходимо учитывать индивидуальные особенности обучающегося, соотносить свои требования с его музыкальными способностями, а учащемуся – знать свои индивидуальные особенности, понимать характер образовательной системы. В данном контексте эффективной практикой является преподавание саксофона в профильных музыкальных учебных заведениях педагогом у одних и тех же учащихся сначала в школе, а затем в колледже (например, школа при училище имени Гнесиных и само училище, музыкальная школа при Государственном училище духового искусства (Москва) и др.). При такой модели обучения взаимодействие педагога и учащегося становится более системным, что, безусловно, влияет на профессиональный рост последнего. Говоря об основах музыкального исполнительства начинающего саксофониста, следует выделить следующие технические и художественно-творческие показатели в процессе овладения игрой [5]:

- эмоционально-ценностное отношение к искусству;
- ключевые знания по теории и истории саксофона с опорой на его роль и место в классическом музыкальном наследии;
- умения и навыки, основанные на принципах здоровьесбережения, позволяющие осваивать технико-конструктивные особенности саксофона во взаимосвязи с постановкой правильной осанки, исполнительского дыхания, амбушюра;
- умения и навыки, вытекающие из музыкально-выразительных возможностей саксофона (ритм, штрихи, динамические оттенки, специальные приемы исполнения и др.);
- опыт творческой деятельности, в том числе опыт концертного исполнения, позволяющий успешно раскрывать и развивать творческий потенциал начинающего музыканта.

Формирование основ музыкального исполнительства у начинающих музыкантов в классе саксофона зависит от многих педагогических составляющих, в числе которых выделим: развитие музыкального восприятия и мышления (в том числе, умения слушать музыку, рассказывать о ней); повышение уровня музыкальной культуры учащихся; подбор соответствующего репертуара; учет индивидуально-психологических качеств начинающего саксофониста (например, его возрастных, физиологических и эмоциональных особенностей и т. д.); установка на здоровьесбережение; сотрудничество с родителями [6].

Таким образом, процесс современной реорганизации в образовательных учреждениях, совпадающий с негативными изменениями в социокультурной среде, во многом ориентированной на массовую культуру, повышает опасность обесценивания искусства, ведёт к девальвации системы ценностей учащихся школ и колледжей, а также самих педагогов. Процесс рационального обновления музыкально-педагогической системы, в частности, в контексте обучения игре на саксофоне, предполагает его реализацию в рамках «школа-колледж», а также учет условий, включающих взаимодействие педагога, обучающегося и его родителей; осуществление различных видов деятельности педагогов-саксофонистов; ориентацию на здоровьесбережение и другие аспекты повышения эффективности обучения будущих саксофонистов.

#### Библиографический список

1. Прасолова Г.А. *Взаимодействие традиций и инноваций в эволюции музыкального образования в России*. Санкт-Петербург, 2006.
2. Кабалецкий Д.Б. *Про трёх китов и многое другое*. Пермь: Пермское книжное издательство, 1975.
3. Подаюров В. Г. Некоторые аспекты методики преподавания в классе саксофона и кларнета. *Вестник МГУКИ*. 2013; № 1 (51): 197 – 201.
4. Иванов В.Д. *Современное искусство игры на саксофоне: проблемы истории, теории и практики исполнительства*. Диссертация ... доктора искусствоведения. Москва, 1997.
5. Иванов В.Д. *Основы индивидуальной техники саксофониста*. Москва, 1993.
6. Фаркас Ф. *Искусство игры на медных духовых инструментах*. Москва: МГК, 1998.

## References

1. Prasolova G.A. *Vzaimodejstvie tradicij i innovacij v `evolyucii muzykal'nogo obrazovaniya v Rossii*. Sankt-Peterburg, 2006.
2. Kabalevskij D.B. *Pro treh kitov i mnogoe drugoe*. Perm': Permskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1975.
3. Podayurov V. G. Nekotorye aspekty metodiki prepodavaniya v klasse saksofona i klarneta. *Vestnik MGUKI*. 2013; № 1 (51): 197 – 201.
4. Ivanov V.D. *Sovremennoe iskusstvo igry na saksofone: problemy istorii, teorii i praktiki ispolnitel'stva*. Dissertaciya ... doktora iskusstvovedeniya. Moskva, 1997.
5. Ivanov V.D. *Osnovy individual'noj tehniki saksofonista*. Moskva, 1993.
6. Farkas F. *Iskusstvo igry na mednyh duhovyh instrumentah*. Moskva: MGK, 1998.

Статья поступила в редакцию 14.11.16

УДК 37.011.31

**Isaeva N.I.**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Belgorod State University of Arts and Culture (Belgorod, Russia),  
E-mail: isaeva3@mail.ru

**Kovalenko V.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Belgorod State University of Arts and Culture (Belgorod, Russia),  
E-mail: kovalprom@list.ru

**Mamatova S.I.**, senior teacher, Belgorod State University of Arts and Culture (Belgorod, Russia), E-mail: mamatova75@mail.ru

**Sokolova O.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Belgorod State University of Arts and Culture (Belgorod, Russia),  
E-mail: olga9803284560@mail.ru

**PSYCHOLOGICAL CULTURE AND OCCUPATIONAL RISKS IN WORK OF A UNIVERSITY TEACHER.** The article reveals a relation of psychological culture and occupational risks in work of a university teacher. On the one hand the psychological culture is considered as a factor of occupational risks in the work of a teacher at a university, on the other hand, as a factor in the trajectory of the teacher's professional growth. The model of subject-targeted interaction of teachers and students, including intrasubject and intersubject levels of likely potential risks in professional activity of teachers is developed. It is shown that the educational environment of a university, based on adragogical and acmeological principles, not only contributes to the development of psychological culture of the teacher and increases the likelihood of constructive professional risks, but also creates a point of bifurcation of a trajectory of professional growth.

**Key words:** psychological culture, professional risks, intrasubjective and intersubjective levels of risk, subject-targeted interaction, common action in an ambiguous situation.

**Н.И. Исаева**, д-р. психол. наук, проф. Белгородского государственного института искусств и культуры, г. Белгород,  
E-mail: isaeva3@mail.ru

**В.И. Коваленко**, д-р. пед. наук, проф. Белгородского государственного института искусств и культуры, г. Белгород,  
E-mail: kovalprom@list.ru

**С.И. Маматова**, ст. преп. Белгородского государственного института искусств и культуры, г. Белгород,  
E-mail: mamatova75@mail.ru

**О.А. Соколова**, канд. пед. наук, доц. Белгородского государственного института искусств и культуры, г. Белгород,  
E-mail: olga9803284560@mail.ru

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ РИСКИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Статья подготовлена при поддержке РГНФ. Проект № 16-16-31009.

В статье раскрывается связь психологической культуры с профессиональными рисками в деятельности преподавателя вуза. Психологическая культура рассматривается в качестве фактора профессиональных рисков в деятельности преподавателя вуза, с одной стороны, и в качестве фактора траектории профессионального роста преподавателя, с другой стороны. Разработана модель субъектно-целевого взаимодействия преподавателей и студентов, включающая интрасубъектный и интерсубъектный уровни вероятного возникновения рисков в деятельности преподавателей. Показано, что образовательная среда вуза, базирующаяся на андрагогических принципах и принципе акмеологичности, не только способствует развитию психологической культуры преподавателя и увеличению вероятности возникновения конструктивных профессиональных рисков, но и создает точку бифуркации траектории профессионального роста.

**Ключевые слова:** психологическая культура, профессиональные риски, интрасубъектный и интерсубъектный уровни возникновения рисков, субъектно-целевое взаимодействие, со-действие в условиях неопределенности.

Актуальность проблемы профессиональных рисков в деятельности преподавателя вуза и их связи с личностными особенностями обусловлена необходимостью поиска оптимальных форм управления профессиональным развитием студентов и собственным профессиональным саморазвитием, их планированием и прогнозированием.

Сопряженность профессионального риска в деятельности преподавателя с управлением профессиональным развитием студентов объективно обусловлена сущностью данного процесса. В основе управления профессиональным развитием личности в условиях высшего образования лежат принципы андрагогики: принцип субъектности, принцип совместной деятельности, принцип приоритетности самостоятельности в обучении, принцип рефлексивности и принцип корригирования личностного опыта. Связано это, с одной стороны, с психологической сущностью управления развитием профессиональной компетентности студентов как со-управления, с другой стороны, – с такими ха-

рактеристиками создаваемой в вузе среды, как субъектно-целевое взаимодействие и управление развитием профессионально-значимых качеств личности, делающими её андрагогической. Создание в современном вузе андрагогической среды отвечает назначению высшей школы: помогая личностному росту и раскрывая скрытый потенциал каждого студента, готовить инициативных, созидательных личностей, способных не только адаптироваться и адекватно реагировать на постоянно изменяющуюся профессиональную среду. Главное – формирование личности, готовой и способной к саморазвитию и продуктивной творческой реализации своего личностного и профессионального потенциала в любых видах деятельности [1]. Таким образом, эффективность управления развитием профессиональной компетентности студентов определяется тем, насколько деятельность преподавателей ориентирована на саморазвитие студентов, а следовательно, и на собственное саморазвитие. Другими словами, насколько его личностно-профессиональный потенциал позволяет

ему строить собственную деятельность на основе диалогического взаимодействия со студентами, направленного на преобразование себя и Другого.

Психологическое содержание профессионального саморазвития составляют представления личности о профессиональных нормах (модальность «надо»), стремления (модальность «хочу») и возможности (модальность «могу») субъектов образовательного процесса изменять себя в направлении совершенствования тех личностных и профессиональных качеств, которые адекватны будущей профессии, то есть способствуют росту их профессионализма. Способность преподавателя гармонизировать свой внутренний мир на основе идентификации ценностных представлений о профессии, о себе как субъекте профессиональной деятельности, с одной стороны, означает личностную значимость ценностей профессии, смысловое наполнение осуществляемой педагогической деятельности. С другой стороны, свидетельствует о владении личностью специфическим способом преобразования собственного внутреннего пространства, пространства «Я». Сущность такого способа заключается в таком изменении внутреннего пространства, когда в процессе и в результате изменения проявляется созидательное отношение личности ко всем составляющим «Я»: к самопознанию, самоотношению, самопроектированию и самоорганизации. Такой специфический способ внутренней самосозидательной деятельности в нашем исследовании рассматривается в качестве психологической культуры.

Внимание исследователей к проблеме психологической культуры преподавателя высшей школы усилилось в последнее десятилетие: изучаются особенности и специфика психологической культуры, ее содержание и структура, роль в профессиональной деятельности и значение в условиях модернизации высшего образования [2].

Психологическая культура выступает важнейшим системообразующим фактором профессиональной компетентности преподавателя вуза и готовности его к постоянному саморазвитию. Она обеспечивает достижение в творчески преобразующей деятельности определенных вершин в личностной и профессиональной самореализации [3]. Такое толкование психологической культуры личности позволяет в качестве одного из базовых принципов обучения в вузе обозначить принцип акмеологичности. В соответствии с этим принципом деятельность преподавателя должна быть ориентирована на личностно-профессиональное саморазвитие и самосовершенствование, самореализацию, самообразование, самокоррекцию и самоорганизацию субъектов образовательного процесса. В выделении этого принципа мы опираемся на следующие два положения: 1) механизмы и закономерности перечисленных процессов являются предметом акмеологии [4, с. 21] и 2) акмеология образования в равной степени исследует человека, как на этапе выбора профессии, так и в ходе обучения в вузе [5, с. 19], а не только на этапе осуществления деятельности.

Оптимальное состояние психологической культуры обеспечивает понимание преподавателем того, что успех его педагогической деятельности зависит не только от профессиональной образованности, но и от практики созидания самого себя, своего внутреннего мира. Собственный опыт самосозидательной деятельности позволяет преподавателю определить для себя главный практический вопрос, связанный с профессиональным развитием студентов: как помочь каждому студенту в процессе освоения культуры будущей профессии идти к осознанному раскрытию себя, а через это и к осознанию и раскрытию Другого. Важность такой позиции преподавателя заключается в заложенной в ней идее диалогического взаимодействия со студентами, в котором не только раскрывается, но и создается личностно-творческий потенциал и студента, и преподавателя.

С процессами саморазвития и самореализации в ходе субъектно-целевого взаимодействия преподавателей и студентов, как со-действия в условиях неопределенности, связаны профессиональные риски в деятельности преподавателя вуза. Разработанная нами модель субъектно-целевого взаимодействия преподавателей и студентов в рамках проектного управления профессиональным развитием студентов включает два уровня вероятного возникновения рисков в деятельности преподавателей: *интерсубъектный* и *интрасубъектный*. *Интерсубъектный уровень* вероятного возникновения профессиональных рисков в деятельности преподавателя – *это уровень деятельности* преподавателя, на котором реализуются, преобразованные на интрасубъектном уровне способности и умения субъекта в особые структуры и особый, культурный, способ профессионального действия. *Интерсубъектный уровень* образует самореализация

преподавателя в профессиональной деятельности, функция которой – проявление профессиональной культуры и отражение ее актуального состояния [6, с. 93].

В данной статье рассмотрим *интрасубъектный уровень* вероятного возникновения профессиональных рисков в деятельности преподавателя. *Это уровень субъекта*, на котором его профессиональная компетентность в процессе осуществления деятельности «преобразуется в особые структуры и особый, культурный, способ профессионального действия, адекватный современному состоянию культуры высшего образования. Интрасубъектный уровень образован когнитивной и ценностно-смысловой составляющими, которые выполняют функцию носителей профессиональной культуры преподавателя и отражают ее потенциальное состояние» [там же, с. 92 – 93]. Когнитивная составляющая включает: 1) инвариантный (вероятностный) образ студента, готового к развитию в будущем профессиональной компетентности, и образ профессионально компетентного преподавателя и 2) оперативный (вероятностный) образ студента и образ «Я – преподаватель» в конкретной профессиональной ситуации.

Исходя из положений вероятностного подхода [7] и положения синергетики о самоорганизующихся системах, выделенные образы мы рассматриваем как вероятностные представления преподавателя, содержащие его субъективную оценку, определяемую уровнем системы знания: знание культуры осваиваемой студентами профессии, знание индивидуальных особенностей студентов, знание культуры собственной профессии и себя как ее субъекта. С этой точки зрения, возникновение профессиональных рисков в деятельности преподавателя является объективным явлением благодаря существующим у него представлениям о возможных смысловых значениях педагогических действий для развития профессиональной компетентности студентов. То есть в сознании преподавателя существует представление о том, что одни педагогические действия имеют большую вероятность оказать благоприятное воздействие на личностно-профессиональное развитие студентов, другие – меньшую вероятность.

Представления о значимости педагогических действий связаны с возникновением внутриличностного конфликта между «нормативным образом преподавателя вуза» и образом «Я-преподаватель» в конкретной профессиональной ситуации, характеризующего профессиональную самоидентичность преподавателя. Механизм данного конфликта связан с возникновением психологического диссонанса, под которым в работе понимается несоответствие представлений преподавателей о себе нормам профессии. Ключевым этапом в разрешении данного конфликта является точка выбора, или на языке синергетики, точка бифуркации траектории профессионального развития преподавателя: либо развитие посредством усовершенствования или образования новых компетенций, либо разрушение посредством усиления или появления новых психологических защит. Это даёт нам основание условно выделить две группы профессиональных рисков: риски, выполняющие в деятельности преподавателя конструктивную функцию, и риски, выполняющие деструктивную функцию. Возникают они вследствие неопределённости результата педагогического воздействия преподавателя на студента, вызванного, в частности, такими факторами построения эффективного образовательного процесса, как индивидуальности студента и преподавателя.

Конструктивные риски – это риски, которые, с одной стороны, стимулируют деятельность преподавателя, активизируя потребность в профессиональном самопознании и саморазвитии, интегрирующем личностные и деятельностные стороны профессионализма. Проявляется такая потребность у преподавателей в стремлении к творческой самореализации, к непрерывному личностно-профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию во всех видах деятельности, к восприимчивости и отношению к студенту как к средству самоконтроля и стимулу к личностно-профессиональному развитию [8]. Осознание наличия такого риска в инновационной педагогической деятельности, реализуемой в условиях повышенной неопределённости и, зачастую, связанной с апробацией педагогических инноваций, формирует более высокий уровень ответственности, сопряженной со свободой выбора и ответственностью преподавателей как субъектов образовательного процесса.

Таким образом, инновационные риски в процессе управления (со-управления) развитием профессиональной компетентности студентов выполняют важнейшую функцию стимулирования качественных изменений в деятельности преподавателей и студентов и, соответственно, повышения профессионализма

преподавателей и качества профессиональной подготовки студентов. Кроме этого, осознание преподавателями наличия таких рисков стимулирует их научно-исследовательскую и методическую деятельность, связанную с разработкой инновационных проектов, направленных на поиск и внедрение способов защиты от возможных деструктивных рисков и выполняющих превентивную функцию. Таким образом, профессиональный риск в деятельности преподавателя – это вероятное повышение/или не повышение эффективности деятельности студентов в освоении культуры профессии и в профессионально – творческом саморазвитии и вероятный профессиональный рост/ или стагнация/ или деформация личности преподавателя.

Однако в любом случае риски создают основу для совершения субъектами профессионального развития управленческих функций: анализа, моделирования, организации, оценки и коррекции преподавателями собственных действий по профессиональному развитию студентов и саморазвитию и действиями студентов по саморазвитию. Совершение преподавателями управленческих действий по формированию у студентов готовности к развитию профессиональной компетентности способствует овладению ими технологией управления рисками. Включение в этот процесс студентов необходимо для воспитания активного, инициативного и творческого специалиста, с присущим ему динамизмом мышления и динамизмом творчества, обеспечивающими выбор эффективных действий в ситуациях профессиональной неопределенности.

«Инструментом» управления рисками, как в профессиональной деятельности преподавателя, так и в деятельности студентов по освоению культуры выбранной профессии, является личность. Отличие заключается в том, что в деятельности преподавателя «инструментом» управления профессиональными рисками выступает такая характеристика личности преподавателя, как компетентность, от которой зависит не только способность к их снижению, но и возможность повышения эффективности деятельности (как своей, так и коллективов кафедры и факультета – на уровне коллег и студентов) [9, с. 21], в деятельности студентов – готовность становиться компетентным профессионалом посредством освоения компетенций.

Профессиональный риск в деятельности преподавателя всегда связан с ситуацией самостоятельного и осознанного выбора задач и конкретных реальных профессиональных действий или действий по саморазвитию. Ситуация выбора, связанная с готовностью личности к риску, с одной стороны, являясь ситуацией неопределенности, отражает творческий характер педагогической деятельности преподавателя и деятельности по самосовершенствованию. С другой стороны, в ней заложена необходимость не только альтернативного выбора преподавателями педагогической технологии (инновационная – традиционная), но и прогнозирования последствий ее применения, а также проектирования возможных результатов [10].

Кроме этого профессиональный риск возникает тогда, когда есть противоречие между выбранной преподавателем педагогической технологией и его личностными особенностями. Обратимся, например, к таким особенностям личности, которые связаны с психологической культурой, как: самозффективность, маргинальность и связанная с нею прокрастинация. Самозффективность, как специфичная конкретно-деятельностная характеристика субъекта [11], представляет собой уверенность личности в своих способностях успешно выполнять ту или иную деятельность, решать конкретные задачи, справляться с конкретной ситуацией и проявлять себя. «Ожидание эффективности определяет, сколько усилий затратит индивидуум, как долго он сможет противостоять препятствиям, выдерживать враждебные обстоятельства и неприятные переживания. Чем выше ожидания эффективности или мастерства, тем более активными становятся усилия» [12, с. 116]. Если преподаватель не ожидает личного мастерства, к примеру, в использовании в учебном процессе определенной инновационной педагогической технологии, то он либо применит традиционную технологию, либо интуитивно-инновационную, не предпринимая усилий для самообразования в области дидактики высшей школы. Низкий уровень самозффективности, независимо от степени её обобщенности, не способствует выбору преподавателями продуктивных целей, продуктивных реакций на трудности и неудачи, стратегий саморегуляции и т. п. Профессиональный риск в деятельности преподавателя, связанный с применением инновационной технологии, в таком случае, не стимулирует процесс профессионального самосовершенствования преподавателя и, соответственно, скорее не

будет способствовать успешному развитию профессиональной компетентности студентов.

В контексте проблемы личностно-профессионального развития преподавателей интерес представляет маргинализация их сознания и прокрастинация, как явления, отражающие «болезни современности» и поэтому присущие в силу многих причин, в том числе, и профессиональной группе педагогов и искажающие процессы их профессионального самоопределения. Прокрастинация, будучи «фактором, стимулирующим искажения самодетерминации в жизненной, личностной, социальной и профессиональной сферах самоопределения современного человека» и «индикатором протекания процесса самоопределения», существенно определяет основные вехи продвижения человека к профессиональной самозффективности [13, с. 11]. Когда объективно существующая необходимость внедрения новой педагогической технологии вступает в противоречие с маргинальным сознанием преподавателя и прокрастинацией, возникает ситуация риска. При этом риск в применении преподавателем инновационной технологии при девальвации профессиональных норм и ценностей, как и при общей перегрузке, неудовлетворенности собственными достижениями, может рассматриваться одновременно и конструктивным, и деструктивным.

Внедрение проектного управления личностно-профессиональным развитием студентов неизбежно вызывает необходимость (обязательность и неизбежность) выбора преподавателем из двух моделей построения собственной деятельности модели с целевой ориентацией на результат, а не на процесс. В то же время объективно существующая в рамках проектного управления необходимость строить деятельность с целевой ориентацией на результат вступает в противоречие с таким компонентом самосознания, как самопонимание. Данный факт, с одной стороны, подчёркивает объективно существующую вероятность недостижения планируемого преподавателем результата в условиях проектного управления профессиональным развитием студентов. С другой стороны, он свидетельствует о том, что именно проектно-целевое управление профессиональным развитием студентов адекватно акмеологическому развитию личности преподавателя в условиях неопределенности и возможных внезапных изменений. Способность преподавателя к организации и регулированию собственной активности в условиях неопределенности педагогической среды и определенности результата деятельности, отраженного в педагогическом проекте, к согласованию с объективными требованиями к деятельности и личности преподавателя вуза и с активностью студентов есть ничто иное, как проявление субъектности личности преподавателя.

Таким образом, о профессиональном риске мы можем говорить только тогда, когда у преподавателя есть необходимость и возможность выбора и принятия решения действовать в ситуации прогнозирования вероятной неэффективности его профессиональных действий. Риск в деятельности преподавателя – это точка выбора траектории профессионального развития: либо усовершенствование или развитие новых личностно-профессиональных компетенций, переход на новую ступень профессионализма, либо появление новых психологических защит, либо психическое напряжение, приводящее к психологическому нездоровью, к внутриличностным и межличностным конфликтам. Осознание преподавателем объективного наличия вариантов траектории профессионального роста и субъективное ощущение свободы и самостоятельности в принятии решения идти на профессиональный риск связано с оптимальным развитием психологической культуры, обеспечивающей реализацию субъектности и в условиях профессиональной неопределенности.

Оптимальное развитие психологической культуры, как интегральной характеристики личности преподавателя, обуславливает эффективность его совместной со студентами деятельности, как со-управленческой деятельности по развитию профессиональной компетентности в ситуациях неопределенности. Развитая психологическая культура преподавателя отражает: 1) его опыт по эффективному самопознанию, самооттошению и саморазвитию, прежде всего, в ситуациях неопределенности в профессиональной деятельности и 2) способность разрешать возникающие трудности, а не избегать их. Психологическая культура, с одной стороны, обеспечивает не только толерантность преподавателя в отношении к профессиональным рискам, но и готовность воспринять и отнестись к профессиональному риску как к ситуации самопознания. С другой стороны, профессиональные риски выполняют функцию механизма и базового условия развития психологической культуры как инварианта профессионально-педагогической культуры преподавателя вуза.

## Библиографический список

1. Исаева Н.И. Психологические критерии оценки образовательной среды вуза. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; № 6. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16751>
2. Авраменко В.Г. Психологическая культура преподавателя высшей школы в условиях модернизации российского образования. *Вестник Московской государственной академии делового администрирования. Серия: Философские, социальные и естественные науки*. 2010; 3: 133 – 140; Демина Л.Д. Психологическая культура преподавателя высшей школы: проблемное поле, дискуссии, находки. *Психология обучения*. 2009; № 3: 8 – 9; Кокоева Р.Т. Психологическая культура преподавателя высшей школы. *Успехи современного естествознания*. 2009; 5: 78; Леженина А.А. Содержание и структура психологической культуры преподавателя высшей школы. *Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке*. 2010; Т. 28, № 4: 153 – 158 и др.
3. Исаева Н.И. Концептуальная модель профессии психолога в контексте профессиональной культуры. *Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2008; Т. 11, № 1: 121 – 130.
4. Деркач А.А., Зызыкин В.Г. *Акмеология*. Санкт-Петербург, 2003.
5. Бодалев А.А. *Вершина в развитии взрослого человека: характеристика и условия достижения*. Москва, 1998.
6. Исаева Н.И. Основные составляющие и параметры описания профессиональной психологической культуры. *Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2009; Т. 3, № 61: 92 – 99.
7. Кузнецов С.В. Вероятностная философия В.В. Налимова. *Позиция. Философские проблемы науки и техники*. 2014; № 8 (8): 5 – 12.
8. *Преподаватель в XXI веке*. Под редакцией О.И. Ткаченко. Челябинск: ЮУрГУ, 2010.
9. Арндачук И.В. Профессионально-личностное развитие и успешность как факторы минимизации рисков в деятельности преподавателя вуза. *Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология развития. Психология развития*. 2012; Т. 1, Выпуск 3: 21 – 25.
10. Исаева Н.И., Маматова С.И. Психологические особенности ситуации выбора в деятельности педагога как средства достижения профессионального акме. *Материалы международной научно-практической конференции*, 22 – 23 сентября, Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2016: 189 – 191.
11. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*. 1977; V. 84: 191 – 215.
12. Бандура А. *Теория социального научения*. Санкт-Петербург: Евразия, 2000.
13. Митина Л.М. Вызовы и риски времени как психологические проблемы личностно-профессионального развития современного человека. *Психология личностно-профессионального развития: современные вызовы и риски*. Москва: Перо, 2016: 8 – 13. Available at: <http://www.pirao.ru/images/news/2016/08/XII-Vyzovy-i-Riski.pdf>

## References

1. Isaeva N.I. Psihologicheskie kriterii ocenki obrazovatel'noj sredy vuza. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 6. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16751>
2. Avramenko V.G. Psihologicheskaya kul'tura prepodavatelya vysshey shkoly v usloviyah modernizacii rossijskogo obrazovaniya. *Vestnik Moskovskoy gosudarstvennoj akademii delovogo administrirovaniya. Seriya: Filosofskie, social'nye i estestvennye nauki*. 2010; 3: 133 – 140; Demina L.D. Psihologicheskaya kul'tura prepodavatelya vysshey shkoly: problemnoe pole, diskussii, nahodki. *Psihologiya obucheniya*. 2009; № 3: 8 – 9; Kokoeva R.T. Psihologicheskaya kul'tura prepodavatelya vysshey shkoly. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2009; 5: 78; Lezhenina A.A. Soderzhanie i struktura psihologicheskoy kul'tury prepodavatelya vysshey shkoly. *Social'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke*. 2010; Т. 28, № 4: 153 – 158 i dr.
3. Isaeva N.I. Konceptual'naya model' professii psihologa v kontekste professional'noj kul'tury. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 2008; Т. 11, № 1: 121 – 130.
4. Derkach A.A., Zazykin V.G. *Akmeologiya*. Sankt-Peterburg, 2003.
5. Bodalev A.A. *Vershina v razvitii vzroslogo cheloveka: harakteristika i usloviya dostizheniya*. Moskva, 1998.
6. Isaeva N.I. Osnovnyye sostavlyayuschie i parametry opisaniya professional'noj psihologicheskoy kul'tury. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 2009; Т. 3, № 61: 92 – 99.
7. Kuznecov S.V. Veroyatnostnaya filosofiya V.V. Nalimova. *Pozitsiya. Filosofskie problemy nauki i tehniki*. 2014; № 8 (8): 5 – 12.
8. *Prepodavatel' v XXI veke*. Pod redakciej O.I. Tkachenko. Chelyabinsk: YuUrGU, 2010.
9. Arndachuk I.V. Professional'no-lichnostnoe razvitie i uspeshnost' kak faktory minimizacii riskov v deyatel'nosti prepodavatelya vuza. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya: Akmeologiya razvitiya. Psihologiya razvitiya*. 2012; Т. 1, Vypusk 3: 21 – 25.
10. Isaeva N.I., Mamatova S.I. Psihologicheskie osobennosti situacii vybora v deyatel'nosti pedagoga kak sredstva dostizheniya professional'nogo akme. *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, 22 – 23 sentyabrya, Voronezh: Izdatel'skij dom VGU, 2016: 189 – 191.
11. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*. 1977; V. 84: 191 – 215.
12. Bandura A. *Teoriya social'nogo naucheniya*. Sankt-Peterburg: Evraziya, 2000.
13. Mitina L.M. Vyzovy i riski vremeni kak psihologicheskie problemy lichnostno-professional'nogo razvitiya sovremennogo cheloveka. *Psihologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya: sovremennyye vyzovy i riski*. Moskva: Pero, 2016: 8 – 13. Available at: <http://www.pirao.ru/images/news/2016/08/XII-Vyzovy-i-Riski.pdf>

Статья поступила в редакцию 15.11.16

УДК 372.811.161.1

**Karayeva S.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),  
E-mail: [karaeva1971@list.ru](mailto:karaeva1971@list.ru)

**Shikhaliyeva S.Kh.**, Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan Scientific Center of RAS (Makhachkala, Russia),  
E-mail: [sh\\_shihalieva@mail.ru](mailto:sh_shihalieva@mail.ru)

**Fetaliyeva L.P.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),  
E-mail: [laura-p888@mail.ru](mailto:laura-p888@mail.ru)

**DEVELOPMENT OF THE COHERENT RUSSIAN SPEECH AS THE MAIN OBJECTIVE OF TRAINING OF PUPILS IN AN ELEMENTARY SCHOOL.** The research paper studies questions of the development of speech skills of students in an elementary school. The authors reveal the role of the development of speech in training of young schoolchildren and name the main areas of work and types of exercises worked out to development coherent speech in the children's mother tongue. The authors have offered a few methods and approaches giving an access to the development of the Russian coherent speech of pupils in elementary schools and their communicative abilities, which have to be created in the course of training.

**Key words:** development of speech, students of an elementary school, coherent speech, communicative abilities.

**С.А. Караева**, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,  
E-mail: [karaeva1971@list.ru](mailto:karaeva1971@list.ru)

**С.Х. Шихалиева**, д-р фил. наук, доц., Дагестанский научный центр РАН, г. Махачкала,  
E-mail: [sh\\_shihalieva@mail.ru](mailto:sh_shihalieva@mail.ru)

**Л.П. Феталиева**, канд. фил. наук, ст. преп., Дагестанский государственный педагогический университет,  
г. Махачкала, E-mail: [laura-p888@mail.ru](mailto:laura-p888@mail.ru)

## РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РУССКОЙ РЕЧИ КАК ОСНОВНАЯ ЗАДАЧА ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В данной статье рассмотрены вопросы развития речевых умений и навыков обучающихся начальных классов. Раскрыта роль развития речи в обучении обучающихся начальной школы, перечислены основные направления работы и виды упражнений по развитию связной русской речи. Авторами предложены методы и приёмы работы над развитием русской связной речи обучающихся начальных классов, коммуникативные умения, которые должны быть сформированы в процессе обучения.

**Ключевые слова:** развитие речи, обучающиеся начальной школы, связная речь, коммуникативные умения.

Языковое образование и речевое развитие обучающихся в настоящее время находятся во всё более тесной взаимосвязи и взаимозависимости. Развитие речи обучающихся начальных классов – это систематическое, последовательное и практическое обучение русскому языку, обучение на образцах и с помощью специальных заданий и упражнений, путем предупреждения и исправления ошибок, обучение литературным формам речи.

Что же мы понимаем под развитием речи обучающихся? Говоря обобщенно, это учебная, познавательная деятельность обучающихся, организуемая, руководимая педагогом, опирающаяся на чтение и изучение грамматики, направленная на совершенствование, обогащение коммуникативных умений и навыков оформления и выражения своих мыслей, чувств, побуждений [1].

В начальных классах весьма полезно обратить внимание на умение детей говорить не только грамотно, но и эмоционально и выразительно. Исключительно большое значение имеет здесь умение младших школьников слушать. Ведь говорить правильно и говорить красиво, эмоционально – не одно и то же. Ещё А.С. Пушкин подчеркивал: «Альфиери изучал итальянский язык на флорентийском базаре. Не худо нам иногда прислушиваться к московским просвирям: они говорят удивительно чистым и правильным языком» [2].

Слушание играет роль не только в приобретении знаний; оно подготавливает школьника к умению читать, работать самостоятельно по книге, выполнять задания и т. д. А в приобретении умений и навыков слушать неоценимую роль играет эмоционально-проникновенная русская речь самого учителя. Успех во многом зависит от мастерства педагога, от его вечно молодой влюбленности в избранное дело. Прав был Л.Н. Толстой, когда писал: «Хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай ее, и ученики полюбят тебя и науку, и ты воспитаешь их; но ежели ты сам не любишь ее, то, сколько бы ты, ни заставлял учить, наука не произведет воспитательного влияния» [3].

Важно на материале чтения показать учащимся благозвучие, завораживающую простоту и звонкость «кипящего и животрепещущего русского слова»; на конкретных примерах дать им возможность почувствовать это подлинное величие и проникнуться чувством трепетной, неподдельной любви и уважения к «метко сказанному русскому слову» [4]. Дети должны почувствовать частоту гласных и сонорных, звучание различных фонетических единиц, особенно согласных (на 100 звуков в русском языке приходится 42 гласных и 58 согласных), характер русского ударения, сильного, подвижного (*река́ – ре́ку*) и разноместного (*мою́ – мою*); наличие носовых [м] и [н], особенно плавного [л], вносящих в речь нежность и музыкальность. По свидетельству С.П. Обнорского, четверть словарного состава русского языка составляют слова, которые начинаются либо с плавного, либо с носового звука [5].

Под развитием речи обучающихся в практике школы понимают следующие направления работы:

- тренировку произносительного аппарата школьников, развитие их артикуляционных умений, устранение различных недочетов произношения;
  - постепенное, планомерное накопление словарного запаса школьников, обучение точному пониманию значений слов;
  - усвоение сочетаемости слов, построение словосочетаний, усвоение устойчивых сочетаний слов, обучение грамматически правильному употреблению слов в словосочетании, расчленение значений слов;
  - активизация языковых средств и их сочетаний в предложениях, в самостоятельно конструированных текстах – пересказе, рассказе, письменных сочинениях и изложениях и т.д.;
  - овладение правильным построением предложений разнообразных типов, их совершенствованием и связями между предложениями в тексте;

- овладение механизмами порождения речи, т. е. достаточно быстрым и правильным, точным построением речи – предложений и текста в устном и письменном вариантах;

- усвоение умений и навыков передачи устной речи, овладение интонациями, паузами, логическими ударениями, другими средствами просодики, а на письме – навыков быстрого каллиграфически и орфографически-правильного письма;

- усвоение ряда конкретных умений в области подготовки и построения связного текста: понимание темы и ее раскрытие; накопление и подготовка материала для рассказа, сочинения; составление плана; языковая подготовка; запись и совершенствование написанного и др. [5].

Работа по развитию речи требует разнообразных приёмов и средств. В процессе занятий меняется учебная ситуация и мотивы речи. Обучающиеся то высказываются свободно, то выполняют «жёсткие задания», которые дисциплинируют мысль и направляют в строгое русло их речевую деятельность. В работе по развитию речи необходимо сочетать и то, и другое. Чтобы дети говорили хорошо, живо, эмоционально, интересно, чтобы стремились улучшить свою речь, надо «ввести учащегося в роль увлекательного рассказчика» умеющего передать замысел простыми словами. Необходимо развивать творческое воображение детей, учить видеть картины и героев, о которых он читает, представлять себе те места, тех людей, о которых говорит или пишет. Важное значение имеет целевая установка каждого самостоятельного высказывания ученика: нужно требовать от ребёнка рассказать так, чтобы слушатели поняли его мысль, представили себе описываемую картину, почувствовали бы его отношение к высказанному [1].

Каждый связный устный ответ ученика является упражнением в устной речи и, следовательно, он должен отвечать требованиям к содержанию, построению и оформлению речевого высказывания. Надо всё время поощрять ребёнка к высказываниям, вызывать его на разговор, так как его монологическая речь ещё не развита. По мнению М.Р. Львова, ребёнок «понижает в окружающем больше, чем может передать словами» [1]. Желая что-то рассказать, он торопится, перескакивает с одного сюжета на другой, из-за чего его изложение делается малопонятным. Сам ученик обычно не замечает своих ошибок. Он убеждён, что нашёл лучшие средства для выражения своих мыслей и чувств. Это происходит потому, что во внутренней речи все его положения были для него вполне достаточны и понятны.

Чтобы правильно развивать речь учащихся, целенаправленно и систематически работать над ней, необходимо четко представлять требования, предъявляемые к речи. Речь должна быть правильной, точной и выразительной.

Правильная речь – это речь содержательная, свободная (быть может, и с элементами импровизации), последовательная и логичная, в которой отсутствуют пропуски важных эпизодов в рассказе; в ней не должно быть беспорядочных перестановок мысли, ненужных вставок. В правильной речи наличествует логическая связь перехода от одной части рассказа к другой, связывая их между собой.

Точность – одно из главных требований к речи. Она непосредственно связана с правильностью, издавна связывалась с умением чётко и понятно мыслить, со знанием предмета речи; подчеркивалось: кто ясно мыслит, тот ясно излагает.

Выразительность речи – это умение эмоционально, убедительно и по возможности сжато выразить свои мысли и чувства.

При обучении связной речи необходимо давать детям минимум теоретических сведений, так как навыки и умения формируются успешнее, когда они осмыслены. Обучающиеся с первого класса постепенно знакомятся с требованиями, которые предъявляются к речи, в процессе выполнения различных упражнений осознают, что значит говорить на тему, раскрывать основную мысль, говорить по порядку, связно. Дети знакомятся с различ-

ными видами работ, в процессе выполнения которых строят разные виды высказываний. Необходимо помочь обучающимся уяснить, что такое рассказ, описание, рассуждение, сказка; чем отличается описание предмета от описания картины или описания по наблюдениям; что отличает рассказ о том, что видел и наблюдал, от рассказа по картине или рассказа по наблюдениям.

Начиная с первого класса, следует знакомить обучающихся с некоторыми правилами построения текста, с его структурой, с тем, как соединять, связывать в тексте части и предложения друг с другом. Как считает Т.А. Ладыженская, необходимо сформировать коммуникативные умения:

- умение раскрывать тему высказывания;
- умение раскрывать основную мысль высказывания;
- умение собирать материал к высказыванию;
- умение систематизировать собранный материал;
- умение совершенствовать написанное (для письменной речи);
- умение строить высказывания в определённой композиционной форме;

Библиографический список

1. Львов М.Р. *Методика развития речи младших школьников*. Москва: Просвещение, 1985.
2. 6 высказываний А.С. Пушкина о русском языке. Available at: [uchinovoe.ru/articles/6](http://uchinovoe.ru/articles/6)
3. Толстой Л.Н., Богуславский М.В., Сумнительный К.Е. *Воспитание в свободе. Избранные педагогические статьи*. Москва, 2005.
4. Караева С.А. *Формирование и развитие связной русской речи учащихся начальных классов кумыкской школы с использованием средств наглядности*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2005.
5. Обнорский С.П. *Культура русского языка. Избранные работы по русскому языку*. Москва – Ленинград, 1945.
6. Ладыженская Т.А. *Живое слово. Устная речь как средство и предмет обучения*. Москва: Просвещение, 1986.

References

1. L'vov M.R. *Metodika razvitiya rechi mladshih shkol'nikov*. Moskva: Prosveshchenie, 1985.
2. 6 vyskazyvanij A.S. Pushkina o russkom yazyke. Available at: [uchinovoe.ru/articles/6](http://uchinovoe.ru/articles/6)
3. Tolstoj L.N., Boguslavskij M.V., Sumnitel'nyj K.E. *Vospitanie v svobode. Izbrannye pedagogicheskie stat'i*. Moskva, 2005.
4. Karaeva S.A. *Formirovanie i razvitie svyaznoj russkoj rechi uchashchih klassov kumyjskoj shkoly s ispol'zovaniem sredstv naglyadnosti*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2005.
5. Obnorskiy S.P. *Kul'tura russkogo yazyka. Izbrannye raboty po russkomu yazyku*. Moskva – Leningrad, 1945.
6. Ladyzhenskaya T.A. *Zhivoe slovo. Ustnaya rech' kak sredstvo i predmet obucheniya*. Moskva: Prosveshchenie, 1986.

Статья поступила в редакцию 21.11.16

УДК 378

**Malakhova V.A.**, teacher, Department No. 8 of Mathematics and Natural Sciences of Military Training and Research Center of the Air Force "Air Force Academy n.a. Professor N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin" (Chelyabinsk, Russia),  
E-mail: [LeraNeuner2010@yandex.ru](mailto:LeraNeuner2010@yandex.ru)

**THE RELEVANCE OF TRAINING OF CADETS IN AN AVIATION HIGHER EDUCATION SCHOOL TO RESOLVE COGNITIVE DIFFICULTIES.** The purpose of the publication is to attract attention of members of the academic community to an important question of cognitive difficulties and ways to resolve them in cadets of military universities. The problem is underdeveloped and sparse in both the scientific and the educational-methodical literature. Cognitive difficulties are complexity in perceiving, understanding of educational information, and as a result, conscious of its processing and subsequent assimilation, inability to reproduce and productively use the acquired knowledge in future. Informational limitation of the educational environment is the hallmark of a military higher education school, which is an additional prerequisite of cognitive difficulties at cadets and affects the choice of the means and methods of their solution.

Features of future professional activity also influence the choice of strategies to overcome the difficulties encountered in the course of the military training. It is shown in the article that the success of the resolution of cognitive difficulties of cadets of an aviation school is directly proportional to the quality of the military training and the military education on the whole. Considering the current military and political situation in the world, training of highly qualified personnel in the Armed Forces, in particular the Military Space Forces, is the key to the country's security and defense, as well as the peaceful life of its citizens.

**Key words:** resolution of cognitive difficulties, training system, informational limitation, educational environment, military education, military training, educational activity, cadets of aviation higher education school.

**V.A. Малахова**, преподаватель 8 кафедры математики и естественнонаучных дисциплин, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Челябинск, E-mail: [LeraNeuner2010@yandex.ru](mailto:LeraNeuner2010@yandex.ru)

## АКТУАЛЬНОСТЬ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ АВИАЦИОННОГО ВУЗА К РАЗРЕШЕНИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ

Цель публикации состоит в привлечении внимания членов научного сообщества к такому важному, но практически не разработанному и мало освещённому как в научной, так и в учебно-методической литературе вопросу о познавательных затруднениях и способах их разрешения у курсантов военных ВУЗов. Под познавательными затруднениями понимают сложности в восприятии, понимании учебной информации, и, как следствие, осознанной её переработке и последующем усвоении, невозможность воспроизвести и в дальнейшем продуктивно применять имеющиеся знания. Информационная ограниченность образовательной среды служит отличительной чертой военного вуза, что является дополнительной предпосылкой



возникновения познавательных затруднений у курсантов и влияет на выбор способов и методов их разрешения. Особенности будущей профессиональной деятельности также оказывают влияние на выбор стратегии в преодолении возникающих трудностей в процессе учебной деятельности.

От успешности разрешения познавательных затруднений курсантами авиационного ВУЗа напрямую зависит качество их военно-профессиональной подготовки и военного образования в целом. Учитывая сложившуюся военно-политическую ситуацию в мире, подготовка высококвалифицированных военнослужащих Вооруженных Сил (далее – ВС) Российской Федерации вообще и Военно-космических сил (далее – ВКС) в частности, является залогом безопасности и обороноспособности страны, а также мирной жизни её граждан.

**Ключевые слова:** разрешение познавательных затруднений, система подготовки, информационная ограниченность, образовательная среда, военное образование, военно-профессиональная подготовка, учебная деятельность, курсанты авиационного вуза.

Ситуация в мире, ежедневно стоящая на повестке дня, с точки зрения геополитики квалифицируется как крайне нестабильная, с возрастанием напряженности в отдельных регионах мира, а также и в межгосударственных отношениях. Помимо борьбы за невозобновляемые природные запасы, степень влияния на разрешение важных экономических вопросов, остро стоит проблема противостояния деятельности террористов и радикальному экстремизму.

«Россия уже давно на переднем рубеже борьбы с террором. Это борьба за свободу, правду и справедливость. За жизнь людей и будущее всей цивилизации» [1]. Третьего декабря 2015 г. В.В. Путин именно так определил значение России в данном противостоянии в традиционной речи к Федеральному Собранию.

Помимо оказания помощи другим видам и родам войск в совместно проводимых операциях и поражения стратегически важных сооружений и орудий противника, перед военной авиацией стоит и оборонительная задача: отражение агрессии и ударов с воздуха. Следовательно, вопрос образования курсантов авиационных ВУЗов и действующего офицерского состава ВКС РФ – вопрос государственной важности.

Восьмого февраля 2008 г. В.В. Путин в тексте своего доклада «О стратегии развития России до 2020 года» на Госсовете РФ заявил, что «...нам необходима, если угодно, инновационная армия, где к профессионализму, техническому кругозору и компетентности военных предъявляются требования принципиально иного, самого современного уровня» [2].

Именно с 2008 г. в военно-воздушных силах РФ запущен процесс глубокой модернизации, начиная с переоснащения авиационной техники: замена авиатехнически и морально устаревшей авиационной техники, обновление прецизионных авиационных средств поражения, реорганизации структуры данного вида войск и заканчивая глубокими преобразованиями устройства военного образования.

А.Н. Каньшин, заместитель председателя Общественного совета при Министерстве обороны РФ во время выступления в мае 2012 г. заявил, что реформа российских ВС и ВКС РФ в частности, и устройство военного образования нацелены на совместную цель «это комплектование армии и флота эффективными, квалифицированными военными специалистами. В связи с этим при формировании нового облика системы военного образования во главу угла была поставлена задача кардинального повышения уровня профессиональной подготовки выпускников военных учебных заведений Министерства обороны» [3].

Ключевыми нормативными документами, регламентирующими подготовку будущего офицерского состава ВКС РФ, являются: ФЗ 273 «Об образовании в Российской Федерации»; ФГОС; квалификационные требования, утвержденные главнокомандующим ВКС РФ; приказ Минобороны РФ 670 «О мерах по реализации отдельных положений 81 Федерального закона от 29 декабря 2012г. 273 «Об образовании в Российской Федерации»; военная доктрина государства; воинские уставы, а также программы общегосударственной и боевой подготовок.

Военная или специальная подготовка является составной частью основной профессиональной образовательной программы. Основание военно-профессиональной подготовки военнослужащих ВКС РФ заложено в квалификационных требованиях, регламентирующих специфику военной подготовки относительно определенной специальности. Военно-профессиональная подготовка учитывается двухаспектно.

В процессуальной части военно-профессиональная подготовка, то есть сам ход формирования профессиональных компетенций, культуры будущих офицеров, готовности к исполнению профессиональных функций и задач, это замена учебной деятельности учебно-профессиональной, а далее и различными ви-

дами военно-профессиональной (служебной) по должностному предназначению [4].

С результативной же стороны военно-профессиональная подготовка представляет собой результат военно-педагогического процесса, способствующий выпускникам военных вузов в последующем успешно реализовывать обязанности воинской службы согласно определенной специальности и должности. Это комплекс узкоспециализированной психологической, летной, наземной, тактической, боевой, служебной и других видов подготовок, а также необходимого опыта

Согласно сказанному выше, в течение учебной деятельности курсанты должны освоить не только обязательный минимум содержания ООП, но и приступить к освоению специальных дисциплин, предусмотренных квалификационными требованиями. Следовательно, в процессе подготовки высококвалифицированного офицерского состава ВКС РФ предполагается усложнение учебной деятельности, ее переход к учебно-профессиональной, что обеспечит впоследствии успешность профессиональной (служебной) деятельности.

Саморазвитие и постижение обобщенных способов учебных действий, познавательных умений, навыков мыслительных операций для разрешения специально организованных учебных задач означают учебную деятельность в широком смысле. Являясь субъектом учебной деятельности, каждый курсант в тот или иной момент времени испытывает познавательные затруднения [5].

Проведенный анализ определения понятия «познавательные затруднения» [5; 6; 7] позволил нам трактовать его как сложности в восприятии, понимании учебной информации, и, как следствие, осознанной её переработке и последующем усвоении, невозможность воспроизвести и в дальнейшем продуктивно применять имеющиеся знания.

Приведенная трактовка отражает факт возникновения познавательных затруднений у обучающихся на различных этапах формирования знаний, умений и навыков. Следовательно, изучение и анализ подходов к описанию механизмов и закономерностей протекания каждого этапа (восприятие (распознавание), осмысление, понимание, обогащение, закрепление и превращение учебной информации в знания) позволит выявить не только причины возникновения наиболее часто встречающихся познавательных затруднений, но и разработать эффективные способы их разрешения с точки зрения педагогики и психологии.

Анализ же особенностей учебной деятельности курсантов и образовательной среды военного ВУЗа позволит конкретизировать выявленные причины и способы разрешения познавательных затруднений и представить в виде общей методики разрешения познавательных затруднений курсантами авиационного вуза.

Это дает основание полагать, что подобная методика будет способствовать выработке у курсантов собственной стратегии разрешения познавательных затруднений.

Информационная ограниченность, как одна из особенностей образовательной среды военного вуза, является предпосылкой возникновения познавательных затруднений у курсантов. Значительная часть познавательных затруднений приходится на процесс понимания учебной информации. Зачастую возникает необходимость что-то уточнить, найти и/или дополнить уже имеющуюся информацию по учебному или военно-профессиональному вопросу, чтобы его понять. С целью разобраться в какой-либо ситуации, иногда необходимо рассмотреть её с разных точек зрения, в различных трактовках, с разным уровнем проблемности изложения учебной информации, ведь один и тот же материал можно преподнести по-разному.

Информационно-образовательная среда военного вуза имеет определённую информационную ограниченность в отношении использования внешних ресурсов, в частности, ресурсов сети интернет. В связи с этим обучающиеся могут использовать

только доступную им учебно-методическую и специальную литературу, имеющуюся в библиотеках вуза. При изучении специальных дисциплин информационная ограниченность усиливается. Следовательно, к моменту изучения курсантами дисциплин профессионального цикла у них должны быть уже сформированы познавательные приемы, умения и навыки продуктивной работы с учебной информацией.

Поэтому в условиях информационной ограниченности особое внимание должно уделяться всем этапам методического анализа учебной информации: её отбору, структурированию и представлению. Визуализация, «свёртывание-развёртывание», кодировка учебной информации, представление её с разным уровнем проблемности представляют собой важные методические задачи преподавателя военного вуза как при подготовке к учебным занятиям, так и в процессе написания учебно-методических пособий и разработке дидактических материалов.

Особенность подготовки в военном *авиационном* вузе связана ещё со временем принятия решений в процессе профессиональной деятельности. Поэтому разрешение познавательных затруднений курсантами авиационных военных вузов должно происходить максимально быстро, что позволит перенести эти навыки из учебной деятельности в учебно-профессиональную, а далее в профессиональную деятельность.

В свою очередь, от того, насколько успешно познавательные затруднения будут разрешены, будет зависеть качество освоения основной образовательной программы, а, следовательно, и качество военно-профессионального (военного) образования.

Военное образование предполагает одновременно и процесс, и результат усвоения военными курсантами военно-профессиональных знаний, умений и навыков, обязательных для исполнения круга обязанностей воинской службы, и результат усвоения.

Если обучающиеся систематически не справляются с познавательными затруднениями, то впоследствии ими не будут получены все необходимые знания, т. е. учебный материал будет освоен не в полном объеме, а также не будут сформированы требуемые умения и навыки. В результате они не будут готовы к выполнению предстоящей военно-профессиональной деятельности, т. к. у них будут отсутствовать для этого надлежащие компетенции, определенные ФГОС ВО. Следовательно, тогда не выполнится основная задача военного образования: укомплектовать войска военными высокой квалификации.

Тезисно обозначим основные выводы:

1) познавательные затруднения – психолого-педагогический феномен, учебной деятельности; неотъемлемая её часть, следовательно, с ними сталкиваются все курсанты в процессе обучения.

2) качество образования в целом и военного образования курсантов авиационных ВУЗов в частности находятся в непосредственной зависимости от успешности разрешения ими познавательных затруднений, возникающих в процессе учебной деятельности.

Проведя анализ тем диссертационных работ с января 1992 г. по октябрь 2016 г., мы обнаружили, что косвенно проблемы возникновения познавательных затруднений касались в своих исследованиях многие авторы, рассматривая учебную деятельность, процесс формирования знаний, умений и навыков как объект своего исследования. Но лишь в трех работах предмет исследования был направлен на отражение особенностей познавательных затруднений, причин их возникновения и разрешения.

Изучение этих диссертационных исследований [5; 6; 7] и других типов публикаций (статей в журналах, материалов конференций) позволяет нам констатировать следующее.

Обнаруживается недостаточная разработанность понятийно-терминологического аппарата по проблеме исследования: неоднозначности трактовки понятий «учебные затруднения», «познавательные затруднения», «учебно-познавательные затруднения», «когнитивные затруднения» у различных авторов: в одних публикациях они выступают как равнозначные, синонимичные понятия, в других же подразделяются на обобщенные и частные; четко не определено содержание данных понятий в теоретико-методологической литературе [5; 6; 7].

Исследования по вопросам познавательных затруднений и способам их разрешения в подавляющем большинстве работ проводились относительно школьников, и лишь малая их часть была направлена на студентов колледжей и гражданских вузов. Следовательно, не были ранее разработаны основы разрешения познавательных затруднений у курсантов авиационного во-

енного вуза с учётом специфики его информационно-образовательной среды.

На основании выше изложенного формулируем третий тезис:

3) вопрос разрешения познавательных затруднений у курсантов авиационного вуза на современном этапе развития педагогической мысли является мало исследованным как теоретически, так и практически.

Таким образом, актуальность исследования определяется на трех уровнях:

- государственно-стратегический уровень обусловлен повышением требований к качеству военного образования и военно-профессиональной подготовке курсантов авиационных вузов, как к будущим офицерам ВКС РФ;

- профессионально-личностный уровень обусловлен возросшей потребностью курсантов авиационного вуза в получении качественного военного образования и военно-профессиональной подготовки, которые в дальнейшем позволят успешно строить карьеру военнослужащего благодаря своевременному и профессиональному выполнению всех необходимых видов служебной деятельности по должностному назначению;

- теоретико-методологический уровень обусловлен появившейся необходимостью разработки теоретико-методологических и практических основ подготовки курсантов авиационных вузов к разрешению познавательных затруднений;

- методико-технологический уровень обусловлен появившейся необходимостью научно-методического обеспечения подготовки курсантов авиационных вузов к разрешению познавательных затруднений.

В сложившейся ситуации возникает следующее педагогическое противоречие: познавательные затруднения необходимо разрешать, причем успешно, но курсанты не обладают для этого специальными знаниями и не владеют необходимыми познавательными умениями и навыками в условиях информационной ограниченной среды. Подготовка курсантов к разрешению познавательных затруднений проводилась не всегда в системе, отсутствует соответствующая модель и педагогические условия ее эффективного функционирования, не подготовлены методические рекомендации для профессорско-преподавательского состава, курсовых офицеров и т. д.

Выпускники военных авиационных вузов должны иметь качественное профессиональное образование, позволяющее при необходимости пройти успешную ускоренную переподготовку, незамедлительно и продуктивно разрешая при этом познавательные затруднения, что особенно актуально в условиях перевооружения отечественных ВКС.

Следовательно, познавательные затруднения возникают как в ходе обучения (аудиторные занятия), так и самообучения, учения и научения (в течение самостоятельной работы самоподготовки), а также профессиональной переподготовки.

Сделанные выводы, возникшее педагогическое противоречие и специфика учебного заведения обусловили проблему исследования, заключающуюся в разрешении сложившегося педагогического противоречия между необходимостью подготовки курсантов авиационного ВУЗа к разрешению познавательных затруднений и недостаточной теоретической, методической, методологической и практической разработанностью реализации этой задачи. Необходимо разработать такую систему подготовки курсантов авиационного ВУЗа к разрешению познавательных затруднений, чтобы она учитывала специфичность высшего военного учебного заведения и протекающего в нем военно-педагогического процесса, которые найдут свое отражение в педагогических условиях ее эффективного функционирования и методических рекомендациях.

Актуальность, весомость и недостаточная теоретическая, методическая и практическая разработанность рассматриваемой проблемы обусловили тему исследования: «Подготовка курсантов авиационного ВУЗа к разрешению познавательных затруднений».

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и реализовать модель системы подготовки курсантов авиационного вуза к разрешению познавательных затруднений, выявить и верифицировать педагогические условия её эффективного функционирования.

Объектом исследования является учебная деятельность курсантов.

Предметом исследования выступает процесс разрешения познавательных затруднений.

Учитывая проблему исследования, конкретизируем цель в задаче:

- 1) изучить состояние проблемы подготовки курсантов авиационного вуза к разрешению познавательных затруднений, проанализировать ее понятийно-терминологический аппарат;
- 2) определить теоретико-методологические основы подготовки курсантов авиационного вуза к разрешению познавательных затруднений;
- 3) разработать систему подготовки курсантов авиационного вуза к разрешению познавательных затруднений и на основе разработанной системы реализовать модель подготовки курсантов авиационного вуза к разрешению познавательных затруднений;
- 4) выявить, обосновать и экспериментально проверить комплекс педагогических условий эффективного функционирования системы;
- 5) разработать методические рекомендации для преподавателей по подготовке курсантов авиационного вуза к разрешению познавательных затруднений.

В качестве площадки для проведения экспериментальной части данного исследования выбран филиал Военного учеб-

но-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Челябинск). Филиал представляет собой Единственный военный ВУЗ в России и СНГ, готовящий офицеров-штурманов и офицеров боевого управления.

#### Заключение

Качество военного образования курсантов авиационных вузов находится в непосредственной зависимости от успешности разрешения ими познавательных затруднений, возникающих в процессе учебной деятельности.

Информационная ограниченность образовательной среды является не только предпосылкой возникновения познавательных затруднений, но и представляет собой комплекс особых условий внешней среды, в которых они должны быть разрешены, что отличает процесс разрешения познавательных затруднений обучающимися в военном вузе.

Важным фактом является также и то, что процесс преодоления познавательных затруднений должен осуществляться за наименьшее время, ведь одними из критериев качества осуществления будущей военно-профессиональной деятельности являются быстрота, чёткость и слаженность действий.

#### Библиографический список

1. *Послание Президента РФ В.В. Путина Федеральному Собранию РФ от 3 декабря 2015 г.* Москва: Информационно-справочный портал «Гарант.ру», 2015. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71165528/#ixzz4Om9xzJid>
2. *Жить по-человечески. Владимир Путин поставил задачи до 2020 года.* Москва: ЗАО «ИД Российская газета», 14.02.2008. Available at: <https://rg.ru/2008/02/14/putin-gossovet.html>
3. *Военное образование: каким ему быть?* Москва: ЗАО «ИД Военно-промышленный курьер, общероссийская еженедельная газета», 30.06.2012; № 21 (438) Available at: <http://vpk-news.ru/articles/8912>
4. Аксёнов К.В. Понятие «военно-профессиональная подготовка», ее сущность и содержание. *Ярославский педагогический вестник: научный журнал.* Ярославль: Издательство ЯГПУ. 2010; 4.
5. Грязнова В.Ю. *Предупреждение учебно-познавательных затруднений учащихся основной школы.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2008.
6. Гребёнкин Д.Ю. *Учебные затруднения как феномен структуры мотивационных компонентов личности учащихся.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ижевск, 2006.
7. Петров А.В. *Игра как средство преодоления учебных затруднений школьника, связанных с деятельностью руки.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 1997.

#### References

1. *Poslanie Prezidenta RF V.V. Putina Federal'nomu Sobraniyu RF ot 3 dekabrya 2015 g.* Moskva: Informacionno-spravochnyj portal «Garant.ru», 2015. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71165528/#ixzz4Om9xzJid>
2. *Zhit' po-chelovecheski. Vladimir Putin postavil zadachi do 2020 goda.* Moskva: ZAO «ID Rossijskaya gazeta», 14.02.2008. Available at: <https://rg.ru/2008/02/14/putin-gossovet.html>
3. *Voennoe obrazovanie: kakim emu byt'?* Moskva: ZAO «ID Voennno-promyshlennyj kur'er, obscherossijskaya ezhenedel'naya gazeta», 30.06.2012; № 21 (438) Available at: <http://vpk-news.ru/articles/8912>
4. Aksenov K.V. Ponyatie «voenno-professional'naya podgotovka», ee suschnost' i sodержanie. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik: nauchnyj zhurnal.* Yaroslavl': Izdatel'stvo YaGPU. 2010; 4.
5. Gryaznova V.Yu. *Preduprezhdenie uchebno-poznavatel'nyh zatrudnenij uchaschihsya osnovnoj shkoly.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2008.
6. Grebenkin D.Yu. *Uchebnye zatrudneniya kak fenomen struktury motivacionnyh komponentov lichnosti uchaschihsya.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Izhevsk, 2006.
7. Petrov A.V. *Igra kak sredstvo preodoleniya uchebnyh zatrudnenij shkol'nika, svyazannyh s deyatelnost'yu ruki.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1997.

Статья поступила в редакцию 20.11.16

УДК 378

**Mansurova R.M.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Karachay-Cherkessia State University n.a. U. D. Aliev (Karachaevsk, Russia), E-mail: [iimansur@mail.ru](mailto:iimansur@mail.ru)

**MECHANISMS OF THE DEVELOPMENT OF EARLY BILINGUALISM.** The paper focuses on a fact that during the period when students are admitted to a national school with the education, based on the Russian language, the child needs to master the Russian language in the shortest possible time and to the extent that the language could be a means of understanding the reality. Hence, the purpose of the study in the primary national school is developing students' productive bilingualism. The author considers some mechanisms for early mastery of the native and the second mother tongue, the formation of bilingualism; designates sequence of assimilation at different levels of the language; singles out stages in the development of speech function of the child; reveals ways to form bilingualism in children; gives classification of bilingualism; shows a possibility of interference and transposition of the mother tongue in mastering the second mother tongue.

**Key words:** mother tongue, bilingualism, language development of children, stages in development of speech functions, prepared speech, unprepared speech, monolingual, bilingual, productive bilingualism, interference of a native language.

**Р.М. Мансурова,** канд. пед. наук, доц., Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: [iimansur@mail.ru](mailto:iimansur@mail.ru)

## МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РАННЕГО ДВУЯЗЫЧИЯ

В статье освещается вопрос о том, что в период, когда учащиеся поступают в национальную школу с русским языком обучения, ребёнок должен овладеть русским языком в самые короткие сроки и в такой степени, чтобы язык мог стать средством познания действительности. Отсюда целью обучения в начальной национальной школе является формирование у учащихся

продуктивного билингвизма. Автором рассмотрены механизмы раннего овладения родным и вторым языком, формирования двуязычия; обозначена последовательность усвоения ребёнком различных уровней родного языка; приведены этапы в развитии речевой функции ребёнка; указаны пути формирования билингвизма у детей; приведена классификация билингвизма; отмечена возможность интерференции и транспозиции родного языка при овладении вторым языком.

**Ключевые слова:** родной язык, двуязычие, речевое развитие ребёнка, этапы в развитии речевой функции, подготовленная речь, неподготовленная речь, монолингв, билингв, продуктивный билингвизм, интерференция родного языка.

Способность к овладению речью заложена в человеке от рождения. Эта способность проявляется уже на первом году жизни. Она позволяет обеспечить жизненные потребности ребёнка, помогает ему адаптироваться в окружающей среде. Ребёнок оказывается перед необходимостью заговорить, чтобы выразить и удовлетворить свои потребности.

Наиболее интенсивно речевое развитие ребёнка происходит в возрасте от полутора до 3 лет, когда ребёнок обладает повышенной восприимчивостью (сензитивностью) к языку, а затем в период дошкольного детства. Эти периоды отличаются бурным формированием познавательных процессов, более быстрым и легким, чем это будет в дальнейшем, усвоением умений и навыков.

Процесс овладения родным языком имеет свои характерные черты. Рассматривая этот процесс, Н.М. Жинкин в соответствии с учением И.П. Павлова о динамических стереотипах делает вывод о том, что в результате частой повторяемости в речи формы слов, словосочетания и фразовые конструкции приобретают устойчивый стереотипный характер, а их воздействие на человека приводит к образованию у него определённой системности в работе высшего отдела головного мозга, т. е. образованию системы реакций, соответствующих разным единицам речи [1]. Таким образом, практическое усвоение родного языка осуществляется на основе уже сформировавшихся в речи устойчивых ассоциаций, в которых отражается связь понятий со словесными образами. При этом слово усваивается индивидом, наполняясь в его сознании определённым общественно сложившимся значением и становясь обозначением соответствующих реалий действительности. С точки зрения психолингвистики, проблема выделения значений, то есть процесс «возникновения языковых значений на основе соединения определенных звучаний с соответствующими элементами опыта, воспринимаемыми зрительно, осязательно и т.п.» [2, с. 64], является основной проблемой овладения родным языком. Однако, рассматривая механизмы становления детской речи, нельзя не коснуться вопросов усвоения грамматики, фонетики, так как ребёнок задолго до начала изучения родного языка в школе практически овладевает его грамматическим строем и фонетической системой, причем ребёнок не начинает усвоение родного языка с изучения азбуки, овладения чтением и письмом, с установления лексического значения слов, с изучения грамматических правил и упражнений в сознательном построении синтаксических конструкций по моделям, как часто бывает при обучении второму языку. Поскольку ребёнок овладевает речью в потоке речи, он и усваивает готовые речевые единицы, в которых отражаются словарь, фонетический строй и грамматическая система языка.

В последовательности усвоения различных уровней родного языка на первом месте стоит звуковая система. Определенные этапы в развитии речевой функции ребёнка выделяют психологи и физиологи. Я.М. Кольцова, опираясь на исследования И.П. Павлова, А.А. Ухтомского, Э.А. Асратяна, указывает следующие этапы:

I – элементарный сенсорный анализ звуков речи на уровне подкорки. Собственные звуковые реакции ребёнка также носят безусловно рефлекторный характер.

II – развитие адекватных реакций на словесные сигналы по механизмам первой сигнальной системы.

III – начало функционирования второй сигнальной системы. В этот период возникает новый механизм выработки сигнального значения слова путем ассоциирования его с предметом или действием.

IV – развитие обобщающего действия слова в результате формирования системы временных связей [3, с. 31].

Ребёнок усваивает родной язык, как отмечает Л.С. Выготский, неосознанно и ненамеренно, а второй – начиная с осознания и намеренности. «В первом случае возникают элементарные, низшие свойства речи, и только позже развиваются ее сложные формы, связанные с осознанием фонетической структуры языка, его грамматических форм и произвольным построением речи. Во

втором случае раньше развиваются высшие, сложные свойства речи, связанные с осознанием и намеренностью, и только позже возникают более элементарные свойства, связанные со спонтанным, свободным использованием чужой речью» [4, с. 291].

В естественных условиях, как обычно и происходит усвоение родного языка рецептивно-репродуктивные навыки развиваются у ребёнка задолго до собственной речевой продукции. При этом язык усваивается не как познаваемый предмет, а как особый вид человеческой деятельности, как средство общения.

В современных условиях невозможно ограничиться знанием только родного языка, если он не дает возможности полноценно удовлетворять разнообразные потребности индивида. В какой-то момент жизни человек приступает к изучению второго языка, по мере усвоения которого превращается из монолингва в билингва. Известно, что у детей этот процесс может происходить следующими типичными путями.

1. Ребёнок с первых дней жизни воспитывается в условиях постоянного переключения с одного языка на другой. Этот путь характерен для семей, где родители – представители разных национальностей.

2. Ребёнок овладевает в семье родным языком, вне семейного общения естественным путем происходит овладение вторым языком.

3. Ребёнок овладевает вторым языком в ходе организованного целенаправленного обучения.

Специфически протекает процесс параллельного овладения детьми двумя языками. Обычно это происходит в тех случаях, если родителя или другие члены семьи ребёнка являются носителями разных языков, или в искусственно созданных условиях. Такие факты описаны в работах ряда исследователей.

Особый интерес представляют наблюдения Н.В. Имедадзе, которая, используя методику З.Ронжа «одно лицо – один язык», показала процесс одновременного овладения ребёнком до трех лет грузинским и русским языками. При этом были выявлены не только лингвистические, но и психологические закономерности формирования раннего организованного двуязычия, которые заключаются в следующем: 1) овладение ребёнком двумя языками в этих условиях сопровождается особыми затруднениями; 2) усвоение слов, обозначающих один и тот же предмет на разных языках, совпадает с усвоением слов-синонимов в речи монолингва; 3) при овладении грамматическими формами двух языков некоторое время происходит их взаимовлияние; 4) процесс становления раннего билингвизма проходит две стадии – стадию смешения двух языков в речи ребёнка и стадию различения в речи двух языковых систем; 5) двуязычие способствует успешному усвоению ребёнком языковых явлений [5, с. 62].

В старшем дошкольном и младшем школьном возрасте, когда нерусский ребёнок сталкивается с необходимостью изучения второго (русского) языка, механизм овладения неродным языком имеет отличия от механизма овладения родным языком, а также от процессов одновременного усвоения двух языков в раннем детстве. В этот период, прихода в национальную школу с русским языком обучения, ребёнок должен овладеть русским языком в самые короткие сроки и в такой степени, чтобы язык мог стать средством познания действительности. Отсюда целью обучения в начальной национальной школе является формирование у учащихся продуктивного билингвизма.

Этот процесс проходит в несколько этапов от рецептивного к репродуктивному, а затем к продуктивному билингвизму, который, согласно лингвистической классификации [6, с. 49], может стать 1) координативным, если речевые произведения на втором языке соответствуют норме и системе данного языка, или 2) субординативным, если в речи индивида имеются нарушения нормы и системы второго языка, причиной которых является интерференция родного языка. Процесс поэтапного формирования билингвизма с учетом уровня речевых умений индивида можно представить в виде следующей схемы (рис. 1):

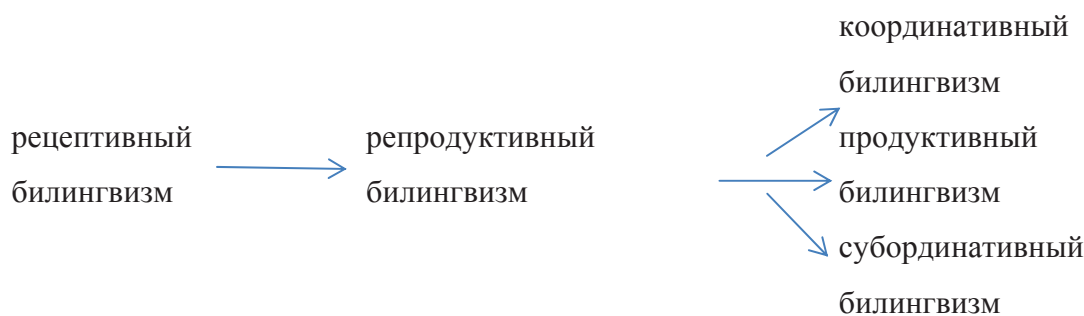


Рис. 1. Процесс поэтапного формирования билингвизма

Согласно общепринятой концепции становления двуязычия, на начальном этапе система второго языка в сознании индивида занимает подчиненное положение. Билингв постепенно приходят к пониманию и построению элементарных речевых произведений на втором языке. Вся система способов выражения мысли у приступающего к изучению неродного языка сформирована на родном языке. Выражение мысли на втором языке в этот период происходит через проговаривание её во внутренней речи на родном языке, причём с помощью перевода на русский язык.

В начальный период становления билингвизма значительна интерференция родного языка индивида. Однако в этот период могут быть созданы наиболее благоприятные условия для организации учебной деятельности с учетом транспозиции и интерференции родного языка.

Переходный этап характеризуется случаями правильного построения конструкций на втором языке, хотя еще велико влияние родного языка на изучаемый. На этом этапе у билингва преобладают умения воспроизводить речевые произведения на усваиваемом неродном языке.

На заключительном этапе продуцирование речи в зависимости от потребностей общения может осуществляться как на родном, так и на втором языке. Индивид не только воспринимает и воспроизводит речевые произведения, но способен к активному творческому продуцированию на втором языке, к построению цельных осмысленных высказываний.

Таким образом, механизмы формирования раннего двуязычия достаточно сложны. Их должны учитывать учителя, особенно учителя начальных классов, ведущих обучение в национальной школе с учащимися-билингвами.

#### Библиографический список

1. Жинкин Н.И. *Механизмы речи*. Москва, 1958.
2. Ахманова О.С. *О психолингвистике*. Москва, 1957.
3. Кольцова М.М. Развитие речи у детей. *Физиологические и психологические критерии готовности к обучению в школе*: Материалы симпозиума. Москва, 1977.
4. Выготский Л.С. *Избранные психологические исследования*. Москва, 1956.
5. Имедадзе Н.В. К психологической природе раннего двуязычия. *Вопросы психологии*. 1960; 1: 60 – 68.
6. Верещагин Е.М. *Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма)*. Москва, 1969.

#### References

1. Zhinkin N.I. *Mehanizmy rechi*. Moskva, 1958.
2. Ahmanova O.S. *O psiholingvistike*. Moskva, 1957.
3. Kol'cova M.M. Razvitie rechi u detej. *Fiziologicheskie i psihologicheskie kriterii gotovnosti k obucheniyu v shkole*: Materialy simpoziuma. Moskva, 1977.
4. Vygotskij L.S. *Izbrannye psihologicheskie issledovaniya*. Moskva, 1956.
5. Imedadze N.V. K psihologicheskoj prirode rannego dvuyazychiya. *Voprosy psihologii*. 1960; 1: 60 – 68.
6. Vereschagin E.M. *Psihologicheskaya i metodicheskaya harakteristika dvuyazychiya (bilingvizma)*. Moskva, 1969.

Статья поступила в редакцию 15.11.16

УДК 37

**Mansurova R.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Karachay-Cherkessia State University n.a. U. D. Aliev (Karachaeensk, Russia), E-mail: iimansur@mail.ru

**THE INFLUENCE OF THE NATIVE LANGUAGE ON THE RUSSIAN SPEECH OF KARACHAI CHILDREN.** In the article the author notes that auditory and articulatory system of the child, for whom Russian is not a native language, is best in perception and speech production in the language, which is his mother tongue. At the initial stage of teaching the Russian language the auditory analyzer in children of a national school does not provide the full perception of sounds in a non-native language, for it is adjusted to the phonological system of their native language. The articulation of the sounds of a second language is also based on the availability of sound images of the native language. Therefore, a large number of mistakes in the Russian speech of Karachai children are associated with features of the sound structure of the Karachai-Balkar language. The author cites numerous examples from the Russian and Karachai-Balkar languages, which show their differences, and makes an analysis of errors in sentence structures by child, when they master the Russian language.

**Key words:** Karachai-Balkar language, Russian language, bilingualism, language development of children, bilingual.

**Р.М. Мансурова**, канд. пед. наук, доц., Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: iimansur@mail.ru

## ВЛИЯНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА НА РУССКУЮ РЕЧЬ ДЕТЕЙ-КАРАЧАЕВЦЕВ

В статье автор отмечает, что речеслуховой аппарат ребёнка, для которого русский язык не является родным, настроен на восприятие и продуцирование именно родной речи. На начальном этапе обучения русскому языку слуховой анализатор детей национальных школ не обеспечивает полноценного восприятия звуковой стороны неродного языка, поскольку он сформировался и настроился на основе фонологической системы родного языка. Артикуляция звуков второго языка также

осуществляется на основе имеющихся звуковых образов родного языка. Поэтому большое количество ошибок в русской речи детей-карачаевцев связано с особенностями звукового строя карачаево-балкарского языка. Автор приводит многочисленные примеры из русского и карачаево-балкарского языка, которых показаны их различия и делает анализ ошибок в построении предложений ребёнком при овладении русской речью.

**Ключевые слова:** карачаево-балкарский язык, русский язык, двуязычие, речевое развитие ребёнка, билингвы.

Процесс овладения вторым языком дошкольниками и младшими школьниками сопряжен для ребёнка с определёнными трудностями. Во-первых, отсутствуют действенные мотивы овладения вторым языком. В раннем детстве потребности жизнеобеспечения побуждали ребёнка заговорить, усвоить язык окружающей среды. Эти мотивы утрачиваются, когда ребёнок приобретает прочные речевые навыки на родном языке, с помощью которого он удовлетворяет все свои жизненные, социально-культурные и познавательные потребности. Окружающий мир отражается в сознании ребёнка в понятиях родного языка. Поэтому он пока не осознаёт необходимости изучения второго языка. Пока – потому, что в дальнейшем, обучаясь на русском языке в школе, воспринимая на русском языке радио- и телепередачи, приобретает русскоязычных знакомых, нерусский школьник непременно приходит к пониманию необходимости изучения русского языка, но период повышенной чувствительности к языку пройдет и на его усвоение потребуются больше усилий и времени, чем в дошкольном и младшем школьном возрасте. Во-вторых, есть и некоторые психофизиологические закономерности усвоения второго языка. Изучающий неродной язык не может освободиться от глубоко автоматизированных навыков родной речи. Это значит, что, овладевая вторым языком, индивид некоторое время пользуется умениями и навыками, выработанными на материале родного языка, чем объясняется явление интерференции на различных уровнях системы изучаемого неродного языка.

Речеслуховой аппарат нерусского ребёнка настроен на восприятие и продуцирование родной речи. На начальном этапе обучения русскому языку его слуховой анализатор не обеспечивает полноценного восприятия звуковой стороны неродного языка, поскольку он сформировался, настроился на основе фонологической системы родного языка. Артикуляция звуков второго языка также осуществляется на основе имеющихся звуковых образов родного языка. Поэтому большое количество ошибок в русской речи детей-карачаевцев связано с особенностями звукового строя карачаево-балкарского языка.

В современном карачаево-балкарском языке 8 гласных фонем. Гласные [a], [o], [y], [ɨ], [ɛ] ([e]) по своим характеристикам близки к соответствующим фонемам русского языка. Специфическими гласными карачаево-балкарского языка являются [ɔ], [ʉ]. [ɔ] – губной гласный среднего подъема переднего ряда: сёз (слов), кёлек (рубашка);

[ʉ] – губной гласный высокого подъема переднего ряда: юй (дом), ючкюл (треугольный).

Систему согласных фонем карачаево-балкарского языка составляют 28 фонем, которые обозначаются 26 буквами. Большинство фонем по своим основным признакам сходны с соответствующими согласными русского языка. Специфическими являются фонемы [гъ], [дж], [къ], [нъ], [ʉ], [хъ] (графически х).

Главной закономерностью в области гласных в карачаево-балкарском языке является сингармонизм – нёбная и губная гармония гласных (заимствованные слова не подчиняются этому закону). С действием этой закономерности в родном языке связаны ошибки карачаевцев в произношении (и написании) русских слов с твердыми и мягкими согласными, которые относятся к числу довольно устойчивых и распространенных ошибок: «больница» (больница), «пепель» (пепел).

В связи с тем, что в карачаево-балкарском языке фонемы [в], [ц], [ш'] встречаются только в заимствованных словах, карачаевцы часто заменяют их в устной русской речи фонемами [б], [п], [с], [ш]. При овладении письмом этим же объясняются и ошибки типа «баренье» (варенье), «багон» (вагон), «сарапан» (сарфан), «сыркуль» (циркуль), «шукра» (щука).

В исконных карачаево-балкарских словах не допускается стечение согласных в начале слова. Поэтому учащиеся при стечении согласных в русских словах произносят (а позднее и пишут) гласные перед или между согласными: «ыстакан» (стакан), «тырактор» (трактор), «курупа» (крупа), «килей» (клей).

Характерной особенностью карачаево-балкарского языка является прогрессивная ассимиляция (за звонким согласным

корня следует звонкий аффикс), что ведет к смешению карачаевцами глухих и звонких согласных в русских словах: «сбор» (спор).

Распространенной ошибкой является и неразличение йотированных в начале слова «эсли» (если), «эшо» или «ышо» (еще), но «ети» (эти), «етаж» (этаж). Это объясняется тем, что фонема [j] в карачаево-балкарском языке употребляется только в середине или на конце слова: «байракъ» (флаг), «ай» (луна).

С воздействием навыков родной речи связано и восприятие лексических единиц второго языка. Лексическая система карачаево-балкарского языка имеет определенное сходство с лексической системой русского языка. Как и в русском языке, большая часть карачаево-балкарской лексики многозначна, имеет прямые и переносные значения, слова образуют синонимические ряды и антонимические пары, представлены в языке омонимы и т. д. Однако наряду с этим имеются большие семантические расхождения слов карачаево-балкарского и русского языков, которые усложняют процесс овладения русским языком карачаевскими детьми. Эти расхождения заключаются в несовпадении круга прямых и переносных значений слов в обоих языках, в специфических способах выражения одного и того же значения, в различной валентности соотносимых слов [1].

Так, существуют расхождения в семантике глаголов движения в карачаево-балкарском и русском языках. Русским глаголам *идти* и *ехать* соответствуют карачаево-балкарские *барыргъа* или *келирге*, которые обозначают и ходьбу пешком, и езду верхом или на транспорте. Выбор одного из глаголов определяется направлением действия: *барыргъа* обозначает движение от говорящего, *келирге* – к говорящему.

Известно, что в русском языке приставка придает слову различные оттенки значения. В карачаево-балкарском языке приставка как значимый элемент слова отсутствует. Соответствующие значения передаются сочетаниями слов, отдельными словами: *идти* – *барыргъа*, *войти* – *кирирге*, *выйти* – *чыгъаргъа*, *прйти* – *келирге*, *подойти* – *къатына келирге*, *уйти* – *кетерге*.

Целому ряду слов в карачаево-балкарском языке соответствует не одно, а несколько русских слов и наоборот: *къыз* – *девочка*, *девушка*, *дочь*; *джаш* – *мальчик*, *юноша*, *сын*; *уллу* – *большой*, *старший*; *татлы* – *сладкий*, *вкусный*; *джууаргъа* – *мыть*, *стирать*, *купать*; *салыргъа* – *положить*, *поставить*; *старый* – *къарт*, *эски*.

Соотносимые по значению слова в карачаево-балкарском и русском языках часто имеют различные сферы употребления и лексико-семантические нормы сочетаемости. Так, русскому слову *старый* в карачаево-балкарском языке соответствуют слова *къарт* и *эски*. Первое сочетается с наименованиями людей и животных: *къарт адам* 'старый человек', *къарт къатын* 'старая женщина', *къарт къой* 'старая овца'. Второе употребляется с названиями различных предметов: *эски юй* 'старый дом', *эски челкен* 'старое платье'.

Различны сферы употребления слов *багъалы* и *багъа* 'дорогой'. Если первое может сочетаться с наименованиями людей и различных предметов (*багъалы адам* 'дорогой человек', *багъалы саугъала* 'дорогие подарки'), то второе употребляемо только с названиями неодушевленных предметов (*багъа къумач* 'дорогая ткань').

Указанные расхождения в лексических системах русского и карачаево-балкарского языков являются причиной лексических ошибок в русской речи карачаевцев, связанных с употреблением слов в несвойственном им значении, различием значений слов и т.д.: *поставить замок на дверь* вместо *запереть дверь на замок*, *пришел на автобусе* вместо *приехал на автобусе*, *поставил тетрадь* вместо *положил тетрадь*, *принес сестру* вместо *привел сестру*, *суп сладкий* вместо *суп вкусный*, *сломал стакан* вместо *разбил стакан* и т. д.

Отличительные черты имеет и грамматическая система карачаево-балкарского языка. Как и в других тюркских языках, в карачаево-балкарском языке отсутствует грамматическая категория рода. В процессе усвоения этой категории учащиеся-карачаевцы допускают ошибки не только в определении рода имен

существительных, но и в согласования с ними прилагательных, порядковых числительных, глаголов прошедшего времени: *младший сестра* (младшая сестра), *первая класс* (первый класс), *мой мама* (моя мама), *учительница сказал* (учительница сказала).

Система склонения в карачаево-балкарском языке представлена шестью падежами, значения которых не всегда совпадают со значениями падежей в русском языке. Все падежи, кроме винительного, подвергаются послеложному, а не предложному, как в русском языке, управлению. Этими особенностями родного языка карачаевцев обусловлены ошибки, особенно на начальных этапах обучения, на предложное и беспредложное управление, которые заключаются в пропуске или избыточном употреблении предлогов, неправильном употреблении падежных форм слов: *иду на домой* (иду домой), *сиду стуле* (сиду на стуле), *помогаю папу* (помогаю папе), *упал в стол* (упал на стол), *вышел с комнаты* (вышел из комнаты).

Иначе чем в русском реализуется в карачаево-балкарском языке категория одушевленности-неодушевленности. Как известно, в русском языке относятся к одушевленному и отвечают на вопрос «кто?» имена существительные, обозначающие живые существа, а названия неживых предметов относятся к неодушевленному существительным и отвечают на вопрос «что?». При этом у одушевленных существительных совпадают формы винительного и родительного падежей. В карачаево-балкарском

языке имена существительные делятся на два класса: людей и не людей. По отношению к первым употребляется вопрос «ким?» (кто?), а все остальные существительные отвечают на вопрос «не?» (что?) [2]. С этими различиями связаны ошибки, допускаемые учащимися первого класса национальной школы при употреблении в составе вопросов слов *кто* и *что*.

Механизмы родной речи сказываются и при создании синтаксических конструкций, когда ребенок пытается построить речевое высказывание на русском языке по моделям родного языка. Особенностью карачаево-балкарского языка является фиксированный порядок слов в предложении: все зависимые, управляемые слова предшествуют управляющим словам, подлежащее предшествует сказуемому [3]. Вследствие этого карачаевцы допускают нарушение порядка слов при конструировании предложения на русском языке: *Шесть лет мне* (Мне шесть лет.); *Твоя где книга?* (Где твоя книга?); *Заур письмо дедушке написал* (Заур написал письмо дедушке).

Постепенно овладевая речевой и языковой действительностью второго языка, учащиеся довольно продолжительный период пользуются родным языком как единственным средством коммуникации и как орудием дальнейшего познания окружающего мира, приобретения жизненного опыта, знаний. Лишь тогда, когда навыки неродной речи в высокой степени автоматизированы, второй язык тоже становится орудием познания реальности и средством общения.

#### Библиографический список

1. Хаджилаев Х.И. *Очерки карачаево-балкарской лексикологии*. Черкесск, 1970.
2. Хабичев М.А. Краткий грамматический очерк карачаево-балкарского языка. *Карачаево-балкарско-русский словарь*. Под ред. Э.Р. Тенишева, Х.И. Суюнчева. Москва, 1980: 807 – 832.
3. Алиев У.Б. *Синтаксис карачаево-балкарского языка*. Москва, 1983.
4. Курджиев М.Т., Мансурова Р.М. Формирование национально-русского билингвизма у школьников-карачаевцев как условие развивающего обучения. *Вестник научных конференций*. 2015; 1 – 3: 70 – 73.

#### References

1. Hadzhilayev H.I. *Ocherki karachaevo-balkarskoj leksikologii*. Cherkessk, 1970.
2. Habichev M.A. Kratkij grammaticheskij очерк karachaevo-balkarskogo yazyka. *Karachaevo-balkarsko-russkij slovar'*. Pod red. E.R. Tenisheva, H.I. Suyuncheva. Moskva, 1980: 807 – 832.
3. Aliev U.B. *Sintaksis karachaevo-balkarskogo yazyka*. Moskva, 1983.
4. Kurdzhiev M.T., Mansurova R.M. Formirovanie nacional'no-russkogo bilingvizma u shkol'nikov-karachaevcev kak uslovie razvivayuschego obucheniya. *Vestnik nauchnyh konferencij*. 2015; 1 – 3: 70 – 73.

Статья поступила в редакцию 16.11.16

УДК 378

**Serdyukova Ye.F.**, senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia),  
E-mail: hellin33@mail.ru

**THE MATURITY OF SKILLS TO CHOOSE BEHAVIORAL STRATEGIES IN FUTURE PSYCHOLOGISTS TO DEAL WITH DIFFICULT LIFE SITUATIONS.** The article identifies and discloses structural components in skills of future psychologist to make a choice of one or another behavioral strategy to solve difficult life situations in the period of adaptation to their profession, including cognitive, evaluative, positive-thinking, communicative empathy and coping behavior. The study of this structure makes it possible to form such skills in students that help them to select behavioral strategies in dealing with difficult situations. The research identifies what components the skills of choosing strategies the structure has, for they are very important in future professional work of psychology students. The singling out of the components allows developing a phased methodology to develop future skills in choosing the behavioral strategies.

**Key words:** behavioral strategies, difficult life situations, future psychologist, structure, component.

**Е.Ф. Сердюкова**, ст. преп. каф. педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: hellin33@mail.ru

## СТРУКТУРА СФОРМИРОВАННОСТИ У БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА НАВЫКОВ ВЫБОРА ПОВЕДЕНЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАНИЯ С ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИЕЙ

В статье выявлены и раскрыты структурные компоненты навыков будущего психолога при выборе поведенческих стратегий совладания с трудной жизненной ситуацией в период адаптации к профессии, среди которых: когнитивно-оценочный, позитивно-мыслительный, коммуникативно-эмпатийный, копинг-поведенческий. Изучение данной структуры позволяет в перспективе строить деятельность по формированию у будущего психолога навыков выбора поведенческих стратегий совладания с трудной жизненной ситуацией в период адаптации к профессии психолога. Тем самым выявленные структурные компоненты сформированности у будущего психолога навыков выбора поведенческих стратегий совладания с трудной жизненной ситуацией крайне важны. Их выявление позволяет разрабатывать поэтапно методику формирования у будущего психолога навыков выбора поведенческих стратегий совладания с трудной жизненной ситуацией в период адаптации к профессии психолога.

**Ключевые слова:** поведенческие стратегии, трудные жизненные ситуации, будущий психолог, структура, компонент.

С каждым годом набирает популярность профессия психолога, люди, которые выбирают данную профессию, должны быть предельно вежливыми, внимательными, коммуникабельными, ответственными, владеющими навыками, необходимыми для полной реализации поставленных задач. В соответствии с профилем деятельности организации, куда приходит молодой специалист, его должностные обязанности могут включать следующие действия: организация и проведение психологических тренингов для нуждающихся сотрудников (тренинги личностного развития, тренинги роста, тренинги формирования коммуникативных качеств и т. д.); консультационная поддержка и оказание помощи людям в сложных, кризисных, трудных жизненных ситуациях; оценка и диагностика психологических качеств и характеристик людей; консультационная поддержка менеджеров разного звена по вопросам руководства и управления организацией и т. д. Если обратить внимание на последнюю функцию психолога – помощь в адаптации вновь пришедшим сотрудникам к новым условиям и коллективу, то можно представить, насколько важно самому психологу обладать данными качествами профессиональной адаптации. Необходимость формирования у будущих психологов навыков выбора поведенческих стратегий совладания с трудной жизненной ситуацией в условиях социально-психологической адаптации к профессии психолога обусловлено тем, что, в трудной жизненной ситуации периодически оказываются множество людей (взрослых, детей, подростков, молодежной группы и т. д.), которым должен помочь специалист, хорошо адаптированный к профессии психолога и отсутствие четких структурных компонентов, критериев, и уровней данного навыка не позволит проследить динамику развития данной компетенции, что негативно будет сказываться на общем психологическом микроклимате организации, рождая у пациентов глубокое чувство незащищенности. Поэтому структуризация и выявление компонентов навыков будущего психолога выбора поведенческих стратегий совладания с трудной жизненной ситуацией в период адаптации к профессии, предполагают анализ, разбор и определение строения, последовательное расположение структурных компонентов данного навыка как совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих профессионально-личностных качеств личности студента. Понятие «структура» идет от латинского слова «structura», означающее «строение, расположение, порядок» [2, с. 299]. Структурные компоненты навыка будущего психолога выбора поведенческих стратегий совладания с трудной жизненной ситуацией в период адаптации к профессии, отражают сложную картину профессиональной подготовки будущего психолога. Определение структурных компонентов навыков будущего психолога выбора поведенческих стратегий совладания с трудной жизненной ситуацией в период адаптации к профессии является достаточно актуальной, поскольку позволит как бы «расчленив» её компонентный состав и определить показатели и критерии, выявить уровни её сформированности. Рассмотрим их подробнее.

**Когнитивно-оценочный компонент** навыка будущего психолога выбора поведенческих стратегий совладания с трудной жизненной ситуацией в период адаптации к профессии предполагает наличие у будущего психолога знания поведенческих стратегий и умение их применять на практике, умение адекватно оценивать стратегии поведения, позволяющих оптимально использовать подходящие стратегии для эффективного разрешения стрессовых ситуаций и преодоления психологических проблем. К когнитивным состояниям студента, выбирающего поведенческие стратегии, не относят эмоции, поскольку эмоции возникают бесконтрольно и берут начало из подсознания. Студент, у которого сформированы когнитивно-оценочные качества, поступает определенным образом, основываясь на особенностях мышления; когнитивные качества – это способность студента к познанию, связанное с хорошей памятью, полнотой восприятия информации.

Второй частью когнитивного компонента является оценочный, суть которого в том, что студент способен к чувственному узнаванию и оценке личности возникшей перед ним трудной ситуации, её осознание и формирование правильного, адекватного отношения к ней, что определяется в психологической науке – «когнитивное оценивание трудной жизненной ситуации». В рамках анализа когнитивно-оценочного структурного компонента достаточно важным является также вопрос о способности объективной и субъективной дифференциации трудной

жизненной ситуации, что привело к введению такого параметра как субъективная оценка события или ситуации. С.А. Баскакова отмечает, что «субъективная оценка трудности определяется значимостью ситуации для субъекта и детерминирована нейродинамическими особенностями, личностными характеристиками (экстравертированностью, тревожностью, локусом контроля), оценкой собственных возможностей» [1, с. 88 – 97].

**Позитивно-мыслительный компонент** предполагает то, что у студента сформировано позитивное мышление. Отдавая предпочтение позитивному мировоззрению, студент, способен выйти из негативного состояния мышления, наполнять свою жизнь возможностями и решениями, но не тревожностью и сомнениями. У студента сформировано позитивное мышление, если он выражает доброжелательность, хорошее отношение к окружающим, способен радоваться происходящему, видеть хорошее в окружающем мире, а также в незнакомых людях (клиентах) и самых, даже трудных ситуациях. Студент обладает эффективным и действенным психологическим способностью изменения отношения к трудной ситуации психологи относят – позитивное мышление. Известный английский психолог Уильям Джемс писал, что для того, чтобы изменить внешний мир, нужно начать с себя. Несколько раньше, начать изменить внешний мир с изменения себя, предлагал великий древнегреческий философ Сократ. В соответствии с теорией У. Джемса – существует закон притяжения, по которому человек влияет на ход собственной жизни как магнит, при этом, в зависимости от направленности его мыслей, он, как бы, сам притягивает как позитивные, так и негативные ситуации. И притяжение тем сильнее и масштабнее, чем сильнее эмоциональный заряд человеческой мысли.

**Коммуникативно-эмпатийный компонент** навыка будущего психолога при выборе поведенческих стратегий совладания с трудной жизненной ситуацией в период адаптации к профессии является одним из важнейших компонентов. Коммуникативно-эмпатийные качества представляют собой способность будущего психолога устанавливать и поддерживать необходимые контакты с клиентами, с другими людьми, включающие коммуникативную гибкость. Студент с высоким уровнем сформированных коммуникативных качеств, обладает набором коммуникативных тактик и стратегий, которые он эффективно и адекватно использует в профессиональной деятельности. Коммуникативно-эмпатийные качества психолог проявляет на протяжении всего процесса общения, консультирования, что позволяет глубже понять партнера по коммуникации, а значит эффективнее ему помочь.

**Копинг-поведенческий** – это такая форма поведения человека, которая основана на оценке ситуации, на решении практической проблемы и на управлении собственным эмоциональным состоянием, которая отражает его готовность решать возникшие жизненные проблемы. Данный вид поведения, как правило, отражает его умение приспосабливаться к возникшим обстоятельствам и способность личности использовать определенные возможности, средства для преодоления жизненных трудностей. И если человек проявляет себя активной личностью, выбирает активные формы и действия, то вероятность устранения воздействия стрессоров на личность гораздо увеличивается. Теория совладания личности с трудной жизненной ситуацией или «копинг» появилась, благодаря Абрахаму Маслоу, который термин «копинг» определял как «постоянно меняющиеся когнитивные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними или/и внутренними требованиями, которые оцениваются как напряжение или превышают возможности человека справиться с ними» [3, с. 230 – 234]. Согласно А. Маслоу, копинг-поведение – это такая форма поведения человека, которая отражает его готовность решать возникшие жизненные проблемы. Данный вид поведения человека, как правило, отражает его умение приспосабливаться к возникшим обстоятельствам и способность использовать определенные возможности, средства для преодоления жизненных трудностей.

Итак, нами были выявлены структурные компоненты сформированности у будущего психолога навыков выбора поведенческих стратегий совладания с трудной жизненной ситуацией, что позволяет нам строить в перспективе поэтапно деятельность по формированию у будущего психолога навыков выбора поведенческих стратегий совладания с трудной жизненной ситуацией в период адаптации к профессии психолога.



## Библиографический список

1. Баскакова С.А. Современные представления о способах совладания с психическими расстройствами. *Социальная и клиническая психиатрия*. Москва, 2010; Т. 20; Вып. 2: 88 – 97.
2. *Большой толковый социологический словарь*. Москва, 1998.
3. Маслоу А. Теория человеческой мотивации. *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург, 2008.

## References

1. Baskakova S.A. Sovremennye predstavleniya o sposobah sovladaniya s psihicheskimi rasstrojstvami. *Social'naya i klinicheskaya psixiatriya*. Moskva, 2010; T. 20; Vyp. 2: 88 – 97.
2. *Bol'shoj tolkovyj sociologicheskij slovar'*. Moskva, 1998.
3. Maslou A. Teoriya chelovecheskoj motivacii. *Motivaciya i lichnost'*. Sankt-Peterburg, 2008.

Статья поступила в редакцию 21.11.16

УДК 377.5

**Beloborodova N.S.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Birk Branch of Bashkir State University (Birk, Russia),  
E-mail: belo-nelya@yandex.ru

**Melnikova N.A.**, postgraduate (2 year), Birk Branch of Bashkir State University (Birk, Russia), E-mail: natalia5251@rambler.ru

**DEBATE AS A FORM OF DEVELOPMENT OF THE CRITICAL THINKING OF COLLEGE STUDENTS.** The research work examines the role of educational technology of "Debate" in the formation and development of critical thinking in college students. In conditions of modernization of the Russian system of the secondary vocational education in the educational process of colleges and technical schools the innovative technologies make a student be a central figure of the teaching process. The authors discuss the use of educational technology of "Debate" in the process of usage of the basic professional educational program for "Law and social security organization", Code 40.02.01, in a college of the Birk branch of Bashkir State University. The use of this technology, according to the authors, contributes to the increase of motivation and engagement of students in problem solving, logical and critical thinking.

**Key words:** vocational education, educational technology of "Debate", critical thinking, general competences, professional competences.

**Н.С. Белобородова**, д-р пед. наук, проф., Бирский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Бирск, E-mail: belo-nelya@yandex.ru

**Н.А. Мельникова**, аспирант 2 курса, Бирский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Бирск, E-mail: natalia5251@rambler.ru

## ДЕБАТЫ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

В данной статье рассматривается роль педагогической технологии «Дебаты» в формировании и развитии критического мышления студентов колледжа. В условиях модернизации отечественной системы среднего профессионального образования в образовательный процесс колледжей и техникумов всё активнее внедряются инновационные технологии, которые делают студента центральной фигурой процесса обучения. Авторы статьи рассматривают применение образовательной технологии «Дебаты» в процессе реализации основной профессиональной образовательной программы по специальности 40.02.01 «Право и организация социального обеспечения» в колледже Бирского филиала БашГУ. Использование данной технологии, по мнению авторов, способствует повышению мотивации и вовлеченности студентов в решение проблем, развитию логического и критического мышления.

**Ключевые слова:** среднее профессиональное образование, педагогическая технология «Дебаты», критическое мышление, общие компетенции, профессиональные компетенции.

Модернизация отечественной системы образования на современном этапе затрагивает все ступени развития, в том числе среднее профессиональное образование. Новые федеральные государственные образовательные стандарты требуют от организаторов образовательного процесса в учреждениях, готовящих специалистов среднего звена, создания таких условий, в которых не представляется возможным обучать студентов только традиционными педагогическими методами. Обучение по новым стандартам подразумевает использование новых педагогических технологий, которые центральной фигурой процесса обучения в колледже делают студента, а не преподавателя.

В данной статье обобщён опыт использования инновационной педагогической технологии «Дебаты» в процессе подготовки специалистов среднего звена, обучающихся по специальности среднего профессионального образования 40.02.01 «Право и организация социального обеспечения».

В процессе реализации основной профессиональной образовательной программы по специальности 40.02.01 «Право и организация социального обеспечения» (преимущественно на первом – втором курсах обучения) преподаватели сталкиваются с такими проблемами, как:

- отсутствие у студентов навыков выступления перед публикой;
- неумение обучающихся высказывать свои мысли в логически верной последовательности;
- отсутствие умения отстаивать свою позицию;

- неумение работать с полученной информацией, критически её осмысливать;
- неумение вести диалог.

Следовательно, в процессе подготовки будущих юристов необходимо использовать такие образовательные технологии, которые помогут студентам развить критическое мышление, научат смотреть на ситуации с разных позиций, подвергать сомнению факты и идеи, логически выстраивать аргументацию и убеждать оппонентов. Одной из эффективных педагогических технологий, помогающих сформировать и развить у обучающихся перечисленные выше качества, являются дебаты.

Дебаты зародились ещё в древней Греции, когда античные мыслители (Сократ, Платон и др.) участвовали в диалогах, спорах с целью постичь истину. В средние века дебаты проводились в виде диспутов. В эпоху нового времени, во времена становления западной демократии, к дебатам вновь прибегали с целью определить мнение большинства в европейском обществе. Однако особенно популярными дебаты стали в XX веке, являясь неотъемлемой составляющей политической жизни государств Европы и Америки.

В конце XX – начале XXI века дебаты стали активно использоваться в качестве образовательной технологии в педагогической практике зарубежных и отечественных педагогов-новаторов.

Дебаты – это технология (форма), направленная на интеллектуальное развитие обучающихся, формирование у них качеств, способствующих успешной деятельности в условиях

современного общества. Дебаты в виде деловой игры способствуют формированию и развитию логического и критического мышления, систематизации знаний, определению собственной позиции по конкретной теме или проблеме, развитию умения приводить аргументы, подтверждающие точку зрения обучающегося [1].

Технология «Дебаты» базируется на основе принципов, отраженных в таблице 1.

Таблица 1

Целостность	Принципы, на которых базируется технология «Дебаты»	Вариативность
Универсальность		Личностная ориентированность
Ориентация на самообразование и самообучение обучающихся		

Технология «Дебаты» предполагает:

- активное включение обучающегося в поисковую учебно-познавательную деятельность, организованную на основе внутренней мотивации;

- организацию совместной деятельности, партнерских отношений преподавателя и студента, включение последних в педагогически целесообразные воспитательные отношения в процессе учебной деятельности;

- обеспечение в процессе получения новых знаний диалогического общения по линиям: преподаватель – студент, студент – студент [2].

Особое внимание в ходе применения технологии «Дебаты» в образовательном пространстве колледжа авторами данной статьи уделяется формированию и развитию критического мышления студентов, поскольку именно этот навык позволяет:

- принимать во внимание мнение окружающих и ставить себя на место других;

- понимать, что эмоции могут быть ответной реакцией на конкретную ситуацию, и осознавать, что их чувства могли быть иными, если бы ситуация была воспринята по-другому;

- объективно оценивать уровень своих знаний;

- анализировать имеющуюся склонность к предубеждениям и предрассудкам;

- преодолевать неуверенность и нерешительность во время выступления на публике;

- оценивать реальную ситуацию и уметь объяснять, почему в данной ситуации необходимо использовать то или иное слово или фразу;

- использовать все доступные средства для решения проблемы, искать лучшее решение, а не просто добиваться своего;

- проблемные, сложные вопросы оценивать как возможность развивать критическое мышление;

- находить противоречия;

- оценивать последствия действий, убеждений и идей [3].

В процессе работы со студентами 2 – 3 курсов колледжа Бирского филиала Башкирского государственного университета, обучающихся по специальности 40.02.01 «Право и организация социального обеспечения», педагогическая технология «Дебаты» авторами данной статьи применяется в рамках преподавания следующих учебных дисциплин: «История», «Всеобщая история государства и права», «Римское право», «Основы логики» и формирует перечисленные ниже общие компетенции, отраженные в федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования по специальности 40.02.01 «Право и организация социального обеспечения»:

- понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес;

- организовывать собственную деятельность, определять методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество;

- решать проблемы, оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях;

- осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития;

- использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности;

- работать в коллективе и команде, обеспечивать её сплочение, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями;

- ставить цели, мотивировать деятельность подчиненных, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за результат выполнения заданий;

- самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации;

- ориентироваться в условиях постоянного изменения правовой базы;

- соблюдать основы здорового образа жизни, требования охраны труда;

- соблюдать деловой этикет, культуру и психологические основы общения, нормы и правила поведения [4].

Проведение дебатов в процессе изучения дисциплин «История», «Всеобщая история государства и права», «Римское право» имеет свои особенности, поскольку предполагает создание вероятностных ситуаций, когда участники дебатов сталкиваются с необходимостью моделирования исторических процессов и событий [1]. Опираясь на классификацию дебатов на занятиях истории, предложенную Е.В. Саплиной, перечислим следующие виды дебатов, используемые в педагогической деятельности авторов данной статьи: проблемные, экспресс-дебаты, дебаты, предусматривающие работу студентов с историческими документами, дебаты как форма подведения итогов самостоятельной работы обучающихся по какой-либо проблеме, дебаты как форма проведения повторительно-обобщающего занятия [1]. Студентам предлагаются следующие темы для дебатов: Аграрная реформа П.А. Столыпина была неудачной, Нападение Германии на Советский Союз в 1941 г. было внезапным, России был необходим Брестский мир, М.С. Горбачев – главный виновник распада СССР, Распад СССР был неизбежным событием и др.

В процессе изучения дисциплины «Основы логики» студенты принимают участие в командных дебатах. Для дебатов предлагаются следующие темы:

- 1) профессиональные, отражающие специфику будущей специальности юриста (Должен ли юрист мыслить критически? Какую роль играет логика в процессе подготовки будущего юриста?);

- 2) темы общего характера (Можно ли успешно сочетать учебу и работу? Можно ли совместить профессиональную карьеру и семью? Бывает ли ложь благом?).

В ходе проведения дебатов авторы данной статьи особое внимание уделяют формированию и развитию умения работать с полученной из разных источников информацией, критически ее осмысливать, отстаивать свою точку зрения по изученной проблеме, умению вести спор в культурной форме, уважительному отношению к участникам дебатов.

Таким образом, описанная в данной статье современная образовательная технология «Дебаты», используемая в педагогической деятельности авторов в процессе подготовки будущих юристов, повышает мотивацию и вовлеченность студентов в решение обсуждаемых на учебных и внеаудиторных занятиях проблем, что даёт эмоциональный толчок к последующей поисковой деятельности, побуждает к конкретным действиям и развивает логическое и критическое мышление обучающихся.

#### Библиографический список

1. Саплина Е.В. Дебаты как педагогическая технология. «Парламентские» дебаты. *Современные образовательные технологии в обучении и преподавании предметов социально-гуманитарного цикла*. Под редакцией Т.И. Тюляевой. Москва: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2012: 32 – 39.
2. Калинин Е.Г. Дебаты на уроках истории. *Дебаты: учебно-методический комплект*. Москва: Издательство «Бонфи», 2001: 136 – 166.
3. Светенко Т.В. Путеводитель по дебатам. *Дебаты: учебно-методический комплект*. Москва: Издательство «Бонфи», 2001: 3 – 134.
4. ФГОС СПО по специальности 40.02.01 «Право и организация социального обеспечения» (утвержден 12 мая 2014 г.). Available at: [http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\\_14/m508.html](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_14/m508.html)

5. Наумов С. *Что такое дебаты?* Available at: <http://ru.idebate.org/content/33654>
6. Хоменко И.В. *Основы логики: учебник и практикум для СПО*. Москва: Издательство Юрайт, 2016.

## References

1. Saplina E.V. Debaty kak pedagogicheskaya tehnologiya. «Parlamentskie» debaty. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v izuchenii i prepodavanii predmetov social'no-gumanitarnogo cikla*. Pod redakciej T.I. Tyulyaevoj. Moskva: OOO «TID «Russkoe slovo – RS», 2012: 32 – 39.
2. Kalinkina E.G. Debaty na urokah istorii. *Debaty: uchebno-metodicheskij kompleks*. Moskva: Izdatel'stvo «Bonfi», 2001: 136 – 166.
3. Svetenko T.V. Putevoditel' po debatam. *Debaty: uchebno-metodicheskij kompleks*. Moskva: Izdatel'stvo «Bonfi», 2001: 3 – 134.
4. FGOS SPO po special'nosti 40.02.01 «Pravo i organizaciya social'nogo obespecheniya» (utverzhen 12 maya 2014 g.). Available at: [http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\\_14/m508.html](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_14/m508.html)
5. Naumov S. *Что такое дебаты?* Available at: <http://ru.idebate.org/content/33654>
6. Homenko I.V. *Osnovy logiki: uchebnik i praktikum dlya SPO*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2016.

*Статья поступила в редакцию 21.11.16*

УДК 378

**Shpigun A.V.**, senior teacher, Department of Mass Communications and Multimedia Technologies, Donskoy State Technical University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: [ozaharova\\_2016@mail.ru](mailto:ozaharova_2016@mail.ru).

**FORMATION OF COMPETENCES IN THE FIELD OF INFORMATION SECURITY OF STUDENTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.** The article considers a problem of formation of competence in the field of information security in students. In the information space of the Internet today resources that exaggerate threat and do financial support to extremism and terrorism are numerous. Illegal organizations use all means to achieve their goals including social media. The author of the research substantiates the need to work with students with the purpose of formation of competences in the field of information security. The author makes a conclusion that currently it is necessary to develop special educational courses in the field of information security for all segments of the population, which will be introduced in each stage of the educational system. First of all, these courses are required in universities. Such courses have already been created; and researchers test their effectiveness.

**Key words:** competence, information security, students.

**A.V. Шпигун**, ст. преп. каф. массовых коммуникаций и мультимедийных технологий, ФГОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: [ozaharova\\_2016@mail.ru](mailto:ozaharova_2016@mail.ru).

## ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ У СТУДЕНТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье рассмотрены проблемы формирования компетенций в области информационной безопасности у студентов. В информационном пространстве интернета сегодня весьма распространены ресурсы, распространяющие угрозы и осуществляющие финансовую поддержку экстремизму и терроризму. Для достижения своих целей незаконные агрессивные организации используют все средства, включая социальные сети. Автор обосновывает необходимость проведения работы со студентами различных специальностей, направленную на формирование компетенций в области информационной безопасности. Автор делает вывод о том, что в настоящий момент необходима разработка специальных образовательных курсов в области информационной безопасности для всех слоёв населения, которые будут внедрены в каждую ступень системы образования. Прежде всего, эти курсы необходимы для высшей школы. Они уже созданы, апробируются, изучается их эффективность.

**Ключевые слова:** компетенции, информационная безопасность, студенты.

Практика последних лет показывает, что подготовка специалистов любых направлений должна в себя включать формирование компетенций в области информационной безопасности. Риски, связанные с различными воздействиями на информационную инфраструктуру общества являются неотъемлемой проблемой нашей жизни и безопасности бизнеса. Учебные программы, разработанные за последние годы различными учебными центрами, призваны помочь в решении проблемы подготовки специалистов, умеющих противостоять этим рискам, но, проблемы, возникающие в настоящее время, в значительной степени опережают имеющиеся наработки.

Между тем, развитие глобальной сети интернет и компьютерных технологий в целом привели к тому, что в современном обществе влияние новых медиа-технологий на массовое сознание в настоящее время значительно выше, чем двадцать лет назад (и это влияние продолжает расти): телевидения и радиовещания. Прежние источники массовой информации постепенно уходят на второй план в области распространения.

В то же время глобализация общества и её флагман Интернет давно уже стала своеобразной неструктурированной базой данных. И именно с этой точки зрения предлагается посмотреть на неё и определить ряд основных проблем, которые оказывают наибольшее влияние на развитие нашего общества.

Первая проблема на этом пути – «неструктурированность» такой базы данных. Она состоит в том, что предоставляемая в сети информация часто противоречива и редко связана. Нельзя требовать от глобальной информационной сети реляционной структуры, но некоторые элементы иерархической структуры

все же могут присутствовать. Отсутствие связности, в конечном итоге, приводит к противоречивости. В некоторых случаях противоречие всего лишь может означать различные точки зрения авторов на одну проблему. И потому определить степень достоверности информации чётко нельзя. В обсуждении проблемы каждый может заблуждаться. Гораздо опаснее, когда пользователь встречается с информацией, которая противоречит другим источникам. Когда в недостоверности одного из источников сомнений нет, можно говорить о проблеме подтверждения истинности или ложности информации. При этом возникают вопросы: Какие аспекты проверки подлинности и правдивости информации необходимо рассматривать при организации лекционных и семинарских занятий со студентами технических и гуманитарных направлений? Важно ли для правильного восприятия мира уметь отделять правдивую информацию от ложной, проводя такой анализ самостоятельно? В этой связи в концепции преподавания информационной безопасности (или как отдельного предмета, или раздела в информационных технологиях) необходимо уделять время вопросам поиска информации и проверки её корректности. Для этой цели предлагается использовать следующие принципы:

1. Верить только себе и иногда здравому смыслу;
2. Подвергать критическому осмыслению любую информацию, полученную из открытых источников;
3. Выработать культуру проверки информации путем поиска первоисточников, официальных документов и формирования дополнительных запросов;
4. Сортировать источники данных по авторитетности;

5. Постоянно развивать свои аналитические и профессиональные способности и постоянно пополнять свой багаж знаний.

Ряд университетов Европы, а также ведущие Российские вузы ведут разработки в этом направлении. По основной идее разработанный программный продукт сможет (конечно с вероятностной оценкой) отделить вымысел от лжи в том числе и в социальных сетях и новостных ресурсах. Идеи и принципы функционирования данной системы должны быть схожи с принципами, которые были представлены выше. Прежде всего, это: авторитетность источника и анализ систем распространения информации. Для того чтобы программный продукт функционировал корректно, он должен уметь выделять следующие виды информации:

1. Тиражирование (распространение информации с созданием новых её копий);
2. Полемика (споры, в которых возможны заблуждения, но недостоверной информации может и не быть);
3. Неверная информация (когда нет злого умысла);
4. Дезинформация (распространение ложной информации осознанно).

Конечно, технические и программные средства за последние годы сделали огромный шаг вперёд, но, к сожалению, вряд ли в ближайшее время программные комплексы смогут оценивать семантику самой информации. Как это ни парадоксально, но отличить истину от лжи гораздо легче, чем определить бессмысленную информацию от той, в которой этот смысл имеется. Когда мы начинаем говорить о защите информации, всегда говорим о том, что любая информация имеет цену. Т. е. информация является товаром. Причём товаром стала она очень давно, как только первый раз у человека появились секреты. Но что интересно, принципы рынка, заключающиеся в том, что, когда количество товара растёт, его цена падает, оказались справедливы и для информации. Например, запрет на использование пиратских ресурсов и «пожизненная» блокировка ресурсов, нарушающих права авторов, привело к тому, что посещаемость ресурса хотя и стала меньше, но сократилась весьма незначительно (на 10 – 15%). Однако, если учесть, что кураторы заблокированных ресурсов полностью отказались сотрудничать с правообладателями и удалять пиратский контент по их требованию, то очевидно что, цель не достигнута. Права авторов по-прежнему нарушаются. Любое действие порождает противодействие, в результате чего были созданы способы обхода государственных блокировок и запретов. Это в свою очередь делает борьбу с отдельными ресурсами малоэффективной. Проблема авторских прав в настоящее время очень остра, но она уходит на задний план, когда речь заходит о терроризме. Ведь аналогичным образом может быть преодолен запрет и на посещения всех остальных заблокированных государственными органами ресурсов. Фактически, в данном случае, запрещающая пользоваться ресурсами, мы толкаем людей на поиски обхода запретов. Ведь при снятии блокировки человеку становятся доступны и террористические ресурсы, ресурсы занимающиеся распространением наркотиков и пр. [1]

В этом же сегменте проблем находится и попытка контроля над частной информацией. Достаточно широко известно такое понятие как «государственная тайна». И логично, что иногда государство вводит контроль по защите своих секретов. Но, совсем другое дело, когда речь заходит о частной информации. В этом случае оно должно оставлять наблюдателем и, возможно, арбитром. Контроль и защита частной (личной) информации должна быть возложена на её владельца. Умение защищать свою частную жизнь является основой современной жизнедеятельности при участии личности в информационном обмене глобальной сети. Очевидно, что данное умение нельзя отнести к тем, которое желательно приобретать, обучаясь на своих собственных ошибках. Особо нужно отметить, что защищать свою личную информацию необходимо в рамках действующего законодательства. А это, в свою очередь, добавляет определённые трудности. Так,

например, основные нормы, закрепляющие свободы человека, определены в конституции страны. Но регулирование данного вопроса определяется законами, которые принимаются в дополнение к Конституции. В частности, закон о защите персональных данных (152-ФЗ), который постоянно изменяется и дополняется. К сожалению, на деле исполнение этого закона привело к дополнительному сбору разрешений на обработку информации у работодателей или организаций предоставляющих услуги. Значимость этого закона очень велика, так как он позволяет регулировать возможность обработки информации частного характера и одновременно определяет границы информационного взаимодействия личности и общества, а, если точнее, то личностной информации и общего информационного обмена. Данный вопрос является очень сложным, и проблема возникает не только в нашей стране, но и в Европе. Верховный представитель Евросоюза по иностранным делам и политике безопасности Федерика Могерини отметила, что нужна глобальная координация в обеспечении прав человека и основных свобод в интернете.

Как уже говорилось, возможности современных информационных технологий и ресурсов по степени влияния на сознание граждан значительно возросли. В то же время, зависимость граждан от услуг, получаемых в глобальной сети постоянно растёт. Это делает граждан уязвимыми, как в материальном, так и в психологическом отношении. Поэтому криминальные элементы и террористические организации в последнее время выбирают именно данное направление для организации своих незаконных действий [2]. В информационном пространстве интернета сегодня весьма распространены ресурсы, распространяющие угрозы и осуществляющие финансовую поддержку экстремизму и терроризму [3]. Для достижения своих целей незаконные агрессивные организации используют, казалось бы, безобидные ранее социальные сети. Цели, которые достигаются террористическими организациями, весьма разнообразны. На мой взгляд, прежде всего это психологическое воздействие. Именно этому воздействию и необходимо противостоять членам современного информационного сообщества. Решение данной проблемы находится не столько в технической области и области запретов, сколько в воспитательной. В подготовке специалистов с высшим образованием необходимо обязательно учитывать эти угрозы и готовить, не только специалистов, а граждан, умеющих противостоять этим угрозам, которые смогут дать необходимый отпор навязчивой и агрессивной информации. Нужно приучать студентов к мысли о том, что необходимо ставить соответствующие государственные органы в известность о таких ресурсах для своевременной блокировки и прекращения деятельности. Необходимо демонстрировать опасность отсутствия реакции и попустительства граждан, так как какими бы ресурсами не обладало государство, просматривать и прослушать всю информацию, циркулирующую в информационном пространстве, невозможно. И нам кажется, что большинство граждан будет против такого контроля. Поэтому, поскольку информационно психологическое воздействие направлено именно на граждан, успех борьбы с криминальными и террористическими угрозами во многом зависит от их правильной реакции. Для этого необходимо расширять компетенции в области информационной безопасности и обеспечить доступ к получению данной информации студентами, как наиболее активными пользователями Интернета

Таким образом, постепенно элементы информационной безопасности и защиты информации вошли в нашу жизнь. В этой связи проблема информационной безопасности граждан является очень актуальной и требует разработки специальных образовательных курсов для всех слоёв населения, которые будут внедрены в каждую ступень системы образования. Прежде всего, эти курсы необходимы для высшей школы. Они уже созданы, апробируются, изучается их эффективность. Много уже в этом направлении сделано, но работа продолжается и совершенствуется.

#### Библиографический список

1. Шахалов И.Ю. Лицензирование деятельности по технической защите конфиденциальной информации. *Вопросы кибербезопасности*. 2013; 1 (1): 49 – 54.
2. Костихин А.А. *Интернет как инструмент террористических и экстремистских организаций в психологической войне*. Available at: <http://www.iimes.ru/rus/stat/2006/11-07-06c>
3. Сундиев И.Ю., Смирнов А.А. *Медиаресурсы в экстремистской и террористической деятельности: функциональный анализ*. Available at: [www.crime.vl.ru/media/mediaterror.docx](http://www.crime.vl.ru/media/mediaterror.docx)

## References

1. Shahalov I.Yu. Licenzirovanie deyatel'nosti po tehnicheckoj zaschite konfidencial'noj informacii. *Voprosy kiberbezopasnosti*. 2013; 1 (1): 49 – 54.
2. Kostihin A.A. *Internet kak instrument terroristicheskikh i `ekstremistskikh organizacij v psihologicheskoy vojne*. Available at: <http://www.iimes.ru/rus/stat/2006/11-07-06c>
3. Sundiev I.Yu., Smirnov A.A. *Mediadesursy v `ekstremistskoy i terroristicheskoy deyatel'nosti: funktsional'nyj analiz*. Available at: [www.crime.vl.ru/media/mediaterror.docx](http://www.crime.vl.ru/media/mediaterror.docx)

Статья поступила в редакцию 10.11.16

УДК 378

**Bashlaeva M.S.**, *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Public Administration and Political Science, Karachai-Cherkess State University n.a. U.D. Aliev (Karachaevsk, Russia), E-mail: muslimat9@mail.ru*

**ANTI-RELIGIOUS POLICY OF THE SOVIET GOVERNMENT IN THE NORTHERN CAUCASUS IN 1920s – EARLY 1940s.** The article presents a study of features of anti-religious policies of the Soviet Government in the Northern Caucasus in 1920s – early 1940s. The events of those years are considered on the example of Dagestan. Specificity of Dagestan, and the entire North-East Caucasus, was a significant influence of Muslim clergy on socio-political and socio-economic situation in 1920-1930s. Despite the statutory freedom of religion in the first years of Soviet power, at different stages of its existence, the Soviet authorities changed their attitude to religion and to the representatives of the clergy, including Muslim. In the early 30s mass repressions of the Muslim clergy started. These measures only one decade in Dagestan was annihilated most formed part of the Muslim clergy. Hundreds of houses of worship and mosques survived, being rebuilt under “cultural and economic needs” of the construction of the socialist society. They were returned to the faithful at the end of 1980-1990s. The attempts to revive the religious culture of pre-revolutionary and early Soviet Dagestan fully failed.

**Key words:** anti-religious policy, Northern Caucasus, Islam.

**М.С. Башлаева**, канд. филос. наук, доц. каф. государственного и муниципального управления и политологии, Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: muslimat9@mail.ru

## АНТИРЕЛИГИОЗНАЯ ПОЛИТИКА СОВЕТСКОГО ПРАВИТЕЛЬСТВА НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ В 1920-Х – НАЧАЛЕ 1940-Х ГГ.

В статье рассмотрены особенности антирелигиозной политики советского правительства на Северном Кавказе в 1920-х – начале 1940-х годов. Событиях тех лет рассмотрены на примере Дагестана. Специфика Дагестана, да и всего Северо-Восточного Кавказа заключалась в значительном влиянии мусульманского духовенства на общественно-политическую и социально-экономическую обстановку в 1920 – 1930-х гг. Несмотря на провозглашённые свободы вероисповедания, в первые годы Советской власти, на разных этапах своего существования советская власть меняла своё отношение к религии и представителям духовенства, в том числе и мусульманского. В начале 30-х годов начались массовые репрессии мусульманского духовенства. Сотни молитвенных домов и мечетей уцелели и были возвращены верующим в конце 1980 – 1990-х гг. Однако возродить в полном объёме высокую книжную религиозную культуру дореволюционного и раннего советского Дагестана не удалось.

**Ключевые слова:** антирелигиозная политика, Северный Кавказ, мусульманство.

Советская власть в «Декларации прав народов России», которая была принята 2 ноября 1917 г. отменила все привилегии граждан России по национальному и религиозному признаку, и тем самым провозгласила равенство и суверенность всех народов страны, вне зависимости от их религиозной и национальной принадлежности. При этом специально для мусульман основные положения декларации были конкретизированы советским правительством 20 ноября 1917 г. в «Обращении к трудящимся мусульманам России и Востока». Согласно этому обращению, верования, национальные и культурные учреждения народов, угнетавшиеся царизмом, объявлялись свободными и неприкосновенными.

Данные постановления Советской власти в условиях республики Дагестан означали новый курс государства на поддержку ислама и мусульманского права (шариата). В результате церковно-государственные отношения в СССР регулировались Декретом об отделении Церкви от государства от 23 января 1918 г. и Постановлением ВЦИК и СНК РСФСР «О религиозных объединениях» от 8 апреля 1929 г., которые сохраняли юридическую силу до 1990 г., т. е. до распада СССР [1].

Как показывает история, на разных этапах существования советская власть меняла своё отношение к представителям духовенства, в том числе и мусульманского и к религии как таковой. Тем самым провозглашённые в этих законах свободы нередко перечёркивались постановлениями ЦК, которые приводили к репрессиям.

Между тем, в Дагестане советская власть начала утверждаться позже, чем в Центральной России и в других районах. В отдельных районах Дагестана она установилась только весной 1918 г. и была ликвидирована осенью того же года «внутренней контрреволюцией» и белыми. Дагестанские повстанцы во гла-

ве с суфийским шейхом Али-Хаджи Акушинским и чеченские повстанцы во главе с шейхом Узун-Хаджи Салтинским вели совместно с большевиками войну против белых до конца марта 1920 г., т. е. до выдворения с Северного Кавказа частей Добровольческой армии Деникина.

Следует отметить, что в 20-ые годы отношение большевиков к мусульманскому духовенству было благожелательным. Его представители входили в местные ревкомы, советы и кресткомы. Шейх Али-Хаджи Акушинский в 1920 – 1921 гг. являлся членом Дагестанского ревкома и наркомом по шариатским делам. Однако ошибки, допущенные молодой советской властью при проведении политики «военного коммунизма» привели к крупнейшему антисоветскому восстанию, вспыхнувшему под руководством имама Н. Гоцинского в сентябре 1920 г. в Нагорном Дагестане и Чечне. Оно было подавлено в мае 1921 г., но опасность нового бунта сохранялась. Это сеяло недоверие советской власти к мусульманским лидерам, которые показали способность объединять вокруг себя многочисленное население, сплошь религиозное [2].

Специфика Дагестана заключалась в огромном влиянии мусульманского духовенства на общественно-политическую и социально-экономическую обстановку в 1920 – 1930-х гг. Вплоть до начала 1930-х гг. духовенство было многочисленным и его авторитет был незыблемым. При этом мечеть у мусульман служила помещением для исполнения религиозных обрядов, центром исламского образования и культурной жизни всей общины – джамаата.

На Северном Кавказе Дагестан, начиная с XIX в., лидировал по числу действовавших мечетей и молебных домов. После Февральской революции их количество продолжало расти. Не прекратилось оно и после Октября 1917 г.

Местные партийные работники в разных формах помогали строительству новых мечетей. В результате к началу 1929 года в каждом из 1700 аулов Дагестана действовали в среднем по 3 мечети, включая одну пятничную (джума).

В 1924 – 1925 гг. в Дагестане насчитывалось до 40 тыс. духовных лиц на 2 млн. жителей, это составляло 4% от общего количества населения. Между тем, на Северном Кавказе царская власть, а позже советская власть до 1940-х гг. не создали подвластных себе официальных служителей мусульманского культа [3].

Так, партийные работники Дагестана не были достаточно компетентными в вопросах, кого именно причислять к мусульманскому духовенству. В результате даже не смотря на принятый в 1917 г. в Советской России общий курс на изживание религии, вплоть до второй половины 1920-х гг. мусульмане Дагестана продолжали пользоваться относительной культурно-конфессиональной автономией и свободой. Так в Дагестане наряду с советскими праздниками официально праздновали Уразу и Курбан-Байрам. Вплоть до 1927 г. существовали и советские народные, и шариатские суды. Шариатские суды для мусульманского населения были созданы и в городах – Дербент, Темир-Хан-Шура, Махачкала. Число начальных (мектеб) и повышенных (медресе) мусульманских школ при мечетях намного превышало количество общеобразовательных государственных школ. В результате в 1920-е гг. наблюдался пик роста численности медресе в Дагестане.

В 1926 году Бюро Дагестанского обкома ВКП(б), согласовав этот вопрос с Наркомпросом и НКВД, разрешило преподавание мусульманского вероучения детям и подросткам старше 12 лет в медресе при мечетях. Мектебы и медресе подлежали обязательной регистрации в окружных отделах народного образования. В результате они просуществовали в некоторых районах Дагестана параллельно с советской школой до второй половины 1930-х гг. Однако, решением от 26 октября 1926 г. бюро Дагестанского обкома ВКП(б) поручило Наркомфину распространить налог на учителей медресе, для проработки вопроса, касающегося отделения Церкви от государства была создана комиссия в составе первых лиц республики: А. Тахо-Годи, Дж. Коркмасова, и других. При этом Наркомюсту республики Дагестан было дано задание разработать проект закона и представить на рассмотрение комиссии.

#### Библиографический список

1. Сулаев И.Х. Государство и мусульманское духовенство в Дагестане 1920 – 1930-х годов: из истории отношений. *Отечественная история*. 2007; 6: 144 – 155.
2. Магомедов М.З. *Социализм и судьбы горцев: Из опыта разрешения национального вопроса и борьбы с идеологией ислама в Дагестане и Тереке*. Махачкала, 1976.
3. Саидбаев Т. *Ислам и общество: Опыт историко-социологического исследования*. Москва, 1984.
4. Нуруллаев А.А. Ислам и мусульмане в условиях Советского режима. *Ислам и мусульмане в России*. Москва, 1999.

#### References

1. Sulaev I.H. Gosudarstvo i musul'manskoe duhovenstvo v Dagestane 1920 – 1930-h godov: iz istorii otnoshenij. *Otechestvennaya istoriya*. 2007; 6: 144 – 155.
2. Magomedov M.Z. *Socializm i sud'by gorcev: Iz opyta razresheniya nacional'nogo voprosa i bor'by s ideologiej islama v Dagestane i Tereke*. Mahachkala, 1976.
3. Saidbaev T. *Islam i obschestvo: Opyt istoriko-sociologicheskogo issledovaniya*. Moskva, 1984.
4. Nurullaev A.A. Islam i musul'mane v usloviyah Sovetskogo rezhima. *Islam i musul'mane v Rossii*. Moskva, 1999.

Статья поступила в редакцию 01.11.16

УДК 378

**Yuan F.**, postgraduate, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (St. Petersburg, Russia),  
E-mail: yuan-fanfan@yandex.ru

**Brazhnik E.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (St. Petersburg, Russia), E-mail: ev.brazhnik@gmail.com

**NORMATIVE-LEGAL BASES OF FORMATION OF SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE MODERN UNIVERSITIES OF CHINA AND RUSSIA.** The research is carried out with the help of a grant from RGNF. The objective of the work is to conduct a systemic analysis of factors and conditions of development of the scientific and educational environment of modern universities of the People's Republic of China and the Russian Federation. The work studies the basics, structure, problems, the main directions and ways of the development of the scientific and educational environment at universities in operating conditions of-level system of the vocational training including a bachelor degree and magistracy. Relevance of studying of standard and legal bases of formation of the scientific and educational environment in the People's Republic of China and in Russia is caused by need of search of prerequisites for understanding of models of the scientific and educational environment for modern universities of the two countries. In the article standard and legal basics of formation of the scientific educational environment at universities of China and Russia during the modern period are covered: laws, resolutions of the ministries, programs and projects which researches influence development of intellectual, material and information resources for training of specialists and carrying out scientific.

**Key words:** education of university, research and educational environment, China, Russia, regulatory framework, laws, regulations, programs, projects of development.

**Ф. Юань**, аспирант, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: yuan-fanfan@yandex.ru

**Е.И. Бражник**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. социальной педагогики и социальной работы Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: ev.brajnik@gmail.com

## НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ КНР И РОССИИ\*

\*Исследование выполняется при поддержке РГНФ по проекту 16-06-00083

Исследование выполняется в соответствии с грантом РГНФ, конкретная задача которого состоит в системном анализе факторов и условий развития научно-образовательной среды современных университетов КНР и РФ, что предполагает раскрытие сущности, структуры, проблем, основных направлений и путей развития научно-образовательной среды в университетах в условиях функционирования уровневой системы профессиональной подготовки, включающей бакалавриат и магистратуру. Актуальность изучения нормативно-правовых основ формирования научно-образовательной среды в КНР и в России обусловлена необходимостью поиска предпосылок для понимания моделей научно-образовательной среды в современных университетах двух стран. В статье рассматриваются нормативно-правовые основы формирования научно-образовательной среды в университетах Китая и России в современный период: законы, постановления министерств, программы и проекты, которые влияют на развитие интеллектуальных, материальных и информационных ресурсов для подготовки специалистов и проведения научных исследования.

**Ключевые слова:** университетское образование, научно-образовательная среда, КНР, РФ, нормативно-правовые основы, законы, постановления, программы, проекты развития.

В современный период в системе российского высшего образования происходят изменения, которые затрагивают структуру, организацию и содержание университетского образования. Переход российского университетского образования на уровневую подготовку (бакалавриат – магистратура – аспирантура) приводит к необходимости совершенствования образовательной и научной деятельности, развитию их взаимосвязи. Дальнейшее развитие уровневого университетского образования в РФ актуализирует проблему изучения основных тенденций развития научно-образовательной среды университетов в зарубежных странах. Сравнительный анализ опыта университетского образования в этой сфере в Российской Федерации и в Китайской Народной Республике особенно важен в условиях активного взаимодействия в высшем образовании двух стран.

Конкретная задача нашего исследования состоит в системном анализе факторов и условий развития научно-образовательной среды современных университетов КНР и РФ, что предполагает раскрытие сущности, структуры, проблем, основных направлений и путей развития научно-образовательной среды в университетах в условиях функционирования уровневой системы профессиональной подготовки, включающей бакалавриат и магистратуру. Актуальность изучения нормативно-правовых основ формирования научно-образовательной среды (НОС) в КНР и в России обусловлена необходимостью поиска предпосылок для понимания моделей научно-образовательной среды в современных университетах двух стран.

В Российской Федерации важную роль для развития научно-образовательной среды университетов играют такие документы, как: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Приказы и письма Министерства образования и науки, ФГОС бакалавриата и магистратуры по разным направлениям; Федеральная целевая программа развития образования, Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России», Постановление Правительства РФ и Положение о государственной поддержке развития инновационной инфраструктуры, включая поддержку малого инновационного предпринимательства, в федеральных образовательных учреждениях высшего профессионального образования; Программы развития национальных исследовательских университетов и др.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2013) [1] выделяется несколько важных аспектов: особенности профессионального образования (п. 5 ст. 11 Закона); особенности научно-методического и ресурсного обеспечения системы образования (ст. 19 Закона); особенности экспериментальной и инновационной деятельности в сфере образования (ст. 20 Закона); категории современных университетов (ст. 24 Закона); особенности форм интеграции образовательной

и научно-исследовательской деятельности в высшем образовании (ст. 72 Закона). Закон установил трёхуровневую структуру высшего образования: бакалавриат; специалитет; магистратура; подготовка кадров высшей квалификации (аспирантура). В системе образования в соответствии с «Законом об образовании в Российской Федерации» могут создаваться научно-исследовательские и проектные организации, конструкторские бюро, учебно-опытные хозяйства, опытные станции и другие организации, которые осуществляют научно-методическое, методическое, ресурсное и информационно-технологическое обеспечение образовательной деятельности и т. п. Закон открывает возможности для экспериментальной и инновационной деятельности в сфере образования в целях модернизации и развития системы образования. Экспериментальная деятельность направлена на разработку, апробацию и внедрение новых образовательных институтов и механизмов, образовательных ресурсов. Инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования. Эта деятельность осуществляется в форме инновационных проектов. Закон устанавливает категории российских университетов – федеральный университет, обеспечивающий высокий уровень образовательного процесса, исследовательских и технологических работ, а также национальный исследовательский университет. Интеграция образовательной и научно-исследовательской деятельности в высшем образовании может осуществляться в самых разных формах: научные исследования кафедр, грантовая деятельность, совместная научная деятельность вузов с разными социальными партнерами, создание научных лабораторий и т. д.

Федеральные государственные образовательные стандарты ВПО [2] регламентируют и позволяют оценить качество образования в вузе. Тексты ФГОС бакалавриата и магистратуры описывают требования к условиям реализации образовательных программ: информационному обеспечению ООП; электронно-библиотечным системам; минимальному необходимому для реализации ООП бакалавриата и магистратуры перечню материально-технического обеспечения. Эти положения можно рассматривать как требования к организации научно-образовательной среды университета.

Основным федеральным документом, регламентирующим подходы к проектированию научно-образовательной среды в высшем образовании РФ, является Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении), которое утверждено Постановлением Правительства РФ от 14.02.2008 г. № 71 (утратило силу в 2014 г.). Один из пунктов положения был посвящён созданию университетского комплекса, объединяющего образовательные учреждения, реализующие образовательные программы различ-

ных уровней, иные учреждения и некоммерческие организации и т. д. Университетский комплекс может быть рассмотрен как рекомендованная научно-образовательная среда.

В настоящее время нормативная база формирования научно-образовательной среды университетов на федеральном уровне регламентируется рядом приказов и писем Министерства образования и науки Российской Федерации. В связи с тем, что научно-образовательная среда в этих документах понимается как комплекс условий, которые обеспечивают качество высшего образования, нормативные требования сформулированы как обязательные положения в контексте лицензионных и аккредитационных требований, несоблюдение которых может привести к закрытию университета. В настоящее время, например, определены лицензионные нормативы к учебной, учебно-методической литературе и библиотечно-информационным ресурсам, которым должна соответствовать научно-информационная среда вуза.

Стратегическими документами для развития системы российского образования являются Федеральные целевые программы. В Федеральной целевой программе развития образования на 2011 – 2015 гг. [3] и в Федеральной целевой программе «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 гг. [4] и на 2014 – 2020 гг. [5] выделяются характеристики научно-образовательной среды университетов: открытость, инновационность, информационная насыщенность, высокая технологичность, интеграция образования, науки и производства, создание новых структур, которые можно рассматривать как формализованные модели научно-образовательной среды [6, с. 20].

Нормативно-правовыми ориентирами формирования научно-образовательной среды в вузе можно считать и Постановление правительства РФ от 09.04.2010 г. № 219 «О государственной поддержке развития инновационной инфраструктуры в федеральных образовательных учреждениях высшего профессионального образования» [7] и Положения о государственной поддержке развития инновационной инфраструктуры, включая поддержку малого инновационного предпринимательства, в федеральных образовательных учреждениях высшего профессионального образования.

Кроме вышеперечисленных документов федерального уровня в Российской Федерации действуют различные документы локального уровня как нормативно-правовые основы формирования научно-образовательной среды современного университета. В Российской Федерации два ведущих университета имеют особый статус, он нормативно закреплён Федеральным законом РФ от 10.11.2009 г. № 259-ФЗ «О Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова и Санкт-Петербургском государственном университете» [8; 9].

Таким образом, можно выделить следующие особенности законодательной базы научно-образовательной среды в университетах РФ: рассмотрение научно-образовательной среды в целом, без выделения отдельных требований к научно-образовательной среде разных уровней высшего образования; предъявление в документах требований аккредитационного и лицензионного характера на основе ФГОС; тенденции понимания научно-образовательной среды как совокупности интеллектуальных, материальных и информационных ресурсов для подготовки специалистов и проведения научных исследований.

Развитие научно-образовательной среды в современных университетах КНР основывается на различных документах, среди которых, несмотря на их значительную давность, продолжают оказывать влияние на современное состояние университетского образования: «Постановление ЦК КПК о реформе системы образования» (1985), «Программа реформ и развития образования» (1993), «Закон об образовании КНР» (1995), Закон «О высшем образовании» (1998), «Проект 211», разработанный Министерством образования КНР (1995), «Проект 985» (1998), Программа «О долгосрочных реформах и плане развития образования государства (2010 – 2020 годов)» (2010) и др.

После «культурной революции», начиная с 1978 г. в Китае была принята стратегия на приоритетное развитие образование, реформа системы образования была включена в общий проект модернизации страны. В 1985 г. вышло «Постановление ЦК КПК о реформе системы образования», которое явилось первым системным и программным документом в сфере образования, и в котором подчеркивалось, что высшие учебные заведения выполняют важную задачу подготовки высококвалифицированных специалистов, а также задачу развития науки и техники. Вузы должны активно вести опытно-экспериментальную работу, об-

новлять содержание обучения, внедрять кредитную систему обучения с увеличением самостоятельной деятельности студентов и др. Уделялось внимание улучшению материально-технических условий обучения, обновлению оборудования в учебных аудиториях, в лабораториях, в библиотеках и т. д. [10].

Хотя «Постановлению ЦК КПК о реформе системы образования» уже 31 год, но идеи его актуальны и для современной системы высшего образования в КНР. В современных китайских вузах наблюдаются результаты реализации данного Постановления: развивается совместная деятельность вузов и предприятий, используются новые технологии обучения, создаются материально-технические условия для развития современных научных лабораторий, библиотек и др.

Другим документом, вышедшим в 90-е гг. XX в., и до сих пор оказывающим влияние на развитие современного университетского образования в Китае, является «Программа реформ и развития образования» (1993). В Программе подчеркивалась необходимость создания разных типов высших учебных заведений, увеличения числа магистратур в университетах, сохранения объёма фундаментальных научных исследований, развития новых междисциплинарных научных областей и прикладных наук. В Программе была поставлена цель развития 100 ведущих китайских университетов, которые в начале XXI века качеством образования и научных исследований смогли бы достичь уровня лучших университетов мира. Речь шла о создании ряда национальных ключевых лабораторий и инженерно-исследовательских центров, об усилении международного сотрудничества в высшем образовании [11].

В «Законе об образовании КНР» (1995) государству отводится ведущая роль развития и улучшения качества образования, поощрения, стимулирования и организации научно-исследовательской деятельности в образовании, распространения продуктов научной деятельности в образовании.

Закон «О высшем образовании» вступил в силу 01.01.1999 г. и был составлен на основе Конституции КНР и Закона об образовании КНР (1995).

В настоящее время все виды деятельности в высшем образовании регулируются данным законом. Основная идея закона, что высшее образование должно служить модернизации социалистического государства, интеграции производства и труда для подготовки всесторонне развитых строителей и продолжателей дела социализма. Задача высшего образования состоит в подготовке высококвалифицированных талантливых специалистов с новаторским духом и практико-ориентированными компетенциями в сфере науки, техники и культуры для продвижения социалистической модернизации. Закон предусматривает уровневую подготовку в высшем образовании: курсы по специальным учебным программам (срок обучения 2 – 3 года), бакалавриат (4 года обучения), магистратура (2 – 3 года обучения). Устанавливаются три учебные степени: бакалавр, магистр и доктор наук.

В Законе подчеркивается, что вузы должны развернуть деятельность по развитию научных исследований, разработать инновационные технологии и повысить социально-экономическую направленность научных исследований, государство стимулирует сотрудничество между вузами и предприятиями или общественными организациями разными способами в целях развития научных исследований, разработки технологий и их распространения. Предлагается поддержка некоторых вузов как центров науки государственного уровня. Кроме того, вузы должны сотрудничать и обмениваться опытом по науке, технике и культуре с зарубежными вузами.

По Закону в вузах организуется ученый комитет, рассматривающий такие актуальные вопросы, как создание новых специальностей, разработка учебного плана и плана научных исследований, оценка результатов образовательного процесса и научных исследований [12, с. 14–24].

Начиная с 1995 г. в Китае начал действовать «Проект 211», разработанный Министерством образования КНР. Цифры 211 обозначают, что в преддверии XXI в. руководство страны стремится к созданию 100 первоклассных высших учебных заведений и ключевых областей научных знаний общенационального значения. «Проект 211» включал 3 основные задачи: улучшение общего состояния университетов, входящих в этот проект; развитие ключевых областей научных знаний; построение в вузах системы инновационной информационной инфраструктуры [13, с. 12–13].

Идея о создании «Проекта 985» была предложена бывшим президентом КНР Цзян Цзэмином на праздновании 100-й



годовщины Пекинского университета 4 мая 1998. В своём выступлении он подчеркнул, что КНР должна быть представлена в мировом научном сообществе университетами высшего уровня. В связи с этим был разработан Министерством образования «План действий о продвижении образования навстречу 21 века». В данном плане подчеркивается значимость «Проекта 985», который стал реализовываться с 1999 г.

Основная задача проекта – создать несколько университетов в Китае мирового класса, ряд исследовательских университетов с мировой известностью; подготовить и привлечь группу выдающихся ученых и научные коллективы в университеты; построить ряд инновационных платформ науки и техники, ряд инновационных баз для развития философских и социальных наук [13, с. 32].

В 2013 г. количество выбранных для развития приоритетных вузов достигло 39. Университет Цинхуа, Нанкинский университет и университет Фудань впервые получили государственную поддержку. Эти университеты провели реформу системы управления, реформу кадровой системы, создавали такую научно-образовательную среду, в которой студенты могут свободно проявить свои таланты и творчество. Большого прогресса достигли научно-технические инновации в университетах, а также исследования в области общественных наук.

В июне 2010 года, политбюро ЦК КПК КНР утвердило программу «О долгосрочных реформах и плане развития образования государства (2010 – 2020 годов)». В программе планируется к 2020 г. увеличить численность обучающихся в университетах

до 36 млн. человек, а валовой охват обучением превысит 40%. Относительно высшего образования предусмотрен ряд важных задач, среди которых дальнейшее развитие исследовательских университетов, где развиваются естественные науки, технические науки, социальные науки и философии, одновременно развиваются прикладные исследования. Государство поощряет развитие в вузах такой научно-образовательной среды, которая использует ресурсы вуза и одновременно научно-исследовательских институтов, предприятий, дает возможность создать междисциплинарную исследовательскую команду, объединяющую функции преподавания и проведения научных исследований; способствует развитию научно-исследовательской инновационной базы и технологических инноваций в университетах [14].

Таким образом, законодательная база научно-образовательной среды в университетах Китая рассматривает её, как и в Российской Федерации, в целом, без выделения отдельных требований к научно-образовательной среде разных уровней высшего образования. Просматриваются, как и в РФ, тенденции понимания научно-образовательной среды как совокупности интеллектуальных, материальных и информационных ресурсов для подготовки специалистов и проведения научных исследований. Стратегическое развитие научно-образовательной среды университетов в Китае направлено на последовательное совершенствование высшего образования, на повышение его инновационного потенциала и конкурентоспособность китайского высшего образования в мире.

#### Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон. Available at: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
2. *О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования*. Проект приказа Минобрнауки России. Available at: <http://минобрнауки.рф/документы>
3. *Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы*. Available at: [http://www.programs-gov.ru/razvitie\\_obrazovaniya](http://www.programs-gov.ru/razvitie_obrazovaniya)
4. *Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009-2013 год*. Федеральная целевая программа. Available at: <http://www.fcprk.ru/catalog.aspx?CatalogId=239>
5. *Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2014-2020 год*. Федеральная целевая программа. Available at: <https://rg.ru/2013/06/03/kadry-site-dok.html>
6. *Отечественный и зарубежный опыт формирования и развития научно-образовательной среды современного университета в условиях трехуровневой системы профессиональной подготовки*: коллективная монография. Под ред. Н.Ф. Радионовой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2013.
7. О государственной поддержке развития инновационной инфраструктуры в федеральных образовательных учреждениях высшего профессионального образования. *Постановления правительства РФ от 09.04.2010 г. № 219* Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_99357/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_99357/)
8. *О Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова и Санкт-Петербургском государственном университете*. Федеральный закон РФ от 10.11.2009 г. № 259-ФЗ – Available at: [base.garant.ru/196580/](http://base.garant.ru/196580/)
9. О высшем и послевузовском профессиональном образовании. Федеральный закон. Available at: <http://минобрнауки.рф/документы/>
10. *中共中央关于教育体制改革的决定*: 中国教育新闻网 Available at: [http://www.jyb.cn/china/zhbd/200909/t20090909\\_309252.html](http://www.jyb.cn/china/zhbd/200909/t20090909_309252.html)
11. *中国教育改革和发展纲要*(中共中央、国务院1993年2月13日印发): 中国教育和科研计算机网 Available at: <http://www.eol.cn/article/20010101/19627.shtml>
12. *中国特色现代化大学制度文件辑要: 2013年版* / 教育部政策法规司, 教育部高等教育司编. – 北京: 教育科学出版社, 2013.8 (2013.12重印)
13. *中国高水平大学建设之路 – 从211工程到2011计划* / 郭新立主编. – 北京: 高等教育出版社, 2012.9
14. *国家中长期教育改革和发展规划纲要 (2010-2020年)*: 中国网 Available at: [http://www.china.com.cn/policy/txt/2010-03/01/content\\_19492625\\_3.htm](http://www.china.com.cn/policy/txt/2010-03/01/content_19492625_3.htm)

#### References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon. Available at: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
2. *O vnesenii izmenenij v federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniya*. Proekt prikaza Minobrnauki Rossii. Available at: <http://minobrnauki.rf/dokumenty>
3. *Federal'naya celevaya programma razvitiya obrazovaniya na 2011-2015 gody*. Available at: [http://www.programs-gov.ru/razvitie\\_obrazovaniya](http://www.programs-gov.ru/razvitie_obrazovaniya)
4. *Nauchnye i nauchno-pedagogicheskie kadry innovacionnoj Rossii na 2009-2013 god*. Federal'naya celevaya programma. Available at: <http://www.fcprk.ru/catalog.aspx?CatalogId=239>
5. *Nauchnye i nauchno-pedagogicheskie kadry innovacionnoj Rossii na 2014-2020 god*. Federal'naya celevaya programma. Available at: <https://rg.ru/2013/06/03/kadry-site-dok.html>
6. *Otechestvennyj i zarubezhnyj opyt formirovaniya i razvitiya nauchno-obrazovatel'noj sredy sovremennogo universiteta v usloviyah trehurovnevoj sistemy professional'noj podgotovki*: kolektivnaya monografiya. Pod red. N.F. Radionovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2013.
7. O gosudarstvennoj podderzhke razvitiya innovacionnoj infrastruktury v federal'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Postanovleniya pravitel'stva RF ot 09.04.2010 g. № 219* Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_99357/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_99357/)
8. *O Moskovskom gosudarstvennom universitete imeni M.V. Lomonosova i Sankt-Peterburgskom gosudarstvennom universitete*. Federal'nyj zakon RF ot 10.11.2009 g. № 259-FZ – Available at: [base.garant.ru/196580/](http://base.garant.ru/196580/)
9. O vysshem i poslevuzovskom professional'nom obrazovanii. Federal'nyj zakon. Available at: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/>
10. *中共中央关于教育体制改革的决定*: 中国教育新闻网 Available at: [http://www.jyb.cn/china/zhbd/200909/t20090909\\_309252.html](http://www.jyb.cn/china/zhbd/200909/t20090909_309252.html)
11. *中国教育改革和发展纲要*(中共中央、国务院1993年2月13日印发): 中国教育和科研计算机网 Available at: <http://www.eol.cn/article/20010101/19627.shtml>
12. *中国特色现代化大学制度文件辑要: 2013年版* / 教育部政策法规司, 教育部高等教育司编. – 北京: 教育科学出版社, 2013.8 (2013.12重印)
13. *中国高水平大学建设之路 – 从211工程到2011计划* / 郭新立主编. – 北京: 高等教育出版社, 2012.9
14. *国家中长期教育改革和发展规划纲要 (2010-2020年)*: 中国网 Available at: [http://www.china.com.cn/policy/txt/2010-03/01/content\\_19492625\\_3.htm](http://www.china.com.cn/policy/txt/2010-03/01/content_19492625_3.htm)

УДК 372.4

**Vasilyeva V.S.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: fortune18@mail.ru*

**THE REALIZATION OF A POLYSUBJECTIVITY PRINCIPLE IN DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PRESCHOOL TEACHERS.** The work reveals basic ways to realize a polysubjectivity principle in the development of communicative competence among preschool teachers. The main semantic characteristics of the polysubjectivity principle are investigated. The importance and relevancy of its application are considered proceeding from the social and practical importance of professional behavior of teachers in preschool educational organizations, assuming them as systems that define the communicative competence. The "polysubjective interaction" concept is analyzed. The conclusion is that it is some form of direct interaction between the subjects. This ratiocination is essentially important for the evolving conception of development of communicative competence among preschool teachers.

**Key words:** communicative competence, polysubjectivity principle, pedagogy of preschool educational organizations, pedagogical conception.

**В.С. Васильева**, канд. пед. наук, доц. Южно-уральской государственной гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: fortune18@mail.ru

## РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ПОЛИСУБЪЕКТНОСТИ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрываются основные положения возможности реализации принципа полисубъектности в разработке концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольной образовательной организации. Исследуются основные смысловые характеристики принципа полисубъектности, рассматривается важность и необходимость его применения исходя из социально-практической значимости профессионально значимых качеств педагогов дошкольных образовательных организаций, как системы, определяющих коммуникативную компетенцию. Анализируется понятие «полисубъектное взаимодействие», и делается вывод, что это некоторая форма непосредственного взаимодействия субъектов друг с другом, что является принципиально важным, для разрабатываемой концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, принцип полисубъектности, педагоги дошкольных образовательных организаций, педагогическая концепция.

Развитие коммуникативной компетенции базируется на выявлении адекватного представления о профессии и социально-практической значимости профессионально важных качеств как системы, определяющих данную компетенцию. Это опосредованно определяет самооценку и саморефлексию педагогом развивающейся в процессе профессиональной деятельности коммуникативной компетенции.

На современном этапе обновления образования развитие коммуникативной компетенции имеет многомерно-деятельностный, полисубъектный характер.

Педагог дошкольного образования постоянно включен в разнообразные виды коммуникативного, информационного и социального взаимодействия, которые зачастую состоят из достаточно противоречивых установок, мировоззрений, ценностей. При этом, необходимо отметить, что деятельность всех субъектов коммуникации должна быть согласована с ценностями, целями и задачами воспитания и развития детей дошкольного возраста.

Только с XVIII века идеи полисубъектности начинают рассматриваться в качестве объекта изучения в педагогической и психологической науках.

Несколько позже исследователи, подчеркивая важность основных компонентов образования, более глубокое внимание начали обращать в большей степени на взаимосвязь саморазвития личности, образования и на ценностно-смысловой компонент педагогической деятельности. Вторая половина XX в. характеризуется появлением исследований, уточняющих понятия «субъект» и «полисубъект» (А.А. Вербицкий, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.А. Кан-Калик, А.Б. Орлов, Ю.М. Орлов, В.А. Сластенин, Б.А. Сосновский и др.).

Теория развивающего образования раскрывает основные положения необходимости и важности развития субъектности личностного потенциала. При этом важно отметить, что для нашего исследования, раскрывающего социально-практическую значимость профессионально важных качеств педагога дошкольного образования вопросы субъектного развития его личности являются основополагающими.

В исследованиях А.К. Марковой и Л.М. Митиной отмечается, что профессионализм педагога может и должен рассматриваться в тесной взаимосвязи его способности стать полноценным субъектом педагогической деятельности развивать субъектный потенциал подрастающего поколения.

Ведущие зарубежные исследователи также рассматривают концептуальные идеи и модели, связанные с вопросами изучения полисубъекта и полисубъектного взаимодействия.

Представители гуманистической психологии А. Комбс, Д. Куик, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Сарасон и др. рассматривают в своих работах феномен субъектного становления и полисубъектности в образовательной среде.

На современном этапе развития теории развития профессиональных компетенций педагогов, вопросы изучения сущности полисубъектности занимают приоритетное направление в изучении психологических механизмов саморазвития и развития субъектов образовательной среды.

Принцип полисубъектности рассматривается с точки зрения понимания сложности, разносторонности и богатства человека в сравнении с его непосредственной деятельностью. Возможность предоставления педагогу и всем субъектам образовательного процесса возможности удовлетворения социальных и личностных образовательных потребностей является базовым в основе разработки идей проектирования и развития полисубъектности в системе дошкольного образования.

Важно выделить теоретически доказанное и практически подтвержденное положение о базовом наличии личного таланта, а также возможности его раскрытия каждым педагогом. Следовательно, применение принципа полисубъектности в развитии коммуникативной компетенции педагогов дошкольной образовательной организации в полной мере способствует совершенствованию и личностному развитию каждого педагога, становления его индивидуальности в системе взаимодействия дошкольной образовательной организации при специально организованном диалоговом взаимодействии в системе методической работы.

Реализация принципа полисубъектности выявляет закономерности, принципы и условия взаимодействия субъектов образовательного процесса дошкольной образовательной организации, уточняет содержание данного типа взаимодействия в постоянно развивающейся методической системе.

Исходя из данного положения, можно говорить о возможности выделения полисубъектного взаимодействия в качестве базового составляющего в организации и определении содержания развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО в процессе методической работы.

С целью формирования адекватного представления о профессии и социально-практической значимости профессионально важных качеств как системы, определяющих коммуникативную компетенцию педагогов ДОО важно включать педагогов в систему взаимодействия на основе возможности отражения «один будет видеть в себе другого» [1].

Реализация принципа полисубъектности обуславливает введение понятия «полисубъектное взаимодействие». Наличие субъект-субъектных отношений участников образовательного процесса дошкольной образовательной организации отражает особые, реально существующий уровень взаимодействия между субъектами. На этом уровне происходит формирование процесса единого развития внутреннего содержания субъектов. Появление новой общности «полисубъектности» может произойти только на основе полисубъектного взаимодействия.

Реализация принципа полисубъектности ставит перед нами задачу изучения базовых составляющих содержания понятия «полисубъектное взаимодействие» – «субъект» и «взаимодействие».

В философском понимании «взаимодействие» рассматривается как обмен изменениями между некоторым материальным образованием и объектами остального мира. Более глубокое рассмотрение содержания понятия «взаимодействие субъекта с субъектом» в философской науке закрепляют такие изменения субъекта, которые, будучи вызванными, индуцированными в субъекте некоторым объектом, сами вызвали соответствующие изменения объекта и соответственно, уравновесили его воздействие на субъект. Соответственно, «взаимодействие» с философской точки зрения должно рассматриваться «как некоторый аспект, момент формы движения, как способ осуществления движения» [2].

Для нашего исследования важно рассмотреть взаимосвязь взаимодействия и отражения. Взаимодействие субъекта с объектом есть специфическая форма отражения объекта, есть одна из многих форм существования, протекания, выражения, проявления отражения как (относительно момента) отличного от этой формы содержания [2].

За последние десятилетия наблюдается резкое повышение научного интереса к такой важной категории как «субъект» (В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн). Несмотря на то, что внимание ученых к ее изучению постоянно, растет, не выделено однозначной дефиниции.

В своей работе «Человек и мир» С.Л. Рубинштейн [3] рассматривает категорию субъекта не просто как источника и носителя активности, а в большей мере как источник причинности всего бытия. С.Л. Рубинштейн различал сознание и деятельность как разные способы взаимодействия человека с миром. Сознание, обеспечивая познание субъектом мира, определяет не только отражение мира, но и выражение отношения к нему субъекта – созерцание. При этом в ведущих исследованиях данного феномена отмечается, что в деятельности объект преобразуется в целях субъекта, в созерцании сохраняется субъектом (и для субъекта) для раскрытия его ценности. Вообще же, с точки зрения С.Л. Рубинштейна [3], субъект – это способ реализации человеком своей человеческой сущности в мире.

Научные изыскания С.Д. Дерябо раскрывают для нас субъектность как системное качество субъекта, определяемое как свойство «основоположности» [4]. Данное свойство открывается в способности субъекта «полагать себя в основу» мира и самого себя. При этом, автор выделяет и конкретизирует субъектность в трех важных сущностных свойствах человека: самоупорядочивания; самопричинения; саморазвития.

Логическим продолжением выделяются исследования Е.В. Улыбиной. Автор выделяет субъектность исходя из свойства личности. «Личность – качество человека, которое формируется при жизни и социально детерминировано. Субъектность – характеристика личности, отражающая ее активность по отношению к обществу и самой себе» [5].

Исходя из этого, проявление субъектности может рассматриваться в возможности выделения личностных качеств, важных для определённой социальной среды, группы, проявление

отношения к ним (качествам) без выделения позиции вне данного влияния [6].

Анализ современных исследований [7] позволяет сделать вывод о том, что полисубъектное взаимодействие – это некоторая форма непосредственного взаимодействия субъектов друг с другом, при этом возможно порождение их взаимной обусловленности. Как следствие, выделяется особый тип общности – полисубъект, который в свою очередь, может рассматриваться как целостное динамическое образование, отражающее феномен единства развития реальных субъектов, находящихся при этом в субъект-субъектных отношениях и объединяемых совместной деятельностью

Выделим смысловые характеристики реализации принципа полисубъектности в развитии коммуникативной компетенции педагогов ДОО.

Таблица 1

## Смысловые характеристики принципа полисубъектности

Внутренние аспекты принципа полисубъектности	Смысловые характеристики внутренних аспектов
Феноменологический аспект	Актуальность взаимоприсутствия и продвижения к полноценному и подлинным субъект-субъектным взаимоотношениям
Динамический аспект	Взаимонаправленность развития, активность и совпадение общего
Структурный аспект	Наличие многосложной системы отношений между субъектами, являющихся частью общности, а также между полисубъектом как целым и другими общностями
Инструментальный аспект	Наличие условий для организации общения субъектов, в процессе которых происходит развитие субъектов и полисубъекта в целом
Функциональный аспект	Принятие и осознание партнерами неотъемлемого факта существования и присутствия друг друга, осознание и принятие значимости, уникальности и самооценности каждого участника взаимодействия

Следовательно, реализация принципа полисубъектности в развитии коммуникативной компетенции педагогов ДОО отражает современные исследования в выявлении адекватного отношения к профессии и социально-практической значимости профессионально важных качеств как системы и является проявлением новой образовательной парадигмы, характеризующейся развитием творческого, личностно-ориентированного подхода к определению содержания методической работы в ДОО.

Рассматривая эффективность реализации принципа полисубъектности в разработке концепции развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО, важно сделать вывод:

1. Полисубъектное взаимодействие способствует расширению уровня самосознания каждого субъекта, составляющих полисубъект, но и обеспечивает развитие коммуникативной компетенции участников образовательного процесса;
2. Полисубъектность способствует осознанию каждым субъектом системы взаимосвязей и отношений каждого из субъектов в полисубъекте, является важным условием развития коммуникативной компетенции педагога ДОО;
3. Реализация принципа полисубъектности способствует опосредованному определению самооценки и саморефлексии педагогами развивающейся в процессе профессиональной деятельности коммуникативной компетенции.

## Библиографический список

1. Казачкова Т.Б. Феномен полисубъектного взаимодействия в системе постдипломного образования. *Постдипломное образование: проблемы развития личности: 70-летию Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования посвящается*: материалы VIII международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. Санкт-Петербург, 2009: 52 – 54.

2. Колесников А.С. *Современная мировая философия*. Москва: Академический проект; Альма Матер, 2013.
3. Рубинштейн С. Л. *Человек и мир*. Москва: Питер, 2012.
4. Дерябо С.Д. *Феномен субъективизации природных объектов*. Автореферат диссертации... доктора педагогических наук. Москва, 2002.
5. Улыбина Е.В. *Психология обыденного сознания* Москва: Смысл, 2001.
6. Селезнева М.В. Сравнительный анализ понятий «Субъект» и «Субъектность» в зарубежной психологии. *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*. 2015; 2. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-ponyatiy-subekt-i-subektnost-v-zarubezhnoy-psihologii>
7. Вачков И.В. *Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии*. Автореферат диссертации... доктора педагогических наук. Москва, 2002.

## References

1. Kazachkova T.B. Fenomen polisub'ektnogo vzaimodejstviya v sisteme postdiplomnogo obrazovaniya. *Postdiplomnoe obrazovanie: problemy razvitiya lichnosti: 70-letiy Sankt-Peterburgskoj Akademii postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya posvyaschaetsya: materialy VIII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii kafedry pedagogiki i andragogiki*. Sankt-Peterburg, 2009: 52 – 54.
2. Kolesnikov A.S. *Sovremennaya mirovaya filosofiya*. Moskva: Akademicheskij proekt; Al'ma Mater, 2013.
3. Rubinshtejn S. L. *Chelovek i mir*. Moskva: Piter, 2012.
4. Deryabo S.D. *Fenomen sub'ektivizacii prirodnyh ob'ektov*. Avtoreferat dissertacii... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2002.
5. Ulybina E.V. *Psihologiya obydenogo soznaniya* Moskva: Smysl, 2001.
6. Selezneva M.V. Sravnitel'nyj analiz ponyatij «Sub'ekt» i «Sub'ektnost'» v zarubezhnoj psihologii. *Vestnik RUDN. Seriya: Psihologiya i pedagogika*. 2015; 2. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-ponyatiy-subekt-i-subektnost-v-zarubezhnoy-psihologii>
7. Vachkov I.V. *Razvitie samosoznaniya uchitelej i uchashchihся v polisub'ektnom vzaimodejstvii*. Avtoreferat dissertacii... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2002.

Статья поступила в редакцию 30.10.16

УДК 378

**Gayrabekova M.T.**, teaching assistant, Department of Physical Geography, Chechen State University (Grozny, Russia),  
E-mail: [Gairabekov\\_u@mail.ru](mailto:Gairabekov_u@mail.ru)

**MODERN REQUIREMENTS FOR PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE GEOGRAPHY TEACHER.** The article studies modern requirements for training future teachers of geography, such as deep scientific knowledge of the world unit of global natural changes, on the causes of regional and local environmental disasters, abilities and skills of practical actions to eliminate and minimize the traditional exploitation of natural resources and the environment. The work shows the place of an ability in training future geography teachers to use the knowledge of the geographical basis for sustainable development of the society at the regional level in practice with regard to the Chechen Republic. The author concludes that throughout the entire training in high school, it is important to broaden, deepen and analyze ecogeographical knowledge of students. The author shows the importance of integration of geography with ecology, philosophy, politics, history, which all together help students to build a coherent ideological picture of the world.

**Key words:** vocational training, future teacher of geography, geographical bases of sustainable development of society.

**M.T. Гайрабекова**, ассистент каф. физической географии, ФГБОУ ВПО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: [Gairabekov\\_u@mail.ru](mailto:Gairabekov_u@mail.ru)

## СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ

В статье раскрываются современные требования к профессиональной подготовке будущего учителя географии, такие как: глубокие научные знания об устройстве мира, о глобальных природных переменах, о причинах региональных и локальных экологических катастрофах, умениями и навыками практических действий устранения и минимизации традиционной эксплуатации природных ресурсов и окружающей среды. В статье также выявлено место в профессиональной подготовке будущего учителя географии способности использовать на практике знания о географических основах устойчивого развития общества на региональном уровне на примере Чеченской республики. Автор делает вывод о том, что на протяжении всего обучения в вузе важно расширять, углублять и анализировать экогеографические знания студентов. Огромную помощь в этом оказывает интеграция географии с экологией, философией, политикой, историей, позволяющие сформировать у студентов целостную мировоззренческую картину мира.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, будущий учитель географии, географические основы устойчивого развития общества.

Темпы экономического роста привели к истощению природных ресурсов, возникновению острой экологической ситуации в мире, что выводит проблему формирования у будущего учителя географии компетенции использовать в школьной практике знания о географических основах устойчивого развития общества в область острой необходимости. В настоящее время уделяется большое внимание активному распространению экологических знаний среди учащихся по причине того, что эксплуатация природных богатств в течение долгого времени традиционными способами привело к истощению невозобновимых природных ресурсов. Многие школьные предметы так или иначе связаны с экологией, но исключительное право в распространении среди школьников современных экологических знаний, знаний о географических основах устойчивого развития общества принадлежит учителю географии, поскольку без географических знаний сложно получить знания экологические.

Бережливость и ответственность у студенческой молодежи, выбравшие профессию учителя географии, те качества личности, которые должны определять профессиональную направленность и нравственное отношение будущего учителя к природе, окружающей среде в условиях истощения природных ресурсов, возникновения негативной экологической ситуации. Важнейшее воспитательное достоинство системы знаний о географических основах устойчивого развития – это тесное установление их с практикой, с выбором студентами географических факультетов его будущей профессии, связанной с пониманием географических основ устойчивого развития своего региона (Чеченской республики). Как было сказано ранее, знания о географических основах устойчивого развития тесно связаны с экологией и геоэкологией.

Другим важным требованием к профессиональной подготовке будущего учителя географии, к освоению студентами

науки геоэкологии является задача формирования у них ноосферного мышления, суть которого в идее формирования нового типа мышления, способного к экологически целесообразной деятельности через пополнение профессиональной эрудиции, интеллектуальных знаний, нравственного и духовного потенциала. Современный учитель географии должен иметь достаточно глубокие научные знания об устройстве мира, о глобальных природных переменах, о причинах региональных и локальных экологических катастрофах и их предотвращении, а также умениями, навыками практических действий устранения и минимизации традиционной эксплуатации природных ресурсов и окружающей среды [1].

Современные требования к учителю географии и тенденции развития науки экогеографии меняют сам способ её изучения в вузе, поскольку главным станет изучение содержания в рамках новых научных подходов к тому, как проявляются в экосистеме категории типичного, закономерного и уникального в населении стран и отдельных регионов, экохозяйстве и природопользовании каждого региона, каждой территории. Поэтому сегодня необходим поиск новых научно-методических решений и совершенствования имеющихся мер по освоению географических основ устойчивого развития стран и континентов. Инновационный подход в обучении географии, по мнению И.А. Семиной, является обязательным условием в современном вузе. Автором рассматриваются возможности применения методов имитационного моделирования, case-study, фреймовой технологии в обучении географии в вузе. Наряду с традиционными подходами к усвоению учебного материала применяются новые, которые лежат в основе современных технологий обучения. Одна из проблем географии – представление географических знаний, которые могут быть самостоятельным источником приращения этого знания. Географические образы возникают в результате взаимодействия различных географических понятий в процессе целенаправленного человеческого мышления. Образы в географии близки к понятию фрейма. Под фреймовой педагогической технологией автор понимает увеличение объемов изучаемых знаний без увеличения учебного времени». [2; С.100-104].

Известно, что наука география представляет все стороны жизни каждого человека – окружающая природа и среда, экономическая, хозяйственная и трудовая деятельность, отдых, отдых на природе и др. Одна из главных целей географического образования в вузе – осуществление образовательного воспитательного потенциала предмета «география» в гармоничном развитии и становлении личности будущего учителя географии как субъекта культуры и мировой цивилизации. Составной частью профессиональной культуры учителя географии является понимание им сущности общемировых и региональных экологических проблем, роли дисциплины географии в их решении и в способности прогнозировать устойчивое развитие и развитие взаимодействия между природой и человеком не только в трудовой деятельности, но в учебной и жизненной ситуациях.

Вопрос о совершенствовании профессиональной подготовки будущего учителя географии придает особую значимость в изучении и современном состоянии географической науки, что даст возможность осуществить государственный заказ, главное

выражение которого мы имеем через внедрение нового Федерального государственного образовательного стандарта. Исполнение и реализация ФГОС ВО – заказ огромной государственной важности – дать обществу такого учителя географии, в основе деятельности которого будут действительно лежать высокие нравственные начала: высокая ответственность, честность и принципиальность, добросовестная педагогическая деятельность [3].

Согласно ФГОС ВО, дисциплина география – особая дисциплина, при овладении которой ведущей становится познавательная деятельность студента, требующая от него умения писать характеристику, объяснять, анализировать, сравнивать, систематизировать, выявлять различные зависимости и взаимозависимости. Одна из главных компетенций, которой призван овладеть бакалавр направления «География» – это способность использовать знания о географических основах устойчивого развития общества в практике на региональном уровне.

В результате у будущего учителя географии, который овладел знаниями о географических основах устойчивого развития Чеченской республики и который будет работать в чеченских общеобразовательных школах, мы предъявляем следующие требования: студент должен овладеть знаниями и пониманием особенностей районов Чеченской республики (ее природы, населения, основных отраслей хозяйства); знать природные и антропогенные причины возникновения геоэкологических проблем на глобальном и региональном уровне; уметь вести самостоятельный поиск и внедрение мер по сохранению природы своего региона и защите людей от стихийных природных и техногенных явлений; уметь составлять расширенную географическую характеристику территорий республики Чечни на основе основных источников географической информации и форм ее представления. В рамках данной компетенции студенты должны знать особенности географического, геополитического и эколого-географического положения, их влияние на природу, хозяйство и жизнь населения; специфику природы: геологическое строение и рельеф, климат, природные зоны, природные ресурсы; основные историко-географические этапы формирования района, региона. Хорошо представлять и знать население ЧР: численность, естественный прирост и миграции, специфику расселения, национальный состав, традиции и культуру, главные города и качество жизни населения. Наряду с этим, студент понимает и осознает место и роль Чеченского региона в социально-экономическом развитии России, а также географические аспекты основных экономических, социальных и экологических проблем региона, его внутренние природно-хозяйственные различия.

Работа преподавательского состава специализированных факультетов с будущими учителями географии по изучению знаний о географических основах устойчивого развития общества и их активное распространение среди школьников должна носить непрерывный, систематический характер. На младших, затем на выпускных курсах вуза важно расширять, углублять и анализировать экогеографические знания студентов. Огромную помощь в этом оказывает интеграция географии с экологией, философией, политикой, историей, позволяющие сформировать у студентов целостную мировоззренческую картину мира.

#### Библиографический список

1. Алипханова Ф.Н., Солтахмадова Л.Т. Проектная деятельность как средство формирования экологического мышления у студентов. *Вестник университета (ГУУ)*. 2015; 8: 262 – 265.
2. Семина И.А. Применение инновационных методов обучения географии в высшей школе. *Интеграция образования*. 2015; № 2 (79); Том 19.
3. Алипханова Ф.Н., Алиева Р.Р. Виды общепедагогических умений и их содержание. *Вестник Московского института государственного управления и права*. 2016; 15: 24 – 28.

#### References

1. Aliphanova F.N., Soltahmadova L.T. Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya `ekologicheskogo myshleniya u studentov. *Vestnik universiteta (GUU)*. 2015; 8: 262 – 265.
2. Semina I.A. Primenenie innovatsionnykh metodov obucheniya geografii v vysshej shkole. *Integratsiya obrazovaniya*. 2015; № 2 (79); Tom 19.
3. Aliphanova F.N., Alieva R.R. Vidy obshepedagogicheskikh umenij i ih sodержanie. *Vestnik Moskovskogo instituta gosudarstvennogo upravleniya i prava*. 2016; 15: 24 – 28.

Статья поступила в редакцию 10.11.16

УКД 378

**Mutavchi E.P.**, senior teacher, Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia), E-mail: EMutavchi@kantiana.ru  
**Samsonova N.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia),  
 E-mail: NSamsonova@kantiana.ru

**COMMUNICATIVE AND SERVICE PROFESSIONAL COMPETENCE OF WORKERS IN A SPHERE OF SERVICE.** During a trip services at hotels can psychologically affect the whole trip in general. Therefore, the process of development of communicative competence of future workers in the sphere of providing services is a prerequisite for successful implementation in the sphere of professional activity of hospitality. Thus, you need to plan a teaching process, where a fundamental aspect in the development of service activities is the development of communication skills, aimed at customer satisfaction. This paper proposes a three-tiered approach of formation of the communicative competence required to meet service standards.

**Key words:** communicative and communication service, hospitality, professional standard.

**Е.П. Мутаевичи**, ст. преп. Балтийского федерального университета им. И. Канта, г. Калининград,  
 E-mail: EMutavchi@kantiana.ru

**Н.В. Самсонова**, д-р пед. наук, проф. Балтийского федерального университета им. И. Канта, г. Калининград,  
 E-mail: NSamsonova@kantiana.ru

## КОММУНИКАТИВНО-СЕРВИСНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ГОСТЕПРИИМСТВА

Во время путешествия обслуживание в гостинице может психологически повлиять на всю поездку в целом. Поэтому процесс развития коммуникативно-сервисной компетентности у будущих специалистов является необходимым условием успешной реализации в профессиональной деятельности сферы гостеприимства. Таким образом, необходимо планировать обучающий процесс, где основополагающим аспектом развития в сервисной деятельности будет развитие коммуникативных навыков, направленных на удовлетворение запросов потребителя. В данной статье предложен трёхуровневый подход формирования коммуникативно-сервисной компетентности, необходимой для соблюдения стандартов обслуживания в гостеприимстве.

**Ключевые слова:** коммуникативно-сервисная коммуникация, сфера гостеприимства, профессиональный стандарт.

На сегодняшний день индустрия гостеприимства играет важную роль и является значимой составляющей в экономике страны. В индустрию гостеприимства входят гостиницы, отели, мотели, хостелы, туристские приюты, ресторанный бизнес, услуги развлечения, экскурсионное обслуживание. Индустрия гостеприимства – это «комплексная сфера трудовой деятельности людей», которые занимаются «созданием благоприятных условий для отдыха туристов».

Гостеприимство есть гармоничное сочетание производства туристских услуг, комфортной среды отдыха и вежливого поведения обслуживающего персонала в целях удовлетворения потребностей гостей при гарантиях их безопасности, физического и психологического комфорта (И.В. Зорин, В.А. Квартальнов [1]).

По мнению Н.А. Корягиной, «современная профессиональная деятельность полностью построена на взаимодействии для обмена информацией, т. е. на коммуникативной компетентности (беседы, переговоры, речи и дискуссии, презентации и совещания, общение в сети Интернет и пр.)» [2]. Поэтому специалистам сферы сервиса и гостеприимства необходимо обладать необходимыми коммуникативными умениями для того, чтобы успешно осуществлять свою профессиональную деятельность.

В этой связи вопрос о необходимости формирования коммуникативно-сервисной компетентности специалистов заявленного профиля является на сегодняшний день актуальным, учитывающей специфику профессиональной коммуникации в сфере гостеприимства.

Как правило, в гостеприимстве основным видом деятельности определяется сервисная деятельность, которая подробно рассматривается в научной литературе. В настоящий момент учебные пособия по сервисной деятельности предлагают организовать профессиональное обучение в рамках многоуровневого подхода, включающего методологические и психологические знания. Но на наш взгляд, необходимо в процессе обучения сделать акцент на стандарты и нормативы в сфере гостеприимства.

«Для отечественной индустрии гостеприимства до сих пор характерен работник, который при наличии определённых знаний не обладает развитым комплексом трудовых навыков и профессиональных умений. Его отличает требовательность к клиентам, при которой вместо оказания гостям практических услуг он превращается в их «воспитателя», – констатирует И.В. Зорин [3]. Таким образом, можно констатировать факт, что у данного специалиста отсутствуют навыки коммуникативного общения.

Следует отметить, что основные общие требования к обслуживающему персоналу содержатся в Национальном стандарте

Российской Федерации (ГОСТ Р 54603-2011), действующем с 1 января 2013 года. Данный документ был разработан Всероссийским научно-исследовательским институтом сертификации в соответствии с целями и принципами стандартизации в Российской Федерации, принятыми в индустрии гостеприимства [4].

В вышеуказанном профессиональном стандарте содержатся основные и дополнительные критерии оценки обслуживающего персонала. Мы сделали выборку качеств, которые имеют отношение к непосредственной коммуникации. Основными критериями оценки персонала индустрии гостеприимства являются (ГОСТ):

- способность к обслуживанию и проявлению заботы о гостях;
- способность к тактичному руководству персоналом при организации обслуживания;
- способность применения системы мотивации в службах;
- способность управлять конфликтными ситуациями;
- знание правил межличностного общения и этикета;
- знание основ психологии;
- знание правил этикета при общении по телефону;
- умение работать с претензиями гостей и отвечать на их вопросы.

Рассмотрев профессиональный стандарт в ракурсе общих требований к обслуживающему персоналу, следует отметить, что все категории обслуживающего персонала индустрии гостеприимства (от горничной до директора гостиницы) должны обладать определёнными психологическими знаниями, без которых бесконфликтное взаимодействие между гостями и сотрудниками невозможно. Но указанные в стандарте способности, знания, умения психологического характера являются в большей степени общими.

Поэтому мы сочли возможным развить данный вектор профессионального образования в сфере гостеприимства и рассмотреть явление коммуникативной компетентности в заявленной отрасли.

Сервисную деятельность можно определить как целесообразную деятельность, которая окружает нас повсюду и помогает получить материальные и нематериальные блага. Важно отметить, что данная деятельность направлена на удовлетворение потребностей.

Таким образом, необходимо планировать обучающий процесс, где основополагающим аспектом развития в сервисной деятельности будет развитие коммуникативных навыков, направленных на удовлетворение запросов потребителя.

Исходя из опыта изучения сервисной деятельности, можно отметить, что «характерной особенностью обслуживающего труда является то, что взаимоотношения специалиста с потребителем услуг входят в круг профессиональных обязанностей на основе устоявшихся коммуникативных потребностей обеих сторон» [5].

Сформировать коммуникативные навыки обслуживания достаточно сложно. Так как в процесс обучения должен включать в себя передачу когнитивных, мотивационных и коммуникативных знаний.

Когнитивные знания дают возможность расширить кругозор, повысить интеллектуальный уровень, что в свою очередь, позволит уверенно себя чувствовать в рамках клиентоориентированных стандартов.

Мотивационные знания акцентируют внимание на потребности гостей. Они могут быть как базовые (вкусная еда, комфорт), так и социальные (желание уважительного общения и признания).

Коммуникативные знания направлены на развитие навыков успешного общения (вербального и невербального).

Только данный трехуровневый подход поможет студентам в сфере гостеприимства правильно расставлять приоритеты, соблюдать стандарты обслуживания и повышать свою психологическую культуру.

Реализация своих знаний в сфере гостеприимства – это взаимообратный процесс, который определяется потребностью гостей. Только такое общение способно достигнуть понимания и реализации предоставляемых услуг.

На первом этапе общения устанавливается невербальное общение, определяются границы личного пространства и временные рамки. Как правило, это не занимает много времени.

Вторая стадия более продолжительная, так как она направлена на привлечение гостя и реализацию предоставляемых услуг. Здесь важно не только установить контакт с гостем, но и смотивировать его на приобретение дополнительных услуг.

Что касается третьей стадии, то она закрепляет установившийся контакт и требует одобрения с обеих сторон. Это могут быть улыбка, такие слова как: «Вы сделали правильный выбор!» или «Вам это понравится!».

Рассмотренные выше стадии общения в сфере гостеприимства определенным образом поясняют объем необходимых знаний для высокого уровня коммуникативной компетентности необходимых в профессиональной деятельности.

Важно выработать у студентов толерантность в общении с гостями и желание помочь удовлетворить их потребности. Только таким образом, можно получить обратную связь.

Современное профессиональное образование является профессионально-ориентированным образованием и базируется на компетентностном подходе.

Компетентностный подход позволяет сформировать определенные психологические качества с помощью которых в будущем специалисты смогут самостоятельно принимать решения, выполнять свои трудовые обязанности и реализовывать себя в любимом деле.

Из вышесказанного можно определить профессионала в индустрии гостеприимства как носителя коммуникативно-сервисной компетентности.

Таким образом, под коммуникативно-сервисной компетентностью мы будем понимать такую интегративную способность специалиста сферы гостеприимства, которая характеризуется знаниями процессов организации речевой коммуникации в родной и иноязычной среде, пониманием основных проблем, определяющих конкретную область профессиональной деятельности, владением приемами и методами формирования межличностного мышления, которое обеспечивает успешное обслуживание потребителей услуг сферы сервиса и принятие решений в стандартных и экстремальных ситуациях, а также бесконфликтное взаимодействие между гостями и сотрудниками.

В связи с вышеизложенным, можно сделать вывод, что развитие коммуникативно-сервисной компетентности, является необходимым условием обучения студентов для успешной профессиональной деятельности.

#### Библиографический список

1. Зорин И.В., Квартальнов В.А. *Энциклопедия туризма: справочник*. Москва: Финансы и статистика, 2003.
2. *Психология общения: учебник и практикум для академического бакалавриата*. Н.А. Корягина, Н.В. Антонова, С.В. Овсянникова. Москва: Юрайт, 2015.
3. Зорин И.В. *Теоретические основы формирования содержания профессионального туристского образования*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2001.
4. ГОСТ Р 54603-2011 Услуги средств размещения. Общие требования к обслуживающему персоналу. *Национальный стандарт Российской Федерации*. Москва: Стандартинформ, 2013.
5. Иванова Е.М. *Психология профессиональной деятельности*. Москва: ПЕР СЭ, 2006.

#### References

1. Zorin I.V., Kvartal'nov V.A. *Enciklopediya turizma: spravochnik*. Moskva: Finansy i statistika, 2003.
2. *Psihologiya obscheniya: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata*. N.A. Koryagina, N.V. Antonova, S.V. Ovsyannikova. Moskva: Yurajt, 2015.
3. Zorin I.V. *Teoreticheskie osnovy formirovaniya soderzhaniya professional'nogo turistskogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2001.
4. GOST R 54603-2011 Usługi sredstv razmescheniya. Obschie trebovaniya k obsluzhivayuschemu personalu. *Nacional'nyj standart Rossijskoj Federacii*. Moskva: Standartinform, 2013.
5. Ivanova E.M. *Psihologiya professional'noj deyatel'nosti*. Moskva: PER S'E, 2006.

Статья поступила в редакцию 10.11.16

УДК 37.013.46

**Novichkova N.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State Pedagogical University n.a. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia), E-mail: nownad@mail.ru;

**Nechayeva O.A.**, senior teacher, Department of Searching and Aviation-Saving Ensuring of Flights and Technospheric Security, Ulyanovsk Civil Aviation Institute n.a. Chief Marshal B.P. Bugaev (Ulyanovsk, Russia), E-mail: nechayeva2903@gmail.com

**SOCIO-ECOLOGICAL COMPETENCE OF A STUDENT AS A UNIVERSAL COMPETENCE IN MODERN EDUCATION.** The article raises an urgent problem of studying formation of social and ecological competence of students in modern education. The researchers present the main trends in education, causing the need for and the possibility of social and environmental competence as a universal for a professional and a citizen. The basics of the social-ecological competence as a universal, considered the base of its universal character, as well as social and ecological competence is presented as educational results of students in the aviation college. Socio-ecological competence is considered in the context of the unity of meaning of environmental social and humanistic.

**Key words:** social and ecological competence, green education, socialization of education, anthropologization of education, humanization of education, universal nature of competence.

**Н.М. Новичкова**, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, E-mail: pownad@mail.ru;

**О.А. Нечаева**, ст. преп. каф. поискового и аварийно-спасательного обеспечения полетов и техносферной безопасности, Ульяновский институт гражданской авиации имени Главного маршала авиации Б.П. Бугаева, г. Ульяновск, E-mail: nechava2903@gmail.com

## СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ КАК УНИВЕРСАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье поднимается актуальная проблема исследования процесса формирования социально-экологической компетентности обучающегося в современном образовании. Излагаются основные тенденции в образовании, обуславливающие необходимость и возможность социально-экологической компетентности как универсальной для профессионала и гражданина. Раскрывается сущность социально-экологической компетентности как универсальной, рассматриваются основания ее универсального характера, а также социально-экологическая компетентность представлена как образовательный результат обучающихся в авиационном вузе. Социально-экологическая компетентность рассматривается в контексте единства экологических смыслов с социальными и гуманистическими.

**Ключевые слова:** социально-экологическая компетентность, экологизация образования, социализация образования, антропологизация образования, гуманизация образования, универсальный характер компетентности.

Современный образовательный процесс переживает разнообразные изменения, происходящие в области целеполагания и его содержания, содержания образования как изучаемого социально-культурного опыта, методов и технологий обучения, и воспитания современных специалистов и граждан. В частности, комплекс ФГОС, охватывающий все уровни образования в России, предусматривает в качестве основных образовательных результатов формирование компетенций, необходимых человеку в жизни как специалисту, культурному и цивилизованному человеку, гражданину.

В системе образования XXI века важное место, безусловно, должно занимать экологическое образование как процесс формирования знаний о проблеме окружающей среды, причинах их возникновения, необходимости и возможности их практического решения. И как справедливо отмечают ученые, сама экология как биологическая наука о взаимодействии организма, сообществ организмов с окружающей средой, преобразовалась в систему современного знания о целостном мире, включающем природу, общество и человека [1, с. 17]. Вместе с тем, в отечественной системе образования сложилось понимание того, что экологическое образование сегодня направлено не только на подготовку специалистов-экологов, но и на формирование экологической компетентности представителей других профессий, занятых в процессе общественного производства, таких как: управленцев, экономистов, инженеров, конструкторов, педагогов, авиаторов и др., что требует реализации при изучении многих учебных дисциплин, которые изучают не только биологию и естественные науки, но и общественные (социальные), гуманитарные, технические.

На наш взгляд, в современном образовании важно учитывать взаимосвязанные тенденции: экологизация социальной действительности (А.Д. Урсул) и социализация экологического образования, экологизация современного образования и антропологизация образовательного процесса (Б.М. Бим-Бад, Г.Б. Корнетов, Л.М. Лузина, В.И. Слободчиков и др.), и в частности, тенденция развития гуманистического образовательного процесса (Ш.А. Амонашвили, Я. Корчак, В.А. Сухомлинский, М.П. Щетинин, С. Френе и др.), что обуславливается и вызывается объективно существующими потребностями общества, с одной стороны, в целостном решении важнейших экологических проблем с использованием социальных путей и способов, средств, с другой, – в решении социальных проблем экологическими способами и на основе экологического мировоззрения и сознания, с третьей стороны, – в решении социально-экологических проблем, экосоциальных проблем, где необходимы как экологические ценности, знания, умения, навыки, так и социальные, с четвертой стороны, – в решении проблемы сохранности и развития самого человека в условиях, адекватных природной сущности человека.

Вместе с наличием экологических проблем, которые в обществе обозначены, изучены, актуализированы, признаны необходимыми для разрешения, существуют и другие проблемы, которые можно характеризовать как социально-экологические проблемы. Их осмысление и необходимость решения обусловили оформление и развитие экосоциологии – науки о социальных проблемах экологии, то есть о влиянии общества на различные экосистемы, включая и само общество, которое тоже представ-

ляет собой в определенном смысле экосистему со своими связями, взаимовлиянием и взаимозависимостью социальных составляющих её социальных субъектов, их влияние и на другие экосистемы (Г.М. Денисовский). Социально-экологические исследования в рамках экосоциологии призваны разработать практические пути и рекомендации по их использованию в решении социально-экологических проблем.

Всё вышеизложенное позволяет заключить, что современному человеку необходима социально-экологическая компетентность как некая интегративная характеристика личности, которая позволила бы ему свободно решать проблемы экологического характера, социально-экологические, социальные на экологической основе, имеющие место в профессиональной или гражданской жизни. А сложность, глубина и масштабность задач по обеспечению устойчивого развития общества на современном этапе таковы, что невозможно обойтись в решении разнообразных экологических проблем без усилий каждого человека как специалиста или гражданина, поскольку необходимо социальное взаимодействие по поводу решения этих проблем, когда как решение социально-экологических и социальных проблем в обществе зачастую не может обходиться без решения экологических проблем.

В такой ситуации среди образовательных результатов современного образования в вузе, в частности в авиационном вузе, исключительно актуальной становится социально-экологическая компетентность как универсальная. Это побуждает исследователя обобщить, систематизировать и теоретически осмыслить понятие «социально-экологической компетентности» личности, которое содержится в научных трудах современных авторов, осмыслить сущность универсального характера данной компетентности, предпринять попытку представить авторское определение социально-экологической компетентности как универсальной. И цель данной статьи заключается в раскрытии сущности социально-экологической компетентности как универсальной в современном образовании, оснований ее универсального характера.

Научно-теоретические основы для исследования сущности и процесса формирования социально-экологической компетентности в образовательном мы находим в трудах: А.Л. Андреева, О.С. Анисимова, Н.С. Безаевой, С.Н. Глазачева, Э.В. Гирусова, С.Н. Голубчикова, С.Д. Дерябо, М.В. Дубовой, Ю.Н. Елдышева, Д.С. Ермакова, И.А. Зимней, Н.М. Мамедова, Н.В. Масловой, Б.Н. Миркиной, Н.Н. Моисеева, О.Е. Перфиловой, Д.Ж. Равена, О.Г. Роговой, В.В. Серикова, И.А. Сосуновой, И.Т. Сураегиной, А.Д. Урсула, В.А. Ясвина. Вместе с тем, в настоящее время имеются серьёзные научно-практические исследования социально-экологической компетентности будущего профессионала на примере педагога как специалиста в области образования или выпускника технического вуза (С.Н. Глазачев, О.Е. Перфилова, Е.Н. Чеканушкина, Е.Г. Шаронова и др.), в которых авторы предложили базовую концепцию формирования человека, в основе которой лежит социально-экологическая компетентность. Ученые признают социально-экологическую компетентность универсальной компетентностью современного человека, которая формируется в образовательном процессе, исследуют формирование социально-экологической компетентности педагога как



специалиста в области образования (С.Н. Глазачев, О.Е. Перфилова, О.Г. Роговая, В.А. Сластенин и др.), но вместе с тем, сохраняется необходимость изучения *сущности социально-экологической компетентности как универсальной компетентности*, её составляющих, условий её формирования и их специфики в профессиональном образовании.

Так, в научной позиции С.Н. Глазачева, социально-экологическая компетентность рассматривается в контексте общекультурной компетенции, смысл которой заключается в определении особенностей национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основ жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологических основ семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роли науки и религии в жизни человека, их влияния на мир [2, с. 95 – 96].

О.Е. Перфилова определяет социально-экологическую компетентность как личностный феномен, сущность которого состоит в готовности человека при принятии решений субъектно воспринимать окружающую действительность в единстве природных и социокультурных компонентов при осознании социальной ответственности за свою профессиональную деятельность [3, с. 11]. Данное определение социально-экологической компетентности личности появилось как одно из первых в научном познании и выражает готовность человека воспринимать единство мира природы и мира человека, осмысливать его при принятии решений в профессиональной деятельности, проявлять осознанное и социально ответственное поведение при решении необходимых проблем. В нем раскрывается смысл личностного отношения и поведения человека мыслить целостно и воспринимать единство природы и социокультурного компонента жизни общества. Ценность содержательных акцентов сущности социально-экологической компетентности, выделенных О.Е. Перфиловой, на наш взгляд, состоит в том, что в совокупности они отвечают содержанию важных методологических принципов и подходов: коэволюции, интегративного подхода, деятельностного подхода, компетентностного подхода, выражающих необходимость социально-экологической компетентности личности на различных уровнях осмысления мироздания, познания и практики.

Социально-экологическая компетентность, по мнению Е.Г. Шароновой, представляет собой готовность к социально-экологической деятельности, которая формируется на основе экологизации учебно-воспитательного процесса, способствующего приобретению совокупности знаний о природной и социальной среде, как важнейших ценностях; о характере воздействия и нормах взаимодействия человека с окружающей природой и социальной средой; умений творчески решать учебные и внеучебные социально-экологические задачи; опыта участия в практических делах по сохранению, улучшению состояния и восстановлению окружающей природной и социальной среды; социально-экологически значимых личностных качеств (экоуманность, экоэмпатийность, экологическая этика, экологическая нравственность, экологическая активность, ответственность за результаты своей социально-экологической деятельности) [4]. Автор включает в готовность личности аксиологическую составляющую (экологические ценности), когнитивную (знания о природе, экологии и др.), деятельностную (умения решать проблемы), творческую (умения творчески решать проблему), личностную (социально-экологически значимые личностные качества), а также опыт участия в практических делах по решению экологических проблем, в котором указанная готовность многократно проявлена и подтверждена как сформированная компетентность. Ценным в данном определении, на наш взгляд, является содержательный акцент на социально-экологически значимых личностных качествах как интегративных личностных качествах: экоуманность, экоэмпатийность, экологическая этика, экологическая нравственность, экологическая активность, что выражает требование коэволюции, синтез природных, социоприродных, природно-культурных, социокультурных и гуманитарных явлений, и подтверждает наличие синтетичности личностных характеристик современного человека.

Е.Н. Чеканушкина, исследуя проблемы формирования социально-экологической компетентности у студентов технического вуза, рассматривает социально-экологическую компетентность личности как способность и готовность личности, воспринимающая окружающую действительность в единстве природных и социокультурных связей, на основе сформированных знаний, умений, навыков, опыта и личностных качеств, адекватно решать в процессе своей профессиональной деятельности экологиче-

ские задачи и проблемы взаимодействия общества и природы [5, с. 895]. Важно заметить, что автор, признает и продолжает развивать основные смыслы социально-экологической компетентности, выделенные учеными (С.Н. Глазачев, О.Е. Перфилова), и делает акцент на том, что данная готовность позволяет адекватно решать в процессе профессиональной деятельности экологические задачи и проблемы взаимодействия общества и природы, что обращает наше внимание на признание необходимости такого социального аспекта в этой компетентности как взаимодействия общества и природы.

Содержательные и смысловые акценты, имеющиеся в приведенных определениях сущности социально-экологической компетентности в профессиональной деятельности (С.Н. Глазачев, О.Е. Перфилова, Е.Н. Чеканушкина, Е.Г. Шаронова) и выделенные нами их ценностью, «работают» на универсальный характер этих составляющих социально-экологической компетентности, то есть общий характер для профессионалов. Однако необходимо отметить, что современная научно-теоретическая мысль не дает пока развернутого анализа сущности и содержания социально-экологической компетентности как универсальной компетентности современного человека, что связано, вероятно, с тем, что эта проблема начала решаться относительно недавно и этап научной теоретической разработки этой проблемы еще продолжается.

В своём исследовании мы рассматриваем социально-экологическую компетентность обучающегося вуза как универсальную компетентность, изучаем ее как образовательный результат современного образовательного процесса в вузе, а также исследуем процесс формирования социально-экологической компетентности как универсальной компетентности. Мы признаем и разделяем приведенные позиции ученых в плане: философско-мировоззренческой основы социально-экологической компетентности, представленной в известных определениях, интегративного и синтетичного характера составляющих и содержания данной компетентности, общей необходимости ее для профессионала. Вместе с тем, дальнейшее осмысление сущности социально-экологической компетентности как универсальной для профессионала и гражданина вывело нас на ее раскрытие, исходя из сформированных и взаимосвязанных социальных и экологических компетенций, необходимых для социально-экологического решения проблем, встающих перед человеком как профессионалом и гражданином. Компетентность как образовательный результат включает в себя не столько владение определенными знаниями и умениями, сколько интегративную личностную характеристику, которая непременно включает готовность реализовать знания и умения в применяемых способах деятельности на основе определенных экологических и социокультурных ценностей в системе «природа – общество – человек – космос».

На наш взгляд, *социально-экологическая компетентность* – это универсальная компетентность современного человека (как профессионала и гражданина), интегративной сущностью которой является взаимосвязь социальных и экологических компетенций, необходимых для решения экологических проблем социальными способами и социальными проблем на основе экологического подхода [6, с. 50].

Социально-экологическая компетентность представляется необходимой в качестве универсальной (обще необходимой) для профессионалов в различных сферах деятельности в силу *универсальности* (всеобъемлющего характера) по меньшей мере, следующих оснований: а) общечеловеческих проблем, которые сегодня приобрели масштаб глобальных и цивилизационных и решение которых невозможно без вклада каждого человека в их решение;

б) базовых экологических ценностей, лежащих в основе жизни человека и общества, в системе «природа – общество – человек – космос»;

в) личностных качеств социально-экологического содержания любого профессионала: экологическое мышление и сознание, экоуманность, экоэмпатийность, экологическая активность, экологическая культура и др.;

г) социально-экологических способов решения разнообразных проблем: собственно экологических, технических, гуманитарных.

Так, в Ульяновском институте гражданской авиации имени Главного маршала авиации Б.П. Бугаева социально-экологическая компетентность обучающихся формируется прежде всего в процессе изучения учебных дисциплин «Экология» и «Безопасность жизнедеятельности». В современном образовательном

процессе, который организуется в авиационном вузе, социально-экологическая компетентность является одним из образовательных результатов наряду со знаниями, умениями, навыками, мировоззренческими идеями и ценностями, а также другими компетентностями по образовательным программам, разработанным старшим преподавателем О.А. Нечаевой и реализованным в образовательном процессе.

Необходимость социально-экологической компетентности как универсальной обуславливается объективными потребностями современного общества и человека в своём развитии:

в разрешении глобальных проблем экологического и социального характера, в эволюционном и устойчивом развитии общества, на что обращают внимание ученые, (идеи ноосферного развития, ноосферного образования, устойчивого развития современного общества в работах: Н.В. Антоненко, Б.А. Астафьев, Ю.Г. Бондаренко, В.И. Вернадский, Л.С. Гордина, В.П. Казначеев, Н.С. Касимов, К.К. Колин, М.Ю. Лимонад, Ю.Л. Мазуров, Н.В. Маслова, Н.Н. Моисеев, М.В. Ульянова, А.Д. Урсул, Г.И. Шипов и др.);

в сохранении и созидании самого человека не только как представителя «Homo sapiens», но и как представителя Homo humanus, для чего экологические ценности возвращаются как базовые наряду с духовными-нравственными, гуманистическими ценностями в личности, способной адекватно расположить себя

в системе «природа – общество – человек – космос», что обеспечивает гуманистический образовательный процесс [7, с. 209]. Его антропологические основания в виде гуманитарно-антропологического измерения (В.И. Слободчиков), антропологического измерения (В.К. Пичугина) выражают экологическую направленность и основу образовательного процесса и необходимы для обеспечения развития человека как целостного в его телесно-духовно-душевных измерениях; в единстве рационального, эмоционального и иррационального; в единстве личностного и социального; в единстве умственного, физического, нравственного. Именно человек как целостное явление, единое с природой и космосом, изучается на основе синтеза естественнонаучного и гуманитарного знания в современной педагогике, которая прирастает гуманистическим качеством [8, с. 13].

Таким образом, в современном педагогическом познании продолжается исследовательская работа по изучению социально-экологической компетентности личности как универсальной компетентности современного человека (профессионала и гражданина) в ряду с другими (интеллектуальной, коммуникативной и др.). Социально-экологическая компетентность как универсальная компетентность личности необходима сегодня для решения неотложных проблем и обеспечения экологического баланса окружающей действительности, для устойчивого развития самого человека, природы, общества, космоса.

#### Библиографический список

1. Глазачев С.Н. *Социально-экологическая компетентность*. Москва: МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2007.
2. Глазачев С.Н. Социально-экологическая компетентность как элемент базовой компетентности человека. *Социально-гуманитарные знания*. 2007; 3: 92 – 102.
3. Перфилова О.Е. *Развитие социально-экологической компетентности педагога в профессиональном образовании*. Автореферат диссертации... кандидата педагогических наук. Москва, 2007.
4. Шаронова Е.Г. Социально-экологическая педагогическая компетентность и её компоненты. *В мире научных открытий*. 2011. Available at: <http://naukarus.com/sotsialno-ekologicheskaya-pedagogicheskaya-kompetentnost-i-eyo-komponenty>
5. Чеканушкина Е.Н. Педагогическая технология формирования социально-экологической компетентности у студентов технического вуза. *Известия Самарского научного центра РАН*. 2009; Т. 11; № 4 (30): 894 – 897.
6. Нечаева О.А. Организация экспериментальной работы по формированию социально-экологической компетентности у курсантов авиационного вуза при изучении «Экологии» и «Безопасности жизнедеятельности». *Поволжский педагогический поиск*. 2015; 2 (12): 50 – 53.
7. Новичкова Н.М. Гуманистический образовательный процесс для устойчивого развития человека. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; № 4-1: 209 – 212.
8. Новичкова Н.М. Педагогика прирастает гуманистическим качеством. *Культура. Наука. Интеграция*. 2012; 4 (20): 13 – 17.

#### References

1. Glazachev S.N. *Social'no-'ekologicheskaya kompetentnost'*. Moskva: MGOPU im. M.A. Sholohova, 2007.
2. Glazachev S.N. Social'no-'ekologicheskaya kompetentnost' kak 'element bazovoj kompetentnosti cheloveka. *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2007; 3: 92 – 102.
3. Perfilova O.E. *Razvitie social'no-'ekologicheskoy kompetentnosti pedagoga v professional'nom obrazovanii*. Avtoreferat dissertacii... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2007.
4. Sharonova E.G. Social'no-'ekologicheskaya pedagogicheskaya kompetentnost' i ee komponenty. *V mire nauchnyh otkrytij*. 2011. Available at: <http://naukarus.com/sotsialno-ekologicheskaya-pedagogicheskaya-kompetentnost-i-eyo-komponenty>
5. Chekanushkina E.N. Pedagogicheskaya tehnologiya formirovaniya social'no-'ekologicheskoy kompetentnosti u studentov tehniceskogo vuza. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN*. 2009; T. 11; № 4 (30): 894 – 897.
6. Nechaeva O.A. Organizatsiya 'eksperimental'noj raboty po formirovaniyu social'no-'ekologicheskoy kompetentnost' u kursantov aviacionnogo vuza pri izuchenii «'Ekologii» i «'Bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti». *Povolzhskij pedagogicheskij poisk*. 2015; 2 (12): 50 – 53.
7. Novichkova N.M. Gumanisticheskij obrazovatel'nyj process dlya ustojchivogo razvitiya cheloveka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; № 4-1: 209 – 212.
8. Novichkova N.M. Pedagogika prirastaet gumanisticheskim kachestvom. *Kul'tura. Nauka. Integraciya*. 2012; 4 (20): 13 – 17.

Статья поступила в редакцию 7.11.16

УДК 378

**Raschetina S.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Russian State Pedagogical University of A.I. Herzen (St. Petersburg, Russia), E-mail: [svetlanaras@yandex.ru](mailto:svetlanaras@yandex.ru)

**Abashina A.D.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian State Pedagogical University of A. I. Herzen (St. Petersburg, Russia), E-mail: [abasha@list.ru](mailto:abasha@list.ru)

**Zdanova M.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian State Pedagogical University of A. I. Herzen (St. Petersburg, Russia), E-mail: [inferno07@mail.ru](mailto:inferno07@mail.ru)

**FUNCTIONS OF THE FORECAST IN DEVELOPMENT AND AN ASSESSMENT OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROGRAMS OF SUPPORT OF THE CHILD IN A RISK SITUATION.** The research is carried out with the help of a RGNF grant within a project "Methodology of an Assessment of Social Programs of Support and Assistance of the Child in a Risk Situation". The detailed project is directed at the solution of the interdisciplinary humanitarian problem connected with methodology of estimation of the modern social and pedagogical programs acting as the important instrument of realization of processes of support of children in the conditions of the changeable, multipolar society, which is characterized by constantly renewable risks. The article is aimed at identification of functions of the forecast in procedure of development, realization and assessment of the contents of individually focused social and pedagogical program.

**Key words:** social and pedagogical program, forecast, functions of forecasts, traditional problems, innovative problems.

**С.А. Расчетина**, д-р пед. наук, проф., Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: svetlanaras@yandex.ru  
**А.Д. Абашина**, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: abasha@list.ru  
**М.А. Жданова**, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: inferno07@mail.ru

## ФУНКЦИИ ПРОГНОЗА В РАЗРАБОТКЕ И ОЦЕНКЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОГРАММ ПОДДЕРЖКИ И СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЁНКА В СИТУАЦИИ РИСКА\*

\*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научного проекта № 15-06-10014

Исследование выполняется в соответствии с грантом РГНФ в рамках проекта «Методология оценки социальных программ поддержки и сопровождения ребёнка в ситуации риска». Проектное задание направлено на решение междисциплинарной гуманитарной проблемы, связанной с методологией оценивания современных социальных и социально-педагогических программ, выступающих важным инструментом реализации процессов поддержки и сопровождения детей в условиях изменчивого, многополярного социума, характеризующегося постоянно возобновляемыми рисками. Статья нацелена на выявление функций прогноза в процедуре разработки, реализации и оценки содержания индивидуально ориентированной социально-педагогической программы.

**Ключевые слова:** социально-педагогическая программа, прогноз, функции прогноза, традиционные проблемы, инновационные проблемы.

Социально-педагогическая программа может быть определена как особая форма организации социально-педагогической деятельности. Её особенность заключается в том, что она ориентирована на достижение конкретного, запланированного результата, реализуется определенным способом, с использованием определенного арсенала методов и средств социально-педагогической помощи, поддержки и сопровождения и ограниченного количества ресурсов, в заранее намеченные сроки. При этом концепция социально-педагогической программы определяется главной идеей (ради чего она разработана) и уровнем реализации (региональный, муниципальный, локальный), определяющим масштаб решения проблемы [1, с. 35]. Это задаёт общий контекст социально-педагогической программы, определяет её направленность, а также цель и задачи. Исходя из того, что цель – результат, который предполагается получить в случае успешной реализации программы, а задачи – это последовательные шаги на пути к достижению цели, особую значимость приобретают функции прогноза в разработке социально-педагогических программ поддержки и сопровождения ребёнка в ситуации риска. Безусловно, любая проектная деятельность не может осуществляться без прогнозирования, как предвосхищения возможного результата реализации программного продукта на практике. Именно в прогнозе предсказание перспективы опирается на накопленный профессиональный опыт и предположения относительно разрешения проблемной ситуации.

Теоретический анализ показывает, что проблемы прогнозирования являлись предметом исследования многих ученых. Так, прогнозирование процессов социализации и воспитания на рубеже тысячелетий исследованы Н.Д. Никандровым. Методы и модели прогнозирования проанализированы в публикациях А.Г. Бермуса, И.В. Бестужева-Лады и Г.А. Наместниковой. Концепции будущего общественного устройства, включающего прогностический образ человека, представлены в работах Д. Белла, Р. Дарендорфа, М. Маклюэна, Л. Мэмфорда, О. Тоффлера, К.Э. Циолковского, М. Янга и многих других авторов. Так, категорию «прогноз» Б.С. Гершунский определяет как результат научного предвидения, «требующий точного указания на пространственно-временной интервал, внутри которого произойдет прогнозируемое событие; а понятие «прогнозирование» он трактует как процесс получения опережающей информации, предполагающий использование тех или иных прогностических методов и процедур... направленных на формулирование прогнозов развития исследуемых объектов» [2, с. 155].

Для социологии реализация функции прогноза особо значима, так как без нее невозможно конструировать и моделировать социальные объекты, и именно в социологии настоящего времени меняется представление о прогностической функции проектирования. Давая определение современному обществу как обществу риска, немецкий социолог У. Бек, полагает, что «прошлое теряет свою детерминирующую силу для современности. На его место – как причина нынешней жизни и деятельности – приходит будущее, т. е. нечто несуществующее, конструируемое, вымысл-

ленное» [3, с. 175 – 176]. Современная общественная ситуация характеризуется формированием качественно новых социальных ситуаций, не имеющих аналогов в прошлом, что затрудняет процессы прогнозирования, требует нового видения процесса прогнозирования, выявления его функций в современных условиях.

Практическое назначение прогноза как звена в разработке социально-педагогической программы состоит:

- в подготовке обоснованных, конкретно обозначенных предположений, раскрывающих желательные направления дальнейшего развития социальной ситуации развития ребёнка;
- в описании предлагаемых механизмов преодоления негативных тенденций, то есть средств, способов, путей достижения поставленной цели по изменению ситуации.

Специфика проектирования индивидуально ориентированной программы поддержки и сопровождения ребёнка, находящегося в ситуации риска, состоит в том, что здесь проектировщик выявляет риски и ресурсы не только «внешнего окружения», но главным образом, риски и ресурсы, характеризующие личность ребёнка. Например, с помощью экологического и измерительного подходов, возможно, изучение личности и поведения ребёнка, находящегося в ситуации риска с помощью детально разработанных процедур и методов, учитывая при этом множественные субкультурные факторы, оказывающие влияние как на личность самого ребёнка, так и, соответственно, на его поведение. Проводя исследование по гранту РГНФ в рамках проекта «Методология оценки социальных программ поддержки и сопровождения ребёнка в ситуации риска» мы пришли к выводу, что на современном этапе развития российского общества, мы имеем дело с двумя группами проблем (рисков):

- традиционными (сиротство, алкоголизм и др.);
- инновационными (компьютерная зависимость, издержки рыночных отношений, миграционные процессы и др.).

*Традиционная ситуация риска* связана с ограничениями возможностей здоровья и с семейным неблагополучием, обусловленным асоциальным поведением членов семьи, родителей (лиц их заменяющих). Соответственно традиционный путь решения проблемы (выход из ситуации риска) на основе прогнозирования предполагает:

- детальный анализ уже случившегося с целью выявления негативных факторов, приведших к нежелательному результату, и позитивных факторов, которые могут быть использованы в преобразовании ситуации [4, с. 35];
- прогнозирование как предположение относительно возможного влияния выявленных факторов, представленных в прошлом, на развитие ситуации;
- разработку на основе прогноза варианта решения проблемы, нацеленного на минимизацию выявленных рисков и актуализацию выявленных реально существующих ресурсов.

В этом случае разработчик социально-педагогической программы поддержки и сопровождения ребёнка имеет дело с уже свершившимся фактом: с социально-опасной ситуацией, угрожа-

ющей жизни ребёнка, или с трудной жизненной ситуацией, нарушающей процессы социализации. Разработчик программы обозначает эти ситуации как традиционные ситуации риска, имея в виду риски, пути минимизации которых представлены в предшествующем опыте. Разработчик программы может опираться на существующий опыт решения подобных (знакомых) проблем, ориентироваться на риски, которые обычно возникают в подобных случаях и могут возникнуть вновь, использовать ресурсы, которые, как правило, привлекаются для их минимизации. Здесь в прогнозе развития ситуации разработчик программы использует системную связь «прошлое – настоящее – будущее», то есть усматривает (находит) в прошлом опыте те возможности, которые могут изменить ситуацию. В этом смысле прогноз базируется на идеях *линейного принципа* конструирования социальной программы, на предположениях о том, что заявленные средства решения проблемы с большей – меньшей долей вероятности приведут к успеху. При этом возрастает роль анализа личностных качеств и отношений ребёнка, соблюдение меры адекватности предлагаемых средств решения проблемы личности ребёнка и лицам, значимым для его развития из ближайшего социального окружения.

*Инновационная ситуация риска* обусловлена воздействием рыночных, культурных, информационных и миграционных процессов. Эти тенденции чрезвычайно разноплановы, но при этом можно спрогнозировать и просчитать возможные негативные (положительные) варианты развития. Поэтому инновационный путь решения ситуации риска на основе прогнозирования опирается:

- на предварительный анализ того, что может случиться, если... (например, у ребёнка будет возможность выхода на сайты, связанные с экстремизмом или ребёнок будет чрезмерно погружен в виртуальную среду и др.);

- на прогнозирование как предположение относительно возможного влияния неявно выраженных тенденций будущего на развитие ситуации, негативных, усугубляющих ситуацию, позитивных, способствующих её преобразованию;

- на разработку веера возможных вариантов преобразования ситуации, связанных с анализом предполагаемых неявно выраженных тенденций.

В данном случае ситуация предстает перед разработчиком программы как новая, как вызов, требующий актуализации профессионально значимых качеств, необходимых для поиска решения. Разработчик программы ориентируется на понятие ситуации риска, имея в виду инновационные риски, минимизация которых не имеет аналогов в предшествующем опыте. При этом социальная программа, конструируемая в ситуации социальной

неопределенности должна закладывать «контуры новых типов и способов деятельности, а их генерация выступает как результат и выражение творческой активности личности» [3, с. 176]. В этом смысле прогноз базируется на идеях *нелинейного принципа* конструирования социальной программы, в которой должен быть представлен веер средств, основанных на прогнозируемых тенденциях и возможных вариантах развития ситуации. Отметим также, что во втором случае, многократно модернизируются и видоизменяются не только технологические, но структурные элементы программы и она уже представляет собой скорее «социальный конструктор» (программу – «трансформер») по поддержке и сопровождению ребёнка в ситуации риска.

Таким образом,

- если конструируется программа, нацеленная на решение *традиционных проблем* – прогнозное звено программы выступает как начало разработки алгоритма решения задачи на основе выбора разработанных ранее средств её решения с элементами творчества (необходимость учета личностных особенностей ребёнка, который может не принять предлагаемых средств, и совершенствования в этом смысле средства) [5, с. 48];

- если конструируется программа, нацеленная на решение *инновационных проблем*, прогнозное звено программы выступает как начало поиска качественно новых средств решения проблемы в условиях неопределенности (неявно выраженного будущего). Это означает значительное усиление (актуализацию) творческого подхода к конструированию ситуации.

Творческий подход в процессе разработки социально-педагогических программ поддержки и сопровождения ребёнка в ситуации риска связан:

- с предвидением процесса актуализации возможных негативных и позитивных тенденций, характеризующих социальную ситуацию, способных повлиять на те или иные виды социального взаимодействия (социальная функция прогнозирования);

- с предвидением возможных вариантов поведения и эмоциональных состояний ребёнка в новых условиях, в способах их восприятия (антропологическая функция прогнозирования);

- с выявлением возможных рисков (минимизация) и ресурсов (актуализация) ситуации (превентивная функция прогнозирования);

- с разработкой и обоснованием новых средств решения проблемы в условиях социальной неопределенности (социально-педагогическая функция прогнозирования);

- с обоснованием выбора тех средств, которые, как предполагается, будут более успешными в решении проблем ребёнка, находящегося в ситуации риска (оценочная функция прогнозирования).

#### Библиографический список

1. Жданова М.А. Виды оценивания содержания программ регионального, муниципального, локального уровня. *Академия профессионального образования*. 2015; 9 (51): 34 – 39.
2. Гершунский Б.С. *Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, Методология, Практика*. Москва: Флинта: Наука, 2003: 153 – 154.
3. Бек У. *Что такое глобализация? Ошибки глобализма – ответы на глобализацию*. Москва: Прогресс-Традиция, 2001: 175 – 176.
4. Абашина А.Д. Оценка индивидуальных социально-педагогических программ с позиции системного и антропологического подходов. *Специфика педагогического образования в регионах России*. 2015; 1: 34 – 37.
5. Расчетина С.А. Методология разработки социально-педагогических программ поддержки и сопровождения ребёнка в ситуации риска. *Преемственность психологической науки в России: традиции и инновации*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2015: 48 – 54.

#### References

1. Zhdanova M.A. Vidy ocenivaniya soderzhaniya programm regional'nogo, municipal'nogo, lokal'nogo urovnya. *Akademiya professional'nogo obrazovaniya*. 2015; 9 (51): 34 – 39.
2. Gershunskij B.S. *Obrazovatel'no-pedagogicheskaya prognostika. Teoriya, Metodologiya, Praktika*. Moskva: Flinta: Nauka, 2003: 153 – 154.
3. Bek U. *Chto takoe globalizaciya? Oshibki globalizma – otvety na globalizaciju*. Moskva: Progress-Tradicija, 2001: 175 – 176.
4. Abashina A.D. Ocenka individual'nyh social'no-pedagogicheskikh programm s pozicii sistemnogo i antropologicheskogo podhodov. *Specifika pedagogicheskogo obrazovaniya v regionah Rossii*. 2015; 1: 34 – 37.
5. Raschetina S.A. Metodologiya razrabotki social'no-pedagogicheskikh programm podderzhki i soprovozhdeniya rebenka v situacii riska. *Preemstvennost' psihologicheskaj nauki v Rossii: tradicii i innovacii*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2015: 48 – 54.

Статья поступила в редакцию 28.10.16

УДК 371

**Savina O.V.**, senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: oliaole@mail.ru

**Seryogina T.N.**, senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: tns-2009@mail.ru

**Slepkina Yu.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: junona2006@mail.ru

**Faterina A.V.**, senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: faterina@list.ru

**THEORY OF LEARNING STYLISTIC FEATURES OF BAROQUE MUSIC IN A PIANO COURSE AT A UNIVERSITY.** The paper presents theoretical aspects of teaching stylistic features of baroque music in a piano course to university students with reference to creative work of a clavier-player Domenico Scarlatti. The research defines the necessity to expand boundaries of teaching piano repertoire to music students at a university through the works by D. Scarlatti. The authors of the research reveal various approaches found among leading musicologists in the definition of a concept of "style", give characteristic features of instrumental music of baroque. A particular subject of the paper is clavier works of D. Scarlatti and style attributes, as reflected in the genre of a sonata: the origins of the genre, its melody and shaping are analyzed.

**Key words:** baroque style, instrumental style of baroque sonatas, D. Scarlatti, genre, sonata form.

**О.В. Савина**, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: oliaoie@mail.ru

**Т.Н. Серегина**, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: tns-2009@mail.ru

**Ю.В. Слепкина**, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул,

E-mail: junona2006@mail.ru

**А.В. Фатерина**, ст. преп. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: faterina@list.ru

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОСВОЕНИЯ СТИЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ МУЗЫКИ БАРОККО В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО В ВУЗЕ

В данной статье представлены теоретические аспекты освоения стилевых особенностей музыки барокко на примере клавирного творчества Доменико Скарлатти. Обосновывается необходимость расширения границ педагогического фортепианного репертуара для студентов-музыкантов в вузе посредством включения произведений Д. Скарлатти. Авторы раскрывают различные подходы ведущих музыковедов в определении понятия «стиль», выделяют характерные инструментальные особенности стиля музыки эпохи барокко. Особым предметом рассмотрения становится клавирное творчество Д. Скарлатти и его стилевые признаки, отраженные в жанре сонаты: анализируются жанровые истоки, мелодика, особенности формообразования.

**Ключевые слова:** барокко, стиль, инструментальный стиль эпохи барокко, сонаты Д. Скарлатти, жанр, сонатная форма.

Одна из актуальных задач, стоящих перед педагогом в вузе в процессе обучения студентов-музыкантов в классе фортепиано, является необходимостью повышения эффективности профессиональной музыкально-исполнительской подготовки.

Основной целью инструментальной подготовки студента является не только развитие технических возможностей владения фортепиано и художественно убедительного исполнения учебного репертуара, но и инструментального мышления, понимания исполнительских особенностей и задач интерпретации музыки разных исторических эпох и художественных стилей.

Среди широко осваиваемых в фортепианной практике музыкально-исторических стилей находятся классицизм, романтизм, музыкальные произведения русских композиторов. Гораздо меньше студентам удается узнать и освоить в практической исполнительской деятельности музыку предшествующих классицизму эпох, в частности – эпохи барокко, которая представлена, как правило, полифонией И. С. Баха.

Для целостного постижения и инструментального воплощения стилистических особенностей музыкальной культуры эпохи барокко необходимо расширение репертуарных границ. Одной из самых интересных и своеобразных страниц искусства первой половины XVIII века является творчество Доменико Скарлатти (1685 – 1757), основное наследие которого составили клавирные сонаты. В его клавирном творчестве находят отражение стилевые особенности инструментальной музыки эпохи барокко, ведь именно через музыкальный стиль, как некую совокупность исторических, жанровых и музыкально-семантических компонентов раскрывается содержание и многочисленные смысловые нюансы музыкальных произведений композитора.

Толкование понятия *стиль* уходит своими корнями в древнегреческую культуру. Оно было связано со способом письма на восковых дощечках палочками и ассоциировалось с почерком, литературным слогом. Позже это понятие закрепляется в определении разных уровней и сторон рассмотрения стиля как исторически обусловленной творческой манеры выражения в искусстве, индивидуального авторского высказывания. В настоящее время *стиль* трактуется чрезвычайно широко, во всем многообразии смысловых нюансов и оттенков. В отечественном музыковедении весомый вклад в развитие теории стиля принадлежит целой плеяде отечественных исследователей-музыковедов. Во второй половине XX века к разработке теории стиля обращаются: М.Н. Лобанова, В.В. Медушевский, С.С. Скребков и др.

При богатом разнообразии стилей и композиторских техник прошлого века по-прежнему «величайшим открытием, – пишет В.В. Медушевский, – которым увенчивает себя композитор, является открытие стиля, открытие собственной индивидуальности» [1, с. 15]. В.В. Медушевским впервые была предложена такая

концепция музыкального стиля, когда в понятие это вошло «целостное мироощущение», «органичное сочетание духовной и музыкально-языковой сторон», а стиль был рассмотрен как семиотический объект.

Однако, такой концепт, основанный на доминировании личностного, индивидуального не отражает многосторонность аспектов барочного стиля и, следовательно, не может быть положен в научное обоснование дефиниции стиля эпохи барокко. М.Н. Лобанова убедительно описывает множество стилей этой эпохи, которые были преимущественно жанровыми стилями. «В XVII веке пишут о «старом стиле» и «новом современном стиле», которым у Монтеверди соответствует Первая практика, связанная с полифонией, и Вторая практика, связанная с монодией» [2]. Д.Б. Донни выделяет три разновидности монодического стиля: повествовательный, речитативный и выразительный или представительный» [2, с. 12]. Три стиля выделял М. Скакки: церковный, театральный и камерный.

Эпоха барокко выступает «наследницей доиндивидуалистических периодов в искусстве... Среди вавилонского столпотворения стилей барокко отсутствует тот единственный, который стал основополагающим в XIX, затем в XX веке» [3, с. 182]. Стало быть, для осмысления барочного стиля эпохи необходима более универсальная концепция, интегрирующая взаимодействующие компоненты, раскрывающие стиль барокко. Такую концепцию стиля мы находим у Е.В. Назайкинского. Он даёт исчерпывающую характеристику самой дефиниции «стиль»: «музыкальный стиль – это отличительное качество музыкальных творений, входящих в ту или иную конкретную генетическую общность (наследие композитора, школы, направления, эпохи, народа и т. д.), которое позволяет непосредственно ощущать, узнавать, определять их генезис и проявляется в совокупности всех без исключения свойств воспринимаемой музыки, объединенных в целостную систему вокруг комплекса отличительных характерных признаков» [4, с. 20].

Е.В. Назайкинский выделяет в этом определении три основополагающих для теории стиля компонента:

- указание на единый генезис;
- требование музыкальной, т. е. улавливаемой непосредственно на слух, его выраженности;
- указание на вовлечение в этот процесс всей совокупности свойств музыки, образующей органически целостную систему [4, с. 20].

Опираясь на первое положение концепции стиля Е.В. Назайкинского, мы имеем возможность с теоретической позиции общего (дедуктивного) рассматривать исторические особенности эпохи барокко в преломлении в особенном – клавирном творчестве Д. Скарлатти. И, наоборот, беря за основу отдельные признаки и

черты его клавирного стиля, а также варианты их исполнительской интерпретации (индуктивный метод), делать определенные обобщения, выявляя характерные черты инструментальной музыки эпохи барокко, при этом, не теряя всего разнообразия и образного богатства музыкального содержания его произведений.

Второе положение концепции конституирует сугубо музыкальные свойства звучащей музыки в прямой связи с музыкальными представлениями. Раскрывая это положение Е.В. Назайкинский подчеркивает, что к данной части дефиниции стиля нельзя относить «особенности деятельности музыканта, жизненные события, психические состояния, черты личности, так как они составляют лишь предметы и условия музыкального творчества, косвенно отражая его стиль» [4, с. 23].

Третье положение в дефиниции стиля – это указание на совокупное множество свойств, позволяющих распознавать стиль. Под совокупностью свойств и средств имеется в виду полный охват стилем всех без исключения сторон музыкально-звукового текста» [4, с. 24].

Итак, характерными особенностями инструментального стиля эпохи барокко являются:

- определенная интеграция авторских стилей в жанровые стили;

- приоритетное стремление композиторов к мастерству освоения того или иного жанра, композиторской техники, элементов музыкальной выразительности, а не индивидуальности выражения музыкальной идеи.

В контексте этого обобщения *клавирное творчество Д. Скарлатти* представляет собой весьма характерное явление музыкального искусства барокко. За свою длинную творческую жизнь композитор обращался ко многим жанрам, но особенно велика его роль в становлении жанра сонаты, в развитии и усовершенствовании сонатной формы.

Творчество Д. Скарлатти явилось, по словам Б.В. Асафьева, «мостом от инструментальной полифонии к сонатно-гармоническому мышлению» [5, с. 148]. Такой переворот получает в сочинениях Д. Скарлатти своеобразно-индивидуальное преломление. По мнению И.А. Окраинец, у Д. Скарлатти «есть непринужденная жизнерадостность юного Моцарта и мудрая уравновешенность полифонистов. Он умеет быть естественным и тонким одновременно. Ему присущи острота и чисто итальянское лукавство. Скарлатти всегда немного неожиданный – его музыка всегда появляется внезапно, несется вперед, подпрыгивая, меняя маски, насмешливо раскланиваясь, она полна душевного здоровья» [6, с. 148]. Композитор отталкивался от традиций итальянской национальной культуры и пошел по пути нарождавшегося сонатно-симфонического стиля. Д. Скарлатти стремился развивать те стороны нового, в которых клавесин мог ярче всего проявить свою специфику. Он посвятил свое творчество преимущественно одному типу произведений – одностанной клавесинной сонате.

*Сонаты Д. Скарлатти* представляют собой маленькие этюды или жанровые картины народной жизни. К.К. Розеншильд писал, что «метод, которым они созданы, совершенно своеобразен. Он сочетает полярные стороны или элементы, приведенные силою гения к совершенному художественному единству: графически четкий, иногда резкий рисунок – и пламенную яркость колорита; сочную и терпкую народность музыкального языка – и элегантность фактуры; миниатюрность масштабов, сжатость формы – и чрезвычайно интенсивное тематическое развитие; гомофонность склада – и мелодическую насыщенность всей ткани; праздничный концертный блеск – и камерность жанра; подражание звучности щипковых инструментов, особенно лютни, мандолины, испанской гитары – и огромную октавную и аккордовую технику» [7, с. 259].

Жанровые истоки сонат Д. Скарлатти очень разнообразны. Среди них есть сонаты-каприччо и токкаты, фуги, встречаются пьесы имитационного склада, напоминающие инвенции или прелюдии, интонационно приближающиеся к баховским произведениям. Виртуозные черты многих сонат композитора позволяют установить их родство с этюдами. В сонатном творчестве композитора встречается много сочинений с ярко выраженным танцевальным началом (жига, менуэт, сарабанда, сицилиана, буре, гавот и т. д.). К. К. Розеншильд говорил, что у Д. Скарлатти есть и «сонаты-элегии, песенные и меланхоличные. Есть остроумные, пикантные бурлески. Есть среди них идиллические пасторали и маленькие драмы, неожиданно возникающие где-нибудь в веселой суতোлке праздника и смыаемые потоком звуков, прежде чем вы успеете вслушаться в эти голоса» [7, с. 259].

Касаясь мелодики произведений Д. Скарлатти, К.К. Розеншильд отмечал, что «мелодические образы сонат, развернутые обычно в очень широком диапазоне, бывают разнообразны: иногда они гибки, округлы, текучи, когда, рассыпаясь в фигурациях, взбегают или скользят вниз; но больше любит композитор ритмически острый, ломкий рисунок с короткими, остро выразительными фразами, шаловливыми, порою вызывающе дерзкими бросками на широкие интервалы и в удаленные друг от друга крайние регистры» [7, с. 259].

Таким образом, Д. Скарлатти полностью реализует возможности клавесина, подчеркивая его достоинства, позволяет скрыть недостатки, используя блестящую виртуозную технику, яркую эмоциональность и неповторимое своеобразие фактурных решений. Французский музыковед А. Пиро считает, что «никто не умел лучше, чем Скарлатти, возвысить достоинства своего инструмента и скрыть его недостатки, заставляя в коротких и живых композициях забыть малопевучий и несколько жесткий колорит клавесина» [8, с. 151].

Доменико Скарлатти сыграл огромную роль в становлении жанра сонаты, а также много сделал для развития и усовершенствования сонатной формы. По утверждению К.К. Розеншильда, простейшая разновидность старинной сонаты у Д. Скарлатти – тонально-симметричная сонатная форма без разработки. Сонатная форма, состоящая из трех разделов, выполняющих функции экспозиции, разработки и репризы, у Д. Скарлатти встречается реже. В репризе обе темы появляются в главной тональности. Тут уже композитор подходит к классической сонате.

Есть у Д. Скарлатти и другие решения сонатной формы, состоящей из двух и трех разделов. В одних вторая тема в разделе экспозиции вступает в главной тональности и модулирует в тональность доминанты. В других первая тема в репризе появляется в одноименной тональности. В третьих композитор в разработочном разделе разрабатывает новый эпизодический материал. В некоторых сонатах можно встретить вторую побочную партию контрастного плана. Многие произведения отличаются богатством мелодических и гармонических вариантов в репризе.

Все эти гибкие и совершенные формы выражают глубоко народное содержание сонат, полное людских образов, их движения, свежих и здоровых чувств, художественной правды и неиссякаемой радости жизни. [7, с. 264].

Рассматривая музыкальное наследие Д. Скарлатти с точки зрения его педагогического назначения, можно прийти к выводу, что инструктивное значение его сонат очевидно даже после белого обзора его сочинений. Все главные виды техники (пассажи, гаммы, арпеджио, двойные ноты, скачки, украшения) присутствуют почти в каждом из его «экзерсисов». Исполняя музыку Д. Скарлатти, студенты имеют хорошую возможность приобрести различные игровые навыки, познакомиться с разными видами фактурного изложения, с особенностями структуры и содержания старосонатной формы. Сонаты итальянского мастера являются прекрасными образцами для освоения основных приёмов звукоизвлечения, отработки их качества. Они очень полезны для развития чувства ритма, ощущения целостности формы.

Таким образом, эпоха барокко представляет собой этап динамичного становления и развития клавирного искусства. За этот период времени клавирная музыка претерпела интенсивное развитие – от простых жанровых образцов до сложнейших музыкальных форм. Клавирные жанры XVII – начала XVIII столетия прошли основные этапы своей эволюции и впитали достижения органного, лютневое и скрипичного искусства. Достижения клавирной музыки этого периода открыли большие перспективы для дальнейшего развития фортепианного искусства.

Концепция стиля Е.В. Назайкинского даёт нам основание рассматривать клавирное творчество Д. Скарлатти как типичное выражение клавирного инструментального стиля эпохи барокко. Плюрализм музыкально-инструментальных жанров, их многообразные связи со смежными жанровыми областями инструментальной музыки и песенно-танцевальными жанрами народного творчества становятся типичными чертами музыки барокко.

Клавирное творчество Д. Скарлатти занимает значительное место в сокровищнице мировой культуры. Сочинения композитора заключают в себе богатый мир художественных образов и одновременно являются школой пианизма. Его произведения раскрывают перед нами возможность познать особенности интерпретации старинной музыки, освоить основные задачи и трудности в её исполнении, а также познакомиться с особенностями формы старинной сонаты.

## Библиографический список

1. Медушевский В.В. *Интонационная форма музыки*. Москва: Композитор, 1993.
2. Лобанова М.Н. *Западно-европейское музыкальное барокко: проблемы эстетики и поэтики*. Санкт-Петербург, Москва: ЦГИ, Университетская книга, 2013.
3. Холопова В.Н. *Музыка как вид искусства*. Москва: Научно-творческий центр «Консерватория», 1994.
4. Назайкинский Е.В. *Стиль и жанр в музыке*. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003.
5. Асафьев Б.В. *Музыкальная форма как процесс*. Ленинград: Музыка, 1971.
6. Окраинец И.А. *Доменико Скарлатти. Через инструментализм к стилю*. Москва: Музыка, 1994.
7. Розеншильд К.К. *История зарубежной музыки: до середины XVIII века*. Москва: Музыка, 1978; Вып. 1.
8. Гольденвейзер А.Б. О музыкальном воспитании и обучении детей. *Вопросы фортепианной педагогики: сборник статей*. Москва: Музыка, 1967; Вып. 2.

## References

1. Medushevskij V.V. *Intonacionnaya forma muzyki*. Moskva: Kompozitor, 1993.
2. Lobanova M.N. *Zapadno-evropejskoe muzykal'noe barokko: problemy `estetiki i po`etiki*. Sankt-Peterburg, Moskva: CGI, Universitetskaya kniga, 2013.
3. Holopova V.N. *Muzyka kak vid iskusstva*. Moskva: Nauchno-tvorcheskij centr «Konservatoriya», 1994.
4. Nazajinskij E.V. *Stil' i zhanr v muzyke*. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 2003.
5. Asaf'ev B.V. *Muzykal'naya forma kak process*. Leningrad: Muzyka, 1971.
6. Okrainec I.A. *Domeniko Skarlatti. Cherez instrumentalizm k stilyu*. Moskva: Muzyka, 1994.
7. Rozenshil'd K.K. *Istoriya zarubezhnoj muzyki: do serediny XVIII veka*. Moskva: Muzyka, 1978; Vyp. 1.
8. Gol'denvejzer A.B. O muzykal'nom vospitanii i obuchenii detej. *Voprosy fortepiannojo pedagogiki: sbornik statej*. Moskva: Muzyka, 1967; Vyp. 2.

Статья поступила в редакцию 11.11.16

УДК 372.851

**Tsvetkova T.D.**, teacher, Department No. 8, "Mathematics, Informatics and Physics", Military Academy of Radiation, Chemical and Biological Defense n.a. Marshal of the Soviet Union S.K. Tymoshenko, Defense Ministry of RF (Kostroma, Russia),  
E-mail: tdz3429@yandex.ru

**PERSONALIZATION OF TEACHING MATHEMATICS IN MODERN MILITARY EDUCATIONAL ORGANIZATIONS USING A DEVELOPMENT TECHNOLOGY OF CRITICAL THINKING.** Critical thinking is an important feature of a person, which a future officer should possess. In a modern military higher education school the development technology of critical thinking allows building the educational process on the basis of evidence-based strategies for engaging personality and information. The article deals with the use of critical thinking development technology in terms of individualization of the educational process of students in the study of mathematics. Such methods as "True and false allegations", a method of taking clustering applies to the first and second stages, a method of filling in conceptual and summary tables are applicable at all stages of the introduction of the technology. The possession of this technology creates conditions for the formation of an independent, critically thinking person.

**Key words:** individualization, critical thinking, clusters, conceptual tables, pivot tables.

**Т.Д. Цветкова**, преп. каф. № 8 «Математики, информатики и физики», Военная академия радиационной, химической и биологической защиты им. Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко» Министерства обороны РФ, г. Кострома,  
E-mail: tdz3429@yandex.ru

## ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ВОЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Критическое мышление является важной чертой личности, которой должен обладать будущий офицер. В современном военном вузе технология развития критического мышления позволяет построить образовательный процесс на основе научно-обоснованных стратегий взаимодействия личности и информации. В статье рассматривается возможность использования технологий развития критического мышления в условиях индивидуализации образовательного процесса курсантов при изучении математики. Приём «Верные и неверные утверждения», приём создания кластеров применим на первой и второй стадиях, приём концептуальных и сводных таблиц применимы на всех стадиях технологии. Владение данной технологией создаёт условия для формирования самостоятельного, критически мыслящего человека.

**Ключевые слова:** индивидуализация, критическое мышление, кластеры, концептуальные таблицы, сводные таблицы.

В условиях реформирования военного образования индивидуализация обучения курсантов является наиболее актуальной проблемой. Индивидуализация обучения в высшей военной образовательной организации обеспечивает наполнение педагогического процесса новым содержанием и формами, ориентирует обучающихся на развитие индивидуальных качеств и достижение ими наиболее высокого уровня военно-профессиональной подготовки.

Как показал анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, а также проводимая нами опытно-экспериментальная работа, индивидуализация образовательного процесса курсантов при изучении математики, направленная на улучшение качества знаний обучающихся и повышение их интереса к предмету, будет эффективной при соблюдении ряда педагогических условий:

- использование в работе технологии дифференциации (уровневой дифференциации);
- применение информационных технологий на занятиях по математике;
- усвоение и применение обучающимися в образовательной деятельности технологии развития критического мышления;
- организация гибкого управления процессом самообразования курсантов;
- обеспечение подготовки преподавательского состава к применению методик осуществления индивидуализации обучения;
- стимулирование педагогами высоких достижений в обучении и саморазвития курсантов;
- обеспечение учебной мотивации обучающихся, предполагающее овладение курсантами приёмов и навыков самоуправления в учёбе [1].

На наш взгляд, наибольшим потенциалом при изучении математики в условиях индивидуализации образовательного процесса курсантов обладает технология развития критического мышления (ТРКМ).

Авторы технологии развития критического мышления через чтение и письмо К. Мереди, Д. Стил, Ч. Темпл предполагают, что мыслить критически – значит проявлять любознательность, использовать исследовательские методы: ставить перед собой вопросы и осуществлять планомерный поиск ответов. «Критическое мышление – это не отдельный навык, а сочетание многих умений» [2].

Целью технологии развития критического мышления является развитие мыслительных навыков обучающихся, то есть умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, выделять главное и второстепенное, анализировать различные стороны явлений.

Сущность технологии развития критического мышления заключается в создании такой атмосферы обучения, при которой курсанты совместно с преподавателем активно работают, сознательно размышляют над процессом обучения, отслеживают, подтверждают, опровергают или расширяют знания, новые идеи, чувства или мнения об окружающем мире.

Данная технология включает в себя прохождение следующих стадий:

первая стадия – *вызов* (пробуждение имеющихся знаний и интереса к получению новой информации);

вторая стадия – *реализация смысла* (получение новой информации);

третья стадия – *рефлексия* (осмысление, рождение нового знания).

Обобщение современного опыта работы военных образовательных организаций, ретроспективного анализа собственного педагогического опыта позволило нам определить наиболее эффективные приемы технологии развития критического мышления курсантов в процессе преподавания математики.

*Приём «Верные и неверные утверждения».* Данный приём может применяться на первой и второй стадиях рассматриваемой технологии. Формулируя проблему на стадии вызова, в ходе короткой «мозговой атаки» курсантам предлагается выбрать верные утверждения из утверждений, предложенных преподавателем или самими обучающимися. Курсантам необходимо обосновать свой выбор. После знакомства с основной информацией (лекция по данной теме, практическое занятие, самостоятельное изучение темы) преподаватель возвращается к данным утверждениям и предлагает оценить их достоверность, используя уже полученную информацию.

Рассмотрим использование приёма «Верные и неверные утверждения» в конце практического занятия по подготовке к контрольной работе по теме

«Неопределённый интеграл».

- |  |               |                 |
|--|---------------|-----------------|
| 1) Верно ли, что если $F(x) = \frac{x^5}{5} + 3x + 3$ , то $f(x) = x^4 + 3$ ?  | <b>Верно.</b> | <b>Неверно.</b> |
| 2) Верно ли, что $\int f(x) \cdot dx = F(x)$ ?   | <b>Верно.</b> | <b>Неверно.</b> |
| 3) Верно ли, что $\int x^3 \cdot dx = \frac{x^4}{4} + C$ ?   | <b>Верно.</b> | <b>Неверно.</b> |
| 4) В интеграле $\int \frac{dx}{7x+5}$ поправка равна 7.  | <b>Верно.</b> | <b>Неверно.</b> |
| 5) При нахождении интеграла $\int e^{x^2} \cdot x \cdot dx$ нужно использовать метод интегрирования по частям.                                     | <b>Верно.</b> | <b>Неверно.</b> |
| 6) Неопределённый интеграл – это совокупность функции.   | <b>Верно.</b> | <b>Неверно.</b> |
| 7) Верно ли, что $\int \frac{d(2x-4)}{2x-4} = \ln 2x-4  + C$ ?   | <b>Верно.</b> | <b>Неверно.</b> |
| 8) При нахождении интеграла $\int \cos^5 x \cdot \sin^3 x \cdot dx$ метод «отщепления» нужно применить к косинусу.                                 | <b>Верно.</b> | <b>Неверно.</b> |
| 9) Дифференциал был $dx$ , а стал $d(3x^4+5)$ . Поправка равна $1/12$ .  | <b>Верно.</b> | <b>Неверно.</b> |
| 9) Под знаком интеграла $\int \frac{x^3-1}{(x^2+4)(x+2)} dx$ стоит неправильная рациональная дробь.  | <b>Верно.</b> | <b>Неверно.</b> |
| 10) Верно ли используется свойство интеграла, на основании которого $\int \sin \frac{x}{6} dx = \frac{1}{6} \int \sin \frac{x}{6} d \frac{x}{6}$ ? | <b>Верно.</b> | <b>Неверно.</b> |



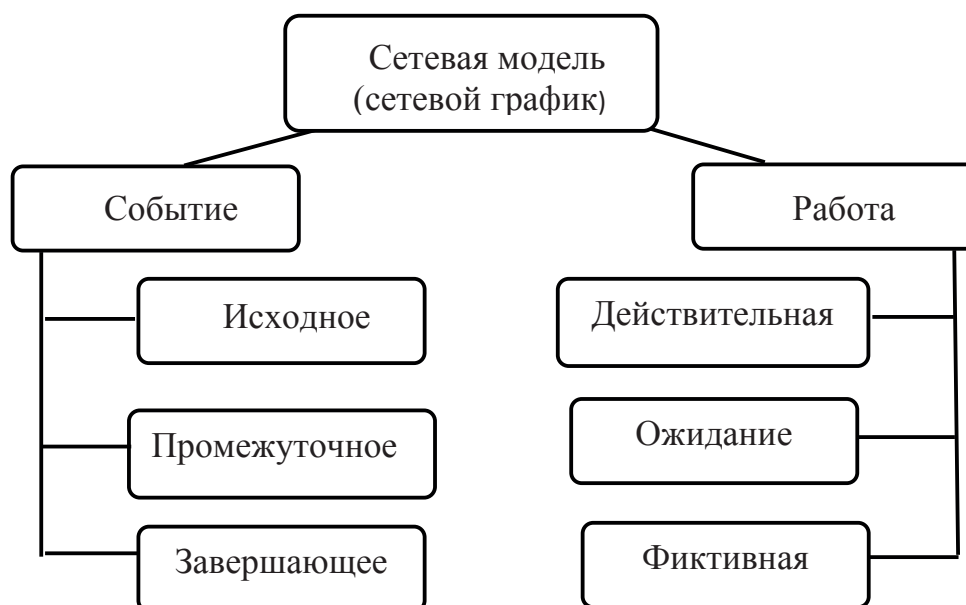


Рис. 1. Основные элементы сетевого графика

Приём «Верные и неверные утверждения» можно использовать с дифференциацией учебного материала.

Приём «Кластеры и таблицы». Приём «Кластеры», на наш взгляд, эффективен на всех стадиях применяемой технологии. Кластер является графической организацией материала, показывающей смысловые поля того или иного понятия. Сущность приёма заключается в том, что информация, касающаяся какого-либо понятия, явления систематизируется в виде кластеров (гроздьев). В центре листа помещается ключевое понятие, от которого в разные стороны исходят стрелки-лучи. Они соединяют понятие с другими, от которых, в свою очередь, лучи расходятся далее. Луч означает существующую между терминами логическую связь. Результатом осуществляемой деятельности курсантов является опорный конспект по изучаемой теме. Для разработки кластера, в зависимости от цели, может быть организована индивидуальная самостоятельная работа или коллективная деятельность в виде общего совместного обсуждения. Предметная область не ограничена, использование кластеров возможно при изучении практически любых тем.

На рисунке 1 приведён пример кластера по теме «Метод сетевого планирования и управления».

Применение приёма *концептуальных таблиц* обуславливает необходимость проведения сравнения нескольких объектов по нескольким вопросам. Таблица строится следующим образом: по горизонтали располагается то, что подлежит сравнению, по вертикали – различные черты и свойства, по которым это сравнение происходит. К основным достоинствам, использования данного приёма мы относим:

во-первых, концептуальные таблицы могут применяться для систематизации информации, выявления существенных признаков изучаемых явлений, событий;

во-вторых, рассматриваемый приём дает возможность проводить сравнение, параллели между изучаемыми понятиями, явлениями, событиями или фактами;

в-третьих, концептуальная таблица позволяет проводить комплексную оценку изучаемых объектов в том случае, когда они изучаются как составляющие единой проблемы;

в-четвертых, данный приём помогает наметить направления дальнейшего изучения темы.

Концептуальная таблица может быть составлена как итоговая по результатам изучения какой-то темы или раздела дисциплины. Преподаватель может дать задание курсантам заполнить таблицу, работая в группах, или индивидуально, а затем провести обсуждение и сравнение результатов.

Например, при изучении темы «Кривые второго порядка» курсантам можно предложить заполнить следующую концептуальную таблицу:

Таблица 1

Различные виды кривых второго порядка

Название кривой второго порядка	Вид уравнения	Чертеж	Основные точки	Основные величины
Окружность				
Эллипс				
Гипербола				
Парабола				

Выделить ключевые понятия и свойства, систематизировать информацию, проводить параллели и сравнение изучаемых объектов позволяет *сводная таблица* или *сравнительная диаграмма*.

Данная таблица составляется следующим образом: в средней колонке («линия сравнения») перечисляются категории, по которым осуществляется сравнение выделенных объектов. В колонки, расположенные по обе стороны от линии сравнения, заносится информация, которую предстоит сравнить. Сравнительные таблицы помогают курсантам увидеть не только отличительные признаки объектов, но и позволяют эффективнее усваивать предложенный учебный материал.

При использовании приёма «Сводная таблица» необходимо, чтобы линий сравнения было не меньше трех, но и не больше шести, так как такое количество позиций легче удержать в памяти. Форма сводной таблицы может быть полностью или частично предложена педагогом, по мере накопления опыта целесообразно предлагать курсантам самостоятельно выделить линии сравнения с последующим обсуждением. Приведем примеры сводных таблиц по теме «Векторная алгебра» (табл. 2) и «Теория вероятностей» (табл. 3).

Таблица 2

Произведение двух векторов

Скалярное произведение	Линии сравнения	Векторное произведение
	Определение	
	Обозначение	
	Формула	
	Свойства	
	Формула для вычисления в векторной форме	

Числовые характеристики распределения случайных величин

Дискретная случайная величина	Линии сравнения	Непрерывная случайная величина
	Формула для вычисления математического ожидания	
	Формула для вычисления среднего квадратического отклонения	
	Формула для вычисления дисперсии	

В процессе образовательной деятельности более успевающим курсантам педагог может предлагать задания на составление концептуальных и сводных таблиц по различным изучаемым темам.

Использование приёмов составления концептуальных и сводных таблиц активизирует индивидуальную познавательную

деятельность курсантов, обеспечивает потребность в поиске дополнительной информации.

Рассмотренные методические приёмы технологии ТРКМ дадут необходимый эффект при их системном применении, при этом у курсантов будут вырабатываться навыки критического подхода к изучаемым объектам и явлениям, навыки систематизации информации и системного анализа.

#### Библиографический список

1. Цветкова Т.Д. Педагогическое обеспечение индивидуализации обучения курсантов в процессе изучения математики в военном вузе. *Актуальные вопросы военной теории и практики, результаты исследований по важнейшим проблемам военной науки в области радиационной, химической и биологической защиты*: сборник докладов научной конференции научно-педагогического состава академии. Кострома: ВА РХБЗ. 2014: 144 – 149.
2. Стил Дж.Л., Мередит К.С., Темпл Ч., Скотт У. *Популяризация критического мышления. Обучение чтению и письму в рамках проекта «Чтение и письмо для Критического мышления»*. Москва: Издательство «ИОО», 1997.
3. Андропова О.В. Некоторые приёмы развития критического мышления учащихся на уроках математики. *Математика, физика, экономика и физико-математическое образование*: материалы конференции «Чтения Ушинского» физико-математического факультета. Ярославль: Издательство ЯГПУ.
4. Андропова О.В. Экспериментальная проверка эффективности технологии формирования критического мышления учащихся на уроках математики. *Ярославский педагогический вестник*. 2009; 3: 7–12.
5. Байбородова Л.В., Белкина В.В. *Образовательные технологии*: учебно-методическое пособие. Ярославль: Издательство ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2005.

#### References

1. Cvetkova T.D. Pedagogicheskoe obespechenie individualizacii obucheniya kursantov v processe izucheniya matematiki v voennom vuze. *Aktual'nye voprosy voennoj teorii i praktiki, rezul'taty issledovanij po vazhnejshim problemam voennoj nauki v oblasti radiacionnoj, himicheskoj i biologicheskoy zaschity*: sbornik dokladov nauchnoj konferencii nauchno-pedagogicheskogo sostava akademii. Kostroma: VA RHBZ. 2014: 144 – 149.
2. Stil Dzh.L., Meredit K.S., Templ Ch., Skott U. *Populyarizaciya kriticheskogo myshleniya. Obuchenie chteniyu i pis'mu v ramkah proekta «Chtenie i pis'mo dlya Kriticheskogo myshleniya»*. Moskva: Izdatel'stvo «IOO», 1997.
3. Andronova O.V. Nekotorye priemy razvitiya kriticheskogo myshleniya uchaschihsya na urokah matematiki. *Matematika, fizika, `ekonomika i fiziko-matematicheskoe obrazovanie*: materialy konferencii «Chteniya Ushinskogo» fiziko-matematicheskogo fakul'teta. Yaroslavl': Izdatel'stvo YaGPU.
4. Andronova O.V. `Eksperimental'naya proverka `effektivnosti tehnologii formirovaniya kriticheskogo myshleniya uchaschihsya na urokah matematiki. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2009; 3: 7–12.
5. Bajborodova L.V., Belkina V.V. *Obrazovatel'nye tehnologii*: uchebno-metodicheskoe posobie. Yaroslavl': Izdatel'stvo YaGPU im. K.D. Ushinskogo, 2005.

Статья поступила в редакцию 31.10.16

УДК 378

**Chedzhemov S.R.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, North-Ossetin State University n.a. K.L. Hetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: srchedgemov@mail.ru

**Petrenko D.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Faculty of Professional Studies, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Stavropol Branch (Stavropol, Russia), E-mail: petrenkodmitr@yandex.ru

**FROM THE HISTORY OF COMPETENCE-BASED APPROACH IN TEACHING MIDDLE-LEVEL PROFESSIONALS IN THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE SOUTH OF RUSSIA IN THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY (WITH THE REFERENCE TO NORTH OSSETIA).** The researchers analyze history of formation of competence-based approach in teaching in educational institutions of the South of Russia in the second half of the 20th century with special regard to North Ossetia. The authors distinguish the formation of competences as a basis of the educational process. As a result the authors conclude that long before the notion of “competence” began to be used in the vocabulary of the world socio-pedagogical knowledge, its essential characteristics were taken into account in the preparation of specialist high skills by organizing professional practice at organizations. In the above mentioned educational establishments it was an integral part of the educational process and organically introduced into the curriculum. It was a leading part of the training and taught students to use the received knowledge and skills in the sphere of their specialization.

**Key words:** vocational pedagogy, psychology of teaching, higher education, competence.

**С.Р. Чеджемов**, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, E-mail: srchedgemov@mail.ru

**Д.А. Петренко**, канд. пед. наук, нач. курса факультета заочного обучения, переподготовки и повышения квалификации, ФГКОУ ВО Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: petrenkodmitr@yandex.ru

## ИЗ ИСТОРИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ЮГА РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ СЕВЕРНОЙ ОСЕТИИ)

В статье предпринимается попытка проанализировать историю формирования компетентностного подхода при обучении в образовательных учреждениях юга России во второй половине XX века (на примере Северной Осетии). Авторы выделяют формирование компетенций как основу образовательного процесса. В результате авторы делают вывод о том, что задолго до того, как в мировой общественно-педагогической лексике появилось понятие «компетентностный подход», его существенные характеристики учитывались при подготовке специалиста высокой квалификации путем организации производственной практики. Это была ведущая часть подготовки специалиста, в её основе лежало стремление научить обучающихся на практике применять полученные знания, умения и навыки по избранной ими специальности.

**Ключевые слова:** профессиональная педагогика, психология обучения, компетенции.

Проблема формирования компетентностного подхода в образовательных организациях является весьма актуальной, поскольку в современных условиях экономики ощущается серьезная нехватка специалистов среднего звена. В интервью крупнейшему периодическому изданию России – газете «Аргументы и Факты» – академик РАН Абел Аганбегян отметил то обстоятельство, что в условиях экономического кризиса и введенных против России санкций «сокращаются вложения в экономику знаний, образование» [1]. В этих условиях необходимо использовать наработанный нашей педагогической наукой и практикой опыт подготовки специалистов со средним специальным профессиональным образованием, которых в современных условиях мы предлагаем именовать кадрами среднего звена и возродить престиж этих профессий.

Уже в 1920 году молодая Советская власть предприняла попытку создания единой системы профессионального технического образования в стране для подготовки квалифицированных рабочих кадров. Второе рождение профессионально-технической школы в стране и в нашей республике начинается в связи с Указом Президиума Верховного Совета СССР от 2 октября 1940 года об образовании Государственных трудовых резервов, главной задачей которых становилась подготовка квалифицированных рабочих кадров. После Великой Отечественной войны в Северной Осетии началась систематическая и планомерная подготовка квалифицированных рабочих кадров. В этих условиях была создана целая система профессионально-технических училищ. Это – железнодорожное училище, ремесленное училище № 1, специальное ремесленное училище № 4, школа Фабрично-заводское училище № 1 на базе управления «Осетинстрой», Фабрично-заводское училище-2, действовавшее на Садонском рудоуправлении.

Профессионально-технические училища республики продолжали успешно действовать и в 50-70 годы XX века, когда начался бурный рост профессионально-технического образования в Осетии. К концу 70-х годов их насчитывалось 17 с контингентом обучающихся свыше 10 тысяч человек.

В начальный период перестройки продолжился количественный и качественный рост профессионально-технической школы Северной Осетии. В июне 1990 года было образовано учебно-производственное объединение профессионально-технического образования при Министерстве народного образования. Начавшееся с 1 января 1992 года проведение экономических реформ, нашло свое отражение и на состоянии всей системы народного образования Северной Осетии. Особенно ощутимыми стали изменения в деятельности системы профессионально-технического образования. Исчез государственный заказ на рабочие профессии, только налаживающиеся рыночные отношения не востребовали многих и многих квалифицированных рабочих.

В начале 90-х годов XX века в системе профессионально-технического образования республики наметились новаторские тенденции. Так, в СПТУ-4 директором, кандидатом педагогических наук Л.М. Лазаревой и заместителем директора по науке, кандидатом технических наук Н.В. Лазаревым совместно с учеными СОГУ имени К.Л. Хетагурова: доктором педагогических наук, профессором З.К. Каргиевой и доцентами Т.Б. Кодзаевым, С.Р. Чеджемовым в 1992 году был организован первый выпуск учителей по специальности «Учитель обслуживающего труда 5-8 классов средней школы». Это стало возможным в результате новаторского эксперимента, когда лучшие выпускники этого училища проходили педагогическую специализацию по специально разработанному учебному плану включающему в себя теорети-

ческое и практическое изучение предметов психолого-педагогического цикла. Полученные теоретические знания закреплялись во время прохождения восьминедельной педагогической практики. Во всех 14-ти СПТУ Северной Осетии успешно действовала кабинетная система обучения, лаборатории, учебные мастерские и хозяйства. Это не только значительно повышало уровень теоретических знаний, но и помогало наладить основы компетентностного подхода в приобретении практических умений и навыков.

Особого разговора заслуживает анализ деятельности железнодорожного техникума. Он был открыт еще в 1902 году и в деле его открытия выдающуюся роль сыграли передовая интеллигенция Осетии и депутаты Владикавказской городской думы. К концу XX века Владикавказский техникум железнодорожного транспорта готовил специалистов по шести специальностям: «Техническая эксплуатация состава», «Организация перевозок и управление движением», «Автоматика и телемеханика на железнодорожном транспорте», «Экономика, бухгалтерский учёт и контроль на железнодорожном транспорте», «Технологическая связь на железнодорожном транспорте», «Строительство железнодорожного дорог и путевое хозяйство».

В январе 1924 года был открыт Северо-Осетинский педагогический техникум. План обучения был рассчитан на 4 года обучения. При техникуме действовали 2 подготовительных класса. Первый выпуск учителей начальных классов состоялся в 1928 году. В 1942 году техникум был переименован в Педагогическое училище. В его составе было два отделения – школьное и дошкольное, открытое в 1937 году; в 1946 году было открыто третье – художественно-графическое отделение. В конце XX века училище было переименовано в Педагогический колледж, в котором осуществлялась многопрофильная подготовка по пяти специальностям: «Преподавание в начальных классах», «Преподавание в начальных классах национальной школы», «Коррекционная педагогика», «Иностранный язык», «Воспитание детей дошкольного возраста». За годы своего существования учебным заведением подготовлено свыше 25 тыс. специалистов.

В 1920 году во Владикавказе были созданы Финансовый и Торговый техникумы, но их деятельность была малоэффективной и они вскоре были закрыты, но позднее, в период начала культурной революции, Горский финансово-экономический техникум был открыт во Владикавказе в сентябре 1930 года. В 1938 году он стал именоваться «Орджоникидзеvский финансовый техникум». В техникуме осуществлялось обучение по двум специальностям: «Бухгалтерский учёт» и «Финансы и кредит».

В сентябре 1931 года во Владикавказе был открыт Горно-металлургический техникум, одно из немногих в СССР и единственное на Северном Кавказе учебное заведение, готовящее специалистов среднего звена для горнорудной и металлургической промышленности. К концу XX века им было подготовлено свыше 15 тысяч специалистов не только для предприятий бывшего СССР, но и для иных стран – Китая, Индии и др. Велась подготовка кадров по следующим специальностям: «Подземная разработка месторождений полезных ископаемых», «Металлургия цветных металлов», «Техническое обслуживание и ремонт промышленного оборудования», «Охрана окружающей среды», «Техническое обслуживание и ремонт автомобилей», «Техническая эксплуатация электромеханического оборудования» и др.

31 декабря 1945 года во Владикавказе был открыт Северо-Осетинский Нефтяной техникум. Для учащихся неполной средней школы, обучение велось по пятилетней программе. В 1950 году состоялся первый выпуск специалистов в количестве

120 человек. До 1957 года в техникуме действовало обучение по специальности: «Эксплуатация нефтяных и газовых скважин», «Оборудование нефтяных и газовых промыслов», «Промышленное и гражданское строительство». Первые две специальности послужили основой для создания в 1957 году Нефтяного техникума в г. Грозном. С этого же года на базе последней специальности, учебное заведение стало именоваться Северо-Кавказским строительным техникумом. За время прошедшее со дня первого выпуска, техникум окончило свыше 15 тысяч специалистов.

Мы считаем, что в деятельности данных учебных заведений реализовывался компетентностный подход, основанный на выдвинутой ещё в 1946 году выдающимся отечественным педагогом и психологом С.Л. Рубинштейном концепции. Её суть хорошо просматривается в следующей цитате: «Как бы ни было велико значение специально выделенной учебной деятельности для овладения специальными знаниями и умениями, как «техническими компонентами», той или иной жизненной профессиональной деятельности, подлинного мастерства, завершающего обучение какой-либо деятельности, человек достигает, не просто лишь учащаясь, а на основе предшествующего обучения, выполняя эту деятельность». [2, с.60].

Таким образом, ещё задолго до того, как в педагогической лексике появилось понятие «компетентностный подход», его сущностные характеристики учитывались при подготовке специалиста высокой квалификации путем организации производственной практики. В названных выше учебных заведениях

она являлась неотъемлемой частью учебного процесса и органически вписывалась в учебный план. Это была ведущая часть подготовки специалистов, в ее основе лежало стремление научить обучающихся на практике применять полученные знания, умения и навыки по избранной ими специальности. Например, будущие педагоги проходили практику в школах в качестве учителей-практикантов. Они не только выступали в качестве преподавателей-предметников, но и осуществляли воспитательную работу с классом, что способствовало закреплению теоретических знаний и практических умений.

Резюмируя вышеизложенное, следует признать, что в указанное выше время в республике, как и в стране в целом сложился единый и непрерывный образовательный процесс, соединивший в себе теоретические знания и практические навыки [3; 4]. Начавшиеся в конце XX века процессы дезинтеграции науки и производства во многом затормозили, а в некоторых случаях и уничтожили тенденцию связи науки и производства с ориентацией на подготовку выпускников к реальной деятельности. Анализ соответствующих материалов показал, что образовательный уровень населения Северной Осетии характеризуется довольно высокими и прогрессирующими показателями. Это касается как мужчин, так и женщин. В 90-е годы XX века основными направлениями образовательной политики в республике являлись обеспечение запросов граждан в деле образования в рамках государственного стандарта среднего образования и разработка национально-регионального компонента.

#### Библиографический список

1. Аганбегян А. Подтолкнуть рост. *Аргументы и Факты*. 2016; № 42: 9.
2. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Москва, 1946.
3. Петренко Д.А. *Формирование профессиональной компетентности инструкторско-педагогических кадров МВД по физической подготовке*. Краснодарский университет МВД РФ, Ставропольский филиал; Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова. Москва, 2015.
4. Петренко Д.А. Формирование профессиональной компетентности инструкторско- педагогических кадров по физической подготовке для органов внутренних дел Российской Федерации. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 2 (51): 98 – 100.

#### References

1. Aganbegyan A. Podtolknut' rost. *Argumenty i Fakty*. 2016; № 42: 9.
2. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obshej psihologii*. Moskva, 1946.
3. Petrenko D.A. *Formirovanie professional'noj kompetentnosti instruktorsko-pedagogicheskikh kadrov MVD po fizicheskoj podgotovke*. Krasnodarskij universitet MVD RF, Stavropol'skij filial; Severo-Osetinskij gosudarstvennyj universitet im. K.L. Hetagurova. Moskva, 2015.
4. Petrenko D.A. Formirovanie professional'noj kompetentnosti instruktorsko- pedagogicheskikh kadrov po fizicheskoj podgotovke dlya organov vnutrennih del Rossijskoj Federacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 2 (51): 98 – 100.

Статья поступила в редакцию 01.11.16

УДК 378

**Chomaeva L.H.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Physics, Mathematics and Biotechnology, Stavropol State Medical University of the Ministry of Healthcare of RF (Stavropol, Russia), E-mail: laura1960@yandex.ru  
**Tolmacheva E.I.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior teacher, Department of Physics, Mathematics and Biotechnology, Stavropol State Medical University of the Ministry of Healthcare of RF (Stavropol, Russia), E-mail: laura1960@yandex.ru

**TECHNOLOGIES OF PROFESSIONALLY-ORIENTED TEACHING MATHEMATICS IN A MODERN UNIVERSITY.** The article gives a specificity of technologies of professionally-oriented teaching math in a modern university. The authors note that the realization of task and objectives of the educational process depends on the effectiveness of pedagogical technologies. The technological approach and innovative teaching technologies, developed on its basis, is an important means of organization of the educational process at the university. The article concludes that technologies of professionally-oriented mathematical training of modern teachers are based on teaching with the help of software, where teaching itself is based on joint activities of a teacher and a student, and the tasks of a course are to explore mathematics through information and communication technologies. The result of such activity is that students know their theoretical course and can apply their skills in future professional activities.

**Key words:** technology of professionally-based teaching, mathematics, university students.

**Л.Х. Чомаева**, канд. пед. наук, ст. преп. каф. физики, математики и биотехнологии, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения России», г. Ставрополь, E-mail: laura1960@yandex.ru

**Е.И. Толмачева**, канд. физ.-мат. наук, ст. преп. каф. физики, математики и биотехнологии, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения России», г. Ставрополь, E-mail: laura1960@yandex.ru

## ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

В статье показана специфика технологии профессионально-ориентированного обучения математике в современном вузе. Авторы отмечают, что реализация поставленных целей и задач учебно-воспитательного процесса напрямую зависит от эффективности педагогической технологии. Технологический подход и разработанные на его основе инновационные пе-

дагогические технологии, является важным средством организации образовательного процесса в вузе. В статье делается вывод о том, что технология профессионально-ориентированной математической подготовки современного специалиста на основе компьютерных средств обучения основана на совместной деятельности преподавателя и студента и направлена на изучение курса «Математика» с помощью информационно-коммуникационных технологий. Результатом такой деятельности является формирование у студентов теоретических знаний курса, умений применять их в дальнейшей профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* технология профессионально-ориентированного обучения, математика, студенты, вуз.

В настоящее время профессиональное образование направлено на повышение качества умственного труда, на формирование умений широкого профиля, способность специалиста непрерывно пополнять свои знания. Особенно важно в результате образовательного процесса привить умения осваивать новые технологические оборудования, воспитать активность, инициативность и способность будущего специалиста к творческой профессиональной деятельности. В связи с этим в структуру подготовки специалиста в современном вузе помимо профессиональной включены гуманитарная, естественнонаучная и производственно-техническая составляющие.

Технологический подход и разработанные на его основе инновационные педагогические технологии, является важным средством организации образовательного процесса в вузе. Педагогическая наука определяет технологию обучения как системный метод создания всего процесса преподавания, причем основной задачей педагогической технологии является оптимизация форм образования.[1]

Например, Г.К. Селевко, рассматривая вопрос применения понятия «технология» в педагогике даёт ей следующее определение: «Педагогическая образовательная технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и пространстве, и приводящая к намеченным результатам» [2]. Нетрудно заметить, что в основе технологии лежит четкое определение целей образовательного процесса.

Продолжая анализировать педагогическую литературу можно выделить несколько поколений образовательных технологий используемых в современных вузах, это:

- эмпирическая технология – «Традиционные методики»;
- алгоритмическая технология – «Модульно-Блочные технологии»;
- стохастическая технология – «Интегральные технологии».

В частности, при разработке технологии математической подготовки студентов целесообразно использовать их для решения задач возникающих на различных этапах образовательной деятельности. Известно, что при реализации традиционной, модульно-блочной технологии используемые методы обучения, организационные формы и основные средства диагностики остаются привычными и традиционными.

Наиболее актуальными и интересными в настоящее время являются интегральные технологии. Они предполагают, что основной учебный период – это цикл учебных занятий. Используемые при этом методы обучения – объяснительно-иллюстративный, эвристический, проблемный, а организационными методами обучения являются лекции, практические занятия и семинары. Причём особое место в реализации интегральных технологий занимает такая форма учебного занятия, как семинар-практикум. Она характеризуется сочетанием работы части учебной группы в кратковременных подгруппах с задачами разных уровней и фронтальной работы преподавателя с остальной частью группы. Диагностируется текущее состояние через систему срезовых работ с бинарной оценкой, обязательной фиксацией и обработкой результатов для проектирования следующего учебного занятия. Оценочная система – рейтинг, представляет собой комбинацию относительной и абсолютной количественных шкал. Интегральная технология предполагает трехуровневое планирование результатов обучения: минимальный, общий, продвинутый и строится на основе информационно-деятельностного подхода.

Одним из основных элементов интегральных технологий обучения являются компьютерные технологии обучения.

Компьютерная технология обучения определяется как совокупность знаний компьютерных средств, а также методик, регламентирующих их использование в обучении.

Внедрение компьютерной технологии в учебный процесс, предполагает непрерывное использование компьютеров и других средств вычислительной техники на весь период обучения; разработку технического, программного, организационного и учебно-методического обеспечения; массовое распространение

и применение элементов технологии; возможность применения в различных условиях; высокую методическую, дидактическую и экономическую эффективность; интеграцию образования с производством и наукой; организацию опережающей подготовки специалистов.

Компьютерная технология при обучении математике может осуществляться в виде: проникающей технологии, которая подразумевает применение компьютерного обучения при изучении отдельных тем или разделов, а так же при решении определенных дидактических задач; монотехнологии – которая, обеспечивает организацию и управление учебным процессом, включая все виды диагностики и мониторинг [3; 4].

Внедрение технологии профессионально-ориентированной математической подготовки современного специалиста в учебный процесс осуществляется с помощью компьютерных средств обучения (КСО). Процесс создания таких компьютерных средств обучения происходит по технологической цепочке, содержащей следующие этапы: методический; инженерно-эргономический; производственный; организационно-методический.

Эти этапы включают в себя разработку концепции учебного процесса, подготовку методического и дидактического материала, создание интерфейса, наполнение оболочки и подготовку компьютерных средств обучения к использованию их в учебном процессе.

Основной целью использования КСО является формирование информационной культуры будущего специалиста, индивидуализация обучения, возможность управления познавательной деятельностью студента.

Компьютерная технология, как проникающая технология используется на всех этапах математической подготовки – это изложение нового материала, закрепление, повторение и различные виды контроля знаний обучающихся. Компьютер может служить рабочим инструментом и выполнять функции преподавателя, может успешно служить источником информации.

В предложенной технологии профессионально-ориентированной математической подготовки студентов роль преподавателя несколько меняется, и дополняется новыми функциями – он становится не только источником знаний, а является организатором и управленцем познавательной деятельности обучаемых. Следовательно, основными функциями преподавателя являются: организация учебного процесса; активизация познавательной деятельности студента; подготовка компонентов образовательной среды. Особое место в разработано технологии занимает электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК), способствующий внедрению разнообразных форм электронного обучения. Методический комплекс заполнен материалами лекций, практических занятий, самостоятельных работ и различных средств диагностики и контроля. Такая электронная коллекция очень важна для студента своей доступностью и индивидуальной направленностью. Формирование фундаментальных математических знаний будущего специалиста должно осуществляться по принципу единства содержательной и процессуальной сторон обучения.

Дальнейшее изучение дисциплины продолжается на практических занятиях и направлено на формирование знаний теоретического курса и логической связи между ними. Для студента практические занятия – это комплекс познавательных действий способствующих развивать их теоретическое мышление, обучать алгоритмизированным учебным действиям. Методика преподавания таких занятий весьма разнообразна, но цель у них одна – углубление теоретических знаний студентов и формирование у них умений и навыков применения полученных знаний при решении профессиональных задач.

Так как технология математической подготовки студентов на основе КСО построена на работе с компьютером, целесообразно ввести математический практикум, оснащенный различными математическими компьютерными программами – MathCad, MathLab, Mathematic, Maple и инструментальной программой – Excel. Навыки применения таких программ значительно упро-

щают вычислительную и исследовательскую работу студента. Практические занятия, проводимые с помощью компьютерной поддержки, имеют ряд преимуществ. Они позволяют воспитывать компьютерную грамотность, формируют общую культуру будущего специалиста, расширяют возможности индивидуального обучения, облегчают воспитательную работу, предоставляют большие возможности получения нужной информации.

Особое место в предложенной технологии отводится самостоятельной работе студента с учетом того, что достаточно большому объему курса «Математика» отводится недостаточное время на аудиторные занятия, не остается времени и на воспитание мотивации изучения дисциплины. В таких условиях только педагогический профессионализм преподавателя организовать самостоятельную работу студента так, чтобы сформировать у него необходимый объем математических знаний. Основной целью является научить студента активно и целенаправленно изучать учебный материал. Методическая деятельность преподавателя направлена на предоставление

учебного материала и организацию методов его изучения. Можно перечислить большое количество способов и методов организации самостоятельной работы, но ее основной целью всегда являются конкретные знания основных математических понятий, умения применять их при решении задач и возможность контроля со стороны преподавателя. Здесь важно заметить, что объективный контроль со стороны преподавателя вызывает у студента ответственность, которая способствует повышению уровня знаний.

Таким образом, внедрение технологии профессионально-ориентированной математической подготовки современного специалиста на основе компьютерных средств обучения, это совместная деятельность преподавателя и студента направленная на изучение курса «Математика» с помощью информационно-коммуникационных технологий. Результатом такой деятельности является формирование у студентов теоретических знаний курса, умений применять их в дальнейшей профессиональной деятельности.

#### Библиографический список

1. Везиров Т.Г. *Теория и практика использования информационных и компьютерных технологий в педагогическом образовании*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Ставрополь, 2002.
2. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии*. Москва, 2000.
3. Чомаева Л.Х. Роль и место курса «Математика» в системе инженерного образования. *Проблемы преподавания математики и информатики в школе и ВУЗе*. Махачкала. 2008: 85 – 87.
4. Чомаева Л.Х. Формирование модели методической системы обучения курсу «Математика» на основе электронного обучения. *Вестник университета (ГУУ)*. 2008; 1: 170 – 172.

#### References

1. Vezirov T.G. *Teoriya i praktika ispol'zovaniya informacionnyh i komp'yuternyh tehnologij v pedagogicheskom obrazovanii*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 2002.
2. Selevko G.K. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*. Moskva, 2000.
3. Chomaeva L.H. Rol' i mesto kursa «Matematika» v sisteme inzhenerного obrazovaniya. *Problemy prepodavaniya matematiki i informatiki v shkole i VUZe*. Mahachkala. 2008: 85 – 87.
4. Chomaeva L.H. Formirovanie modeli metodicheskoy sistemy obucheniya kursu «Matematika» na osnove `elektronного obucheniya. *Vestnik universiteta (GUU)*. 2008; 1: 170 – 172.

Статья поступила в редакцию 01.11.16

УДК 793.31(571.56)

**Yadreyeva A.P.**, senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),  
E-mail: alexyadreeva@mai.ru

**THE IMAGE OF THE BIRD IN THE IMITATIVE DANCE MOVEMENTS OF THE NORTH.** Folk dance is not only a cultural phenomenon, reflecting the artistic means surrounding reality, but being a part of ethnic culture, it is able to exert influence on the formation of ethnic identity and solidarity. In the article the author studies an imitative dance as an object of worship of the primitive associated with the cult of ancestors, totem kind with the image of the heavenly deity in the form of a woman carrying a fertility, happiness and well-being. The research suggests a deep semantic meaning of imitative movements resembling the movements of birds in dancing from cultures of the northern peoples. A folklore dance has always been regarded as an important component of a traditional folk culture as ethnographic, historical and cultural resource of the North. Thus, the bases of northern cultures' dances are plots of the traditions and rituals, worshiping of totems of tribes, a unity with nature. Imitation of movements of birds and animals has become an element of a dance in the northern cultures.

**Key words:** ritual dances, traditions, folklore, dance, imitative dancing, religious cult, Yakuts, Chukchi, Yukagirs.

**A.П. Ядреева**, ст. преп. каф. фольклора и культуры, Институт языков и культур Северо-Восточного Федерального Университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: alexyadreeva@mai.ru

## ОБРАЗ ПТИЦЫ В ПОДРАЖАТЕЛЬНЫХ ТАНЦЕВАЛЬНЫХ ДВИЖЕНИЯХ НАРОДОВ СЕВЕРА

Народный танец является не только культурным явлением, отражающим художественными средствами окружающую действительность, но, будучи частью этнической культуры, способен оказывать влияние на формирование этнической идентичности и солидарности. В статье рассматриваются подражательные танцы в качестве объекта первобытного культа связанные с культом предков, тотемом рода, с образом небесного божества в образе женщины, несущего плодородие, счастье и благополучие. Всё указанное говорит о глубоком смысловом значении подражательных танцевальных движений птиц в культуре северных народов. Танцевальный фольклор всегда рассматривался как важный компонент традиционной народной культуры, как этнографический и историко-культурный источник. В основу танцев народов Севера заложены сюжеты из традиций и обрядов, преклонение тотемам родов, единение с природой отражается в подражании повадок птиц и зверей, ставших элементами того или иного танца.

**Ключевые слова:** обрядовые танцы, традиции, танцевальный фольклор, подражательные танцы, религиозный культ, якуты, чукчи, юкагиры.

В новых условиях всеобщей интеграции в процессе формирования этнического сознания решающее значение приобретает ряд компонентов национальной культуры, среди которых особое место занимает народное танцевальное искусство.

Усиление интереса к динамике народного танца, к условиям появления в нем новаций, к причинам изменения традиционных танцевальных форм, элементов обусловлено, прежде всего, тем, что в последнее время скорость этих изменений стала намного

выше по сравнению с предшествующими периодами развития народной танцевальной культуры. В настоящее время достаточно очевидно становится то, что современная народная хореографическая культура не может быть сведена лишь к её традиционным компонентам. Нужен гармоничный, взвешенный подход к соотношению в ней традиций и новаций. Для изучения изображения отдельного образа и образной системы в целом необходим комплексный подход, который помогает полному раскрытию содержания танца. Целью данной работы является попытка рассмотреть подражательные образы птиц в системе традиционной танцевальной культуры народов Севера.

Танцевальный фольклор всегда рассматривался как важный компонент традиционной народной культуры, как этнографический и историко-культурный источник народов Севера. «В нем на протяжении длительного времени фиксировалась и сохранялась квинтэссенция двигательной культуры этноса – основной двигательный фонд, – как заметил Л.П. Выготский, – имевший яркую этническую специфику и довольно сложную структуру». В него входили: сакрально-функциональные группы движений человеческого тела, имеющие определенную смысловую направленность, характерную для многих религиозных культов; эстетически организованные движения обучающего, тренировочного, развлекательного и коммуникативного характера. Особое место автор уделяет бытовому пластике, характерной только для представителей данного этноса, содержащей конкретные семиотические значения: походка, позы, жесты, мимика [1, с. 64].

По мнению якутского музыковеда Г.Г. Алексеевой каждый народ имеет свои, только ему присущие танцы. Из века в век передавались традиции самобытного искусства, все лучшее сохранилось в национальных праздниках, обрядах и обычаях. В северных танцах, в их мелодиях, пластике, красках воплощается вся щедрость, все богатство фантазии, своеобразие самобытного народного искусства [2, с. 47]. Безусловно, особое место в ней занимают подражательные танцы.

Изображения птиц в качестве объекта первобытного культа, по мнению исследователя Э.А. Королевой, появились уже в период палеолита. Нередко они были связаны с образом женщины. Эти изображения женских образов на камнях, рядом с водоплавающей птицей, а также скульптурные изображения женщин с гипертрофированными признаками пола и изгибами корпуса вправо и влево имеют глубокий смысл. В них зафиксирован ряд пластических элементов, сближающих образ женщины с образом птицы. Характерные положения рук, имитирующие крылья птицы, трехпалое изображение кисти являются знаком-символом птицы, а также гипертрофированные размеры половых признаков, символизирующее плодородие [3].

У народов Сибири и Севера Азии образ птицы связан с переносом, с космогоническими мифами о творении – рождении Вселенной, Земли и всего сущего на ней, а также, принесением плодородия, счастья и благополучия.

Существует предание, что якуты преклонялись перед белыми журавлями – стерхами «кыталык», которых они считали священной птицей, посланниками светлых божеств и предвестниками счастья, а их пение – зовом предков. Они символизируют верность и чистоту взаимоотношений. Если увидеть летающих стерхов или их танец считалось большим счастьем, т. е. тот человек счастлив, а кто видел их брачный танец – трижды счастлив. По представлениям, убить стерха или разорить его гнездо являлось тяжчайшим грехом, чреватым трагическими последствиями.

Итак, образ птиц представляется в двух ипостасях, с одной стороны он связан с культом предков, является тотемом рода, с другой стороны, образом небесного божества в образе женщины, несущего плодородие, счастье и благополучие.

Теперь рассмотрим подражательные танцы птиц, которые известны у многих народов, в т. ч. у якутов, чукчей, бурят и юкагиров. В основном они были представлены «... в ритуальных танцах, где фиксируется широкий разворот крыльев, которому уделялось особое значение. Они имитируют взмах крыла птицы» [4].

Подражательные танцы птиц присутствуют у чукчей «Танец журавля» [4] и у якутов «В долине стерхов» [5]. Элементы подражательных движений птицы лебедя присутствуют в юкагирском

танце-пантомиме, описание которого дала М.Я. Жорницкая и в круговом танце-ехор у бурят [6].

Отдельное внимание заслуживает долганский круговой танец «хэй-ро», который изучила известная исследовательница музыкальной культуры долган Г.Г. Алексеева [2]. Сразу укажем, что в большинстве случаев записи этих танцев тщательно не составлены, в них дается не полное описание движений. На наш взгляд, отсутствие какого-либо структурного элемента, т. е. отдельного движения не раскрывает смыслового значения всего танца. Поэтому при постановке подражательного танца часто встречаются трудности.

У верхнеколымских юкагиров, по описанию М.Я. Жорницкой, большой популярностью в прошлом пользовался парный танец-пантомима «лебедь», носивший характер импровизации. В нем участвовали только женщины. Вначале танца участницы становились рядом друг с другом и раскрывали в стороны руки. Затем поочередно взмахивали то правой, то левой рукой. Головой проделывали резкие движения, забрасывая ее то вправо, то влево, как лебедь свою шею. Танец сопровождался звуками, подражающими крику лебедей: «ганг – ганг» или «кли – кли – кли». Возможно, этот танец-пантомима впоследствии вошел в центр круга традиционного танца «Лондол».

У бурят существует хороводный танец-ехор «Ульмэзшэ-лгэ», который танцевали в честь праматери – Белой Лебеди. Считалось, что «небесные девы» в серебристо-белых одеждах спускались на землю и устраивали игрища. Этот танец исполняется только девушками. Сначала участницы встают в затылок друг другу и набрасывают платок на плечи, держа его за два свободных конца. Затем разводят руки в стороны и двигаются по кругу на носочках. Музыкальный размер: 2/4 [7, с. 5 – 10]. Танец состоит из одного движения, который представлен «раскрытием крыльев» лебедя и «движение по кругу», воспевающего красоту лебедя.

Сюжет уже чукотского танца начинается с прилета журавлей, кружащихся над землей и осматривающих новое место. Они радуясь новому дню, природе и друг другу, опускаются на землю и кружатся танцуют хоровод [4, с. 37 – 50]. Танец состоит из 8-ми движений и из следующих танцевальных фигур: 1) Прилёт журавлей; 2) Журавли осматривают новое место; 3) Хоровод; 4) Пары и линии; 5) Журавли курлыкают; 6) Отлёт журавлей.

В книге «Народные танцы Якутии» М.Я. Жорницкая дает следующее описание исполнения чукотского танца журавля: «... изображая танец журавля танцующие подпрыгивают то на одной, то на другой ноге, при этом выкрикивают по журавлиному, делают взмахи руками, тем самым, подражая движению крыльев журавлей. Также в танце исполняется резкое движение вытягивание шеи вперед и назад, при этом руки должны быть соединены ладонями, которые постепенно отводятся назад» [4, с. 121].

Исследователь танцевальной культуры якутов А.Г. Лукина отмечает, что танец-стерха сохранился только как рудимент и утратил многое из своих пластически-образных движений [7, с. 15].

Вместе с тем исследовательница О.Б. Буксикова выявила, что у народов Сибири подражательное движение прыжки вверх на ногах, со звуковыми имитациями птичьих криков и пения, выполняли функцию установления связи с миром божеств, т. е. небесную дорогу. Семантическое значение движения прыжков выступает как приближение к божествам верхнего мира [8, с. 315 – 317]. Такое же значение могут иметь подскоки с вытянутыми и согнутыми ногами вверх.

Все вышеуказанное говорит о глубоком смысловом значении подражательных танцевальных движений птиц в культуре народов Севера. В основу традиционных танцев заложены сюжеты, связанные с традициями и обрядами конкретного этноса: преклонение тотемам родов, единение с северной природой отражается в подражании повадок птиц и зверей, ставших элементами того или иного танца. Специфика танцевального фольклора народов Севера в немалой степени определяется тем, что он является формой пластического образного освоения действительности. Вследствие этого, северные танцы отличаются экзотичностью, свободой пластики, динамикой ритма, сплетением вокала и горлового пения.

#### Библиографический список

1. Выготский Л.П. *Психология искусства*. Москва, 1987.
2. Алексеева Г.Г. Хейро – журавлиная песня долган. *Танцевальная культура народов Якутии: традиции и современность*. Тезисы докладов республиканской научно-практической конференции. Якутск, 2006.

3. Королева Э.А. *Ранние формы танца*. Кишинев, 1977.
4. Жорницкая М.Я. *Народные танцы Якутии*. Москва: Наука, 1966.
5. Толстякова С.П. *Танцы земли Олонхо*. Якутск: Центр культуры и искусства имени Кулаковского Министерства культуры Республики Саха (Якутия), 1993.
6. Николаева Д.А., Буксикова О.Б. *Танцевально-игровая культура бурят Приангарья: учебно-методическое пособие*. Улан-Удэ, 2001.
7. Лукина А.Г. *Традиционные танцы Саха*. Новосибирск, 2005.
8. Буксикова О.Б. *Трансформация в хореографии традиционных игр народов Сибири: учебное пособие*. Улан-Удэ, 2006.

## References

1. Vygotskij L.P. *Psichologiya iskusstva*. Moskva, 1987.
2. Alekseeva G.G. Hejro – zhuravlinaya pesnya dolgan. *Tanceval'naya kul'tura narodov Yakutii: tradicii i sovremennost'*. Tezisy dokladov respublikanskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Yakutsk, 2006.
3. Koroleva E.A. *Rannie formy tanca*. Kishinev, 1977.
4. Zhornitskaya M.Ya. *Narodnye tancy Yakutii*. Moskva: Nauka, 1966.
5. Tolstyakova S.P. *Tancy zemli Olonho*. Yakutsk: Centr kul'tury i iskusstva imeni Kulakovskogo Ministerstva kul'tury Respubliki Saha (Yakutiya), 1993.
6. Nikolaeva D.A., Buksikova O.B. *Tanceval'no-igrovaya kul'tura buryat Priangar'ya: uchebno-metodicheskoe posobie*. Ulan-Ud'e, 2001.
7. Lukina A.G. *Tradicionnye tancy Saha*. Novosibirsk, 2005.
8. Buksikova O.B. *Transformaciya v horeografii tradicionnyh igr narodov Sibiri: uchebnoe posobie*. Ulan-Ud'e, 2006.

Статья поступила в редакцию 09.11.16

УДК 377.030

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

**Magdilova L.V.**, Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of Information Law and Legal Informatics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: maglar@mail.ru

**METHODICAL ASPECTS OF TEACHING INFORMATION LAW TO LAW STUDENTS.** The article presents a study of specifics in teaching methods at classes on information law to university students, based on current information legislation and research results in the field of legal regulation of the information sphere. The article considers a problem of studying information law in the transition to two-level training of lawyers, as well as the use of innovative learning technologies to improve the process of formation of common cultural and professional competences of future lawyers. The results of the research shows that there is need to develop methods of interactive forms of practical training, including active interaction of a teacher and students and students among themselves.

**Key words:** information society, information resources, information relations, information technology, information security, innovative educational technologies.

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

**Л.В. Магдилова**, канд. экон. наук, доц. каф. информационного права и информатики юридического факультета, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: maglar@mail.ru

## МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАЦИОННОЕ ПРАВО» СТУДЕНТАМ-ЮРИСТАМ

В статье представлено исследование особенностей учебной дисциплины информационного права, базирующегося на действующем информационном законодательстве и результатах научных исследований в области правового регулирования информационной сферы. В статье рассмотрена проблема изучения информационного права при переходе к двухуровневой системе подготовки юристов, а также использования инновационных технологий обучения для совершенствования процесса формирования общекультурных и профессиональных компетенций у будущих юристов. Результатом проведенного исследования являются разработанные методики интерактивных форм проведения практических занятий, включающих активное взаимодействие преподавателя и студентов, а также студентов между собой.

**Ключевые слова:** информационное общество, информационные ресурсы, информационные отношения, информационные технологии, информационная безопасность, инновационные образовательные технологии.

Переход высшего образования на двухступенчатую систему подготовки кадров предполагает формирование современного выпускника-юриста творческой личностью, способной под руководством преподавателя и самостоятельно осваивать интенсивно меняющееся законодательство и применять его нормы на практике. В этой связи предполагается разработка обновленной модели и стандартов образования, а также соответствующего методического обеспечения. Современное развитие информационных технологий и информационных систем, создание компьютерных сетей, увеличение спектра предоставляемых информационных услуг, информационных продуктов и информационных ресурсов, расширение сферы информационной деятельности обусловили возникновение новой отрасли права – информационного права. Оно сложилось и развивается во многих странах мира, в том числе и в России. Информационное право, как относительно новое явление находится в стадии становления. Возникновение данной отрасли связано с возрастающей ролью информации в жизни общества, личности, государства и переходом от индустриального общества к информационному.

Информационное право можно рассматривать с трёх взаимосвязанных позиций: как юридическую науку, как комплексную отрасль права, как учебную дисциплину. Под наукой информационного права понимается отрасль юридической науки, изучающая общественные отношения в информационной сфере, их закономерности и отражение в праве, правоохранительной и правоприменительной практике, в общественной правосознании [1]. Информационное право как новая комплексная отрасль права – это система социальных норм и отношений, охраняемых силой государства, возникающих в информационной сфере – сфере производства, преобразования и потребления информации.

В современных условиях развития информационного общества и формирования государственной образовательной политики важнейшей задачей является сбалансированное развитие научного и учебного уровня знаний. Утверждение информационного права на уровне номенклатуры научной специальности в качестве самостоятельного направления юриспруденции не подкреплено решением о включении учебной дисциплины «Информационное право» в состав образовательных программ про-



фессионального цикла федерального государственного образовательного стандарта [2].

Учебная дисциплины «Информационное право», читаемая для юристов, чаще всего относится к вариативной части учебной программы или читается во многих вузах страны как дисциплина по выбору студентов. Можно также выделить наметившуюся тенденцию – это образование новых кафедр информационного права [3].

В ряде вузов формирование информационно-правовых знаний осуществляется на двухуровневой основе (бакалавриат–магистратура) [4].

На уровне бакалавриата изучению подлежат основные понятия, выделение подотраслей и институтов, выявление правовых коллизий в регулировании информационной сферы. На уровне магистратуры изучаются теоретические и прикладные проблемы отрасли информационного права в рамках комплекса учебных информационно-правовых курсов: «Теория информационного права», «Системология правового регулирования информационных отношений», «Актуальные проблемы информационного права», «Право телематических сетей» и др.

В Юридическом институте ДГУ учебная дисциплина «Информационное право» читалась с 2001 года как специальный курс для студентов старших курсов. С 2010 года дисциплина «Информационное право» вошла в вариативную часть блока общепрофессиональных дисциплин информационного цикла, после изучения теоретического и практического курса информационных технологий в юридической деятельности. Хотелось бы отметить, что такая структура обусловлена необходимостью определенной предварительной информационной подготовки (культуры) студентов. Изучение данной дисциплины базируется на знаниях, полученных при изучении дисциплин «Информационные технологии в юридической деятельности», «Теория государства и права», «Конституционное право».

Целью изучения дисциплины является формирование теоретических знаний и умений, а также практических навыков юриста в области правового регулирования отношений в информационной сфере, повышение правовой культуры в информационной сфере, выработка навыков и умений, необходимых для профессионального выполнения поставленных задач (в частности, связанных с предупреждением, выявлением и пресечением правонарушений в информационной сфере).

Содержание дисциплины охватывает круг вопросов, связанных с изучением основных понятий, принципов, методов правового регулирования информационных отношений в информационной сфере. Рассматриваются источники информационного права, особенности правового режима информации, ответственности за правонарушения в информационной сфере.

В результате изучения дисциплины студенты должны знать объект, предмет, метод, принципы, отрасли информационного права, а также её роль и место среди других отраслей права; содержание основных понятий, составляющих тезаурус отрасли; архитектуру (назначение, состав, структуру и основные характеристики) информационной сферы как сферы правового регулирования информационных отношений; состав и основное содержание российского информационного законодательства как правовой базы информационного общества; особенности информации как объекта правового регулирования.

Таким образом, содержанием учебной дисциплины «Информационное право» являются наиболее общие знания и умения компетенции о содержании информационной деятельности, информационном законодательстве и практике его применения. Отсутствие чёткой определённости в вопросах оформления понятийного аппарата информационного права делает невозможным достижение цели учебной дисциплины – приобретение базовых знаний об информационной сфере и ее правовом обеспечении, а также навыков и умений компетенций по применению норм информационного права. В связи с этим процесс совершенствования понятийного аппарата информационного права должен носить скоординированный и непрерывный характер.

Основной особенностью содержания курса является акцентирование внимания на главный объект правового регулирования – информацию, понятие которой является фундаментальной философской категорией. Основываясь на результатах научных исследований, в первую очередь в области информатологии и информатики, в рамках курса излагаются вопросы теоретического анализа базовых понятий «информация» и «информационная сфера». Целью изучения данных вопросов является определение архитектуры информационной сферы как сферы правового

регулирования, выявление общих свойств информации и определение ее свойств, принципиальных для правового регулирования отношений в информационной сфере.

На основе изложения результатов теоретического анализа обосновывается классификация информационных отношений. Так, И.М. Рассолов [5] выделяет десять видов общественных отношений, входящих в предметную область исследуемой отрасли, в том числе информационные отношения в области международного информационного обмена; реализации основных информационных прав и свобод личности, общества и государства; в сфере массовой информации; интернет-отношения; электронного документооборота; электронной коммерции и предпринимательской деятельности; обработки персональных данных; библиотечного и архивного дела; обеспечения информационной безопасности; рассмотрения информационных споров.

На основе поведенческого анализа субъектов в информационных процессах информационной сферы можно выделить четыре группы информационных правоотношений, возникающие при осуществлении конституционного права на поиск, получение и использование информации и информационных объектов; создании и распространении информации и информационных объектов; создании и применении информационных систем/технологий и средств их обеспечения; создании средств и механизмов информационной безопасности. Внутри каждой группы рассматриваются присущие ей виды информации [6].

Наибольший интерес представляет классификация по значимости и информационной природе информационных правоотношений в инфо сфере, где основными типами являются отраслевые, межотраслевые и смежные информационные правоотношения [7]. Отраслевые информационные правоотношения возникают в области обеспечения информационной безопасности личности, общества и государства и соответствующей привилегированной содержательной информации, необходимой для удовлетворения информационных потребностей жизнедеятельности (функционирования), развития и обучения – подотрасль «право информационной безопасности» (включая институт информационных прав и свобод, институт тайны, институт охраны права на частную информационную деятельность и др.); массовой информации – подотрасль «медиаправо» или «право массовой информации» (включая институт свободы массовой информации, институт прав телерадиовещателей и др.); средств автоматизации (включая автоматизированные информационные системы), электронно-вычислительной техники и соответствующей машинной или компьютерной информации – подотрасль «компьютерное право» (включая институты электронного документооборота, электронной подписи, программно-математического обеспечения и др.); средств телематики (включая глобальные телематические (информационно-компьютерные телекоммуникационные) сети типа сетей Интернет, Релком, Ситек, Sedab, Remart и др.) и соответствующей многоаспектной электронно-цифровой информации – подотрасль «интернет-право» (включая институты телекоммуникаций, связи, доменных имен и др.).

Межотраслевые информационные правоотношения (информационно-имущественные, информационно-неимущественные, информационно-хозяйственные, информационно-производственные и др.) возникают в области интеллектуальной собственности (включая промышленную собственность), ответственности на информационные ресурсы, компьютерной преступности, правовой информатизации и др. Смежные информационные правоотношения возникают в области использования информационных средств и ресурсов, в области культуры, библиотечного дела, архивов и др.

Таким образом, информационные правоотношения в иных сферах, в частности экономической, политической, социальной, экологической, брачно-семейной, трудовой, нравственной и др., не входят в предмет информационного права и являются средством решения правовых задач соответствующих отраслей.

Одним из важнейших вопросов является изучение расширенной структуры информационного законодательства, которая отражает как его реальное состояние, так и воображения по развитию этого законодательства. Эту структуру можно представить следующим образом: информационно-правовые нормы международного законодательства; информационно-правовые нормы Конституции РФ; нормативные правовые акты отрасли информационного законодательства; отрасли законодательства, акты которых включают (или должны включать) отдельные информационно-правовые нормы. При рассмотрении данных вопросов

обосновывается взаимосвязь с другими отраслями права (международным, конституционным, гражданским, трудовым, уголовным, административным и т. п.)

При изучении правового режима информации определяют его основные признаки и типовые элементы содержания, выделяются виды правового режима информации с точки зрения его обязательности (императивный и диспозитивный) и объекта правоотношения (общий и специальный). Рассматриваются особенности общего правового режима информации и виды информации. Среди специальных правовых режимов – конфиденциальность информации и тайна.

В рамках рассмотрения правовых проблем виртуальной среды Интернет дается правовая характеристика глобальных сетей. Определяются основные объекты информационных правоотношений в сети Интернет (информационные системы, информационно-телекоммуникационные технологии и ресурсы, составляющие инфраструктуру сети Интернет, информационные продукты и услуги) и субъекты, действующие в среде сети Интернет (создающие инфраструктуру сети Интернет, обеспечивающие ее расширение и развитие; представляющие услуги по пользованию ею; пользователи сети Интернет), особенности поведения субъектов и осуществления информационных правоотношений в среде глобальных сетей, применение модели информационной сферы для выявления и анализа правовых проблем в среде глобальных сетей. Защита авторских и смежных прав, проблемы распределения доменных имен, спам, борьба с преступностью изучаются как основные правовые проблемы регулирования информационных отношений в сети Интернет и других глобальных сетях.

Особое внимание уделяется рассмотрению компьютерной преступности и компьютерных преступлений. Понятие компьютерного преступления рассматривается с различных точек зрения, а именно: с точки зрения уголовно-правовой охраны; как социальное явление; криминалистических аспектов проблемы. На основе этих определений выделяют характерные особенности компьютерного преступления, анализируется современное состояние компьютерной преступности, рассматриваются методы борьбы с компьютерными преступлениями, их профилактика и предупреждение.

Традиционно одной из важнейших тем курса является изучение правовых проблем информационной безопасности. Информационная безопасность рассматривается как свойство системы сбалансированного обеспечения защищенности интересов личности, общества и государства от угроз в информационной сфере, характеризующее защищенность их социальных и технологических потребностей в качественной (ценной) информации, необходимой для нормального (устойчивого) функционирования (жизнедеятельности) и развития (обучения). В качестве объектов информационных отношений в сфере информационной безопасности рассматриваются такие понятия, как духовность, нравственность, уровень интеллектуального развития личности и общества, конституционный строй, суверенитет и территориальная целостность государства, информационные права и свободы граждан, информация, информационные ресурсы, информационные системы, базы знаний и данных. Изучается государственная политика в области информационной безопасности.

Дисциплина изучается на лекционных и практических занятиях, а также в процессе самостоятельной работы. Осуществляется также взаимосвязь между преподаванием данной учебной дисциплины и функционированием научного студенческого кружка, где основными направлениями исследования являются вопросы, обозначенные в рамках изучаемой дисциплины.

В ряде вузов в процессе обучения активно используются инновационные технологии преподавания и различные информационно-коммуникационные технологии. Так, при изучении дисциплины «Информационное право» используются мультимедийные средства поддержки обучения (электронные презентации, образовательные видеофильмы и пр.); проводятся деловые игры и конкурсы с использованием ИКТ; используются ресурсы научно-образовательного портала электронная «Юстиция»; применяются справочно-правовые системы в процессе поиска и обработки данных и т. д. При использовании инновационных технологий применяют интерактивные методы обучения, ориентированные на более широкое взаимодействие обучающихся не только с преподавателем, но и друг с другом, и на доминирование активности обучающихся в познавательном процессе обучения. Место преподавателя в интерактивных занятиях сводится к

направлению деятельности обучающихся на достижение целей занятия. Интерактивное обучение позволяет актуализировать имеющиеся у студентов знания, привлечь их к активному диалогу, учиться высказывать свою точку зрения, демонстрировать свои умения и вырабатывать определённые навыки [8].

На кафедре «Информационное право и информатика» Юридического института ДГУ имеется положительный опыт использования в учебном процессе интерактивных форм проведения практических занятий, предусматривающих активное взаимодействие преподавателя и студентов, а также студентов между собой.

Одним из видов интерактивных форм обучения, разработанных авторами статьи, является итоговое занятие «Своя игра», включающее проверку знаний по дисциплине «Информационное право» путем применения 5 форм тестов и кейсов (с выбором одного правильного ответа, с выбором нескольких правильных ответов, на установление правильной последовательности, на установление соответствия, с кратким ответом, кейс). С помощью электронной презентации и мультимедийного оборудования создается атмосфера одноименной телевизионной игры, академическая группа разбивается на подгруппы. Основными целями проведения является обобщение полученных знаний по дисциплине «Информационное право»; определение уровня знаний студентов основных тем дисциплины «Информационное право»; выявление уровня владения основными методами и способами правового регулирования в информационной сфере; формирование коммуникативной компетентности (формирование умения взаимодействовать в коллективной деятельности). Студенты отвечают на вопросы разной сложности по темам курса. Результаты игры оцениваются в баллах и используются при выставлении промежуточной аттестации студентов.

В рамках проведения тематического занятия «Электронное государство» реализуется еще один вид интерактивных методов обучения. Основными целями и задачами тематического семинарского занятия является:

- освоение общекультурных компетенций (ОК-10 (понимание сущности и значения информации в развитии современного информационного общества), ОК-11 (владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации), ОК-12 (способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях) и профессиональных компетенций (ПК-15 (толкование правовых актов), ПК-16 (давать квалифицированные заключения в конкретных видах юридической деятельности))

- включение в процесс исследования всех студентов группы;

- внесение студентом индивидуального вклада, обмен знаниями, идеями, способами деятельности;

- формирование коммуникативной компетентности.

Преподаватель характеризует Электронное государство как политико-правовую организацию общества с использованием информационно-телекоммуникационных технологий; способ взаимодействия органов государственной и муниципальной власти и общества в целях предоставления государственных услуг; обеспечение возможности участия в осуществлении власти населения, единства и территориальной целостности, в том числе в электронном пространстве; осуществление посредством государственного электронного механизма управления делами общества; суверенная публичная власть, придающая праву общеобязательное значение, гарантирующая права, свободы граждан, законность и правопорядок.

Информационное сопровождение тематического семинара осуществляется путём размещения информации на официальном сайте ДГУ, на сайте кафедры «Информационное право и информатика», в социальных на странице кафедры в Фейсбуке, и в Инстаграмме (хештег e-государство). Студенческие проекты включают следующие разделы: визитная карточка команды (название, девиз, эмблема); презентация об элементе электронного государства (электронное правительство, электронное правосудие, электронный парламент), правовая база создания и развития элемента электронного государства, социологический опрос, интервьюирование, лирическое отступление. В состязании принимают участие две-три команды, состоящие из студентов академической группы. Для оценки проектов создается компетентное жюри, состоящее из практических работников, преподавателей и старшекурсников. Каждый член жюри индивидуально оценивает каждую команду по определенным критериям, а затем выводится общий средний балл. Победители награждаются по

четными грамотами, выставляются баллы, которые используются при выставлении промежуточной аттестации.

В заключение необходимо отметить, что при изучении учебной дисциплины «Информационное право» возможно и необходимо использование следующих инновационных методов преподавания:

- использование современных проекционных технических средств и соответствующего программного обеспечения для повышения уровня наглядности, информативности, структурности и системности преподаваемого материала на лекционных занятиях;

- составление анкет с вопросами и вариантами ответов по актуальным (нерешенным) вопросам информационного права и проведении на их основе своеобразного социологического опроса среди студентов с последующим анализом полученных результатов;

- создание мультимедийной системы по учебной дисциплине «Информационное право», составными элементами которой являются электронные гипертекстовые учебники, системы тестирования, библиотеки схем, структур, слайд-фильмов, видеофильмов и т.п.;

- создание системы дистанционного обучения, которая включает мультимедийные системы, системы сетевого доступа, идентификацию пользователей (студентов, слушателей, преподавателей и т. п.), определение их полномочий, спектра выполняемых функций в системе и т. п.;

- применение справочных правовых систем (в частности «Консультант-Плюс») как новой формы работы с источником права, при решении юридических задач по конкретным юридическим ситуациям и фактам осуществление подбора нормативной доказательственной базы на основе их применения.

#### Библиографический список

1. Лопатин В.Н. Актуальные проблемы становления и развития теории информационного права. *Информационное право*. Москва, 2005; 3.
2. Кузнецов П.У., Дженакова Е.В. Актуальные проблемы формирования знаний в области информационного права. *Информационное право*. Москва, 2015; 2: 4 – 7.
3. Рассолов И.М. Информационное право как отрасль права, область научных исследований и учебная дисциплина. *Учёные труды Российской академии адвокатуры и нотариата*. 2015; 4 (39): 90 – 93.
4. Ловцов Д.А., Чубукова С.Г. Преподавание основ, проблем и специальных вопросов информационного права в Российской академии правосудия. *Информационное право*. Москва, 2014; 1: 21 – 26.
5. Рассолов И.М. Информационное право России: сегодня и завтра. *Общественные науки*. Москва, 2016; 1: 264 – 270.
6. Магдилова Л.В., Магдилов М.М. Особенности и виды информационных правоотношений. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Махачкала, 2013; 2: 48 – 51.
7. Ловцов Д.А. Системология правового регулирования информационных отношений в инфосфере: архитектура и состояние. *Государство и право*. Москва, 2012; 8: 16–25.
8. Шмельёва М.В. Интерактивное обучение как одно из требований к условиям реализации основных образовательных программ в вузах. *Казанский педагогический журнал*. Казань, 2015; № 6-1 (113): 25 – 30.

#### References

1. Lopatin V.N. Aktual'nye problemy stanovleniya i razvitiya teorii informacionnogo prava. *Informacionnoe pravo*. Moskva, 2005; 3.
2. Kuznetsov P.U., Dzenakova E.V. Aktual'nye problemy formirovaniya znaniy v oblasti informacionnogo prava. *Informacionnoe pravo*. Moskva, 2015; 2: 4 – 7.
3. Rassolov I.M. Informacionnoe pravo kak otrasl' prava, oblasti nauchnyh issledovanij i uchebnaya disciplina. *Uchenye trudy Rossijskoj akademii advokatury i notariata*. 2015; 4 (39): 90 – 93.
4. Lovcov D.A., Chubukova S.G. Prepodavanie osnov, problem i special'nyh voprosov informacionnogo prava v Rossijskoj akademii pravosudiya. *Informacionnoe pravo*. Moskva, 2014; 1: 21 – 26.
5. Rassolov I.M. Informacionnoe pravo Rossii: segodnya i zavtra. *Obschestvennye nauki*. Moskva, 2016; 1: 264 – 270.
6. Magdilova L.V., Magdilov M.M. Osobennosti i vidy informacionnyh pravootnoshenij. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Mahachkala, 2013; 2: 48 – 51.
7. Lovcov D.A. Sistemologiya pravovogo regulirovaniya informacionnyh otnoshenij v infosfere: arhitektura i sostoyanie. *Gosudarstvo i pravo*. Moskva, 2012; 8: 16-25.
8. Shmeleva M.V. Interaktivnoe obuchenie kak odno iz trebovanij k usloviyam realizacii osnovnyh obrazovatel'nyh programm v vuzah. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. Kazan', 2015; № 6-1 (113): 25 – 30.

Статья поступила в редакцию 01.12.16

УДК 378

**Aleeva Yu.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),

E-mail: yaleeva73@mail.ru

**Chizhikova N.V.**, postgraduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: yaleeva73@mail.ru

#### PEDAGOGICAL TECHNOLOGY AS A CONDITION OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELOR STUDENTS MAJORING IN DESIGNING AND MODELLING OF CLOTHES.

The material of the article is a theoretical analysis and practical experience of the way how to form professional competences of bachelors of designing and modeling of clothes. The study raises problems of training of bachelors of designing and modeling of clothes in a higher education institution. The authors define the specifics of education given to bachelors at a technical college, where it is important to update the contents of professional education and the choice of approaches that would optimize the educational process. In the article a number of problems, connected with the transition to a two-level system of the higher education and the introduction of competence-based approach, are revealed. Fundamental difference of the authors' approach is that they believe that a professional expert has to possess not only necessary knowledge and a set of necessary skills, but also a steady professional orientation and professional competence, which are a core for the whole education.

**Key words:** methods and technologies of training, FGOS VPO in the direction of preparation 29.03.05 “Designing of products of light industry”, monitoring levels of forming real knowledge, abilities and experience of quasiprofessional activity, components of professional competence of graduates, professional activity.

**Ю.В. Алеева**, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,

E-mail: yaleeva73@mail.ru

**Н.В. Чижикова**, аспирант Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,

E-mail: yaleeva73@mail.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ КОНСТРУИРОВАНИЯ И МОДЕЛИРОВАНИЯ ОДЕЖДЫ

Представленный в коллективной статье материал – это теоретический анализ и практический опыт формирования профессиональной компетенции бакалавров конструирования и моделирования одежды. Статья посвящена проблемам подготовки бакалавров конструирования и моделирования одежды в высшем учебном заведении. В статье рассматривается специфика технического вуза в подготовке бакалавров, процесс подготовки которых должен выражаться как в обновлении содержания профессионального образования, так и в выборе подходов, обеспечивающих оптимизацию образовательного процесса. В статье выявлен ряд проблем, связанных с переходом на двухуровневую систему высшего образования и введением компетентностного подхода. Принципиальным отличием авторского подхода является то, что специалист-профессионал должен обладать не только набором необходимых знаний и навыков деятельности, но и тем стержнем, на котором всё это строится – устойчивой профессиональной направленностью и профессиональной компетентностью.

**Ключевые слова:** методы и технологии обучения, ФГОС ВО по направлению подготовки 29.03.05 «Конструирование изделий легкой промышленности», мониторинг уровней сформированности реальных знаний, умений и опыта квазипрофессиональной деятельности, составляющие профессиональной компетенции выпускников, профессиональная деятельность.

Российское образование последние десятилетия переживает бурный период перемен, проявляются многообразные педагогические инициативы и происходят инновационные процессы: Россия интегрировалась в мировое образовательное пространство, созданы новые типы образовательных учреждений (федеральные и национальные исследовательские университеты), введена двухуровневая система образования (бакалавриат – магистратура), разработаны образовательные программы нового поколения на основе Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Совершенствуются традиционные и внедряются в педагогическую практику новые методы и технологии обучения и воспитания, развиваются новые формы организации обучения, изменяется характер организации и управления в образовательной сфере.

Анализ проблемы формирования профессиональной компетенции бакалавров конструирования и моделирования одежды немаловажен без рассмотрения психолого-педагогических характеристик профессиональной деятельности будущих специалистов в современных условиях. Среди современных российских психологов труда, инженерных психологов, психологов в области управления и специалистов в области профессионального самоопределения, немало сделавших за последнее время для развития указанных направлений.

Теоретические исследования о потребностях человека, о сущности отношений его с окружающей действительностью и самим собой, получившее развитие в современной методологии личности, в научно-педагогической теории, служит основанием для определения отношений в качестве предмета профессиональной деятельности в педагогике. При этом мы исходим, во-первых, из психологической модели личности, предложенной Н.В. Поповой и Ю.В. Киселевой. В их работах рассматриваются теоретические и практические основы профессионально-педагогической культуры преподавателя, излагается авторский подход к проблеме ее формирования. Раскрывается и обосновывается четырёхкомпонентная модель профессионально-педагогической культуры. Определена совокупность ценностей, овладение которыми создает основу для формирования профессионально-педагогической культуры [1].

Во-вторых, из работ Ю.В. Киселевой, где она рассматривает педагогические условия. В качестве внутренних условий выступают: направленность студентов на будущую профессию; осознание ими значимости самоорганизации и саморегуляции для успешности учебной и профессиональной деятельности; устойчивая мотивация получения соответствующих знаний и освоения необходимых способов действия; сознательная активность учащихся в ходе формирующей деятельности; направленность на тренинг необходимых умений в условиях учебной, учебно-профессиональной, а в дальнейшем и профессиональной деятельности [2].

Ряд учёных-практиков разработали и внедрили в университет модульно-рейтинговую технологию обучения, и созданная на её основе автоматизированная система управления учебной деятельностью студента выявляет необходимость в осуществлении непрерывного контроля в условиях повышения качества подготовки, уровня организации учебного процесса и эффективности обучения студентов [3].

Профилирующие кафедры технических вузов, выпускавшие многие десятилетия инженеров, сегодня выпускают *бакалавров*, а работодатели – привлекают их для решения производственных задач. Поэтому важно осмыслить особенности их подготовки, определяемые нормативными документами, определиться с возможными проблемами, чтобы находить конструктивное их решение в условиях новой социально-экономической и технологической реальности.

Общепризнано, что высшее образование должно ориентироваться на подготовку бакалавров, обладающих высоким уровнем *профессиональной компетенции*, которая обобщенно рассматривается как характеристика качества теоретической и практической подготовки выпускника вуза, его знаний, а также *актуальных и потенциальных* способностей.

Двухуровневая система образования вызывает вопросы не только у сотрудников вузов, но и у работодателей, студентов. Многие представители промышленности и бизнеса не в полной мере представляют себе компетенции будущих бакалавров, воспринимая их как «недоучившихся специалистов». Это, в свою очередь, вызывает растерянность абитуриентов, которые не могут быть уверены в своем трудоустройстве после четырёхлетнего обучения. Уже сейчас многие выпускники-бакалавры сталкиваются с проблемой: работодатель не всегда считает четырёхлетний срок обучения законченным высшим образованием, на этом основании отказывая в трудоустройстве.

Формально ФГОС определяет образование бакалавров как «профессиональное», в действительности же примерно 50% учебного времени (что соответствует и трудоёмкости изучения) в вузе отдано общим дисциплинам двух циклов: 1) «Гуманитарный и социально-экономический»; 2) «Математический и естественнонаучный». С одной стороны, дисциплины указанных циклов, безусловно, важны, они носят общенаучный и мировоззренческий характер, предупреждают однобокость, с другой стороны, в процессе обучения не остается достаточного места для дисциплин профессионализации.

Примечательно, что большинство (60%) формулировок компетенций в ФГОС начинаются со слова «способность», остальные – со слова «готовность». Известно, что *способности* определяются как индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения деятельности. А обнаруживаются они в процессе *овладения* этой деятельностью. Формирование способностей происходит на основе задатков. Очевидно, что обнаружение и развитие *профессиональных способностей* («компетенции») выпускника возможно лишь в самой деятельности по выбранной профессии [4]. Кафедры вуза могут заложить лишь *основы* для развития потенциальных профессиональных способностей. Но, могут, и обязаны сформировать актуальные способности бакалавра, обеспечивающие ему успешность самостоятельного применения знаний, формирования умений и навыков в профессиональной сфере, оперативно осваивать новшества и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям производства, обеспечивать саморегуляцию поведения и добиваться трудовых успехов.

Изучение ряда работ по проблемам профессиональной подготовки бакалавров, анализ педагогической практики дают основание утверждать, что важной составляющей этапа становления

бакалавра является период обучения в вузе. Где он получает необходимые знания и умения, знакомится со старшими коллегами, уточняет своё исходное представление о той деятельности, которой решил посвятить себя, поступая в данное учебное заведение. Поэтому считаем, что действительно важной задачей университетского образования, помимо передачи знаний и умений (информирования), является формирование личности профессионала, содействие его самоидентификации с профессией.

В процессе профессионального образования студенты должны обрести необходимые компетенции. Но в силу индивидуальных особенностей и ресурсов будущие выпускники могут овладеть компетенциями (как и профессионализмом в целом) на разном уровне: от низкого уровня, обеспечивающего решение элементарных задач деятельности, до достаточно высокого уровня, достаточного для решения самых сложных задач профессиональной деятельности [5].

*Сложность* процесса профессиональной деятельности является объективной характеристикой, а *трудность* овладения им – это *субъективная* характеристика, зависящая от обучаемого. Его природных задатков и общих (интеллектуальных) способностей, опыта, мотивации, или, – в обобщенной форме, – *ресурсов личности*. В свою очередь, более или менее успешная реализация *индивидуальных ресурсов* человека зависит от *среды*. Соответственно, успешность профессионализации на этапе обучения бакалавров зависит от особенностей организации образовательной среды в вузе, и прежде всего, на профилирующей кафедре.

В условиях перехода на двухуровневую систему обучения «бакалавр- магистр», предполагается, что качество подготовки выпускника бакалаврской программы за четырехлетний период обучения должно соответствовать качеству подготовки специалиста за пятилетний период обучения. Процесс подготовки таких выпускников-бакалавров должен выражаться как в обновлении содержания профессионального образования, так и в выборе подходов, обеспечивающих оптимизацию образовательного процесса.

Изучение состояния системы инженерного образования позволило выявить ряд проблем, связанных с переходом на двухуровневую систему высшего образования и введением компетентностного подхода:

- несоответствие требований образовательных стандартов и требований рынка труда, предъявляемых к профессиональным и личностным характеристикам выпускников;
- в организации образовательного процесса не учитывается специфика дальнейшей профессиональной деятельности бакалавров, которые впоследствии должны заниматься проектно-конструкторской и производственно-технологической деятельностью;
- сокращение времени на изучение общепрофессиональных и специальных дисциплин, особенно в процессе подготовки бакалавров за четырехлетний период обучения;
- использование только традиционных подходов в обучении;
- отсутствие контроля и мониторинга уровней сформированности реальных знаний, умений и опыта квазипрофес-

сиональной деятельности, выраженной в способностях (компетенциях) [6].

С целью решения представленных проблем многие учёные в своих научно-педагогических исследованиях пытаются создавать различные модели выпускников и модели организации процесса инженерной подготовки, основанные на педагогических концепциях, подходах и технологиях. В этой связи целесообразно провести анализ современных требований к подготовке выпускников в области конструирования одежды и выявить основные факторы (подходы), влияющие на эффективность организации инженерного образования.

Общим результатом внедрения этих подходов должно быть повышение качества профессиональной подготовки бакалавров.

Условиями повышения качества подготовки бакалавров мы рассматриваем:

- компетентностный подход к проблеме профессиональной подготовки студентов и идею формирования профессиональных компетенций как одной из ключевых компетенций в их подготовке;
- педагогическое проектирование учебных курсов как системообразующий принцип формирования профессиональных компетенций студентов;
- конкретное содержание и технология формирования профессиональных компетенций бакалавров в области конструирования и моделирования швейных изделий;
- оценочные критерии сформированности профессиональных компетенций.

Анализ литературных источников показал, что реальные условия работы современного дизайнера требуют от него не только определённого объёма знаний и навыков, но и умения ориентироваться в потоке информации, обобщать и систематизировать её, находить ей практическое применение. В настоящее время бакалавр конструирования изделий легкой промышленности должен владеть не только общенаучными теориями, законами периодической изменчивости пластических характеристик костюма, механизмами взаимосвязи всех его компонентов, но и уметь наблюдать, анализировать, предсказывать, планировать и выбирать устойчивые архетипы моды и их всевозможные модификации.

В данном контексте умение создавать одежду более представляется способностью, а не специальностью, поскольку связано с особым, проектным складом ума и психосоциальной стадией развития личности.

Большинство исследователей в своих работах указывают на то, что в структуре профессиональной компетенции можно выделить два взаимодополняющих компонента: личностная компетенция и специальная компетенция. В дальнейшем следует рассматривать специальную компетенцию, как функциональную компетенцию выпускника направления «Конструирование изделий легкой промышленности».

Исходя из выше изложенного, сформулируем: компетентностная модель будущего выпускника направления «конструирование изделий легкой промышленности» будет складываться из личностной компетенции (ЛК) и функциональной. Последняя в свою очередь сложится из проектно-художественной (ПХ) и проектно-конструкторской (ПК).



Рис.1. Составляющие профессиональной компетенции бакалавра конструирования одежды

Исходя из вышеизложенного, следует, что личностная компетенция – это качественная характеристика, позволяющая выполнять процесс трансформации художественной идеи в графическую развёртку поверхности, а затем в реальный объект на уровне авторского творческого характера профессиональной деятельности. А функциональная – это система взаимодействия специальных знаний, умений, навыков и, опыта творческой квазипрофессиональной деятельности, позволяющая выполнять процесс трансформации художественной идеи в графическую развёртку поверхности, а затем в реальный объект.

Есть полезное высказывание: «Достигаешь того, что измеряешь». Для управления процессом подготовки бакалавров в вузе необходимо получение оперативной информации о результатах на различных стадиях этого процесса. На основе анализа и обобщения литературных источников по проблеме мы рассматриваем педагогическую технологию как условие формирования профессиональной компетенции бакалавров в области моделирования и конструирования швейных изделий как часть целостного образовательного процесса. Важную роль в данной технологии необходимо отвести формированию теоретических знаний, практических навыков, развитию творческого образного мышления, рефлексии. Ее характерными чертами выступают обучение на основе организации квазипрофессиональной проектной деятельности и ориентации на личностное развитие.

Целью разработанной нами технологии формирования профессиональной компетенции является создание системы формирования личностной, проектно-конструкторской и проектно-художественной компетенций будущего специалиста в области конструирования и моделирования одежды.

Реализация данной технологии осуществлялась путем совершенствования образовательного процесса в соответствии со следующими принципами, которые отвечают характерным чертам эффективной технологии, а именно: системности, концептуальности, воспроизводимости, научности, интегративности, эффективности, новизны, алгоритмичности, оптимальности и законосообразности.

Принцип системности проявляется в логически выстроенных курсах дисциплин в рамках учебного плана. Данные дисциплины взаимодополняют, обогащают и уточняют теоретические знания и практический опыт студентов, причем предыдущие курсы являются базой для последующих.

Технология формирования профессиональной компетенции опирается на психологическую теорию мышления В.В. Давыдова, концепцию личностно-ориентированного обучения, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др., на компетентный подход к профессиональному образованию Э.Ф. Зеера, Ю.Г. Татур, А.Г. Ковалева и др., структурно-диахронического подхода к развитию личности Дж. Левинджер, Э. Эрикссон, Л. Колберг, Ж. Пиаже, В. Перри и др., на подходе «контекстного обучения» А.А. Вербицкого, используемом в инженерном образовании, а процесс сформированности профессиональной компетенции оценивается на основе программно-целевого подхода И.К. Шалаева.

На наш взгляд, условиям реализации компетентного подхода в обучении бакалавра конструирования одежды, в большей мере, отвечает теория контекстного обучения А.А. Вербицкого. Изначально, разработанная для решения проблем профессионального образования, она дает возможность моделировать предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста посредством трех последовательно реализуемых обучающих моделей: семиотической, имитационной и социальной.

Принцип воспроизводимости позволяет применять данную технологию в различных педагогических условиях, в том числе и для обучения студентов других специальностей.

Принцип интегративности реализуется посредством направленности всего процесса обучения на развитие профессиональной компетенции бакалавра в области моделирования и конструирования одежды и заключается в формировании у студента целостного представления о будущей профессии.

Принцип эффективности предполагает, что изучение каждой темы (любой дисциплины направления) направлено на формирование:

- Личностной компетенции (умение наблюдать, анализировать, предсказывать, планировать и выбирать устойчивые архетипы моды и их всевозможные модификации, способность креативно мыслить, рефлексировать, т.е. совокупность личност-

ных качеств, определяющих самосознающую либо сознательную стадию развития Эго);

- Функциональной компетенции (проектно-художественная и проектно-конструкторская компетенции).

Однако стоит заметить, что различные дисциплины не в одинаковой степени формируют составляющие компоненты профессиональной компетенции. Курсы социо-гуманитарного цикла (история, мировая и отечественная культура, история костюма и моды), являющиеся фундаментом в технологической цепочки, в большей степени направлены на формирование личностной компетенции. Художественные дисциплины (рисунок и живопись, художественно-графическая композиция, композиция костюма, архитектура объемных форм) – на формирование проектно-художественной компетенции. Конструкторские (конструирование изделий легкой промышленности, конструктивное моделирование одежды, конструирование модной одежды, конструкторско-технологическая подготовка швейного производства, проектирование изделий в САПР) соответственно на проектно-конструкторскую компетенцию. Причем формирование личностной компетенции, как основополагающей, происходит на всех дисциплинах неукоснительно.

Принцип новизны заключается в модернизации процесса обучения, а именно в целенаправленной системе действий интегративного характера, ранее не применяющейся в работе со студентами данного направления.

Принцип алгоритмичности позволяет механически применять технологию в однотипных педагогических ситуациях, условно разделяя изучение конкретной темы на три части:

- Получение новых знаний. В зависимости от содержания используются различные формы проведения лекционных занятий, требующих от студентов определённой активности и осведомленности в рассматриваемом вопросе (лекция-диспут, поисковый диалог, дискуссия, форум, чтение лекции двумя преподавателями разных дисциплин одновременно и т.д.), что предполагает предварительное самостоятельное знакомство с основными положениями данной темы.

- Обогащение практического опыта на основе полученных теоретических знаний. Практические семинарские занятия в зависимости от содержания работы проводятся в форме художественной, конструкторской практики, экскурсий, учебной практики в швейной лаборатории, что ориентирует студентов на практическое применение теоретических знаний.

- Креативное использование полученных знаний и практического опыта в самостоятельной поисковой деятельности. На данном этапе студентам предлагается проблемная ситуация, решение которой им предстоит найти самостоятельно: провести анализ ситуации, пошагово спланировать свою деятельность по достижению необходимого результата, соответственно пошагово рефлексировать для прогнозирования дальнейших действий. Проблемные ситуации предлагаются студентам в форме ролевой игры, коллективного творческого дела, анализа производственной ситуации, производственно-профессиональной практики, участие в конкурсных показах коллекций одежды и т.д. Данный вид работы является ключевым в формировании профессиональной компетенции, так как требует от студентов умения использовать полученную информацию (самостоятельно уточненную и обогащенную) в квазипрофессиональной деятельности, а так же проявлять личностные качества, определяющие способы выполнения действия.

Принцип оптимальности предполагает достижение поставленной цели с минимальными затратами сил всех субъектов образовательного процесса посредством модульно-рейтинговой системы квалитрии, которая позволяет в соответствии с общей логикой движения к результату прогнозировать технологически необходимый результат каждого шага и показателя каждого шага. Входной тест каждой дисциплины есть способ диагностики степени готовности студентов к работе с содержанием. Контрольные точки после каждого модуля являются одновременно и точками рефлексии, а достигнутый в заданном диапазоне результат, служит предпосылкой к сохранению преемственности в технологической цепочки. Таким образом, каждый выполняемый шаг имеет обратную связь, позволяющую прогнозировать два варианта последующих действий: для удачного исхода и в случае получения незапланированного эффекта.

Рейтинговая система оценки достижений студентов естественным путем повышает мотивацию к учебной деятельности и творческой самореализации, одновременно демонстрируя учаемому собственный рост. Кроме того, в технологии заложены

действия, направленные на снятие физиологических, психологических и социальных рисков.

Принцип законосообразности заключается в том, что технология формирования профессиональной компетенции спроектирована в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) направления «Конструирование изделий легкой промышленности», согласно учебному плану направления и стандартам дисциплин, с учетом гигиенических требований к нагрузке.[7]

Таким образом, педагогическая технология формирования профессиональной компетенции будущего бакалавра конструирования одежды включает в себя:

- Более крупные звенья в виде упорядоченных в рамках учебного плана направлений дисциплин;
- Логично структурированного содержания в контексте дисциплины (модулей);
- Пошагового формирования профессиональной компетенции внутри каждой изучаемой темы, посредством активных, творчески направленных форм деятельности студентов.

На основе анализа и обобщения литературных источников по проблеме исследования нами разработаны составляющие профессиональной компетенции бакалавра конструирования одежды (личностная компетенция, проектно-художественная и проектно-конструкторская) и уровни их проявления: оптимальный, допустимый, критический, недопустимый.

Уровни проявления компетенции оцениваются согласно программно-целевому подходу, разработанному И.К. Шалаевым, который требует критериев оценки конечных результатов деятельности педагогических систем любых масштабов.

Не прибегая к полному освещению подструктур педагогической системы, можно таблично предложить краткие качественно-количественные характеристики меры развития системы, в которых «планка» оптимального уровня задается мотивационным программно-целевым управлением [8].

Предлагаемая технология позволяет оценивать и качество самой выстроенной на профилирующей кафедре обучающей системы и ориентирует субъектов педагогического процесса на планирование, и осуществление мер, адекватно направленных на формирование и развитие личностной и функциональной компетенции до оптимального уровня, может также использоваться при отслеживании динамики развития данных компетенций.

Под направленностью мы понимаем сложное целостное образование, состоящее из разнообразных по нравственному содержанию, силе и волевой обеспеченности чувств, стремлений, потребностей, выражающихся в реальном поведении личности студента. Одни из них могут устойчиво занимать в этом сложном образовании лидирующее положение, другие – играть подчиненную, второстепенную роль, что и находит в конечном итоге свое интегральное выражение в той или иной направленности индивида, проявляющейся в присущей ему тенденции совершать общественно ценные или, наоборот, нравственно неприемлемые поступки и действия [9].

Предлагаемая ниже система (1), необходима при оценке уровня развития профессиональной компетенции будущего выпускника направления «Конструирования изделий легкой промышленности».

#### Библиографический список

1. Попова Н.В., Киселева Ю.В. Профессионально-педагогическая культура преподавателя вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 5: 206 – 208.
2. Киселева Ю.В., Попова Н.В. Педагогические условия формирования культуры учебной деятельности студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2009; 5: 273 – 276.
3. Попова Н.В. Контроль как основной инструмент эффективности обучения студентов в модульно-рейтинговой системе. *Теория и практика современной науки*. 2015; 6 (6): 1652 – 1654.
4. Старченко Е.В. Формирование профессиональных компетенций в учебно-образовательной деятельности у выпускников вузов. *Молодой ученый*. 2013; 9: 405 – 407.
5. Дружилов С.А. Индивидуальные ресурсы профессионального развития человека. *Человек и образование: Академический вестник Института образования взрослых РАО: научно-педагогическое издание*. 2006; 6: 56 – 60.
6. Комов А.Т., Куликов А.С. О некоторых проблемах подготовки бакалавров по новому федеральному государственному образовательному стандарту. *Современные проблемы науки и образования*. 2009; 2: 36 – 37.
7. Чижикова Н.В., Хализова А.В. Компетентностная модель выпускника направления «Конструирование изделий легкой промышленности». *Гарантии качества высшего профессионального образования: Тезисы докладов Международной научно-практической конференции*. Барнаул: АлтГТУ, 2013: 34 – 35.
8. Шалаев И.К. Организационно-управленческие инновации в системе педагогического образования. *Сборник научных статей*. Барнаул: БГПУ, 1999: 110 – 114.
9. Алеева Ю.В., Казанцева В.В. Профессиональная направленность личности будущих специалистов социально-культурной сферы. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 4: 141 – 144.

При этом мы использовали следующее квалиметрическое правило:

$$ЛК = 1П + 2П + 3П + 4П + 5П + 6П + 7П + 8П + 9П + 10П + 11П + 12П + 13П + \dots + 14П,$$

$$ПКК = 1П + 2П + 3П + 4П + 5П + 6П + 7П + 8П + 9П,$$

$$ПХК = 1П + 2П + 3П, \quad (1)$$

где ЛК – интегративный показатель уровня развития личностной компетенции, проектно-конструкторской компетенции и проектно-художественной компетенции, п – показатель, структурная единица рассматриваемой компетенции.

Если  $140 \geq ЛК \geq 126$ , то уровень развития личностной компетенции высокий;

если  $112 \geq ЛК \geq 84$ , то уровень развития личностной компетенции средний;

если  $70 \geq ЛК \geq 56$ , то уровень развития личностной компетенции низкий; если  $ЛК \leq 42$ , то уровень развития личностной компетенции будущего выпускника направления «Конструирования изделий легкой промышленности» отсутствует.

Если  $90 \geq ПКК \geq 81$ , то уровень развития проектно-конструкторской компетенции высокий;

если  $72 \geq ПКК \geq 54$ , то уровень развития проектно-конструкторской компетенции средний;

если  $45 \geq ПКК \geq 36$ , то уровень развития проектно-конструкторской компетенции низкий;

если  $ПКК \leq 27$ , то проектно-конструкторской компетенции будущего выпускника направления «Конструирования изделий легкой промышленности» отсутствует.

Если  $30 \geq ПХК \geq 27$ , то уровень развития проектно-художественной компетенции высокий;

если  $24 \geq ПХК \geq 18$ , то уровень развития проектно-художественной компетенции средний;

если  $15 \geq ПХК \geq 12$ , то уровень развития проектно-художественной компетенции низкий;

если  $ПХК \leq 9$ , то проектно-художественная компетенция будущего выпускника направления «Конструирования изделий легкой промышленности» отсутствует.

Интегративный показатель уровня развития личностной и функциональной компетенции коррелирует с показателем качества образования и позволяет осуществлять контроль на всех этапах реализации образовательных программ вуза при уровневой подготовке выпускников за формированием выше указанных компетенций.

Обобщая всё вышесказанное, отметим, что большой вклад в подготовку бакалавров в области конструирования одежды в техническом вузе вносят именно вузы, формируя личность, направленную на саморазвитие в профессиональной деятельности. Развитие уровневой подготовки в техническом вузе может быть реальным, эффективным, социально значимым при условии реализации концепции методической подготовки бакалавров в области конструирования одежды, удовлетворяющей региональным потребностям швейной отрасли посредством компетентностного подхода, ориентированного на личность студента.

## References

1. Popova N.V., Kiseleva Yu.V. Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 5: 206 – 208.
2. Kiseleva Yu.V., Popova N.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya kul'tury uchebnoj deyatel'nosti studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2009; 5: 273 – 276.
3. Popova N.V. Kontrol' kak osnovnoj instrument `effektivnosti obucheniya studentov v modul'no-rejtingovoj sisteme. *Teoriya i praktika sovremennoj nauki*. 2015; 6 (6): 1652 – 1654.
4. Starchenko E.V. Formirovanie professional'nyh kompetencij v uchebno-obrazovatel'noj deyatel'nosti u vypusnikov vuzov. *Molodoj uchenyj*. 2013; 9: 405 – 407.
5. Druzhilov S.A. Individual'nye resursy professional'nogo razvitiya cheloveka. *Chelovek i obrazovanie: Akademicheskij vestnik Instituta obrazovaniya vzroslyh RAO: nauchno-pedagogicheskoe izdanie*. 2006; 6: 56 – 60.
6. Komov A.T., Kulikov A.S. O nekotoryh problemah podgotovki bakalavrov po novomu federal'nomu gosudarstvennomu obrazovatel'nomu standartu. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2009; 2: 36 – 37.
7. Chizhikova N.V., Halizova A.V. Kompetentnostnaya model' vypusknika napravleniya «Konstruirovaniye izdelij legkoj promyshlennosti». *Garantii kachestva vysshego professional'nogo obrazovaniya: Tezisy dokladov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Barnaul: AltGTU, 2013: 34 – 35.
8. Shalaev I.K. Organizacionno-upravljencheskie innovacii v sisteme pedagogicheskogo obrazovaniya. *Sbornik nauchnyh statej*. Barnaul: BGPU, 1999: 110 – 114.
9. Aleeva Yu.V., Kazanceva V.V. Professional'naya napravlenost' lichnosti buduschih specialistov social'no-kul'turnoj sfery. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 4: 141 – 144.

Статья поступила в редакцию 21.11.16

УДК 378

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

**Elfimova A.V.**, *postgraduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: natalie-barnaul77@bk.ru*

**SOCIAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF A TEACHER IN THE COURSE OF WORK WITH CHILDREN OF THE PRESCHOOL AGE.** The material of the paper is a theoretical analysis and practical experience of development of creative activity of a teacher during the work with young children in conditions of a preschool. The article studies questions of internal conditions of the development of the creative activity of a teacher and how these conditions influence the social and psychological characteristics of the children. The paper presents an analysis of external social and pedagogical conditions of the development of creative activity of a teacher. The research work reveals theoretical problems of creation of complete, systemic understanding of the development of creative activity. The authors define components, stages, levels and conditions that promote the professional growth. External social and psychological conditions define efficiency of the development of the creative activity of teachers in their professional activity in the course of work with children of preschool age, indirectly through internal conditions, which act as incentives to professional personal growth, formation of an adequate image of a professional.

**Key words: creative activity, professional and pedagogical competence, professional suitability, professional orientation, professional and psychological readiness and readiness, professional adaptation, professional self-determination, professional development.**

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

**A.V. Елфимова**, аспирант Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,  
E-mail: natalie-barnaul77@bk.ru

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Представленный в коллективной статье материал – это теоретический анализ и практический опыт развития творческой активности педагога в процессе работы с детьми дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения. В статье рассматриваются вопросы исследования внутренних условий развития творческой активности педагога и их влияния на его социально-психологические характеристики; анализа внешних социально-педагогических условий развития творческой активности педагога. Раскрываются теоретические задачи построения целостного, системного понимания процесса развития творческой активности. Выделяются составляющие компоненты, этапы, уровни, условия, способствующие профессиональному росту. Принципиальным отличием авторского подхода является то, что внешние социально-психологические условия определяют эффективность развития творческой активности педагога в его педагогической, профессиональной деятельности, в процессе работы с детьми дошкольного возраста, опосредованно через внутренние условия, которые выступают в качестве стимулов к профессиональному личностному росту, формированию адекватного образа профессионала.

**Ключевые слова: творческая активность, профессионально-педагогическая компетентность, профессиональная пригодность, профессиональная направленность, профессионально-психологическая готовность и подготовленность, профессиональная адаптация, профессиональное самоопределение, профессиональное развитие.**

Российское общество находится в переломном состоянии, в условиях радикальной перестройки самих оснований человеческой деятельности. Образование должно сыграть в этом процессе особую роль. Этот кризис проявляется в несоответствии содержания образования современному уровню развития науки, в разрыве между реальными возможностями сложившейся системы и развивающимися потребностями общества, в углубляющемся социальном неравенстве в области образования, в растущем дисбалансе между сферой образования и рынком

труда, неспособности обеспечить соответствие квалификации трудовых ресурсов потребностям рынка труда и высокотехнологичного производства.

Теоретические исследования о потребностях человека, о сущности отношений его с окружающей действительностью и самим собой, получившее развитие в современной методологии личности, в научно-педагогической теории, служит основанием для определения отношений в качестве предмета творческой активности в педагогике. При этом мы исходим, во-первых, из пси-



хологической модели личности, предложенной Ю.В. Киселевой. В её работах рассматриваются теоретические и практические основы профессионально-педагогической культуры преподавателя, излагается авторский подход к проблеме ее формирования. Раскрывается и обосновывается четырех – компонентная модель профессионально-педагогической культуры преподавателя. Определена совокупность ценностей, овладение которыми создает основу для формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя [1].

Во-вторых, из работ Ю.В. Киселевой, где она рассматривает педагогические условия формирования культуры учебной и профессиональной деятельности личности. В качестве внутренних условий выступают: направленность личности на профессиональную деятельность; осознание значимости самоорганизации и саморегуляции для успешности учебной и профессиональной деятельности; устойчивая мотивация получения соответствующих знаний и освоения необходимых способов действия; сознательная активность личности входе формирующей деятельности; направленность на тренинг необходимых умений в условиях учебной и профессиональной деятельности [2].

Проблема развития творческой активности педагога в процессе работы с детьми дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения, в настоящее время является одной из наиболее актуальных, поскольку она тесно связана с всевозрастающей потребностью общества в активной, целенаправленной, адаптированной в социальной среде, способной к продуктивной и творческой деятельности личности.

Исследования процесса развития творческой активности личности является значимым не только в контексте разработки социально-педагогических условий, но и в контексте проблем самоопределения и самоактуализации индивида, генезиса его мотивационно-потребностной сферы, психологии способностей, мотивационной готовности, профессиональной компетенции, образа мира профессионала.

Изучение социально-психологических и педагогических особенностей развития личности профессионалов привлекает внимание исследователей непосредственно в связи с возникновением и быстрым развитием таких областей практики как профориентация, профотбор и аттестация кадров, а также в соответствии с явной необходимостью психологического обеспечения профессионального образования и профессиональной адаптации.

Интерес к этим вопросам не случаен. Он вызван тем, что в новых социокультурных условиях России необходимы социально значимая личностная зрелость и высокий профессионализм педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Настоящая статья посвящена исследованию внутренних условий развития творческой активности педагога в процессе работы с детьми дошкольного возраста и их влияния на его социально-психологические характеристики; анализу внешних социально-педагогических условий развития творческой активности педагога дошкольного образовательного учреждения.

Теоретические задачи нашей работы состоят в том, чтобы построить, по возможности, целостное, системное понимание процесса развития творческой активности (выделить составляющие компоненты, этапы, уровни, определить условия, способствующие профессиональному росту).

По мнению представителей педагогической науки, стимулирование познавательной активности в учебно-воспитательной деятельности осуществляется в ходе специальной разработанной педагогической системы. Средства стимулирования познавательной активности призваны обеспечить такое взаимодействие участников учебно-воспитательной деятельности, которое выступает как обмен отношениями [3].

Качество образования основывается на следующих составляющих, а именно: качественный состав абитуриентов; цели и содержание образования; уровень профессиональной компетентности преподавательского персонала и организации их деятельности; состояние материально-технической и научно-информационной базы процесса образования.

В работах ученых рассматривается развитие познавательной активности личности в процессе проблемного обучения. Раскрывается и обосновывается педагогическая система развития познавательной активности личности, состоящая из пяти элементов: мотивационного, ориентационного, содержательно-операционного, ценностно-волевого и оценочного [4].

Одним из наиболее важных компонентов, определяющих качество образования, является уровень профессиональной компетентности педагогов в части творческой активности в процессе работы с детьми дошкольного возраста.

Понятие «компетентный» в словаре русского языка определяется как «осведомленный, авторитетный в какой-либо области», а «компетенция» как «круг вопросов, в котором данное лицо обладает познаниями, опытом» [5]

По определению Н.В. Кузьминой, профессионально-педагогическая компетентность есть концентрированный показатель личностно-деятельной сущности педагога. По её же определению, профессионально-педагогическая компетентность – это способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности обучаемого с учетом ограничений и предписаний учебно-воспитательного процесса, требованиями педагогической нормы, в которой он осуществляется, как совокупность умений педагога – субъекта педагогического воздействия – особым образом структурировать научные и практические знания в целях лучшего решения педагогических задач [6].

Анализ социально-психологических исследований позволил нам выделить следующие основополагающие компоненты профессиональной компетенции: профессиональная пригодность, профессиональная направленность, профессионально-психологическая готовность и подготовленность, профессиональная адаптация, профессиональное самоопределение, профессиональное развитие. Они являются определяющими для развития творческой активности педагога в процессе работы с детьми дошкольного возраста. На наш взгляд, целесообразным является рассмотрение содержания и основных характеристик каждого из вышеперечисленных образований.

Профессиональная пригодность складывается из совокупности индивидуальных особенностей человека, которые отвечают объективным требованиям профессии. Это, в свою очередь, возможно лишь при наличии целостного образа профессионального педагога. Поэтому в исследовании нам представляется необходимым выявление представлений педагогов о значимых личностных качествах, способностях, знаниях и умениях профессионального специалиста своего дела.

С этой целью в разработанный нами стандартизованный опросник включал ряд вопросов. Задавая педагогам дошкольных образовательных учреждений вопрос: «Какими качествами необходимо обладать педагогу дошкольного образовательного учреждения, чтобы стать профессионалом?», мы получили следующую картину: дисциплинированность – 47,6%; умение устанавливать контакты с детьми дошкольного возраста – 45,5%; выдержка умения контролировать свои поступки – 44,4 %; способность анализировать – 43,3%; знания особенности выполнения конкретных педагогических задач – 40,2%; принципиальность и честность – 38,0%; умение обобщать опыт работы – 36,4%; внимательность – 32,3%; общительность – 31,7%; волевые качества – 27,6%; самостоятельность принятия решений – 27,2%; умение выявлять предвидеть события – 24,2%; самостоятельность – 23,5%; последовательность в действиях, поступках – 21,2%; способность к разрешению конфликтов – 21,0%; смелость склонность к риску – 16,3%; умение использовать различные методы и приемы в процессе работы с детьми дошкольного возраста – 15,8%.

Анализ полученных групп высказываний проводился в нескольких дошкольных образовательных учреждениях. Для выявления взаимосвязи между группами высказываний был выполнен корреляционный и факторный анализ по методу главных компонент. Полученные результаты корреляционного и факторного анализа ответов педагогов дошкольных образовательных учреждений позволяют с большой достоверностью сделать следующие выводы. Наличие сильной корреляции в распределении групп высказываний наглядно демонстрирует соответствие обнаруживаемого образа профессионала групповому статусу, соответствующему начальному этапу овладения профессией. При этом педагоги дошкольного образовательного учреждения ещё не различают качества по их значимости, им кажется, что все эти качества одинаково важны. Этот фактор можно назвать «неопытность».

Профессиональная направленность и профессионально-психологическая готовность. С момента начала педагогической деятельности педагога в дошкольном образовательном учреждении и в процессе его профессионального становления происходят изменения в системе мотивов, интересов, ценностей и смыслов профессиональной деятельности. Формирование конструктивных и социально значимых мотивов выбора профессии,

а также мотивов и ценностей профессиональной деятельности можно назвать одним из позитивных факторов профессионализации.

Анализ полученных результатов в целом по выборке показал, что ведущим мотивом для всех педагогов дошкольных образовательных учреждений является понятие «давно мечтал работать в дошкольном образовательном учреждении» (33,82% ответов), а наименее значимым понятие «властные полномочия» (1,10% ответов).

Особенность выбора профессии педагога проявляется 5 факторами: доказать самому себе, что могу быть профессионалом – 12,417%; хочу быть похожим на одного из профессионалов нашего дошкольного образовательного учреждения – 5,5482%; считаю, что каждый на своем месте должен быть профессионалом – 69,353%; интересна сама работа и конечный результат – 11,493%; другой – 1,1889%. Для педагогов дошкольных образовательных учреждений все мотивы являются связанными, то есть выражением одного общего понятия. Анализируя полученные данные, можно сделать вывод о том, что большая часть педагогов имеет конструктивную положительную мотивацию профессиональной деятельности и профессионального роста, а у молодых педагогов выявилась несформированность представлений о выборе профессии, то есть они находятся на начальном этапе профессионального становления.

Как видно из приведённых данных, проблема сегодня заключается не в формировании мотивации, способствующей профессионализации, а в сохранении её положительной направленности в процессе педагогической и профессиональной деятельности, в предотвращении её негативной динамики под воздействием характера, содержания и условий работы.

Профессиональная адаптация. Структурным компонентом профессиональной компетенции в части творческой активности педагога является профессиональная адаптация. На этапе профессионального становления педагогов дошкольного образовательного учреждения возникают трудности, имеющие социальный и психологический характер. Они выступают как факторы, осложняющие процесс адаптации и профессионализации. В опросе педагогов дошкольного образовательного учреждения выявлялись структура и иерархия этих трудностей.

Результаты опроса профессиональных педагогов показали, что трудности профессиональной адаптации связаны со спецификой профессиональной и педагогической деятельности педагогов.

Однако респонденты, отвечая на вопрос, что вызывало наибольшие сложности в адаптации к профессии в первоначальный период работы, поставили на первое место особенности работы педагога дошкольного образовательного учреждения (49% ответов), а такие компоненты адаптации, как привыкание к коллективу, установление отношений с руководством оказались по степени важности на втором (30,5% ответов) и третьем (23,4% ответов) местах.

Специфика адаптационного процесса в дошкольном образовательном учреждении проявляется в тех трудностях, которые испытывали их молодые педагоги. Наиболее значимые трудности профессиональной адаптации молодых педагогов дошкольного образовательного учреждения: недостаток опыта – 78,0% (1); недостаток специальных знаний – 36,6% (2); привыкание к графику работы – 9,8% (3); другие – все остальные – 9,8% (3).

Проведённый корреляционный и факторный анализ в различных дошкольных образовательных учреждениях доказывает, что имеется хорошее совпадение практически по всем учреждениям. Особенности адаптационного процесса по учреждениям проявляются в том, что педагоги дошкольного образовательного учреждения имеют свою структуру и иерархию трудностей, отличную от полученной на выборке в целом.

Профессиональная подготовленность и компетентность. Когда говорят о профессиональном выполнении труда, всегда имеется в виду профессиональная подготовленность человека и его профессиональная компетентность в осуществлении своей деятельности на высоком уровне, то есть компетентность педагога является его индивидуальной характеристикой степени соответствия требованиям профессии в дошкольном образовательном учреждении.

Профессиональная подготовка и работа с руководителем и членами педагогического коллектива являются основными формами профессионального становления для педагога, пришедшего в дошкольное образовательное учреждение. Это подтверждают данные опроса руководителя дошкольного образовательного

учреждения и членов педагогического коллектива. Предложение назвать наиболее эффективные из форм, выявило такую иерархию в сознании респондентов – субъектов управления: самостоятельная практическая деятельность – 55,5% ответов; наставничество – 50,0% ответов; профессиональная подготовка – 37,4% ответов; обсуждения работы молодых педагогов в коллективе – 12,3% ответов; курсы повышения квалификации – 10,5% ответов.

Анализируя профессиональную компетентность педагога дошкольного образовательного учреждения как одну из составляющих процесса развития творческой активности, мы считали целесообразным рассматривать ее в аспекте достижения педагогами конкретных результатов в сфере профессиональной и общественной жизни, так как каждый работник компетентен в той степени, в какой выполняемая им работа отвечает требованиям, предъявляемым к конечному результату профессиональной деятельности.

Как показало исследование по методике ОТеЦ, 45,1% педагоги дошкольного образовательного учреждения имеют высокие и 52% педагогов – средние показатели в стремлении достижения высоких результатов в своей профессиональной деятельности, и лишь 2,9% имеют низкие баллы. Это свидетельствует о том, что большая часть педагогов дошкольного образовательного учреждения стремятся к овладению собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, добиваясь конкретных и реальных результатов, планируют свою работу, ставят конкретные цели и стремятся достичь их, стараются сотрудничать с коллегами, а так же несут ответственность за результаты своего профессионального труда.

Профессиональное развитие. Являясь важным компонентом профессиональной компетентности в части творческой активности, профессиональное развитие педагога дошкольного образовательного учреждения включает в себя совершенствование им комплекса профессионально важных качеств, осознание самооценок и личных целей, стремление к положительной динамике внутреннего образа и профессиональному и личностному росту.

Как показало исследование, проводимое по методике ОТеЦ, важность собственного развития оценили 21,6% педагоги дошкольного образовательного учреждения, как не имеющую значения 5,9% человек, 75,2% респондентов показали средние баллы по данному качеству.

Это позволяет нам сделать вывод о том, что лишь одна пятая часть опрошенных педагогов дошкольного образовательного учреждения стремятся к овладению приёмами личностного самоуправления и своего профессионального развития.

Большое количество средних баллов в ответах педагогов дошкольного образовательного учреждения по таким показателям профессиональной компетентности в части творческой активности, как собственное развитие (72,5%) и активность в сфере профессионального обучения и образования (58,8%) говорит о том, что в дошкольных образовательных учреждениях не проводится целенаправленной работы по мотивации к профессиональному росту сотрудников.

Таким образом, можно сделать вывод: педагоги дошкольного образовательного учреждения имеют низкий уровень личностно-принятия ценностей профессионального развития (по методике ОТеЦ), но при этом декларируют понимание причин и условий, зависящих от них, которые влияют на успешность профессионального и личностного роста. Педагоги основными причинами и условиями своего профессионального развития, называет, прежде всего, внешние условия (помощь коллег, доброжелательное отношение) в их возможности стать профессионалами.

Полученные данные подтверждают наше предположение и позволяют нам говорить о том, что внешние условия (в данном случае материально-бытового характера) отражаются во внутреннем плане личности и оказывают непосредственное влияние на развитие творческой активности педагога в процессе работы с детьми дошкольного возраста, профессиональный и личностный рост педагогов дошкольного образовательного учреждения.

Профессиональное самоопределение. Основой профессионального самоопределения и, одновременно, результатом профессиональной социализации является удовлетворенность профессией. Удовлетворенность различными сторонами работы способствует на первоначальных этапах исследуемого процесса профессиональной адаптации молодых педагогов, освоению ими профессиональных ролей и должностных функций. Особое значение для педагогов дошкольных образовательных учрежде-

ний, в силу специфики труда приобретают и такие его стороны, как нервно-психические, физические нагрузки, социальная и правовая защищенность.

В исследовании была получена информация об удовлетворенности отдельными компонентами профессии и деятельности. От 37,9% до 80,8% опрошенных по всем компонентам выбрали варианты ответов «полностью удовлетворен» и «скорее удовлетворен, чем не удовлетворен». Самый высокий уровень удовлетворенности наблюдается по таким компонентам, как: психологический климат в коллективе (80,8% опрошенных показали высокий уровень удовлетворенности), отношение руководства к выполняемой работе (70,1% опрошенных), организация работы (69,4% опрошенных). В то же время данные выявляют «болевые точки» современной системы дошкольных образовательных учреждений: неадекватной оплаты труда, несоответствия уровня технического оснащения современным требованиям, слабой действенности механизмов правовой защиты педагогов. Самый низкий уровень удовлетворенности отмечается по таким сторонам деятельности, как: размеры денежного довольствия (41,4% опрошенных показали низкий (уровень удовлетворенности), материально-техническая оснащенность (36,6% опрошенных), система материального стимулирования (26,3% опрошенных), правовая защищенность (23,5% опрошенных). Отметим также, что каждый седьмой педагог показал низкий уровень удовлетворенности перспективами профессионального роста, которые имеются в дошкольном образовательном учреждении.

Профессиональное самосовершенствование невозможно представить без самовоспитательной деятельности, которая заключается в саморазвитии свойств личности, психических процессов, профессиональных качеств и умений. Профессиональное самосовершенствование неосуществимо и без осознания своей профессиональной роли, своего профессионального «я». Этот процесс лежит в основе профессионального самосознания, которое представляет собой осознание и оценку человеком самого себя как субъекта практической и познавательной деятельности, как личности, т.е. своего нравственного облика и интересов, идеалов и мотивов поведения [7].

Резюмируя результаты исследования, мы пришли к выводу о том, что содержательные характеристики различных компонентов профессиональной компетентности в части творческой активности отражаются через внутренние условия деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения, определяют реальную включенность в профессиональную деятельность и выступают в качестве стимулов развития личности, формирования устойчивых качеств и свойств для ведущего вида деятельности в профессиональной группе.

В анализе развития творческой активности педагога в процессе работы с детьми дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения, до сих пор мы делали

акцент на внутреннее психологическое содержание процесса. Однако процесс развития творческой активности педагога протекает в реальных социальных условиях работы с детьми дошкольного возраста и подвергается воздействию разнообразных факторов. Из всего многообразия условий, детерминирующих развития творческой активности педагога в процессе работы с детьми дошкольного возраста, нами выделяются и анализируются социально-психологические условия. Эти условия выступают: как внешние по отношению к индивиду феномены; как действующие на уровне дошкольных образовательных учреждений; как социальная организация. К ним относятся:

- специфика профессиональной и педагогической деятельности и требования, предъявляемые к личностным качествам, способностям, знаниям, умениям, навыкам педагога дошкольного образовательного учреждения;
- система организационных форм и методов, влияющих на развитие творческой активности педагогов дошкольного образовательного учреждения;
- образ специалиста, сложившийся на уровне профессиональной группы;
- социальный престиж профессии;
- отношения в коллективе, психологический климат профессиональной среды;
- профессионализм педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения, в котором работают педагоги.

Некоторые из рассматриваемых социально-психологических условий не только обуславливают процесс развития творческой активности педагога в процессе работы с детьми дошкольного возраста, но и одновременно являются его результатом. Так, образ профессионала, сложившийся на уровне профессиональной группы, не только детерминирует профессионализацию отдельного педагога, но и является элементом сформировавшегося профессионального сознания. Будучи динамичным на личностном уровне, он изменяется с накоплением профессионального опыта и корректируется в соответствии с образом профессиональной группы. Для профессионального сознания личности характерно наличие сложившегося образа идеального представителя профессии, коррелирующего с общими, групповыми представлениями, и соотнесение себя как профессионала с ним.

Таким образом, подводя итог по результатам проведенного исследования, отметим, что внешние социально-психологические условия определяют эффективность развития творческой активности педагога в его педагогической, профессиональной деятельности, в процессе работы с детьми дошкольного возраста, опосредованно через внутренние условия, которые выступают в качестве стимулов к профессиональному личностному росту, формированию адекватного образа профессионала.

#### Библиографический список

1. Попова Н.В., Киселева Ю.В. Профессионально-педагогическая культура преподавателя вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 5: 206 – 208.
2. Киселева Ю.В., Попова Н.В. Педагогические условия формирования культуры учебной деятельности студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2009; № 5: 273 – 276.
3. Попова Н.В. *Педагогическая система стимулирования познавательной активности детей старшего дошкольного возраста*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2002.
4. Алеева Ю.В., Попова Н.В. Развитие познавательной активности студентов вуза в процессе проблемного обучения. *Экономика. Профессия. Бизнес*. 2015; Т. 1, № 1 (1): 58 – 60.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений*. Москва: Мир и Образование, Ониск, 2011.
6. Кузьмина Н.В. *Методы исследования педагогической деятельности*. Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1970.
7. Попова Н.В. Значение профессионально-личностных качеств преподавателя в процессе первоначальной физической подготовки студентов. *Вестник Алтайской академии экономики и права*. 2010; Т. 2, № 3: 52 – 54.

#### References

1. Popova N.V., Kiseleva Yu.V. Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatela vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 5: 206 – 208.
2. Kiseleva Yu.V., Popova N.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya kul'tury uchebnoj deyatel'nosti studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2009; № 5: 273 – 276.
3. Popova N.V. *Pedagogicheskaya sistema stimulirovaniya poznatel'noj aktivnosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2002.
4. Aleeva Yu.V., Popova N.V. Razvitiye poznatel'noj aktivnosti studentov vuza v processe problemnogo obucheniya. *'Ekonomika. Professiya. Biznes*. 2015; T. 1, № 1 (1): 58 – 60.
5. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: 80000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij*. Moskva: Mir i Obrazovanie, Oniks, 2011.
6. Kuz'mina N.V. *Metody issledovaniya pedagogicheskoy deyatel'nosti*. Leningrad: Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta, 1970.
7. Popova N.V. Znachenie professional'no-lichnostnykh kachestv prepodavatela v processe pervonachal'noj fizicheskoy podgotovki studentov. *Vestnik Altajskoj akademii 'ekonomiki i prava*. 2010; T. 2, № 3: 52 – 54.

Статья поступила в редакцию 21.11.16

УДК 37.012

**Baklanova G.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),**  
E-mail: bgalla@yandex.ru

**THE USE OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES BY PRIMARY SCHOOL TEACHERS.** The article is a research on a topical problem of today's use of digital educational resources in a primary school. The widespread introduction of digital educational resources aimed at realization of ideas of developing education, improving the forms and methods of organization of educational process, ensuring the transition from mechanical learning of factual knowledge to master the ability to independently acquire new knowledge. The work addresses the conditions of the effective use of digital educational resources in the educational process in a primary school and full involvement of students in different types of cognitive activity through the use of digital educational resources. The author examines the opinions of elementary school teachers about the feasibility of using digital educational resources in teaching the younger students and the resulting difficulties. The article may be of interest to primary school teachers, teachers of pedagogical universities, students.

**Key words: digital educational resources, digital educational resources by primary school teachers, primary school students, survey of primary school teachers.**

**Г.А. Бакланова, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики начального образования АлтГПУ, г. Барнаул,**  
E-mail: bgalla@yandex.ru

## ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ УЧИТЕЛЯМИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме использования цифровых образовательных ресурсов в начальной школе. В работе затрагиваются условия эффективного использования цифровых образовательных ресурсов в учебно-воспитательном процессе начальной школы. Автором исследуется мнение учителей начальных классов о целесообразности применения цифровых образовательных ресурсов в обучении младших школьников и возникающих при этом трудностей. В статье представлены возможные мероприятия по созданию благоприятных условий для плодотворного использования цифровых образовательных ресурсов в образовательных учреждениях. Статья может быть интересна учителям начальных классов, преподавателям педагогических вузов.

**Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы, использование цифровых образовательных ресурсов учителями начальных классов, младшие школьники, анкетирование учителей начальных классов.**

Настоящее время с уверенностью можно назвать временем становления новой системы образования, в основе которой лежат активная самостоятельная учебная деятельность обучающихся в условиях информатизации учебного процесса. Одним из возможных направлений, содействующих улучшению качества образования, является организация процесса обучения на базе использования цифровых образовательных ресурсов (ЦОР). Это объясняется тем, что широкое внедрение цифровых образовательных ресурсов направленно на реализацию идей развивающего обучения, совершенствование форм и методов организации учебного процесса, обеспечивающих переход от механического усвоения фактологических знаний к овладению умением самостоятельно приобретать новые знания [1].

Многофункциональные ЦОР оказывают положительное влияние на мотивационную сферу учебного процесса за счет быстрого поиска информации; обеспечивают объективную проверку знаний и умений учащихся; позволяют наглядно представлять различные явления и процессы; дают возможность осуществления индивидуальной самостоятельной познавательной деятельности обучаемых; способствуют оперированию большими объемами учебной информации, представленной в различных видах – визуальной, аудиальной и др. Включение учащихся в различные виды познавательной деятельности с помощью ЦОР, создает благоприятные условия для формирования предметных и метапредметных умений.

Эффективность использования ЦОР в учебном процессе зависит от ряда факторов: надежность используемой техники и программных средств; интерес обучаемых; умение пользоваться удаленными информационными базами данных; умение работать за компьютером; мотивация к использованию ЦОР и др. [2].

Значимость использования ЦОР в учебном процессе учителями начальной школы определяется действующим федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО). В стандарте указывается, что метапредметные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать: активное использование средств информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач; использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и позна-

вательными задачами и технологиями учебного предмета; в том числе умение вводить текст с помощью клавиатуры, фиксировать (записывать) в цифровой форме и анализировать изображения, звуки, измеряемые величины, готовить свое выступление и выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением [3].

Заметим, что применение в учебном процессе различных видов цифровых образовательных ресурсов требует повышения ИКТ-компетентности учителя, что отражено в профессиональном стандарте педагога, где особый акцент делается на разумное использование средств ИКТ «при решении профессиональных задач там, где нужно, и тогда, когда нужно» [4]. В связи с этим, О.И. Пащенко отмечает, что использование ЦОР не должно носить преобладающий характер, а скорее выполнять вспомогательную роль, при этом обязательно сочетаться с другими дидактическими средствами и формами учебной работы и элементами занятия [5].

Ранее (в 2012 году) в рамках нашего диссертационного исследования [6] было проведено анкетирование учителей начальных классов, основной целью которого являлось выявление представления учителей о целесообразности и особенностях использования ЦОР в обучении младших школьников. В то время учителя только начинали работать в условиях ФГОС НОО, и освоение методики использования ЦОР в основном было самостоятельным. Теперь же в учебные планы вузов по направлению подготовки «Начальное образование» включены курсы по выбору студента, способствующие овладению будущими педагогами компетенциями в области проектирования и использования различных видов ЦОР. Таким образом, проблему статьи можно выразить в виде вопроса: какие изменения произошли в понимании учителями сущности применения ЦОР и практике их использования?

Повторное анкетирование учителей начальных классов (95 учителей) было проведено в апреле 2016 года. В анкетировании приняли участие учителя, имеющие высшее образование, разный стаж педагогической деятельности и работающие по различным программам. Цели анкетирования: выявить отношение учителей к использованию различных цифровых образовательных ресурсов в обучении младших школьников; установить возникающие у учителей трудности при использовании ЦОР.

Так 100 % опрошенных учителей осознают происходящие изменения в системе образования и понимают, что использование ЦОР в начальной школе является необходимостью на

современном этапе реформирования образования (в 2012 году так считали 63 % учителей начальных классов). Важным представляется мнение учителей о том, что обучение с использованием ЦОР в начальных классах имеет больше положительных моментов, нежели отрицательных – этот факт отметили 100 % респондентов, а четыре года назад так полагали 57 % учителей.

В настоящее время, в связи с введением ФГОС НОО, все учителя начальных классов (100%) имеют опыт преподавания с использованием цифровых образовательных ресурсов (в 2012 году таких учителей было только 43%).

Достаточно активно учителя применяют различные виды ЦОР на всех уроках: окружающий мир (100 %), математика (95 %), литературное чтение (79 %), русский язык (74 %), технология (53 %). Педагоги отмечают, что на уроках с использованием ЦОР школьники более активно проявляют познавательный интерес, задают больше вопросов и сами стремятся найти решение проблемных ситуаций, заданных учителем. Кроме того респонденты (94 %) указывают на то, что цифровые образовательные ресурсы существенно облегчают подготовку к учебным занятиям за счет наличия готовых наглядных материалов и позволяют разнообразить уроки.

Мы выяснили, что чаще всего учителя используют презентации (100 %), видеофрагменты (84 %), компьютерные тесты (68 %), аудиофрагменты (63 %), компьютерные тренажеры (42 %). Реже используются электронные энциклопедии, словари, справочники (37 %), электронные учебники (26 %), наборы цифровых ресурсов к действующим учебникам (16 %), межпредметные цифровые образовательные ресурсы (16 %).

Данные 2012 года таковы: презентации (43%), аудиофрагменты (29%), видеофрагменты (23%), компьютерные тесты (17%), электронные энциклопедии, словари, справочники (11%), компьютерные тренажеры (9%). Электронные учебники, наборы цифровых ресурсов к действующим учебникам, межпредметные цифровые образовательные ресурсы не использовались респондентами. Таким образом, в настоящее время учителя более активно используют разнообразные ЦОР в своей профессиональной деятельности.

Ещё несколько лет назад в начальной школе не использовались электронные учебники, наборы цифровых ресурсов к действующим учебникам, межпредметные цифровые образовательные ресурсы. Хотя сейчас эти ресурсы пришли в начальную школу, но используются они не так широко. Особо тревожит тот факт, что каждый комплект учебников для начальной школы снабжен CD-дисками с электронными приложениями к учебникам с большим по объёму набором мультимедиа-ресурсов (анимации, видеофрагменты, интерактивные игры, тесты, фотографии и др.), но используют их только 16 % опрошенных учителей. Выявление причин такого положения может послужить проблемой дальнейшего исследования.

Степень собственной готовности к преподаванию с использованием ЦОР учителя оценили следующим образом: полностью подготовленными себя считают 32 % респондентов; подготовленными частично – 68 %. В 2012 году 51% учителей считали себя неподготовленными к использованию ЦОР в профессиональной деятельности. Таким образом, уровень владения школьными учителями методикой и технологиями использования ЦОР в начальной школе значительно улучшился.

Назовем какие трудности в использовании ЦОР в начальной школе зафиксировали педагоги. Учителя отмечают низкий уровень собственных знаний и умений, необходимых для полноценного эффективного использования ЦОР в учебном процессе. Педагоги указывают на недостаточное владение современной цифровой техникой (28 %) и на отсутствие методической компетентности в области применения ЦОР (34 %). Некоторые учителя указывают на недостаток времени для освоения многофункциональных ЦОР и овладения методикой их применения (21%).

Учителя отмечают малую осведомленность о возможностях применения цифровых образовательных ресурсов в начальной школе (13 %); немногочисленное отражение в методической литературе вопросов применения ЦОР в учебно-воспитательном процессе начальной школы (35 %); отсутствие подробных поурочных разработок с использованием различных видов ЦОР (42 %); наличие большого количества разнообразных цифровых образовательных ресурсов в сетевых хранилищах и не умение самостоятельно отбирать цифровые образовательные ресурсы

для разных типов уроков с учетом особенностей учащихся класса (48 %).

Часть опрошенных учителей отметили плохую техническую оснащенность учебного заведения, в котором они работают, и, как следствие, возникающие проблемы, связанные с работой в глобальных сетевых хранилищах ЦОР (36 %). Заметим, что на последнее обстоятельство указывают в основном сельские учителя. Среди респондентов, назвавших эту причину как мешающую полноценному применению ЦОР в начальной школе, учителя, работающие на селе, составили 80 %.

Проведенный анализ позволяет констатировать, что учителя начальных классов осознают необходимость использования ЦОР на современном этапе развития общества и реформирования системы образования, и, несмотря на определенные трудности, используют некоторые виды ЦОР в своей профессиональной деятельности. Следует указать, что, отмечается положительная динамика в использовании ЦОР учителями начальной школы. Чаще всего учителя применяют простейшие цифровые образовательные ресурсы с линейной структурой, в основном для более наглядного представления учебной информации и проведения тестирования.

Однако у значительной части учителей начальных классов, недостаточно сформировано целостное представление о дидактических возможностях ЦОР в раскрытии содержания обучения в начальной школе и о целесообразном применении различных видов ЦОР для решения конкретных профессиональных задач.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило выявить, что учителя, принявшие участие в анкетировании, в основном ориентированы на получение готовых рекомендаций по использованию ЦОР в начальной школе и им порой сложно самостоятельно определить место и цели применения различных цифровых материалов на конкретном уроке. На наш взгляд возможным выходом из сложившейся ситуации может стать, прежде всего, создание для педагогов условий для плодотворного использования ЦОР в образовательных учреждениях по месту работы. Такая деятельность может вестись в нескольких направлениях.

Во-первых, различным аспектам применения цифровых образовательных ресурсов могут быть посвящены заседания методических объединений учителей начальных классов. Более опытные учителя могут организовать обмен опытом, поделится своими наработками, обсудить проблемы связанные с использованием ЦОР. На заседания методических объединений могут быть приглашены специалисты в области использования ЦОР (программисты, преподаватели вузов, методисты).

Во-вторых, оказание помощи в составлении методической копилки по различным предметным областям. Методическая копилка может содержать разработки конспектов уроков, подборки разнообразных видов ЦОР для младших школьников с характеристикой их особенностей и преимуществ для организации урочной и внеурочной деятельности, методический комментарий по использованию цифровых образовательных ресурсов на конкретных уроках и т.п. Создание подобной методической копилки особенно актуально для начинающих педагогов.

Третьим направлением может стать участие педагогов в методических проектах (индивидуальных или групповых), направленных на повышение компетентности учителей в области использования цифровых образовательных ресурсов в условиях реализации ФГОС НОО.

В-четвертых, на базе образовательного учреждения могут быть организованы различные профессиональные конкурсы учителей. Например, конкурс на лучший конспект урока с использованием ЦОР; конкурс научных статей; конкурс презентаций; конкурс внеклассных разработок. В рамках конкурсов особенно ценным опытом может стать проведение и анализ открытых уроков. Это возможный комплекс мероприятий, призванных привлечь внимание учителей к проблемам и особенностям использования ЦОР в начальной школе, а также наметить пути преодоления трудностей.

Подытоживая, подчеркнем, что современный учитель достаточно подготовлен к применению разнообразных цифровых образовательных ресурсов в учебно-воспитательном процессе начальной школы. Возникающие в этом процессе трудности, ставят задачу по совершенствованию учителей начальных классов в области использования ЦОР.

## Библиографический список

1. *Информационные технологии в деятельности учителя-предметника*. Часть I. Пособие для системы дополнительного профессионального образования. Москва: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2007.
2. *Цифровые образовательные ресурсы в школе: методика использования. Начальная школа*: сборник учебно-методических материалов для педагогических вузов. Отв. ред. Н.П. Безрукова. Москва: Университетская книга, 2008.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования утвержден Приказом Минобрнауки России 06.10.2009, зарегистрирован в Минюсте России 22.12.2009, рег. № 17785. – (с изменениями на 18 мая 2015 года). Available at: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/fgos/fgos-noo-s-izmeneniyami-na-18-maya-2015-goda.html>
4. *Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)*. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н. Available at: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>
5. Пащенко О.И. *Информатизация образовательного процесса в начальной школе*. Нижневартовск: Издательство Нижневартовского гос. университета, 2014.
6. Бакланова Г.А. *Формирование готовности будущего учителя начальных классов к использованию цифровых образовательных ресурсов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2013.

## References

1. *Informacionnye tehnologii v deyatelnosti uchitelya-predmetnika*. Chast' I. Posobie dlya sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. Moskva: Rossijskaya politicheskaya 'enciklopediya (ROSSP'EN), 2007.
2. *Cifrovye obrazovatel'nye resursy v shkole: metodika ispol'zovaniya. Nachal'naya shkola*: sbornik uchebno-metodicheskikh materialov dlya pedagogicheskikh vuzov. Otv. red. N.P. Bezrukova. Moskva: Universitetskaya kniga, 2008.
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya*. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya utverzhen Prikazom Minobrnauki Rossii 06.10.2009, zaregistririvan v Minyuste Rossii 22.12.2009, reg. № 17785. – (s izmeneniyami na 18 maya 2015 goda). Available at: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/fgos/fgos-noo-s-izmeneniyami-na-18-maya-2015-goda.html>
4. *Ob utverzhenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obschego, osnovnogo obschego, srednego obschego obrazovaniya) (vosпитатель, uchitel')*. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zaschity Rossijskoj Federacii ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n. Available at: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>
5. Paschenko O.I. *Informatizaciya obrazovatel'nogo processa v nachal'noj shkole*. Nizhnevartovsk: Izdatel'stvo Nizhnevartovskogo gos. universiteta, 2014.
6. Baklanova G.A. *Formirovanie gotovnosti buduschego uchitelya nachal'nyh klassov k ispol'zovaniyu cifrovyyh obrazovatel'nyh resursov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2013.

Статья поступила в редакцию 09.11.16

УДК 378.637+373.1.013

**Zayats Yu.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),  
E-mail: [julia\\_zs@mail.ru](mailto:julia_zs@mail.ru)

**Sviridova G.F.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),  
E-mail: [gfsviridova0404@mail.ru](mailto:gfsviridova0404@mail.ru)

**Fedorova I.V.**, senior teacher, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: [ivitafed@mail.ru](mailto:ivitafed@mail.ru)

**ACTIVITY-SYSTEM APPROACH IN TRAINING UNDERGRADUATE STUDENTS IN PRIMARY EDUCATION.** The researchers discuss an issue of changes in teaching methods of vocational training for future primary school teachers, caused by the introduction of the Federal State Educational Standard (FSES) in primary education. They present principles for implementing the activity-system approach in the training of university students and work out the activity-system approach on the basis of compulsory courses in the variable module of FSES in higher education, "Teacher Training", Code 44.03.01, specialization profile "Primary Education". The article highlights ways of engaging students in the activities that help to form the core professional competencies developing students' personalities. The authors describe sets of theoretical and practical assignments for Russian Linguistics Course (a teaching episode, a quest, virtual tours, case studies, etc.), disclose techniques of applying activity-system approach in such courses as Methods of Teaching Mathematics, Methods of Teaching Russian and Russian Literature (modification of didactic material to achieve meta-disciplinary effects, alternate ways of motivating students and setting training objectives, etc.).

**Key words:** activity-system approach, vocational training, undergraduate students in primary education.

**Ю.С. Заяц**, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,  
E-mail: [julia\\_zs@mail.ru](mailto:julia_zs@mail.ru)

**Г.Ф. Свиридова**, канд. филол. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,  
E-mail: [gfsviridova0404@mail.ru](mailto:gfsviridova0404@mail.ru)

**И.В. Федорова**, ст. преп. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,  
E-mail: [ivitafed@mail.ru](mailto:ivitafed@mail.ru)

## ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме изменения методологии профессионального образования будущих учителей начальных классов в связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: представлены принципы реализации деятельностного подхода в обучении студентов и разработка деятельностного подхода на примере изучения обязательных дисциплин вариативной части учебного плана ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование»). В статье раскрыты способы включения студентов в процессы, моделирующие требуемый вид деятельности, формирующие основные профессиональные компетенции, развивающие личность студента. Описаны виды системных теоретических и практических заданий по дисциплине «Русский язык» (образовательное событие, квесты, виртуальные экскурсии, кейсы и др.), проиллюстрированы приемы реализации деятельностного подхода при изучении курсов «Методика преподавания математики», «Методика обучения русскому языку и литературе» (преобразование дидактического материала в соответствии с целями достижения метапредметных результатов, выбор оптимальных способов развития мотивации учащихся и приемов постановки учебной задачи и др.).

**Ключевые слова:** деятельностный подход, профессиональная подготовка, бакалавры начального образования.

Одна из задач современного учителя начальных классов – научить младших школьников учиться. Решение этой задачи возможно при условии реализации системно-деятельностного подхода, поскольку и в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) определена решающая роль «содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся» [1, с. 4]. Реализация деятельностного типа в обучении младших школьников требует пересмотра основных подходов к подготовке будущего учителя начальных классов. Реальная ситуация в высшем педагогическом образовании такова, что многие из поступающих в вузы учились по модели: восприятие готовой информации – запоминание – применение в знакомых типовых условиях. Подобная модель не всегда предполагала взаимодействие учеников друг с другом, их познавательную активность, поиск новой информации, самостоятельное открытие способов действия. Многие из первокурсников не владеют на достаточном уровне умением учиться, познавательными и коммуникативными действиями. Студенты чаще всего не имеют опыта поисковой, совместной и продуктивной учебной деятельности, и это создает определенные трудности в подготовке бакалавров начального образования к реализации идей деятельностного подхода в обучении.

Содержание деятельностного подхода предполагает включение студента в образовательный процесс, наличие у студента *познавательного мотива* (желания узнать, открыть, научиться), осознание им *целей* обучения и *способов* их достижения. Деятельность студента должна носить продуктивный характер и быть связанной с развитием теоретического, критического, абстрактного, методического и других видов мышления. Будущему учителю необходимо овладеть умением решать профессиональные задачи, которые могут возникнуть в практике работы начальной школы. Следовательно, профессиональная подготовка в вузе должна быть максимально приближена к тем условиям деятельности, в которых окажется выпускник. В деятельностном типе обучения может быть предусмотрено формирование у студентов умения *контролировать* свои действия, как по ходу решения профессиональных задач, так и после их завершения.

Для реализации деятельностного подхода в профессиональном образовании необходимо изменить методологию обучения студентов. Рефлексивно-деятельностная модель подготовки педагогов начального образования представлена в работах ученых (например, Е.И. Булин-Соколовой, А.С. Обухова [2]). Согласимся с их утверждением о том, что «если ставить целью педагогического образования подготовку учителей, которые будут работать в соответствии с ФГОС НОО, то готовить их нужно с помощью педагогических технологий и в условиях, органичных задачам, поставленным во ФГОС НОО» [2, с. 24].

Можно выделить следующие *принципы* реализации деятельностного подхода в подготовке бакалавров начального образования:

1. *Принцип поэтапной реализации деятельностного подхода.*

Последовательное формирование у студентов деятельностных умений предполагает перенос действий с различными объектами познания на другие разделы дисциплины, а также пользование ими при изучении других учебных предметов. Так, например, действие по выявлению перцептивной и сигнификативной функции фонемы может стать основой для понимания студентами сущности фонематического слуха и условий его развития у младших школьников.

2. *Принцип овладения общим способом педагогической деятельности.*

В процессе проектирования учебно-воспитательного процесса студенты выполняют определенную систему действий, связанных с выделением понятий, их свойств и законов, которые предстоит усвоить учащимся, с актуализацией собственных знаний; с установлением логики изучения основных вопросов содержания и их взаимосвязи; определением цели урока и системы задач, обеспечивающих ее достижение; с выбором способов и средств организации деятельности учащихся по решению учебной задачи и т. д. Для успешного проектирования педагогической деятельности студенту необходимо овладеть системой определенных умений, которые можно будет использовать на любом содержании, а также при подготовке уроков по разным учебным дисциплинам начальной школы.

3. *Принцип интеграции психолого-педагогических, предметных и методических знаний для решения профессиональных задач.*

В деятельностном типе обучения всё сконцентрировано вокруг решения конкретной практической задачи, при этом студенту необходимо применить знания психологии младшего школьника, педагогики, математические и лингвистические знания, а также использовать соответствующие методические умения.

4. *Принцип дифференциации, учета индивидуальных возможностей обучающихся.*

Студенты имеют разный уровень подготовки и отличаются мотивами учебно-профессиональной деятельности, поэтому могут осуществлять свой выбор заданий и способов их решения. Бакалаврам предоставляется возможность обратиться к разным источникам информации для решения учебно-профессиональных задач. Преподаватель при этом выступает в роли помощника, координатора, консультанта.

Деятельностный подход может быть реализован при изучении дисциплин как базовой, так и вариативной частей учебного плана в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) [3]. Рассмотрим способы организации деятельности студентов в рамках этого подхода при изучении предметов вариативной части.

Суть деятельностного подхода к изучению дисциплины «Русский язык» в вузе состоит в том, что «обучает» сам факт включенности обучаемого в процессы, моделирующие требуемый вид деятельности, вырабатывающие соответствующие умения и навыки, развивающие наиболее значимые стороны личности студента (в первую очередь такие, как креативность и самостоятельность)» [4, с. 11].

Каждый студент при таком подходе выполняет, во-первых, *системные теоретические задания*: логически и стилистически обрабатывает конспект лекций преподавателя (в 1 семестре по теме «Структура лексического значения слова»); готовит конспекты-схемы одной из тем базового учебника («Социосемантика»); изучает словарь терминов по определенному разделу лингвистики; разрабатывает «логическое дерево» содержания раздела и представляет его в электронной версии.

*Практические задания*, предполагающие действия с языковым материалом, соответствуют теоретическим основам раздела лингвистики. Так, при изучении семантического содержания категории вида глагола студенты анализируют тексты И. Бунина «Холодная осень», В. Богомолова «Сердца моего боль», Г. Яхиной «Винтовка»: определяют семантику глагольной лексики в контексте, называют вид глагола и его семантическое содержание, подбирают возможную коррелятивную пару, указывают формальные средства определения вида глагола, осмысливают поэтику произведений с точки зрения употребления писателями глагольной лексики.

Учителю начальных классов необходимо владеть коммуникативными компетенциями, поэтому в студенческие годы важна деятельность по подготовке к *публичному представлению выполненных базовых заданий*. Так, определение терминов «амфиболия», «конверсия», «концепт», «парадигматика», «семасиология», «синтагматика», «энантисемия», «эпидигматика» и т. п. обычно представляется группе в электронном виде, сопровождается монологом, по окончании которого докладчик сам организует учебный диалог и полилог со студентами и преподавателем.

Обучение будущих бакалавров образования носит практико-ориентированный характер, поэтому в вузе оно организуется в таких формах, как *образовательное событие* (лингводидактическое представление темы в форме занятия или его фрагмента, например, «Способы определения типа спряжения глагола в школе и в вузе»), *квесты* (игровые задания: узнайте страну по словам-названиям одежды, блюда, музыкального инструмента), *виртуальные экскурсии* (на тему «Социолингвистическая система языка»), *кейсы* (дискурсы первокурсника и студента-выпускника в холле, буфете, в кабинете декана) и т. п.

Современные возможности интернета позволяют и преподавателю, и студентам знакомиться с учеными-лингвистами мирового уровня, слышать их, видеть и внимать им, понимать, осмысливать их теоретические воззрения. Стимул для *творческой деятельности* студента – выполнение эвристических заданий (криптонимы в русском языке) и исследовательских (на материале определенного раздела языкознания).

При изучении дисциплин «Методика преподавания математики», «Методика преподавания русского языка и литературного чтения» могут быть использованы следующие приемы, направ-

ленные на реализацию деятельностного подхода в подготовке бакалавров начального образования:

- сравнение различных способов изучения младшими школьниками одного и того же содержания;
- анализ проблемных ситуаций на уроке и выбор средств, необходимых для успешного достижения метапредметных результатов начального образования;
- преобразование дидактического материала в соответствии с целями достижения метапредметных результатов;
- выбор оптимальных способов развития мотивации учащихся, приемов постановки учебной задачи;
- анализ методических ошибок и их коррекция;
- планирование и конструирование способов реализации системно-деятельностного подхода в начальном образовании и др.

Приведем некоторые примеры методических заданий и задач, реализующих деятельностный подход в методической подготовке бакалавров начального образования.

**Пример 1.** На каком этапе (постановка учебной задачи, её решение, самоконтроль, контроль) изучения нумерации четырёхзначных чисел целесообразно предложить учащимся задачу: «По какому правилу записаны числа в каждой паре?»

- а) 375      б) 708      в) 481      г) 540  
1375      3708      6481      5540

Запишите пары других чисел по тому же правилу.

В процессе обсуждения решения данной методической задачи студенты выбирают этап организации учебной деятельности младших школьников (постановка учебной задачи), обосновывают свой выбор, а также узнают один из приемов создания ситуации успеха и проблемной ситуации при изучении темы «Четырёхзначные числа» – прием сравнения.

**Пример 2.** Прочитайте описание фрагментов двух уроков, на которых учителя знакомят учащихся со случаем умножения на 1, и ответьте на вопросы:

– Какое объяснение вы считаете правильным? Почему? Есть ли ошибки? Какие? [5]

#### Фрагмент 1

– Найдите значение выражения  $1 \cdot 5$ .

– Переставьте множители и найдите результат, используя переместительное свойство умножения:  $1 \cdot 5 = 5$ ,  $5 \cdot 1 = 5$ .

Аналогично составлялись пары равенств:

- $1 \cdot 6 = 6$        $1 \cdot 8 = 8$        $1 \cdot 12 = 12$   
 $6 \cdot 1 = 6$        $8 \cdot 1 = 8$        $12 \cdot 1 = 12$

Делается вывод: при умножении единицы на число и числа на 1 получаем это же число.

#### Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. Москва, 2010.
2. Булин-Соколова Е.И., Обухов А.С. Рефлексивно-деятельностная модель подготовки педагогов для образования будущего. *Наука и Школа*. 2015; 5: 22 – 27.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования*. Уровень высшего образования: бакалавриат. Направление подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование». Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>
4. Голев Н.Д. Учебник в формате «Нотек!» – отражение современных требований к высшему образованию. *Материалы всероссийской научно-практической конференции*, Барнаул: АлтГПУ, 2009: 89 – 93.
5. Истомина Н. В., Заяц Ю. С. *Методика обучения математике в начальной школе*. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2016.
6. Соловейчик М.С. *Поурочные методические рекомендации к букварю и прописям для 1 класса общеобразовательных организаций*. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2015.

#### References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya*. Moskva, 2010.
2. Bulin-Sokolova E.I., Obuhov A.S. Refleksivno-deyatelnostnaya model' podgotovki pedagogov dlya obrazovaniya buduschego. *Nauka i Shkola*. 2015; 5: 22 – 27.
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya*. Uroven' vysshego obrazovaniya: bakalavriat. Napravlenie podgotovki 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie». Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>
4. Golev N.D. Uchebnik v formate «Nooteka!» – otrazhenie sovremennykh trebovanij k vysshemu obrazovaniyu. *Materialy vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*, Barnaul: AltGPU, 2009: 89 – 93.
5. Istomina N. V., Zayac Yu. S. *Metodika obucheniya matematike v nachal'noj shkole*. Smolensk: Assotsiatsiya XXI vek, 2016.
6. Solovejchik M.S. *Pourochnye metodicheskie rekomendacii k bukvarju i propisjam dlya 1 klassa obsheobrazovatel'nyh organizacij*. Smolensk: Assotsiatsiya XXI vek, 2015.

Статья поступила в редакцию 21.11.16

УДК 378

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

**Kazantseva V.V.**, postgraduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: yaleeva73@mail.ru



**THE PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE WELFARE WORKER IN MODERN CONDITIONS.** The research presents a theoretical analysis and practical experience of formation of a professional orientation of the identity of future expert in the welfare sphere. The article studies the subject of professional activity of the welfare worker in modern conditions. The authors' approach is based on an idea that the professional expert has to possess not only the necessary knowledge and skills, but also should be steadily oriented at his future profession. In the work it is noted that the specifics of performance of role functions (management, business, reforming, mediation, leadership) demands a high level of the development of the professional orientation. The presented material allows drawing a conclusion that professional activity of the welfare worker proceeds in the field of the public relations and differs in a variety of the solved tasks.

**Key words:** professional activity, professional orientation of a personality, activity of welfare workers.

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

*В.В. Казанцева, аспирант Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,  
E-mail: yaleeva73@mail.ru*

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО РАБОТНИКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Представленный в коллективной статье материал – это теоретический анализ и практический опыт формирования профессиональной направленности личности будущего специалиста социально-культурной сферы. В статье рассматривается предмет профессиональной деятельности социально-культурного работника в современных условиях. Принципиальным отличием авторского подхода является то, что специалист-профессионал должен обладать не только набором необходимых знаний и навыков деятельности, но и тем стержнем, на котором все это строится – устойчивой профессиональной направленностью. В работе отмечено, что специфика выполнения ролевых функций (менеджмент, предпринимательство; реформаторство; посредничество; лидерство), требует высокого уровня развития профессиональной направленности. Представленный материал позволяет сделать вывод, что профессиональная деятельность социально-культурного работника протекает в области общественных отношений и отличается чрезвычайным разнообразием решаемых задач.

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность, профессиональная направленность личности, деятельность социально-культурного работника.

Обладая глубоким гуманитарным содержанием, профессия социально-культурного работника стала неотъемлемой частью образа жизни в большинстве цивилизованных стран. Без учета деятельности социально-культурного работника не обходятся ни программы социально-культурного развития, ни социально-культурная политика любого государства. Специалисты в сфере социально-культурной работы привлекаются муниципальными органами и общественными организациями в качестве экспертов при подготовке законодательных актов и принятии решений.

Социально-культурную работу правомерно определяют как организацию личности, духовной, творческой, общественной, государственной помощи людям. Деятельность социально-культурного работника основана на альтруизме и направлена на оказание необходимой поддержки людям, создание перспективы для самовоспитания и саморазвития личности, проявления инициативы и организаторских способностей, как взрослых, так и детей.

Социально-культурный работник управляет культурно-досуговой деятельностью, создает для неё необходимые экономические, материальные и социально-психологические условия, которые помогают каждому человеку – ребёнку, подростку, взрослому раскрыть возможности, развить способности, самореализоваться, самоутвердиться, найти себя, найти свое место, вернуться к основам общечеловеческих ценностей, нравственности, перестроить отношения между людьми, духовный облик и душевные качества, необходимые личности в цивилизованном обществе.

Анализ проблемы формирования профессиональной направленности будущего социально-культурного работника немаловажен без рассмотрения психолого-педагогических характеристик профессиональной деятельности социально-культурного работника в современных условиях. Среди современных российских психологов труда, инженерных психологов, психологов в области управления и специалистов в области профессионального самоопределения, немало сделавших за последнее время для развития указанных направлений.

Теоретические исследования о потребностях человека, о сущности отношений его с окружающей действительностью и самим собой, получившее развитие в современной методологии личности, в научно-педагогической теории, служит основанием для определения отношений в качестве предмета профессиональной направленности в педагогике. При этом мы исходим, во-первых, из психологической модели личности, предложенной Н.В. Поповой и Ю.В. Киселевой. В их работах рассматриваются

теоретические и практические основы профессионально-педагогической культуры преподавателя, излагается авторский подход к проблеме ее формирования. Раскрывается и обосновывается четырех – компонентная модель профессионально-педагогической культуры. Определена совокупность ценностей, овладение которыми создает основу для формирования профессионально-педагогической культуры [1].

Во-вторых, из работ Ю.В. Киселевой, где она рассматривает педагогические условия. В качестве внутренних условий выступают: направленность студентов на будущую профессию; осознание ими значимости самоорганизации и саморегуляции для успешности учебной и профессиональной деятельности; устойчивая мотивация получения соответствующих знаний и освоения необходимых способов действия; сознательная активность учащихся в ходе формирующей деятельности; направленность на тренинг необходимых умений в условиях учебной, учебно-профессиональной, а в дальнейшем и профессиональной деятельности [2].

Ряд учёных-практиков разработали и внедрили в университет модульно-рейтинговую технологию обучения, и созданная на ее основе автоматизированная система управления учебной деятельностью студента выявляет необходимость в осуществлении непрерывного контроля в условиях повышения качества подготовки, уровня организации учебного процесса и эффективности обучения студентов [3].

Модель профессиональной деятельности социально-культурного работника, по мнению ряда авторов, состоит из компонентов, которые включают: описание решаемых задач; определяющих принципов социально-педагогических условий совершенствования профессиональной деятельности; технологического компонента (методы, средства, приемы, способы); уровень степеней критериев и показателей эффективности конструируемой модели профессиональной деятельности.

Согласно нашей гипотезе, в формировании профессиональной направленности социально культурного работника главным является комплекс следующих направлений деятельности: педагогическая, художественно-творческая, организаторская с основными ролевыми функциями: а) менеджмент и предпринимательство; б) реформаторство и инновационная функция; в) посредничество; г) лидерство. Формирование направлений деятельности осуществляется через взаимодействие.

В свете концептуальной линии нашего исследования особо важное значение мы придаем положению Л.С. Выготского об общей последовательности профессионального становления лич-

ности из объекта деятельности в их субъекте: сначала другие люди действуют по отношению к человеку, затем он сам вступает во взаимосвязь с окружающими, наконец, он начинает действовать на других и только в конце начинает действовать на себя [4, с. 171].

В процессе учебно-воспитательной деятельности будущий социально-культурный работник присваивает свою общественную сущность объектно и предметно через взаимодействие с предметным миром; в общении – субъектно, через взаимодействие с товарищами, преподавателями.

Таким образом, не отдельно внешние, объективные условия, и не отдельно побудительные мотивы, а их диалектическое единство, проявляющееся во взаимодействии, обуславливает профессиональную подготовку, формирование направлений деятельности будущего социально-культурного работника.

Остановимся подробнее на рассмотрении понятия деятельности. В психолого-педагогических исследованиях под деятельностью в широком смысле понимают форму активности и взаимодействия человека с миром, побуждаемую потребностями и проявляющую в целенаправленном воздействии на его объекты [5].

Например, по мнению Н.К. Баклановой, профессиональная деятельность социально-культурного работника – руководителя самодеятельного коллектива, преподавателя студии, школы искусств, как всякая деятельность, имеет мотив, цель, средства, результат, состоит из действий и операций [6].

Профессиональная деятельность – это основной вид деятельности человека, труд. Его результатом является создание общественно полезного продукта, материальных и духовных ценностей. Труд социально-культурного работника требует наличия интереса, знаний, способностей, развитого воображения, а главное – настойчивости и упорства, т.е. профессиональной направленности.

Среди психологов нет единства взглядов на природу данного понятия. Одни рассматривают направленность как избирательную активность личности в её отношениях к деятельности (А.Г. Ковалев), другие, например Н.Д. Левитов, определяют её как избирательное отношение человека к действительности, влияющее на его деятельность. Отношение как форму направленности личности отмечает и П.М. Якобсон. Г.Д. Луков и К.К. Платонов считают, что направленность неотделима от цели. Она выражается, по их мнению, в активной деятельности, направленной на достижение определенных целей [7].

Формирование профессиональной направленности включает: средства деятельности социально-культурного работника – это включение участников в основные виды деятельности человека (труд, учения, игра, организованные в сфере досуга) и в систему взаимоотношений и общения в коллективе. Сложности и специфика профессиональной деятельности социально-культурного работника состоит в том, что она представляет, по существу, деятельность специалиста широкого профиля и включает три взаимосвязанные, осуществляемые в неразрывном единстве направления – организаторское, педагогическое, художественно-творческое. Каждый из них предполагает, в свою очередь, практическую, методическую, теоретическую деятельность.

Деятельность социально-культурного работника – это организация творческого процесса; создание, управление коллективом и развитие системы отношений в нем; раскрытие возможностей человека, развитие художественных способностей, духовных качеств личности в процессе творческой деятельности.

Однако, как показал наш анализ практического опыта, основательная подготовленность к художественно-творческой деятельности не является гарантией успеха в педагогической и организаторской деятельности социально-культурного работника. Нередко художественно одаренный, талантливый социально-культурный работник не может преподавать, не умеет организовать ни педагогический, ни художественно творческий процесс.

Практические работники часто сетуют на неподготовленность выпускников колледжа культуры к организаторской работе, говорят о том, что такие специалисты могут работать только с

«готовым» коллективом. Социально-культурный работник должен быть организатором самодеятельного творчества, организатором досуга, организатором воспитания, организатором коллектива. Особенность профессиональной деятельности социально-культурного работника заключается в ее творческом характере и педагогической направленности.

Положения, развиваемые в отечественной науке, подчеркивают, что взаимодействие личности, в данном случае социально-культурного работника, с окружающими в процессе профессиональной деятельности выполняет многообразные, формирующие функции: оказывает определенное влияние на личность социально-культурного работника эмоционально-нравственное благополучие, вырабатывает личностное отношение к социальным, культурным и нравственным ценностям, формирует стиль его поведения.

Возникшая перед личностью социально-культурного работника в процессе взаимодействия с людьми необходимость отстаивать свои интересы, свое видение мира, свою точку зрения активизирует развитие её субъектности, как профессиональной позиции социально-культурного работника в процессе учебно-воспитательной деятельности. Именно здесь, в ситуации взаимодействия, перед будущим социально-культурным работником встает вопрос, ради чего необходимо сохранить свою «автономию» – умение оставаться самим собой, быть независимым от внешних влияний. При этом, если потребность будущего социально-культурного работника в человеке, субъекта в субъекте детерминирует деятельность, то именно во взаимодействии возникает и реализуется потребность в отношениях, дающая основание рассматривать взаимодействие как определяющее условие формирования профессиональной направленности личности социально-культурного работника.

Всё это позволяет считать, что продуктивная концепция воспитания профессиональных качеств личности социально-культурного работника должна постоянно исходить из основополагающего фактора взаимодействия личности социально-культурного работника с окружающими, которое реализуется в процессе её активной учебной и трудовой деятельности. Чем больше развивается сегодня социальная сфера, тем более высокие требования предъявляются к деятельности социально-культурного работника, тем яснее становится потребность в повышении уровня его профессионализма.

Кроме того, с учётом практики использования специалистами и выполняемых ими функций организаторская деятельность может включать административно-управленческий аспект, педагогическая – пропагандистский, художественно-творческая – организацию и проведение массовых мероприятий.

С точки зрения Т.Г. Киселёвой, ролевые функции специалиста социально-культурной сферы включают: 1) менеджмент, предпринимательство, продюсерство в сфере организаций досуга детей, подростков, молодежи, семейных общностей; 2) реформаторство, инновационная творческая деятельность, связанная с разработкой и реализацией оригинальных творческих идей и проектов в сфере досуга; 3) посредничество в двух «ипостасях»: в сфере общения людей (роль ведущего, или модератора) и в коммерческих отношениях (роль импресарио, антрепренёра); 4) лидерство в малой группе, формальной или неформальной общности, связанное с выполнением функций педагога – корректора поведения детей, подростков, молодежи и взрослых [8].

Итак, обозначенный ряд ролевых функций специалистов социально-культурной сферы является компонентом профессиональной направленности.

В заключение данной статьи можно сделать ряд выводов. Профессиональная деятельность социально-культурного работника протекает в области общественных отношений и отличается чрезвычайным разнообразием решаемых задач. Специфика выполнения ролевых функций (менеджмент, предпринимательство; реформаторство; посредничество; лидерство), требует высокого уровня развития профессиональной направленности. Профессиональная направленность, профессиональные знания, умения и навыки социально-культурного работника возникают и развиваются именно во взаимодействии, что подтверждает правомерность выдвинутой нами гипотезы.

#### Библиографический список

1. Попова Н.В., Киселева Ю.В. Профессионально-педагогическая культура преподавателя вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 5: 206 – 208.
2. Киселева Ю.В., Попова Н.В. Педагогические условия формирования культуры учебной деятельности студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2009; 5: 273 – 276.

3. Попова Н.В. Контроль как основной инструмент эффективности обучения студентов в модульно-рейтинговой системе. *Теория и практика современной науки*. 2015; № 6 (6): 1652 – 1654.
4. Выготский Л.С. *Избранные психологические исследования*. Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1956.
5. Столяренко А.М. *Психология и педагогика*. Москва: Юнити – Дана, 2010.
6. Бакланова Н.К. *Психолого-педагогические основы профессионального мастерства специалистов культуры художественного профиля*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 1997.
7. Алеева Ю.В., Казанцева В.В. Профессиональная направленность личности будущих специалистов социально-культурной сферы. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 4: 141 – 144.
8. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. *Социально-культурная деятельность*. Москва: МГУКИ, 2004.

## References

1. Popova N.V., Kiseleva Yu.V. Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 5: 206 – 208.
2. Kiseleva Yu.V., Popova N.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya kul'tury uchebnoj deyatel'nosti studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2009; 5: 273 – 276.
3. Popova N.V. Kontrol' kak osnovnoj instrument `effektivnosti obucheniya studentov v modul'no-rejtingovoj sisteme. *Teoriya i praktika sovremennoj nauki*. 2015; № 6 (6): 1652 – 1654.
4. Vygotskij L.S. *Izbrannye psihologicheskie issledovaniya*. Moskva: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1956.
5. Stolyarenko A.M. *Psihologiya i pedagogika*. Moskva: Yuniti – Dana, 2010.
6. Baklanova N.K. *Psihologo-pedagogicheskie osnovy professional'nogo masterstva specialistov kul'tury hudozhestvennogo profilya*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1997.
7. Aleeva Yu.V., Kazanceva V.V. Professional'naya napravlennost' lichnosti buduschih specialistov social'no-kul'turnoj sfery. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 4: 141 – 144.
8. Kiseleva T.G., Krasil'nikov Yu.D. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost'*. Moskva: MGUKI, 2004.

Статья поступила в редакцию 21.11.16

УДК 378

**Popova N.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),

E-mail: natalie-barnaul77@bk.ru

**Yelnikov A.V.**, postgraduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: natalie-barnaul77@bk.ru

**CULTUROLOGICAL APPROACH AS A BASIS OF IMPROVEMENT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN A CHILDREN'S SPORTS SCHOOL.** The study analyzes philosophical, sociological, psychological literature and practical experience of improvement of the educational environment of sports schools for youth. In this article the general concepts connected with the process of improvement of the educational environment of a sports school are revealed. Special attention is paid to identification of the basics and the contents of the categories of "environment" and "educational environment". The article investigates what has been studied in the sphere of improving the educational environment at children's sports schools in pedagogy. The authors come to a conclusion that the culturological approach to education in sports schools emphasizes actually cultural party of the organization of activity, the doctrine, life, thinking of younger generation, when both curricular and extracurricular activities are realized.

**Key words:** environment, educational environment, improvement process, educational space of children's sports school, culturological approach.

**Н.В. Попова**, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,

E-mail: natalie-barnaul77@bk.ru

**А.В. Ельников**, аспирант Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,

E-mail: natalie-barnaul77@bk.ru

## КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОЙ СПОРТИВНОЙ ШКОЛЫ

Представленный в коллективной статье материал – это теоретический анализ философской, социологической, психологической литературы и практический опыт совершенствования образовательной среды детско-юношеской спортивной школы. В данной статье раскрываются общие понятия, связанные с процессом совершенствования образовательной среды детско-юношеской спортивной школы. Особое внимание уделено выявлению сущности и содержанию категорий «среда», «образовательная среда». В статье анализируется степень изученности проблемы совершенствования образовательной среды детско-юношеской спортивной школы в педагогической теории и практике. Авторы приходят к выводу, что культурологический подход к образованию в детско-юношеской спортивной школе подчеркивает собственно культурную сторону организации жизнедеятельности, учения, быта, мышления подрастающего поколения и требует, чтобы и в учебной, и в каждом виде и форме внеучебной деятельности его идеи получали наиболее полное воплощение.

**Ключевые слова:** среда, образовательная среда, процесс совершенствования, образовательное пространство детско-юношеской спортивной школы, культурологический подход.

Основной целью образовательного процесса является воспитание, обучение, формирование, личностное и творческое развитие индивидуальности подрастающего поколения. Культура личности подрастающего поколения отражает уровень их развития, выражающийся в системе потребностей, социальных качеств, в характере деятельности и поведения, в развитии творческих сил и способностей. Она включает в себя результаты их предметной деятельности, реализуемой в знаниях, умениях, навыках, мировоззрении, уровне нравственного, физического развития, способах и формах общения.

Значительная роль, в воспитании, обучении, формировании, развитии подрастающего поколения принадлежит физическому образованию как одной из подсистем целостного педагогическо-

го процесса. Физическое образование направлено на формирование специальных знаний, умений, а также на развитие разносторонних физических способностей человека. Его конкретное содержание и направленность определяются потребностями общества в физически подготовленных людях, в возможности раскрытия и реализации творчества и положительных сторон поведения подрастающего поколения, в обеспечении развития учреждений дополнительного образования и воплощаются в образовательной деятельности.

В данном контексте следует обратить внимание на социально-педагогический потенциал физкультурно-спортивной деятельности. Физическая культура и спорт – особая субкультура, в которой формируется социальный опыт подрастающего поко-

ления. Спорт закаляет характер, учит преодолевать трудности, держать «удары судьбы», учит бороться с собственными слабостями, преодолевая и познавая себя.

В настоящее время сфера физической культуры и спорта является одной из приоритетных в развитии государственной политики России. В утвержденной правительством РФ Концепции федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2016–2020 годы» особо подчеркивается необходимость использования возможностей физической культуры и спорта в совершенствовании воспитательного процесса, развитии личности подрастающего поколения.

Предметом нашего исследования является **процесс совершенствования** образовательной среды детско-юношеской спортивной школы и, поэтому следует, выявить сущность и содержание понятия «образовательная среда» в контексте проблемы исследования.

Общеизвестно, что сущность изучаемых явлений и процессов окружающей действительности не лежит на поверхности. «Сущность – это внутреннее содержание предмета, выражающееся в единстве всех многообразных и противоречивых форм его бытия» [1, с. 867].

Для выявления сущности любого процесса или явления необходимо: 1) проанализировать связи данного процесса или явления с другими и тем самым выявить его специфику; 2) определить функции данного процесса или явления; 3) раскрыть структуру изучаемого процесса или явления; 4) рассмотреть анализируемый процесс или явление в динамике.

Содержание понятия «образовательная среда» широко обсуждается в научной литературе. Ее философские, психолого-педагогические аспекты определяются как новая область теоретических и экспериментальных исследований, открывающая широкие перспективы понимания развития личности.

Работы сотрудников Центра комплексного формирования личности (ЦКФЛ РАО) по практическому моделированию развивающих сред (В.П. Лебедева, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.А. Орлов, В.А. Ясвин, С.Л. Братченко, С.Д. Дерябо и др.) положили начало «кристаллизации» эколого-психологического подхода к понятийному анализу среды как феномена педагогического взаимодействия субъект-порождающей практики и со-развития.

Сотрудники Института педагогических инноваций (ИПИ РАО) (В.И. Слободчиков, Н.Б. Крылова и др.) исходным моментом методологии образовательной среды предложили со-бытие, как подлинную ситуацию развития, где впервые зарождаются специфически человеческие (со-бытийные общности) способности.

«Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года», в основание образовательной парадигмы кладет теорию развивающего образования (В.В. Давыдов, Н.Е. Алексеев) в её общенормативно-аксиоматическом, мыслительном (Ю.В. Громыко, В.И. Слободчиков), личностно-деятельностном ключе (И.А. Зимняя, В.В. Рубцов, А.А. Леонтьев), выявляющем понятие образовательной среды как понятие системообразующее.

Приведем уже существующие в психолого-педагогической литературе определения образовательной среды. Особенно важными являются из них те, что служат реальными методологическими узлами порождения социально-педагогических практик – диагностики, мониторинга, проектирования и моделирования учебно-воспитательного процесса в ключе перехода к непрерывному образованию.

Образовательная среда – «совокупность всех возможностей обучения, воспитания и развития личности, причем, возможностей как позитивных, так и негативных» [2, с. 13].

Сотрудник Института педагогических инноваций Н.Б. Крылова предложила свое понимание образовательной среды как «... часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов» [3, с. 91].

Понятие «образовательная среда школы» появилось в отечественной педагогике в 90-е годы XX века. В последние десятилетия проблема широко изучается в самых разных аспектах. Так, в ряде исследований (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.) дана общая оценка окружающей среды и проанализировано её воспитательно-образовательное воздействие на школьника. «На основе анализа имеющихся исследований назовем развивающей средой совокупность условий и систему отношений вокруг ребёнка, способствующих проявлению и дальнейшему развитию

одаренности личности, стимулирующих разнообразную творческую деятельность... Среда – это не просто социальная статическая данность, это сложная система, которая находится в постоянном развитии и охватывает различные, близкие и далекие жизненные сферы» [4, с. 5 – 9].

«Современное образовательное пространство включает разнообразные типы школ, каждая из которых представляет определенную модель обучения и воспитания... По результатам широкой апробации диагностического комплекса можно сказать, что образовательная среда школ представляет собой более или менее сложившуюся полиструктурную систему прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, реализующих явно и неявно представленные психолого-педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса в данной школе» [5, с. 209 – 210].

Несмотря на возросший интерес к образовательной среде школы, слабо сформировано само понятие «образовательная среда», нет единого понимания ее структурных элементов и механизма функционирования.

Несмотря на свою неопределённость, образовательные среды, конструирующиеся в культуропорождающем образовании, обладают рядом характеристик, отличающих их от иных смысловых пространств и специфицирующих их согласно цели обеспечения появления опыта культуропорождения у субъектов образовательного процесса.

Под образовательной средой (или средой образования) В.А. Ясвин понимает как систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [6, с. 12].

Образовательная среда – это совокупность условий, организуемых администрацией школы, всем педагогическим коллективом при обязательном участии самих учащихся и их родителей с целью создания оптимальных условий для всестороннего развития личности учащихся и педагогов. Принципиально важно, чтобы учащиеся сами включались в решение своих образовательных и социокультурных проблем посредством выработки, с помощью педагогов, собственной индивидуальной образовательной траектории.

Одним из важных компонентов культуропорождающего образования выступает понятие «образовательная среда», которое напрямую связано с понятием «образовательный опыт», поскольку среда полагается нами как совокупность условий организации опыта в образовании. Среда как источник разнообразного культурного опыта представляет собой совокупность влияний. Элементы культуры в соответствии с целями и задачами обучения и воспитания преобразуются в образовательный средовой ресурс. Чем большее число фрагментов культуры будет преобразовано в образовательный ресурс, тем более богатой в плане влияний будет образовательная среда.

«Среда, с функциональной точки зрения, определяется нами как то, среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие и осредняет личность» [7, с. 58 – 59].

В традиционной трактовке среда описывается как некое окружение индивида, оказывающее на него определенное воздействие. Мы же полагаем, что в контексте культуропорождающего образования детско-юношеской спортивной школы среду следует понимать как: а) составную часть образовательной субъективности (которая, в свою очередь, является частью среды); б) эффект осуществления определенной образовательной практики (условием которой она одновременно выступает); в) дифференциальную целостность, конструируемую в актуальных образовательных ситуациях.

Среда есть эффект реализации множества различных культур, создающий условия для появления новых культур. Введение понятия образовательной среды позволяет также отразить ситуативность и частичность актов культуропорождения в детско-юношеской спортивной школе.

Понятие образовательной среды указывает на возможность принципиально иной педагогической позиции в рамках культуропорождающего образования. Принято считать, что тренер-преподаватель – это субъект, который вызывает изменения в сознании учащихся и воспитанников посредством организации особых условий и осуществления среды некоторой образовательной технологии.

Основанием для формирования собственного представления о структурных элементах образовательной среды выступили работы В.В. Рубцова, В.А. Ясвина. В качестве элементов образовательной среды в нашем исследовании выступают: пространственно-деятельностный, социально-коммуникативный и психолого-педагогический.

*Образовательная среда*, в рамках данного исследования, понимается нами как целостность, где в единстве выступают психолого-педагогический, социально-коммуникативный и пространственно-деятельностный компоненты, которая развивается как за счет ее внутренних потенциалов – путем реализации возможностей ее отдельных компонентов и изменения характера связей между ними, так и за счет расширения ее внешних связей путем обогащения возможностями других сред.

В условиях современной системы образования школы и другие образовательные учреждения приобретают все большую свободу в выборе направления, методов и средств их развития: появляются различные типы школ, внедряются инновационные технологии, разрабатываются и реализуются авторские программы и т. п. [8]. В связи с этим становятся все более проблематичным определение эффективности образовательной среды конкретных школ и прогнозирование ее влияния на различные категории участников образовательного процесса [9].

Особую значимость для педагогической практики имеют проблемы совершенствования образовательной среды детско-юношеской спортивной школы. В образовательном пространстве детско-юношеских школ важное место занимает физическое образование подрастающего поколения.

Детско-юношеские спортивные школы являются составной частью системы дополнительного образования подрастающего поколения. Однако они обладают явно выраженной спецификой, поскольку результаты физкультурно-спортивной деятельности зачастую нацелены лишь на достижение определенных спортивных результатов и сдачи нормативных показателей. В настоящее время физкультурно-спортивная деятельность в детско-юношеских спортивных школах чаще всего имеет локальную, узкую направленность (преимущественно физическая подготовка учащихся) и не является самоорганизующейся системной практикой, создающей новые образцы ценностного творческого развития воспитанников.

Большими возможностями обладают детско-юношеские спортивные школы, где создаются условия для занятий различными видами спорта исходя из индивидуальных интересов, склонностей и возможностей, обеспечивая накопление творческого опыта, проявления и развития качеств творчески активной личности.

Для успешного решения основной цели образовательного процесса в детско-юношеской спортивной школе необходимо

сформировать у учащихся *интерес*, способствующий положительному отношению к выбранному виду спорта, постепенному включению его в самостоятельную творческую спортивную деятельность, формированию и развитию его спортивно-ценностных ориентаций

Анализ состояния образовательной среды детских юношеских спортивных школ г. Барнаула позволяет констатировать усиливающуюся дифференциацию, которая проявляется на уровне учащихся, родителей и их социально-экономических возможностей (плата за дополнительные занятия, уровень образования родителей, понимание целей дополнительного образования для их ребенка и др.), на уровне педагогов (профессионализм, умение общаться с учащимися и их родителями). Различия проявляются в уровне материально-технического и методического оснащения образовательного процесса, в системе работы педагогического коллектива (применение новейших достижений в области образования, условия труда, руководство образовательной системой).

Детские юношеские спортивные школы г. Барнаула достаточно устойчивые системы. Причины такой устойчивости косвенно называют сами педагоги, перечислив особенности образовательной среды своей школы. Эта сама роль ДЮСШ в городе, выполняющей функции физической культуры и физического образования. Такая ситуация закономерна, учитывая сравнительно низкий образовательный статус в области физической культуры родителей, отсутствие возможности часто выезжать в другие города, приобретать специализированную литературу и инвентарь. Все участники образовательного процесса ДЮСШ хорошо знают друг друга, встречаются и после школы, поэтому складываются более доверительные человеческие отношения, педагоги лучше знают запросы своих учащихся. Этим, видимо, можно объяснить совпадение взглядов по многим аспектам изучаемой проблемы, выявившихся в ходе исследования.

Ограниченность условий для оптимального развития личности как субъекта жизнедеятельности в социокультурной ситуации, актуализирует процесс внедрения в практику ДЮСШ новых социокультурных и образовательных идей, способствующих совершенствованию образовательной среды детско-юношеской спортивной школы.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что культурологический подход к образованию в детско-юношеских спортивных школах России как часто совокупного социального опыта требует, чтобы и в учебной и в каждом виде и форме внеучебной деятельности подрастающего поколения его идеи получали наиболее полное воплощение; он подчеркивает собственно культурную сторону организации их жизнедеятельности, учения, быта, мышления; он является наиболее продуктивным в раскрытии темы нашего исследования.

#### Библиографический список

1. Большая Российская энциклопедия. Москва, 2004: 867.
2. Дeryabo С.Д. Учителю о диагностике эффективности образовательной среды. Москва: ЦКФЛ РАО, 1997.
3. *Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов*. Ред. составитель Н.Б. Крылова. Москва: ИПИ РАО, 1995.
4. Новикова Л.И. *Вопросы воспитания: системный подход*. Москва: Прогресс, 1981.
5. Рубцов В.В. *Основы социально-генетической психологии*. Москва: Издательство «Институт практической психологии», 1996.
6. Ясвин В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл, 2001.
7. Мануйлов Ю.С. *Средовой подход в воспитании*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 1997.
8. Алеева Ю.В. Методическое обеспечение подготовки будущих учителей к формированию культуры учебной деятельности младших школьников. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 3 (34): 17 – 20.
9. Попова Н.В., Ельников А.В. Теоретические и практические предпосылки совершенствования образовательной среды детско-юношеской спортивной школы. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 4 (53): 157 – 160.

#### References

1. *Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya*. Moskva, 2004: 867.
2. Deryabo S.D. *Uchitel'yu o diagnostike `effektivnosti obrazovatel'noj sredy*. Moskva: CKFL RAO, 1997.
3. *Novye cennosti obrazovaniya: tezaurus dlya uchitelej i shkol'nyh psihologov*. Red. sostavitel' N.B. Krylova. Moskva: IPI RAO, 1995.
4. Novikova L.I. *Voprosy vospitaniya: sistemnyj podhod*. Moskva: Progress, 1981.
5. Rubcov V.V. *Osnovy social'no-geneticheskoy psihologii*. Moskva: Izdatel'stvo «Institut prakticheskoy psihologii», 1996.
6. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu*. Moskva: Smysl, 2001.
7. Manujlov Yu.S. *Sredovoj podhod v vospitanii*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1997.
8. Aleeva Yu.V. Metodicheskoe obespechenie podgotovki buduschih uchitelej k formirovaniyu kul'tury uchebnoj deyatelnosti mladshih shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 3 (34): 17 – 20.
9. Popova N.V., El'nikov A.V. Teoreticheskie i prakticheskie predposylki sovershenstvovaniya obrazovatel'noj sredy detsko-yunosheskoy sportivnoj shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 4 (53): 157 – 160.

Статья поступила в редакцию 18.09.16

УДК 378

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

**Bayankina D.E.**, *senior teacher, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bayankina\_dina@mail.ru*

**ORGANIZATIONAL FEATURES OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE COURSE OF STIMULATION OF INFORMATIVE ACTIVITY.** The paper analyzes practical experience of improvement of independent work of students in the course of stimulation of informative activity. The paper studies organizational issues in ensuring the development and improvement of individual work, which is a key means for informative activity of students. The basics of the concept, function and requirement to independent work as forms of the organization of educational activity are revealed. The main idea of the researchers is based on an approach of a teacher, who should stimulate individual works of students what would include forms of creative work, as well as forms of work in a team. The use of stage-by-stage modeling of such process of training is divided into certain phases and steps.

**Key words: independent work, independent activity, cognitive activity, informative action.**

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

**Д.Е. Байанкина**, ст. преп. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: bayankina\_dina@mail.ru

## ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ СТИМУЛИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

Представленный в коллективной статье материал – это теоретический анализ и практический опыт совершенствования самостоятельной работы студентов в процессе стимулирования познавательной активности. В статье рассматриваются организационные вопросы в обеспечении развития и совершенствования самостоятельной работы, которое является стержневым средством стимулирования познавательной активности студентов. Раскрываются сущность понятия, функции и требования к самостоятельной работе как формы организации учебной деятельности. Принципиальным отличием авторского подхода является то, что для опыта преподавателей-мастеров характерно: проведение самостоятельных работ от работы по образцу до творческой на одном занятии, на другом усложнение работы студентов, сочетая коллективные формы их выполнения с самостоятельными; осуществление поэтапного моделирования процесса обучения, разделяя его на определенные фазы или ступени.

**Ключевые слова: самостоятельная работа, самостоятельная деятельность, познавательная деятельность, познавательное действие.**

Педагогический процесс в высшем учебном заведении представляет собой сложную динамическую систему, в которой в органическом единстве осуществляется взаимосвязанная деятельность преподавателя и студентов. В этой системе под руководством преподавателя происходит систематическое обучение и овладение студентом основами наук, способами деятельности, его развитие. Поиск путей совершенствования учебно-воспитательной деятельности в высших учебных заведениях приводит к необходимости изменения и корректировки не только содержания и технологии образования, но и акцентирования внимания на процессе развития и стимулирования познавательной активности студентов.

Теоретические исследования о потребностях человека, о сущности отношений его с окружающей действительностью и самим собой, получившее развитие в современной методологии личности, в научно-педагогической теории, служит основанием для определения отношений в качестве предмета учебной деятельности в педагогике. При этом мы исходим, во-первых, из психологической модели личности, предложенной Ю.В. Киселевой. В её работах рассматриваются теоретические и практические основы профессионально-педагогической культуры преподавателя, излагается авторский подход к проблеме ее формирования. Раскрывается и обосновывается четырехкомпонентная модель профессионально-педагогической культуры преподавателя. Определена совокупность ценностей, овладение которыми создает основу для формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя [1].

Во-вторых, из работ Ю.В. Киселевой, где она рассматривает педагогические условия формирования культуры учебной деятельности студентов. В качестве внутренних условий выступают: направленность студентов на будущую профессию; осознание ими значимости самоорганизации и саморегуляции для успешности учебной деятельности; устойчивая мотивация получения соответствующих знаний и освоения необходимых способов действия; сознательная активность учащихся в ходе формирующей деятельности; направленность на тренинг необходимых умений в условиях учебной деятельности [2].

Изучению сущности познавательной активности и особенностей её развития у студентов предшествовал анализ литера-

турных источников, а именно исследование состояния проблемы руководства развитием познавательной активности обучаемых в педагогической теории и практике. Для рассматриваемой нами проблемы важно проникновение в сущность структуры познавательной деятельности студентов.

В анализе познавательной деятельности мы исходим из того, что она представляет собой систему, в качестве структурной единицы которой можно выделить познавательное действие. Под познавательным действием студентов мы имеем в виду осознанный, целенаправленный, результативно завершенный познавательный акт, всегда связанный с решением познавательной задачи. Введение указанных характеристик дает нам основание утверждать, что познавательное действие обучаемого является «структурной единицей» познавательной деятельности, так как обладает основными ее свойствами: целью, её осознанием и результативной завершенностью. Познавательная деятельность студентов в целом складывается из внутренних взаимосвязанных действий, логическая последовательность которых и определяет ее структуру.

Ряд учёных-практиков разработали и внедрили в университет модульно-рейтинговую технологию обучения, и созданная на ее основе автоматизированная система управления учебной деятельностью студента выявляет необходимость в осуществлении непрерывного контроля в условиях повышения качества подготовки, уровня организации учебного процесса и эффективности обучения студентов [3].

Разрабатывая педагогическую систему стимулирования познавательной активности, мы, прежде всего, исходили из того, что деятельность в целом складывается из системы взаимосвязанных действий. Последовательность же типов действий обусловлена общими закономерностями познания и осуществляется в процессе восприятия, осмысления, запоминания, овладения знаниями и способами деятельности.

Следующее положение, которое было выдвинуто, состояло в отражении в системе стимулирования познавательной активности основных требований к эффективному учению: формирование стремлений обучающегося к познанию, самостоятельности умственных практических действий, к проявлению волевых усилий и обучение его навыкам управления собственной учебно-познавательной деятельностью.

По мнению представителей педагогической науки, стимулирование познавательной активности в учебно-воспитательной деятельности осуществляется в ходе специальной разработанной педагогической системы. Средства стимулирования познавательной активности призваны обеспечить такое взаимодействие участников учебно-воспитательной деятельности, которое выступает как обмен отношениями [4].

При создании педагогической системы стимулирования познавательной активности мы учитывали, что основным признаком, которым следует руководствоваться, определяя системность объектов, является, по мнению представителей философской науки, их органическая целостность. Каждый элемент системы представляет собой самостоятельную ее часть, имеющую специфическое назначение, которое реализуется в его функции внутри системы в целом.

В качестве элементов разработанной нами педагогической системы выступает комплекс средств, направленных на развитие познавательной активности студента в процессе обучения с учетом конкретной цели данного этапа учебно-познавательной деятельности. Такими компонентами являются: мотивационный, ориентационный, содержательно-операционный, ценностно-волевой и оценочный. В качестве комплекса средств стимулирования познавательной активности студента в процессе обучения выступают: учебное содержание, методы и приемы обучения, и организационные формы познавательной деятельности. Все эти средства в их конкретном проявлении на каждом этапе познавательной деятельности должны обеспечить деятельность обучаемых по достижению конкретной цели этого этапа.

Целостность педагогической системы стимулирования познавательной активности студентов обеспечивается пятью основными элементами. Одним из элементов педагогической системы является технологический, включающий поэтапный процесс стимулирования познавательной активности студентов.

*Первый этап* охватывает от 1 до 6 месяцев работы по развитию познавательной активности студентов. Большинство студентов относятся к первому уровню познавательной активности. Этот этап характерен применением заданий малой степени сложности. Поэтому на начальном этапе используются такие приемы развития познавательной активности, которые обеспечивают подведение студентов к осознанию необходимости нового познания. С этой целью преподаватель использует возможности таких средств обучения, как печатные пособия, карты-схемы, картины, фильмы, плакаты, рисунки, таблицы, графики и графические модели; применяет методические приемы типа логических заданий, фронтальную беседу или самостоятельную работу, игровые задания; создает проблемные ситуации.

В конкретном выражении педагогическая система стимулирования познавательной активности студентов в процессе обучения должна обязательно быть адекватной цели начального этапа – формированию познавательных мотивов. Однако и на этом этапе должно осуществляться воздействие на другие компоненты учения (ориентационный, содержательно-операционный, ценностно-волевой и оценочный), так как в процессе формирования познавательных мотивов происходит ориентировка, актуализация имеющихся у студентов знаний и способов деятельности, корректировка деятельности на основе сопоставления полученного результата с целью, напряжение волевых усилий.

*Второй этап* охватывает от 6 до 12 месяцев, и большинство студентов в процессе него приобретают второй уровень познавательной активности. Особенность этого этапа заключается в применении принципа индивидуального подхода, направленного на выработку у обучаемых целеустремленности, инициативности и самостоятельности как основных характеристик познавательной активности личности. Результатом деятельности преподавателей и студентов является сформированность у обучаемых умений к обобщению явлений и процессов окружающего мира.

*Третий этап* в основном включает второй год обучения в высшем учебном заведении. На этапе овладения знаниями стимулирование познавательной активности в учении направляется на организацию действий студентов по применению обобщений к многообразию конкретной действительности, по соотношению их с ведущей мыслью. При этом и здесь деятельность осуществляется как процесс мотивированный и самоуправляемый.

Решать поставленную задачу позволяют следующие методы: беседа, самооценка и оценка деятельности другого, которые обеспечивают развитие самопознания в осуществлении познавательной деятельности. Результатом функционирования этого

этапа является возможность описания студентом способов выполнения собственной деятельности и деятельности другого. Развитие познавательной активности у обучаемых осуществляется в процессе усвоения учебных заданий с использованием творческой игры.

Намеченный поэтапный процесс может служить ориентиром для развития познавательной активности студентов в учебно-воспитательной деятельности. Его рекомендательный характер свидетельствует о том, что временные границы подвижны и качественные черты каждого последующего временного этапа закладываются в ходе предшествующего.

Невозможно охарактеризовать весь процесс стимулирования познавательной активности студентов в связи с его многообразием. Однако можно назвать те средства стимулирования, которые являются магистральными. К таким относятся проблемное обучение и самостоятельная работа студентов. Выделение именно этих средств стимулирования как основополагающих связано с тем, что проблемность лежит в основе познавательной активности, а самостоятельная работа является формой реализации проблемного обучения, ибо существенными признаками познавательной активности являются, во-первых, высокая интеллектуальная ориентировочная реакция на содержание изучаемого материала на основе возникшей познавательной потребности и, во-вторых, выполнение студентами ряда последовательных и взаимосвязанных познавательных действий, направленных на достижение определенного познавательного результата.

В работах учёных рассматривается развитие познавательной активности личности в процессе проблемного обучения. Раскрывается и обосновывается педагогическая система развития познавательной активности личности, состоящая из пяти элементов: мотивационного, ориентационного, содержательно-операционного, ценностно-волевого и оценочного [5].

Стержневым средством стимулирования познавательной активности студентов является **самостоятельная работа**. Исследованию вопросов методологического характера самостоятельной работы как средства стимулирования познавательной активности, посвящены работы ряда отечественных авторов.

Наиболее значимыми для нашего исследования являются работы Б.П. Есипова и П.И. Пидкасистого.

Анализируя педагогическую литературу, мы приходим к выводу о том, что под термином «самостоятельная работа» иногда понимается «учебное задание», а иногда «самостоятельная деятельность». Это смешение содержания задания и самого процесса деятельности затрудняет формирование единого понятия о самостоятельной работе.

Другая тенденция, приводящая также к противоречиям, связана с отождествлением понятий «самостоятельная работа» и «самостоятельная деятельность». П.И. Пидкасистый справедливо замечает, что «самостоятельная работа является только средством организации самостоятельной деятельности школьников» [6, с. 42]. И, действительно, это так. Учение протекает только в процессе собственной познавательной деятельности, но это не значит, что оно совершается студентами только в процессе самостоятельной работы.

Мы считаем очень важным развести понятия самостоятельной деятельности и самостоятельной работы. Из приведенных выше определений в практике обучения больше всего используется определение Б.П. Есипова [7], так как в нем заложены указания педагогу о том, как должна быть организована самостоятельная работа. Б.П. Есипов рассматривает самостоятельную работу как форму занятий. Мы разделяем позицию ученого, что самостоятельная работа несет на себе функции формы, причем самостоятельная работа может осуществляться в условиях общегрупповой фронтальной работы, в условиях работы группы студентов и как выполнение индивидуального задания.

Стремление многих авторов соединить содержательно-логическую (внутреннюю) сторону и организационную (внешнюю) при раскрытии сущности понятия самостоятельной работы не оправдало себя и затрудняет реализацию предъявляемых в настоящее время требований об усилении внимания к формированию самостоятельности студентов.

Изложим наше понимание сущности понятия «самостоятельная работа» как формы организации учебной деятельности. С этой целью вычленим признаки, характеризующие самостоятельную работу именно как организационную форму. К ним мы относим: наличие цели самостоятельной работы; наличие конкретного задания; четкое определение формы выражения результата самостоятельной работы; определение формы про-

Ступени освоения студентом учебного задания

Ступени обучения	Самостоятельное освоение знаний студентами	Помощь преподавателя в освоении знаний студентом
Ступень мотивации	Возникает желание познавательной активности	Учебный процесс начинается. Задача поставлена, мотив существует
Ступень формулирования познавательных проблем	Студент осознает необходимость формулирования учебной проблемы, успешно справляется с этим	Преподаватель помогает студенту ставить и решать задачи проблемного характера
Ступень решения проблем	Обучаемый приобретает навыки познавательной деятельности, постановка и решение проблем проходят успешно	Преподаватель показывает, что существуют и другие пути познавательной деятельности, новые способы постановки и решения проблем
Ступень освоения нового знания	Обучение проходит успешно, навыки познания закрепляются	Преподаватель ищет новые формы отношений со студентом
Ступень готовности применять знание на практике	Ситуативность и вариативность применения знания	Переход к новой теме

верки результата самостоятельной работы; обязательность выполнения работы каждым студентом, получившим задание. Этот признак указывает на обязательное принятие цели студентом и наличие умений своими силами ее достигнуть.

Наличие всех указанных признаков в организации учебной деятельности студентов дает основание утверждать, что обучаемые выполняют самостоятельную работу. Отсутствие хотя бы одного из них указывает на то, что есть необходимые условия для выполнения самостоятельной работы, но они недостаточны для того, чтобы обеспечить активную деятельность каждого студента. Например, если не указаны формы выражения результата (устно, письменно, практически), то уже одно это не ориентирует студента на обязательность выполнения заданий.

Основная функция самостоятельной работы состоит в том, чтобы обеспечить организацию учебно-познавательной деятельности студентов по овладению знаниями и способами деятельности, формированию мировоззрения, развитию интеллектуальных и нравственных сил обучаемых. Самостоятельные работы могут выполнять эти функции, если содержание заданий и их методический аппарат будут отвечать определенным требованиям. Можно выделить три основных требования к содержательно-логической (внутренней) стороне самостоятельной работы:

1) содержание заданий должно соответствовать конкретным дидактическим целям обучения и воспитания;

2) содержание и методический аппарат заданий должны обеспечить учебно-познавательную деятельность всех степеней познавательной самостоятельности;

3) в работах должны использоваться все возможности для введения вариативных заданий, которые обеспечивают максимально успешное протекание самостоятельной работы каждого студента.

При соблюдении указанных требований к содержанию и методическому аппарату заданий, а также условий ее организации и успешного протекания она выступает как действенное средство стимулирования познавательной активности студентов. Для руководителя высшего учебного заведения создаются более благоприятные условия при контроле за постановкой процесса обучения.

Для опыта преподавателей-мастеров характерно проведение самостоятельных работ с разной степенью проникновения в сущность изучаемого явления. Качественный анализ самостоятельных работ, проводимых этой категорией преподавателей, показывает, что на одном занятии они усложняют работы студентов (от работы по образцу до творческой), сочетая коллективные формы их выполнения с самостоятельными. Этот путь стиму-

лирования познавательной активности был использован нами в экспериментальном обучении и дал положительные результаты.

Для успешного общения преподавателя со студентами, педагог должен уметь осуществлять поэтапное моделирование процесса обучения, разделяя его на определенные фазы или ступени. На каждой ступени его общение со студентами имеет определенную психолого-педагогическую задачу, поэтому педагогическое общение на каждом этапе имеет свои особенности, определяющиеся необходимостью постановки и решения этих задач в их конкретном воплощении.

Организация учебного процесса, как в общем виде, так и в обучении, представляется в виде ступеней освоения студентом учебного задания. Различные теоретические концепции выделяют, как правило, от 3 до 6 подобных ступеней. Обычно первые ступени ассоциируются с осознанием мотивов обучения, а завершающие ступени – с апробированием полученных знаний на занятиях.

Зная последовательность ступеней процесса обучения, преподаватель на каждой из них должен для себя принять решение, нуждается ли обучаемый в помощи, какие проблемы освоения нового знания он может решить самостоятельно, а какие требуют общения с преподавателем и его помощи. Отношения обучаемого и преподавателя в процессе обучения можно отразить с помощью следующей дидактической схемы (табл. 1).

Педагогическая система стимулирования познавательной активности студентов должна обеспечить активизацию всех компонентов процесса учения. В то же время конкретное выражение системы стимулирования обусловлено целью деятельности на данном этапе обучения, так как система стимулирования познавательной активности студентов в процессе обучения является производной от ее функционального назначения. Эта система нераздельно связана компонентами учения, а они функционируют только в единстве.

Таким образом, представленный теоретический анализ и практический опыт совершенствования самостоятельной работы студентов в процессе стимулирования познавательной активности, характерен для преподавателей-мастеров: проведением самостоятельных работ от работы по образцу до творческой на одном занятии, на другом усложнение работы студентов, сочетая коллективные формы их выполнения с самостоятельными; осуществлением поэтапного моделирования процесса обучения, разделяя его на определенные фазы или ступени. Этот путь стимулирования познавательной активности был использован в экспериментальном обучении и дал положительные результаты.

#### Библиографический список

1. Попова Н.В., Киселева Ю.В. Профессионально-педагогическая культура преподавателя вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 5: 206 – 208.
2. Киселева Ю.В., Попова Н.В. Педагогические условия формирования культуры учебной деятельности студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2009; 5: 273 – 276.
3. Попова Н.В. Контроль как основной инструмент эффективности обучения студентов в модульно-рейтинговой системе. *Теория и практика современной науки*. 2015; 6 (6): 1652 – 1654.



4. Попова, Н.В. *Педагогическая система стимулирования познавательной активности детей старшего дошкольного возраста*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2002.
5. Алеева Ю.В., Попова Н.В. Развитие познавательной активности студентов вуза в процессе проблемного обучения. *Экономика. Профессия. Бизнес*. 2015; Т. 1; № 1 (1); 58 – 60.
6. Пидкасистый П.И. *Самостоятельная деятельность учащихся*. Москва: Педагогика, 1972.
7. Есипов Б.П. *Самостоятельная работа учащихся на уроке*. Москва: Учебно-педагогическое издательство, 1961.

## References

1. Popova N.V., Kiseleva Yu.V. Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 5: 206 – 208.
2. Kiseleva Yu.V., Popova N.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya kul'tury uchebnoj deyatel'nosti studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2009; 5: 273 – 276.
3. Popova N.V. Kontrol' kak osnovnoj instrument `effektivnosti obucheniya studentov v modul'no-rejtingovoj sisteme. *Teoriya i praktika sovremennoj nauki*. 2015; 6 (6): 1652 – 1654.
4. Popova, N.V. *Pedagogicheskaya sistema stimulirovaniya poznavatel'noj aktivnosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2002.
5. Aleeva Yu.V., Popova N.V. Razvitie poznavatel'noj aktivnosti studentov vuza v processe problemnogo obucheniya. *Ekonomika. Professiya. Biznes*. 2015; Т. 1; № 1 (1); 58 – 60.
6. Pidakasistyj P.I. *Samostoyatel'naya deyatel'nost' uchaschihsya*. Moskva: Pedagogika, 1972.
7. Esipov B.P. *Samostoyatel'naya rabota uchaschihsya na uroke*. Moskva: Uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo, 1961.

Статья поступила в редакцию 21.11.16

УДК 378

**Shabanov A.G.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Criminal Procedure and Criminology, Novosibirsk Military Institute n.a. General of the Army I.K. Yakovlev, Troops of National Guard of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: shag-sga@ngsl.ru

**Borsch A.A.**, adjunct postgraduate, Novosibirsk Military Institute n.a. General of the Army I.K. Yakovlev, Troops of National Guard of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: sasha2015-2015@mail.ru

**Mazurin A.E.**, Head of the planning team and the use of the operational department of the staff of the Federal Service, National Guard Troops of the Russian Federation in Tomsk Region (Tomsk, Russia), E-mail: sasha2015-2015@mail.ru

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONALLY VALUABLE ORIENTATIONS OF FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL ARMY OF THE RUSSIAN FEDERATION GUARD.** The article is dedicated to a study of pedagogical conditions, which contribute to formation of professionally valuable orientations that are not as formal as; for example, mathematical or technical orientations in their practical use give a wide range of options for arranging the educational process. The formation and development of professionally valuable orientations of future officers of the National Guard Troops, as the researchers believe, require an analysis and theoretical substantiation of the conditions, under which the process of education will be most effective.

**Key words:** pedagogical conditions, professional training, professional military activity.

**А.Г. Шабанов**, д-р пед. наук, проф. каф. уголовного процесса и криминалистики, Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: shag-sga@ngsl.ru

**А.А. Борщ**, адъюнкт адъюнктуры очного и заочного обучения, Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: sasha2015-2015@mail.ru

**А.Е. Мазурин**, начальник группы планирования и применения оперативного отдела штаба управления Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации по Томской области, г. Томск, E-mail: sasha2015-2015@mail.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В данной статье рассматриваются педагогические условия формирования профессионально-ценностных ориентаций, которые не столь формальны, как, например, математические или технические, при их использовании на практике оставляют широкий диапазон вариантов построения реального педагогического процесса. Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих офицеров войск национальной гвардии на практике, как мы считаем, требует анализа и теоретического обоснования условий, при которых этот процесс будет эффективным.

**Ключевые слова:** педагогические условия, профессиональная подготовка, военно-профессиональной деятельности, образовательная среда.

В рамках аксиологического подхода, как пишет, например, О.Е. Шафранова [1], речь может идти об аксиолого-педагогических условиях, образующих общую аксиологическую основу профессиональной подготовки специалиста, изначально задающих ценностно-ориентированный вектор управления развитием личности в профессиональном образовании. Другие авторы, решавшие практико-ориентированные педагогические задачи в русле аксиологического подхода, неизменно относят педагогические условия к теоретическим основам разрабатываемых педагогических систем и процессов. О.М. Боева [2], в частности, подчеркивает, что «условие» – есть средство реализации

аксиологических теорий на практике, именно оно обеспечивает связь между теоретическими построениями и практическими решениями.

На наш взгляд, три базовых условия (ценностный контекст профессиональной подготовки, ценностная ориентация военно-профессиональной деятельности, а также ценностное наполнение образовательной среды) отражают три субъектные позиции курсанта в военном вузе: позицию обучающегося, позицию субъекта военно-профессиональной деятельности, а также позицию человека, чья основная жизнедеятельность проходит в военном вузе.



Рис. 1. Модель формирования профессионально-ценностных ориентаций будущих офицеров войск национальной гвардии

*Ценностный контекст профессиональной подготовки*

Понятие «профессиональный контекст» для военной педагогики не только не ново, но и обуславливает традиционную особенность военно-педагогических процессов – их предельную практическую ориентированность. «Учить тому, что нужно на войне, – писал один из создателей российской военной школы М.И. Драгомиров. – Учить в той последовательности, в которой изучается всякое практическое дело в жизни. Учить активно. Все это нужно для того, чтобы войска всегда были готовы к бою» [3]. Признавая единство обучения и воспитания, М.И. Драгомиров, тем не менее, ставил воспитание выше и рассматривал профессиональный контекст профессиональной подготовки офицера как мощное воспитательное средство. Современные теории, в которых подчёркивается воспитательная роль профессионального контекста в подготовке будущих офицеров, изложены в работах И.А. Алехина [4], А.Д. Лопуха [5], В.Л. Разгонова [6]. Контекстное обучение военных специалистов позволяет преодолеть «... разрыв между представлениями у курсанта о воинском труде, сформированными им в процессе профессиональной подготовки и реальным его содержанием в профессиональной деятельности».

*Ценностный контекст профессиональной подготовки будущих офицеров войск национальной гвардии*, как условие эффективности формирования системы профессионально-ценностных ориентаций курсантов, есть система учебно-профессиональных задач, моделей и ситуаций, воспроизводящая социальную, ценностную сторону профессиональной деятельности офицера войск национальной гвардии, обеспечивающая целостное освоение профессионального опыта, в котором предметная сторона деятельности не может рассматриваться отдельно от ценностной.

*Ценностная ориентация военно-профессиональной деятельности*

Ценностная ориентация военно-профессиональной деятельности – это то условие, которое касается не только военного вуза, но и войск национальной гвардии в целом. Ценностно-ориентированная военно-профессиональная деятельность войск национальной гвардии определяет соответствующие требования к офицеру – выпускнику военного института.

Определение такого условия, как ценностная ориентация военно-профессиональной деятельности, связано с наличием у курсанта статуса военнослужащего, который он принимает на себя вместе с присягой. Это субъект военно-профессиональной деятельности, обладающий профессиональными правами и обязанностями, постепенно нарастаемыми в соответствии с уровнем его профессиональной подготовки. Исходя из этого, *ценностная ориентация военно-профессиональной деятельности* как условие эффективного формирования системы профессионально-ценностных ориентаций курсантов должна быть определена как идеальная, эталонная с точки зрения привнесения профессиональных ценностей офицера, организация военно-профессиональной деятельности курсантов военного института в соответствии с их профессиональным статусом.

Иными словами, ценностная ориентация военно-профессиональной деятельности курсанта выражена тем более, чем ранее он станет смотреть на явления военно-профессиональной деятельности, оценивать их и принимать профессиональные решения как офицер, а не как рядовой или младший командир. В этой связи следует подчеркнуть важность делегирования полномочий и ответственности, свободы и самостоятельности принятия решения в профессиональных ситуациях с неоднозначными исходными условиями и вариативностью выбора. Особую роль в реализации данного условия, при учете вышесказанного, могут сыграть войсковые практики и стажировки курсантов.

*Ценностное наполнение образовательной среды*

Выделяя это условие, мы предполагаем, что оно является объединяющим для всей группы определенных нами педагогических условий и выражается в формировании:

- ценностно-ориентированного воспитательного пространства военного вуза;
- ценностно-ориентированное содержание военно-профессиональной деятельности.

*Ценностное наполнение образовательной среды* – это условие эффективности процесса формирования системы профессионально-ценностных ориентаций курсантов военного института войск национальной гвардии Российской Федерации: (предметно-пространственном, поведенческом, событийном, информационном), способны не только обеспечивать целенаправ-

ленные педагогические взаимодействия, но и самостоятельно влиять на личность курсанта.

Предметно-пространственное окружение в ценностно наполненной образовательной среде объединяет учебные классы и помещения, оборудование и наглядную документацию, символы Отечества, Родины, Долга, Присяги, музеи, выставки и экспозиции. Которые непрерывно демонстрируют примеры ценностного отношения к ключевым идеям и идеалам военной службы офицера, напоминают о ценностях и «заставляют» курсанта постоянно обращаться к ним. Наглядным выражением профессиональных ценностей является подвиг, образцовое выполнение воинского долга, составляющие содержание ценностно-ориентированного исторического опыта войск национальной гвардии, Вооруженных Сил Российской Федерации, российского общества и государства.

Поведенческое окружение – это совокупность поступков, отношений и образцов решения задач военно-профессиональной деятельности, которую курсант наблюдает рядом с собой. Личный пример отношения командиров и педагогов к профессиональным ценностям, при наличии необходимого авторитета, задает нравственный образец для подражания, которому курсант следует в военно-профессиональной деятельности.

Событийное окружение в ценностно наполненной образовательной среде – это события, демонстрирующие роль профессиональных ценностей офицера войск национальной гвардии в истории и современной военно-профессиональной деятельности, которые попадают в поле восприятия курсантов и требуют осмысления и выработки собственного отношения к ним. К числу компонентов событийного окружения, к которым следует обратиться при организации процесса формирования системы профессионально-ценностных ориентаций курсантов военного вуза, как мы считаем, можно отнести:

- государственные, профессиональные и ведомственные праздники;
- памятные даты из истории России, мира, Армии и Флота, войск национальной гвардии и пр.;
- события общественной и политической жизни, требующие выработки субъективного отношения будущего офицера войск национальной гвардии;
- события, решения, прогнозы в области внутренней и внешней политики государства, геополитики, культуры, отражающиеся на деятельности войск национальной гвардии, формирующие обстановку, в которой будущему офицеру предстоит решать свои профессиональные задачи.

Информационное окружение в ценностно наполненной образовательной среде – это те массивы информации и каналы её получения, которые доступны для курсанта. Построение информационного окружения, ориентированного на процесс формирования системы профессионально-ценностных ориентаций курсантов военного института войск национальной гвардии может быть интегрировано в активные процессы формирования информационной-образовательной среды современных военных вузов.

Предметно-пространственное, поведенческое, событийное и информационное окружение в военном институте войск национальной гвардии не требует формирования «с нуля», поскольку этому вопросу традиционно уделяется должное внимание, однако, для активизации условия в целом, они нуждаются в инвентаризации и развитии.

В современных теориях аксиологического подхода, в практико-ориентированных работах в области воспитания военнослужащих войск национальной гвардии доказана принципиальная возможность целенаправленного построения процесса формирования системы профессионально-ценностных ориентаций курсантов военного института, обоснованы его принципы, в том числе и принцип моделирования воинского воспитания с позиций аксиологического подхода.

В этом случае, формирования системы профессионально-ценностных ориентаций происходит за счет освоения курсантами профессиональных ценностей, закрепления их в сознании в виде лично значимых целей военно-профессиональной деятельности, ориентиров профессионального развития, критериев оценки явлений военно-профессиональной действительности, оснований принятия профессиональных решений. Результатом такого процесса станет активно проявляющаяся регулирующая и мотивирующая функции система профессионально-ценностных ориентаций по отношению к военно-профессиональной деятельности курсанта и его самостоятельному развитию как ее субъекта.

## Библиографический список

1. Шафранова О.Е. *Аксиология построения непрерывного образования преподавателя высшей школы*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Благовещенск, 2011.
2. Боева О.М. *Педагогические условия нравственного воспитания сотрудников органов внутренних дел в учреждениях культуры: аксиологический подход*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2015.
3. Драгомиров М.И. *Избранные труды: вопросы обучения и воспитания войск*. Москва: Воениздат, 1956.
4. Алехин А.И. *Теория и практика воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации*. Москва: ВУ, 2003.
5. Лопуха А.Д. *Социально-педагогические условия эффективности системы воспитания патриотизма офицеров высших военных учебных заведений*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Барнаул, 2002.
6. Разгонов В.Л. *Ценностные ориентиры профессионального воспитания*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2016.

## References

1. Shafranova O.E. *Aksiologiya postroeniya nepreryvnogo obrazovaniya prepodavatelya vysshej shkoly*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Blagoveschensk, 2011.
2. Boeva O.M. *Pedagogicheskie usloviya nrvstvennogo vospitaniya sotrudnikov organov vnutrennih del v uchrezhdeniyah kul'tury: aksiologicheskij podhod*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2015.
3. Dragomirov M.I. *Izbrannye trudy: voprosy obucheniya i vospitaniya vojsk*. Moskva: Voenizdat, 1956.
4. Alehin A.I. *Teoriya i praktika vospitaniya voennosluzhaschih Vooruzhennyh Sil Rossijskoj Federacii*. Moskva: VU, 2003.
5. Lopuha A.D. *Social'no-pedagogicheskie usloviya `effektivnosti sistemy vospitaniya patriotizma oficerov vysshih voennyh uchebnyh zavedeniyah*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2002.
6. Razgonov V.L. *Cennostnye orientiry professional'nogo vospitaniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2016.

Статья поступила в редакцию 01.12.16

УДК 378

**Ukolova L.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia),  
E-mail: ukolovali@ya.ru

**Li Hai (PRC)**, postgraduate, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia), E-mail: bonjovi7402@yandex.ru

**THE PERCEPTION OF MUSIC AS A SPECIAL FORM OF AESTHETIC AND EMOTIONAL ACTIVITIES FOR CHILDREN.** The article discusses the interest of scientists and teachers-practitioners to the possibilities of the influence of cultural and educational environment on the process of aesthetic and emotional education, the search for effective methods and further improvement in the educational space of educational institutions, the possibilities of the pedagogy of art in the application of the integrated interaction of all its components, aimed at the achievement of harmonization of students' personality. People's feelings embodied in a musical form throughout history of culture become the subject of the communication contemporaries, enriching their own feelings, thereby developing and improving.

**Key words:** emotional sphere, aesthetic education, holistic development of personality, aesthetic environment and culture of personality.

**Л.И. Уколова**, д-р пед. наук, проф. каф. музыкального искусства института культуры и искусств, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: ukolovali@ya.ru

**Ли Хай (КНР)**, аспирант каф. музыкального искусства института культуры и искусств, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: bonjovi7402@yandex.ru

## ЭСТЕТИЧЕСКОЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

В данной статье рассматривается интерес ученых и педагогов-практиков к возможностям влияния образовательно-культурной среды на процесс эстетического и эмоционального воспитания, поиск эффективных методов и дальнейшего совершенствования в образовательном пространстве различных учебных учреждений, возможности педагогики искусства в применении комплексного взаимодействия всех ее составляющих, направленного на достижение гармонизации личности учащихся. Чувства людей, воплощенные в музыкальной форме, на протяжении истории культуры становятся предметом общения современников, обогащая их собственные чувства, и тем самым, развивают и совершенствуют их.

**Ключевые слова:** эмоциональная сфера, эстетическое воспитание, целостное развитие личности, эстетическая среда и культура личности.

Современные музыковедческие и эстетические исследования базируются на представлении музыкального произведения как особой формы эмоциональной деятельности людей, которая складывается из двух взаимодополняющих компонентов: самовыражения и сопереживания. Опосредованность эмоционального общения музыкальным произведением выражается в специфике эстетического музыкального действия, слушания и исполнения музыки. Оно становится средством эмоционального общения. Важным моментом при этом выступает рефлексия на способ общения.

Исходной деятельностью по формированию эмоционально-эстетического отношения к произведениям искусства у детей является сопереживание художественному произведению и самовыражение в нём посредством элементов художественного языка. В музыке сопереживание и самовыражение проявляются в выразительных движениях детей, в интонационной вокализации, в ритмических движениях. Кроме того, сопереживание и

самовыражение проявляются как символы эмоционального содержания произведения искусства.

Эстетическое чувство у детей выступает в нескольких моментах, главным из которых является осознание собственного сопереживания. Перевод непосредственного сопереживания ребёнка в опосредованное происходит благодаря символизации, которая превращает чувство в эстетическое суждение и эстетическую оценку.

В процессе восприятия музыки ребёнок начинает осознавать себя партнером по эмоциональному общению, причем предметом общения становится его собственное чувство. Устанавливается связь между музыкой композитора и детским чувством, связь между чувством и слухом – между эмоциональными, сенсорными и двигательными компонентами воспроизведения музыкальной формы.

Эмоциональное общение – это «обмен энергиями». Оно характеризуется особой потребностью в человеке как личности.

Эта нужда в универсальности, богатстве и уникальности другого выступает как любовь, нежность, тревога, сомнения, ласка, радость и другие чувства в их собственно человеческом выражении. Форма выражения делает чувства, возникающие в процессе общения, эстетическими.

Чувства людей, воплощенные в музыкальной форме, на протяжении истории культуры становятся предметом общения современников, обогащая их собственные чувства, и тем самым, развивают и совершенствуют их.

Эмоциональное общение предполагает способность к сопереживанию и самовыражению людей. Эстетическое эмоциональное общение опосредуется художественным предметом (в данном случае музыкой) и имеет выработанные культурой формы (пение, исполнение, слушание, т. е. способы художественной деятельности).

Исполнение музыки детьми может проявляться в выразительных движениях руками в воздухе, цветными карандашами по бумаге в момент звучания музыки. Психологическим обоснованием связи музыки и цвета в жесте послужило явление синестезии.

Использование движения при восприятии музыки достаточно широко распространенный в музыкальной педагогике прием. Он активно применяется при формировании музыкального слуха в релятивной системе. В новом контексте известные приемы стали нести новую развивающуюся нагрузку, стали формами эмоционально-эстетической деятельности.

Нахождение ребёнка в культурной среде – в русле данной статьи – в педагогически организованной музыкальной среде отвечает его глубинной потребности, которая имеется в каждом растущем человеке, но развивается и проявляется в зависимости от того, насколько полно эта потребность удовлетворяется в процессе его взросления [1].

Эстетические потребности как часть потребностей духовных изучали такие ученые, как А.И. Берг, М.С. Каган, Т.Н. Каптан, В.Н. Сктерщиков, Г.С. Тарасова и др. Все ученые подчеркивают динамичный характер эстетической потребности, который обуславливает её способность к развитию и трансформации. Так, «эстетическая потребность ребёнка в радостном, интересном, веселом, добром стимулирует его развитие, превращаясь в мотив», считает В.Н. Сктерщиков [2].

Развиваясь, усложняясь и совершенствуясь эстетические потребности выступают как потребности в созерцании, восприятии эстетических ценностей и в созидании, творчестве. Под влиянием яркого эстетического переживания происходит совершенствование, возвышение потребности, в результате чего эстетическая потребность эволюционирует в потребность творческую, цель которой состоит в переводе эстетического на уровень действительности [3].

Эстетическая потребность тесно связана с эстетическим интересом, так как в основе эстетического интереса лежит потребность в эстетическом наслаждении. Причем необходимо помнить о том, что эстетический интерес всегда направлен на конкретный объект и является, таким образом, определенным ориентиром, маяком для человека в его стремлении к удовлетворению эстетической потребности.

«Эстетический интерес и эстетическая потребность являются категориями духовной жизни индивида... Они связаны с эстетически значимыми объектами реального мира и могут быть направлены на один и тот же объект. Эстетическая потребность и интерес связаны с эстетическим переживанием и являются движущей силой практической деятельности» [4]. И.В. Логинова рассматривает эстетическую потребность как специфическое отношение человека к миру, обусловленное социальной средой, культурой общества и индивидуальными особенностями личности. Эстетическая потребность проявляется как состояние, пробуждающее личность к присвоению эстетических ценностей и к творческой деятельности «по законам красоты» [5].

Таким образом, для нашей статьи особенно значимо, что эстетическая среда, объединяющая все компоненты эстетического сознания является неотъемлемым компонентом образовательного пространства. Это не только его составная часть, это и основополагающий принцип.

В условиях эстетической среды воспитания осуществляется уникальное сочетание компонентов атмосферы и среды, отражающих роль учителя в её действенном влиянии на школьников:

- мастерства, вдохновения, творческой интуиции, индивидуальности учителя;
- значимости эстетических ценностей в теме занятия;

- установок в акцентах содержания и методического творчества, находках учителя;

- создания на занятиях особой лично-ориентированной атмосферы, которая позволяет выходить на высокие уровни общения, такие, как отклик, обсуждение, эмоциональная вовлеченность, то есть, эстетическое общение;

- создание межличностного культурно-эстетического общения, диалога, который является одним из важнейших форм образования.

Диалог подразумевает создание коммуникативной среды, порождающей и понимание, и открытия, и споры, и эмоциональную вовлеченность и духовное общение. Не случайно, европейская философия личности зародилась именно в динамике диалога – прежде всего, сократического.

Знаменитый диалог Платона «Протагор» содержит в себе модель эстетического воспитания, которое представлено философом не как специальная педагогическая процедура, а как повседневное, «привычное дело», совершаемое в ситуации диалогического накала общения, когда разработка специальной проблемы, в конечном счете, оказывается нюансировкой человеческих отношений.

По логике сократовского анализа, показанного в этом диалоге, у человека остается то, что представляет интерес для всех, собственно человеческое, объединяющее и роднящее. Сократ не увязывал идею общеинтересного непосредственно с предметом искусства, а «усматривал» её в сфере «гражданской доблести»: что представляет интерес для каждого человека, независимо от его «измерений». «Специальное» во времена Сократа еще не проросло органически в человека, как это произойдет позднее в контексте средневековья, когда для ремесленника дело его рук – это породненное с ним дело его жизни.

В рамках данной статьи наиболее значимыми представляются идеи эстетического воспитания, связанные с представлениями о «целостном человеке», который понимается как высший результат культурного созидания.

Эстетическое воспитание – в его нынешней демократической, всенародной форме – является деятельностью, призванной не только поддерживать авторитет гуманистических ценностей культуры, но и обеспечивать их культивирование как на уровне личностных убеждений и предпочтений, так и на уровне поведенческого осуществления в различных областях жизни и культуры.

Так, благодаря эстетическому воспитанию, гуманистический идеал цельной и всесторонне развитой личности оказался включенным в повседневную социальную практику. Различные ценностные составляющие этого идеала – такие, как творческое отношение к жизни; признание ее внутренней осмысленности и ценностной оправданности; широта и открытость мировоззрения; художественно-нравственная или, иначе говоря, духовная развитость; уважение к духовному наследию своей и чужих культур – стали осознаваться как практически достижимые цели художественно-воспитательной работы.

Таким образом, роль эстетики в организации современного образования заключается в ее неоспоримом влиянии на становление исторического и культурного сознания. Среда учреждений культуры и виртуальных, сменяемых эстетических ситуаций (выставок, культурных акций и т. д.) – через восприятие в ней эмоционально насыщенных образов, переживание их, – способствует возникновению устойчивого чувства подлинности культурных ценностей, стремления беречь их.

Поэтому не только отвлеченное знание об искусстве, но и живое ощущение значимого присутствия произведений искусства в жизни должно быть сформировано с детства.

В настоящее время в педагогической науке ставится вопрос о разработке национальных и региональных вариантов систем эстетического воспитания; о включении фольклорного и обрядового материала в процесс воспитания искусством; об использовании в этих целях музейных и внемузейных памятников и т. д. Несомненно, что традиционное искусство «связано с культурной памятью народа, с его этническим самосознанием и благодаря этому имеет прямое жизнеохранительное значение» [6]. Между тем эти усилия признаются уже недостаточными. Очевидно, что существует необходимость создания (а точнее, воссоздания) целостной «этнической педагогики» – дисциплины, занимающейся выявлением и использованием традиционных народных приемов обеспечения связи времён, приобщения подрастающего поколения к трудовым и бытовым, художественным и духовным преданиям народа.

Современный человек должен знать, что он живет в мире искусства (пусть в малой даже степени). Его не должны отталкивать, смущать необходимость специального посещения учреждений культуры, он должен получить навыки обращения со средствами технического репродуцирования произведений, причем на таком уровне естественности и свободы, когда наличие

посредничества (социального или технического) перестаёт мешать восприятию и пониманию произведения, переживанию его.

Специфическая функция духовной культуры в деле формирования личностных качеств человека, чувства собственного достоинства, ответственности и творческого отношения к жизни – одна из основных тем данной исследовательской работы.

#### Библиографический список

1. Уколова Л.И., Цзян Вэйцян. Музыкальная культура в пространстве мира музыки. *Образование и наука в современных условиях*. Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2016: 27 – 129.
2. *Вопросы теории эстетического воспитания*. Москва: МГУ, 1970.
3. Раппопорт С.Х. *Искусство и эмоции*. Москва: Наука, 1972.
4. Зубачевская Н.А. *Эстетический интерес и условия его интенсификации*. Available at: /http://www.lib.csu.ru/vch/5/1996\_01/007.pdf
5. Логинова А.И., Ананьев Б.Г. О психологии искусства. *Психологический журнал*. 1981; 4.
6. *Традиции народного художественного творчества и идейно-художественное воспитание детей и молодежи*. Новосибирск, 1983: 34.
7. Уколова Л.И. Формирование духовной культуры молодого поколения. *Искусство и образование*. 2008; 2: 62 – 67.
8. Уколова Л.И. Музыкальное образование как фактор духовно-нравственного воспитания в русле укрепления культуры нации. *Образование и наука в современных условиях*. 2015; 4 (5): 132 – 135.

#### References

1. Ukolova L.I., Czyan V'ejcyan. Muzykal'naya kul'tura v prostranstve mira muzyki. *Obrazovanie i nauka v sovremennykh usloviyah*. Cheboksary: Centr nauchnogo sotrudnichestva «Interaktiv plus», 2016: 27 – 129.
2. *Voprosy teorii esteticheskogo vospitaniya*. Moskva: MGU, 1970.
3. Rappoport S.H. *Iskusstvo i'emocii*. Moskva: Nauka, 1972.
4. Zubachevskaya N.A. *Esteticheskij interes i usloviya ego intensifikacii*. Available at: /http://www.lib.csu.ru/vch/5/1996\_01/007.pdf
5. Loginova A.I., Anan'ev B.G. O psihologii iskusstva. *Psihologicheskij zhurnal*. 1981; 4.
6. *Tradicii narodnogo hudozhestvennogo tvorchestva i idejno-hudozhestvennoe vospitanie detej i molodezhi*. Novosibirsk, 1983: 34.
7. Ukolova L.I. Formirovanie duhovnoj kul'tury mladogo pokoleniya. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2008; 2: 62 – 67.
8. Ukolova L.I. Muzykal'noe obrazovanie kak faktor duhovno-nravstvennogo vospitaniya v rusle ukrepleniya kul'tury nacii. *Obrazovanie i nauka v sovremennykh usloviyah*. 2015; 4 (5): 132 – 135.

Статья поступила в редакцию 21.11.16

УДК 378

**Ukolova L.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia), E-mail: ukolovali@ya.ru

**Jiang Weiqiang (PRC)**, postgraduate, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia), E-mail: jsryeah@mail.ru

**CO-CREATION IN TEACHING ART.** The authors of the research have a task to define a role of the pedagogy of co-creation in the educational process, ways of nurturing the spiritual culture of a person in value-semantic comprehension of reality, the process of spiritual development of students of different age groups in Russia and China. The identity of culture of each people stimulates its further development, promotes the preservation of the customs, regulates ethnic relations, forms active interest of students in history of native land through the understanding of national identity and the development of tolerance. The researchers emphasize that co-creation is a kind of interaction between a teacher and students that provides the overcoming of conflicts, tensions and aggression.

**Key words:** pedagogy of music education, numerical simulation, students exchange study, dialogue of cultures, pedagogy of co-creation, pedagogy of art.

**Л.И. Уколова**, д-р пед. наук, проф. каф. музыкального искусства института культуры и искусств, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: ukolovali@ya.ru

**Цзян Вэйцян (КНР)**, аспирант каф. музыкального искусства института культуры и искусств, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: jsryeah@mail.ru

## СОТВОРЧЕСТВО В ПЕДАГОГИКЕ ИСКУССТВА

В данной статье ведутся поиски роли педагогики сотворчества в образовательном процессе, путей воспитания духовной культуры растущего человека, ценностно-смыслового постижения окружающей действительности, процессы духовного развития учащихся различных возрастных групп в России и КНР. Своеобразие культуры каждого народа, стимулирует её дальнейшее развитие, способствует сохранению обычаев, регулирует межнациональные взаимоотношения, формирует активный интерес учащихся к истории родного края через осознание национальной идентичности и развития толерантности. Исследователи подчеркивают, что сотворчество, это такой вид взаимодействия педагога и учащихся, который обеспечивает преодоление конфликтов, снятие напряженности и агрессивности.

**Ключевые слова:** педагогика музыкального образования, метод моделирования, учеба по обмену, диалог культур, педагогика сотворчества.

Среди различных подходов к музыкальному воспитанию и образованию особое место принадлежит **сотворчеству педагога и учащихся** в процессе занятий музыкой.

Ядром педагогики сотрудничества можно считать особое, глубоко личностное и духовно наполненное отношение педагога к учащимся. Доверие к ученикам, продиктованное собственной убежденностью, верой в идеалы и в то лучшее, что есть в каждом человеке, определяет гуманизм данного направления в педагогике.

При разработке вопросов совместного творчества мы обращались также к концепции «живого знания». Автор данной концепции – В.П. Зинченко отмечает, что «живое знание при всей

своей неизмеримости и концептуальной неопределенности есть жизнь, истина и путь. Не так уж мало людей делают получение и накопление знаний целью и смыслом жизни. Главные достоинства живого знания состоят в том, что человек узнает себя в нем, оно не выступает в качестве чуждой (отчужденной) для него реальности или силы» [1].

Это широкое понимание знания не только как получения некоей информации, а как «смысла жизни» близко идеям личностного развития музыканта (В.Г. Асеев, А.К. Марков, Цзинь Тэминь, Цзоу Чанхай), а также личностно ориентированному подходу в профессиональном образовании (И.Я. Лернер, И.С. Якиманская и др.), где ценностное отношение к личности, признание ее не-

отъемлемого права на свободное развитие, собственное мнение и индивидуальную профессиональную траекторию распространяется и на педагога, и на учащегося.

Наиболее значимыми педагогическими системами, обращающимися к совместной деятельности педагога и учащихся являются системы Ш.А. Амонашвили, Э. Жака-Далькроза, К. Орфа, Р. Штайнера, М.П. Щетинина. Несмотря на то, что большинство из упомянутых здесь систем обращены к воспитанию и развитию детей, принципы, заложенные в их основу настолько универсальны, что их можно отнести и к более старшему возрасту, в данном случае, к работе со студентами.

Приведём пример из практики вальдорфской педагогики, отражающей основные идеи Р. Штайнера, представленные в ряде изданий, таких как «Воспитание к свободе» Ф. Карлгрена (1993); «Обучение в вальдорфской школе» (1995); «Вальдорфская педагогика» (антология), под ред. А.А. Пинского, (2003).

Базой всех нововведений здесь является знание педагогом всех своих учеников – их характеров, особенностей, интересов и устремлений, глубоко личный подход к каждому обучающемуся. На этой основе выстраивается проблемное обучение, при котором знания не преподносятся ученикам в готовом виде, а самостоятельно ими добываются в процессе диалога, работы в группах, мастерских, в совместных исследованиях изучаемой проблемы. Несомненно, такой подход требует от педагога значительных временных, умственных, физических и эмоциональных затрат, однако результат оправдывает эти усилия.

Современные исследователи с разных сторон рассматривают процесс сотворчества педагога и учащихся. Психолого-педагогические особенности сотворчества преподавателя и студента в процессе обучения исполнителю мастерству рассматривает в своей диссертации В.М. Цалиев.

Автор утверждает, что «совершенствование форм, методов и педагогических технологий организации музыкального профессионального образования возможно осуществлять только на основе выработки комплекса организационно-педагогических условий, интегрирующих в себе идеи педагогики сотворчества, преемственности, непрерывности организации целостного образовательного процесса» [2].

Особенности организации совместного творчества педагога и учащихся изучены Е.И. Никитиной, утверждающей, что «процесс сотворчества обладает особым потенциалом, активно проявляющемся во взаимном творческом и духовном обогащении педагога и учащихся... плодотворное общение учителя и ученика – совместное преобразование действительности, более того, создание новой педагогической реальности, в результате которой происходит творческое взаимообогащение» [3].

Сотрудничество и сотворчество педагога и ученика рассматривает как одно из основных педагогических условий при формировании музыкально-ценностных ориентаций Д.В. Прокофьев. Автор обращает внимание на то, что в процессе сотворчества «по сравнению с традиционным обучением... активность педагога уступает место инициативности ученика, побуждает воспитанника к самостоятельному поиску знаний» [4]. Для того чтобы учащиеся – будущие педагоги-музыканты могли проявлять самостоятельность, необходима та духовная основа, которая дает человеку право транслировать свои убеждения, сформированные ценности, вкусы и навыки, складывающаяся, в первую очередь, в процессе погружения в пространство национальной культурной среды.

В специальной педагогической литературе последнего времени отмечается обострение проблем национальной самоидентификации молодежи и это отражено в ряде законов, решений и постановлений Правительства РФ. Среди них:

- Закон Российской Федерации «Об образовании»;
- письмо Министерства образования и науки Российской Федерации «О решении совещания «Проблемы введения федерального компонента государственных образовательных стандартов образования и федерального базисного учебного плана»;
- приложение к письму Минобрнауки России «Проблемы введения федерального компонента государственных образовательных стандартов образования и федерального базисного учебного плана (решение совещания)» и др.

Очевидно, что внимание в данных государственных документах концентрируется на понятии «региональный компонент», его содержании, смысле и возможностях применения в педагогической практике.

Национально-региональный компонент включает в себя своеобразие культуры каждого народа, стимулирует её дальнейшее развитие, способствует сохранению обычаев, регулирует меж-

национальные взаимоотношения, формирует активный интерес учащихся к истории родного края через осознание национальной идентичности и развитие толерантности.

Как отмечает в своей диссертации «Педагогические условия формирования толерантных отношений студентов различных национальностей музыкально-педагогическими средствами» Ян Сюйжун, «особую актуальность толерантные отношения имеют для России – страны многонациональной и многоконфессиональной, страны с множеством разнообразных и непохожих друг на друга культур, страны с множеством проблем в межкультурных отношениях... Толерантность характеризует свободу и открытость мышления, предполагает сохранение индивидуальности и... воплощает в себе тесное единство биологических, психологических и социальных аспектов» [5]. Исследователи отмечают, что для успешного развития национально-регионального компонента высшего образования «необходима опора на ряд основополагающих принципов, регулирующих его применения и воздействие на учащихся. Среди них:

- принцип научности, требующий отражения регионального компонента в содержании образования как сложной, развивающейся системы, имеющей многообразные связи с культурой, другими науками и практикой;

- принцип целостности, обеспечивающий единство всех частей учебного курса, его связь с другими учебными дисциплинами;

- принцип практико-ориентированности, обеспечивающий направленность содержания образования на решение актуальных практических задач» [6].

Важнейшей составляющей национально-региональной среды является обращение к ее духовной составляющей, впитавшей в себя достижения прошлого времени (Д.Б. Кабалевский, Д.С. Лихачев, Б.М. Неменский). Так, Д.С. Лихачев отмечал, что для человека «важна среда, созданная культурой его предков и им самим. Если природа необходима человеку для его биологической жизни, то культурная среда столь же необходима для его «духовной оседлости», для его привязанности к родным местам, для его нравственной самодисциплины и социальности» [7, с. 91 – 101].

Музыка, как ничто другое, может предоставить условия для вхождения человека в пространство непреходящих ценностей, тех «духовных заветов», которые оставили и сохранили для нас предки. И здесь для эффективности продвижения в освоении профессиональных навыков гораздо более важной, чем все программы, методики и технологии является личность педагога, его профессиональное мастерство и духовные качества. «Особенностью музыкально-педагогической деятельности является её универсальность, определяемая многогранностью знаний, умений и навыков учителя-музыканта. Задача педагога-исследователя состоит в том, чтобы осмыслить и определить новые пути и методы на базе исторических национальных корней для развития модели музыкального образования XXI в.» [8]. Психологические особенности культурного развития, значимые в процессе профессионально-педагогической подготовки студентов, раскрываются в работах Л.С. Выготского, Д.К. Кирнарской, В.И. Петрушина, Б.М. Теплова, Г.М. Цыпина и др.

Исследователи подчеркивают, что сотворчество, это такой вид взаимодействия педагога и учащихся, который «обеспечивает преодоление конфликтов, снятие напряженности и агрессивности. Это происходит за счёт вербальных и невербальных проявлений преподавателя, а также в результате действия психотерапевтической функции преподавателя... в процессе реализации которой применяются психологические, художественно-педагогические, а также коммуникативные технологии. В связи с этим особенно актуальным представляется поиск новых педагогических направлений и технологий, которые могли бы наилучшим образом обеспечить это взаимодействие» [9]. Определению перспектив сотворчества педагога и учащегося в процессе обучения в музыкально-педагогическом вузе способствовало обращение к работам, в которых раскрывается концепция творческого и музыкально-эстетического развития на основе погружения в пространство искусства (В.П. Зинченко, Д.Б. Кабалевский, Д.Б. Лихачев, Л.П. Печко).

Многочисленные исследования российских ученых, таких, как Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, Л.Г. Арчажникова, И.Н. Немыкина, Л.И. Уколова, Г.М. Цыпин, В.Л. Яконюк и др., обратившихся к изучению проблем формирования личностных и профессиональных качеств музыканта-исполнителя дают основание утверждать, что сотворчество педагога и ученика обладает первостепенной значимостью в процессе занятий искусством.

## Библиографический список

1. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. *Материалы к курсу лекций. Часть I*. Самара: СГПУ, 1998: 26.
2. Цалиев В.М. *Психолого-педагогические особенности сотворчества преподавателя и студента в процессе обучения исполнительскому мастерству*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Владикавказ, 2003. Available at: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/118778.html>
3. Никитина Е.И. *Сотворчество педагога и учащихся на занятиях художественным движением в системе дополнительного образования*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2007.
4. Прокофьев Д.В. *Формирование музыкально-ценностных ориентаций учащихся при обучении игре на синтезаторе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2014.
5. Ян Сюйдзун. *Педагогические условия формирования толерантных отношений студентов различных национальностей музыкально-педагогическими средствами*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Воронеж, 2009.
6. Кабкова Е.П. *Региональный компонент в учебных программах высшей школы*.
7. Лихачев Д.С. *Экология культуры*. Москва: Искусство, 2000.
8. Уколова Л.И. *Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2008; Уколова Л.И., Цзян Вэйцян. Музыкальная культура в пространстве мира музыки. *Образование и наука в современных условиях: материалы международной научно-практической конференции. Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»*. Чебоксары, 2016: 127 – 129; Уколова Л.И., Сокерина И.В., Цзян Шанжун. Эстетическое воспитание как генеральное условие развития духовной культуры растущего человека. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; (56): 213 – 216.
9. Никитина Е.И. *Сотворчество педагога и учащихся на занятиях художественным движением в системе дополнительного образования*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2007.

## References

1. Zinchenko V.P. *Psichologicheskaya pedagogika. Materialy k kursu lekcij. Chast' I*. Samara: SGPU, 1998: 26.
2. Caliev V.M. *Psichologo-pedagogicheskie osobennosti sotvorchestva prepodavatelya i studenta v processe obucheniya ispolnitel'skomu masterstvu*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Vladikavkaz, 2003. Available at: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/118778.html>
3. Nikitina E.I. *Sotvorchestvo pedagoga i uchashchisya na zanyatiyah hudozhestvennym dvizheniem v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2007.
4. Prokof'ev D.V. *Formirovanie muzykal'no-cennostnyh orientacij uchashchisya pri obuchenii igre na sintezatore*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2014.
5. Yan Syuidzhun. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya tolerantnyh otnoshenij studentov razlichnyh nacional'nostej muzykal'no-pedagogicheskimi sredstvami*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Voronezh, 2009.
6. Kabkova E.P. *Regional'nyj komponent v uchebnyh programmah vysshej shkoly*.
7. Lihachev D.S. *Ekologiya kul'tury*. Moskva: Iskustvo, 2000.
8. Ukolova L.I. *Pedagogicheski organizovannaya muzykal'naya sreda kak sredstvo stanovleniya duhovnoj kul'tury rastuschego cheloveka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2008; Ukolova L.I., Czjan V'ejcyan. *Muzykal'naya kul'tura v prostranstve mira muzyki. Obrazovanie i nauka v sovremennykh usloviyah: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Centr nauchnogo sotrudnichestva «Interaktiv plus»*. Cheboksary, 2016: 127 – 129; Ukolova L.I., Sokerina I.V., Czjan Shanzhun. *Esteticheskoe vospitanie kak general'noe uslovie razvitiya duhovnoj kul'tury rastuschego cheloveka. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; (56): 213 – 216.
9. Nikitina E.I. *Sotvorchestvo pedagoga i uchashchisya na zanyatiyah hudozhestvennym dvizheniem v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2007.

Статья поступила в редакцию 21.11.16

УДК 371

**Elsieva M.S.**, postgraduate student, Chelyabinsk State Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: [aripov50@mail.ru](mailto:aripov50@mail.ru)  
**Magomedbibirova Z.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [aripov50@mail.ru](mailto:aripov50@mail.ru)

**ABOUT THE FORMATION OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES IN YOUNGER PUPILS.** Formation of communicative universal learning activities in primary school children is an important social problem, whose solution is important both for people and for the society. The authors note that in the republics of the North Caucasus, where the study's experiment is conducted, there is a historically multiethnic society with different cultures and traditions, which leads to the increasing demands of the communicative interaction and the development of communicative competence of the individual. Purposeful work on formation of communicative universal learning activities in the classroom with younger students requires pedagogical support. Important forms of organization of extracurricular work aimed at the formation of communicative universal learning activities are "school weeks", using the method of projects, festivals and competitions in dialogue and communication.

**Key words:** competence, primary school students, education, universal educational actions, communicative culture.

**М.С. Эльсиева**, аспирант ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: [aripov50@mail.ru](mailto:aripov50@mail.ru)

**З.А. Магомеддибирова**, д-р пед. наук, проф. ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: [aripov50@mail.ru](mailto:aripov50@mail.ru)

## К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Формирование коммуникативных УУД младшего школьника является актуальной социальной проблемой. Авторы отмечают, что в республиках Северного Кавказа, в которых проводился эксперимент, исторически сложилось многонациональное общество с разными культурами и традициями, что обуславливает повышение требований коммуникативному взаимодействию и развитию коммуникативной компетенции личности. Целенаправленная работа по формированию коммуникативных УУД на занятиях с младшими школьниками требует педагогического сопровождения. Важными формами организации внеклассной работы, направленной на формирование коммуникативных УУД являются «школьные недели», использование метода проектов, фестивали и конкурсы по общению и коммуникации.

**Ключевые слова:** компетенция, младшие школьники, воспитанность, универсальные учебные действия, коммуникативная культура.

В условиях перемены в идеологии современного общества образование призвано воспитывать у обучающихся чувство гражданской идентичности и ответственности за свои реше-

ния и поступки, патриотизм, стремление к умению общаться и проявить уважение не только к родной культуре, но и к языку и культуре других народов. Владение умениями устанавливать



межличностные и межкультурные отношения определяется как необходимое условие социальной успешности. Исходя из этого, растет потребность в расширении коммуникативного компонента в процессе воспитания и обучения школьников. В республиках Северного Кавказа исторически сложилось многонациональное общество с разными культурами и традициями, что обуславливает повышение требований коммуникативному взаимодействию и развитию коммуникативной компетенции личности.

Компетенция (от лат. *competentia* – согласованность) – определяется как «осведомленность, опытность в какой-либо области» [1].

В общем смысле коммуникативная компетенция – это «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями, задачами, ситуацией общения в рамках определенной сферы деятельности. Коммуникативная компетенция предполагает определенный уровень владения речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющий приемлемо и целесообразно варьировать речевое поведение в зависимости от ситуации общения [2]. Исследуя проблему формирования коммуникативной компетенции, мы считаем необходимым сказать о формировании коммуникативной культуры школьников. В научно-педагогической литературе понятие «коммуникативная культура» относительно новое. Его осмысление развивается на основе нормативно-этического подхода к проблемам общения. Коммуникативная культура – это совокупность культурных норм, культурологических знаний, ценностей и, используемых в процессе коммуникации, в том числе и при общении. Коммуникативная культура – это управление общением. На основе изучения психолого-педагогической литературы [3; 4] мы пришли к выводу о том, что овладение учащимися коммуникативной культурой предполагает развитие трех групп умений.

I группа – коммуникативные или речевые умения: ясно и четко излагать мысли, опираясь на словарный запас; владеть логикой и синтаксисом языка, правильно использовать необходимые стилистические обороты и словосочетания; различать особенности устной и письменной речи; находить и реализовывать адекватную форму изложения материала, включая образность и выразительность речи, интонацию и силу необходимого звучания.

II группа – перцептивные умения (умения восприятия): сводятся к наиболее общему умению – понимать других (учащихся, учителей, родителей).

III группа – умения взаимодействия в процессе общения: проводить беседу, переговоры, обсуждение, задавать вопрос, отвечать на вопрос, принимать участие в диалоге (в том числе – в этикетном диалоге), полилоге, дискуссии [4].

Общение – сложный многогранный процесс, изучаемый разными науками: психологией, социальной психологией, философией, педагогией, социологией, лингвистикой и др. Для того чтобы с кем-то обменяться информацией, необходимо прежде вступить с ним в контакт, а затем попытаться достичь общего понимания.

С точки зрения психологии общением называют процесс установления и развития контактов между людьми, обусловленный потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека. Именно психический контакт характеризует общение как двустороннюю деятельность, предполагающую не только взаимосвязь и взаимодействие для решения разных задач, но и взаимный обмен эмоциями, сопереживание, сострадание и сорадость. Педагогика дает свое определение общению, это взаимодействие двух или более людей с целью установления и поддержания межличностных отношений, достижения общего результата совместной деятельности; один из факторов психического и социального развития ребёнка.

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования наиболее актуальна задача формирования коммуникативных «универсальных учебных действий» (УУД) у младших школьников.

Коммуникативные «универсальные учебные действия» предполагают обеспечивать у обучающихся социальную компетентность, умение интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми; готовность 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 и оценку событий; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих; готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества» [5, с. 37].

Таким образом, формирование коммуникативных УУД младшего школьника является актуальной социальной проблемой, решение которой имеет важное значение как для каждого конкретного человека, так и для общества в целом.

Коммуникативные УУД делятся на две условные подгруппы:

- умения коммуникации – умение работать с информацией, выражать свои мысли в устной и письменной форме, слушать и читать с пониманием, формулировать вопросы на основании услышанного и прочитанного;

- умения строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми в парах, группах, командах.

Для формирования коммуникативных УУД у младших школьников мы в своем исследовании систематически включали каждого учащегося в соответствующие ситуации и организовывали рефлексию учащимися своих действий в этих ситуациях.

Рефлексия диалогична по своей природе, поэтому необходима организация учебного диалога в процессе обучения. В условиях учебного диалога появляется возможность для формирования у учеников желание встать на место другого человека, понять причины его действий, адекватно оценить себя и принять ответственность.

1. С целью формирования и развития умения слушать, вникать в суть услышанного и поставить вопрос к услышанному предлагались задания на: интерпретацию; поиск верных и неверных утверждений; анализ устного ответа товарища; постановка вопросов, направленных на понимание или обсуждение слышаемого текста; формулировка собственных выводов.

2. Для формирования умения оформить свои мысли в устный текст точно, компактно, без искажения предлагались: выступления с докладом от малой группы; выступления заданного объема на определенную тему; пересказ текста; устный анализ текста.

3. С целью формирования и развития умения оформить свои мысли в письменный текст точно, компактно, без искажения предлагались задания на: составление предложений, текстов по опорным словам или вопросам; письменный пересказ; письменное изложение определенного вопроса заданного объема; письменный анализ текста.

Каковы же особенности деятельности учителя с целью развития у младших школьников коммуникативности и общения?

1. Учитель постоянно следит за тем, чтобы собеседники понимали друг друга.

2. Организует работу ученика в соответствии с алгоритмом выполнения задания, учит ставить задачу и определять последовательность действий.

3. Отслеживает и корректирует порядок взаимодействия учащихся друг с другом.

4. Учитель регулярно осуществляет рефлексивные остановки.

Работа учащихся в парах, группах и индивидуально требует педагогического сопровождения. В этом и заключается целенаправленная работа по формированию коммуникативных УУД на занятиях. Важными формами организации внеклассной работы, направленной на формирование коммуникативных УУД являются «школьные недели», использование метода проектов; фестивали и конкурсы по общению и коммуникации.

#### Библиографический список

1. *Большой словарь иностранных слов*. Москва, 2008.
2. Бальхина Т.М., Игнатова О.П. *Словарь терминов и понятий лингводидактической теории ошибки*. Москва, 2006.
3. Лебединцев В.Б. *Формирование регулятивных и коммуникативных учебных действий*. Волгоград, 2012.
4. Бодаев Л.А. *Личность и общение*. Москва: Международная педагогическая академия, 1993.
5. *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя*. Под редакцией А.Г. Асмолова. Москва, 2010.

## References

1. *Bol'shoy slovar' inostrannykh slov*. Moskva, 2008.
2. Balyhina T.M., Ignat'eva O.P. *Slovar' terminov i ponyatiy lingvodidakticheskoy teorii oshibki*. Moskva, 2006.
3. Lebedincev V.B. *Formirovanie regulativnykh i kommunikativnykh uchebnykh deystviy*. Volgograd, 2012.
4. Bodalev L.A. *Lichnost' i obschenie*. Moskva: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1993.
5. *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deystviya v nachal'noj shkole: ot deystviya k mysli: posobie dlya uchitylya*. Pod redakciey A.G. Asmolova. Moskva, 2010.

Статья поступила в редакцию 23.11.16

УДК 378

**Tohchukova D.Z.**, senior teacher, Karachay-Cherkess State University n.a. U. D. Aliev (Karachaevs, Russia),  
E-mail: tohchukoff@mail.ru

**HISTORY OF FOREIGN DESIGN EDUCATION.** The article shows a brief history of the development of foreign design education, since the beginning of XX century to the present time. The article gives a brief analysis of the benefits of foreign design education in the countries of Western Europe and the United States. First of all, as positive features of foreign design education advocates active government support for design education, which is reflected in the funding of training programs and assistance in sending students on internships, including in other countries; the development and implementation of government programs, in which design acts as an instrument of national policy, constructive factor in increasing the welfare of the country, improving the quality of life. Positive as well is the integration of design education in many developed foreign countries and the economy of the region, developed relationships with the social partners. This is especially true as a positive example for regions with a developed tourist cluster, distinctive crafts.

**Key words: design education, crafts, workshops, national councils on design, design centers and professional association of designers.**

**Д.З. Тохчукова**, ст. преп., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск,  
E-mail: tohchukoff@mail.ru

## ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ

В статье показана краткая история развития зарубежного дизайн-образования, начиная с начала XX в. и по настоящее время. В статье даётся краткий анализ преимуществ зарубежного дизайн-образования на примере стран Западной Европы и США. Прежде всего, в качестве положительных черт зарубежного дизайн-образования выступает активная государственная поддержка дизайн-образования, которая выражается в финансировании учебных программ, организации помощи в направлении студентов на стажировки; разработке и реализации госпрограмм, в которых дизайн выступает инструментом национальной политики, конструктивным фактором повышения благосостояния страны, улучшения качества жизни. Положительным так же является интеграция дизайн-образования многих развитых зарубежных стран и экономики региона, разрыве связи с социальными партнёрами.

**Ключевые слова: дизайн-образование; ремёсла; мастерские; национальные советы по дизайну, дизайн-центры и профессиональные ассоциации дизайнеров.**

До настоящего времени не существует единого мнения по поводу причин и точной даты формирования дизайна как профессии. Наиболее часто встречающаяся дата – конец XIX века, когда было основано английское «движение искусств и ремесел», во главе которого стоял У. Моррис. Он активно выступал против издержек промышленной революции. Как считают многие исследователи, в рамках «движения искусств и ремесел» были сформулированы главные положения теории и творческие принципы дизайна, концепции предметной среды [1]. Согласно другой точке зрения датой возникновения профессии дизайнера принято считать начало XX в., когда художники заняли ведущие посты в некоторых сферах индустриального производства того времени, например на заводах, выпускающих электротехнические приборы, автомобили. В результате новые технические формы «очищались» от излишней «техноидности», приобретая качества художественных, стиливых форм [2].

Термин «дизайн», образован от английского design, что значит «проект, образ, замысел, идея, необычность нестандартности деятельности, умысел, план, цель, намерение, творческий замысел, чертеж, расчет, конструкция, эскиз, рисунок, узор, композиция, искусство композиции, произведение искусства». В 1920-х – 1930-х годах начал применяться в других странах и только в 1919 году образцы, исполненные промышленным образом, получили название «industrial design» (индастрил дизайн). Лишь в 1958 году в Стокгольме на первом конгрессе Международного совета обществ по художественному конструированию (ИКСИД) этот термин был признан для обозначения новой сферы деятельности художника в промышленности.

Основы западноевропейского дизайна закладывались в теоретических работах писателей, теоретиков искусства, художников, архитекторов и инженеров П. Беренса, Г. Земпера, В. Гро-

пиуса, Х. ван де Вельде, Ле Корбюзье, У. Морриса, Ф. Роло, Д. Рёскина. Важную роль в разработке теоретических идей и появлении школ в области дизайна в 1950 – 1960 годах сыграли некоторые дизайнерские вузы Европы (Ульманская высшая школа) и США. В ряде стран (Великобритания, Франция, Италия, ФРГ, Япония и др.) возникли государственные и общественные организации, решающие задачи развития дизайна – национальные советы по дизайну, дизайн-центры и профессиональные ассоциации дизайнеров.

Между тем, первым учебным учреждением в области дизайн-образования считают Баухауз. Он был образован в 1919 г. в немецком городе Ваймаре в результате слияния и реорганизации Школы изящных искусств и Академии прикладных искусств. Школа «Баухауз» («Дом строительства») стала первой школой дизайна в Германии (1919 – 1933 годы). Основные социальные принципы технической эстетики сформулированы одним из основателей «Баухауза», венгерским художником Л. Моголи-Надь – «дизайнер имеет дело с предметами, но его цель не предмет, а человек» [3, с. 250]. Основой образования в Баухауз было прикладное обучение и возврат к ремеслу, а также синтез всех художественно-производственных дисциплин. Для нашего исследования играет важную роль направленность педагогического процесса на развитие художественной индивидуальности студента, его способностей и талантов [3]. Одной из задач обучения в Баухауз было стремление пробудить творческие силы студентов, чтобы личные переживания и особенности восприятия каждого определяли своеобразие их работ. Программа обучения выстраивалась индивидуально для каждого студента. Задания в мастерских также определялись самими учащимися. Каждый из студентов «методом проб и ошибок» самостоятельно определял материал и текстуры для работы, соответствующие его творче-

скому «Я». По мнению В. Гропиуса, основателя Баухауз, основная роль педагога – разбудить дремлющий талант и развить индивидуальность каждого студента. Баухауз закладывал новые принципы проектирования объектов: принципы функционализма, направленность на массовое производство, ориентированность на людей с небольшим достатком. Студенты должны были владеть знаниями производственного процесса, обучение и исследовательская деятельность проводились в связи с практикой и промышленностью.

Немецкий Веркбунд (Deutscher Werkbund) основан в Мюнхене как производственный союз, объединивший архитекторов, мастеров декоративного искусства и промышленников с целью преобразования строительства и художественных ремёсел. Основателями Веркбунда были Г. Мутезиус, Х.К. ван де Велде, Т. Фишер, Ф. Шумахер, Р. Римершмид, Л. Мис ван дер Роз, Ле Корбюзье и др. По принципу Немецкого Веркбунда были основаны Веркбунды в Австрии и Швейцарии, а также ряд подобных организаций во Франции, США.

Развитие дизайна в США произошло позже, чем в странах Европы и подвергалось их влиянию (1930 – 1940 годы), но именно там были заложены коммерческие принципы дизайна, успешно востребованные в экономике и промышленности. Представителями первого поколения американских дизайнеров явились Р. Лоуи, Г. Дрейфус, В.Д. Тиг. В настоящее время в западноевропейских странах особой популярностью пользуются работы исследователей в области дизайна П. Брунетт, А. Бранци, Д. Уиллс и др. Многие работы западных теоретиков и практиков дизайна успешно переводятся на разные языки, в том числе и русский. Особенно признанными явились труды У. Вудсона и Д. Коновера, П. Хилла [4].

Современные зарубежные школы дизайна имеют богатые технические базы. Лучшие школы дизайна расположены преимущественно в Англии, Италии, Испании США, Франции. Мировые имена в области архитектуры, моды, художественного фото, графического дизайна, живописи и других изящных искусств, – в большинстве своём выходцы из этих стран. В результате исследования зарубежного опыта развития дизайн-образования нами выделены следующие основные характерные черты:

– активная государственная поддержка дизайн-образования, которая выражается в финансировании учебных программ, организации помощи в направлении студентов на стажировки, в том числе в другие страны; разработке и реализации госпрограмм, в которых дизайн выступает инструментом национальной политики, конструктивным фактором повышения благосостояния страны, улучшения качества жизни и т. д. (Италия, Великобритания, Скандинавские страны, США, КНР, Япония);

– отсутствие ежегодного или единого плана для всех вузов (Франция, КНР), распределение по проектным группам, а также введение индивидуальных программ;

– преобразование дизайн-школ за счёт внесения проектной культуры, позволяющей осуществлять межпредметный синтез, создавать условия для воспитания всесторонне развитой личности (Великобритания, Япония, Германия);

– интеграция дизайн-образования и экономики региона, развитые связи с социальными партнёрами;

– раннее обнаружение дизайнерских умений, развитие творческого отношения к учебе и работе (Германия, Великобритания); создание вертикали дизайн-образования, начиная с детских садов и на протяжении всей жизни (система повышения квалификации, организация стажировок), т.е. создание практических условий для организации непрерывного образования;

– регулирование приёма в дизайнерские вузы в соответствии с потребностями страны, как результат прогностических исследований (Франция, Скандинавские страны Великобритания) [5].

Таким образом, в зарубежной образовательной практике накопился богатый опыт организации дизайн-образования. Нам представляется особо актуальным направление, связанное с интеграцией дизайн-образования с экономикой региона, в том числе с туристическим кластером. Это направление достаточно перспективно для таких республик, как КЧР, в которой наиболее сильны традиции в сфере народных ремёсел, туризма. Усиление практических аспектов дизайн-образования в регионе, определение общих целей и задач с экономикой региона, упрочение связей дизайн-образования с туристическим кластером, может дать ощутимый эффект в процессе процветания региона.

#### Библиографический список

1. Ларина О.В. Активизация художественно-проектной деятельности студентов-дизайнеров средствами информационно-коммуникационных технологий. *Труды Нижегородского государственного технического университета*. 2016; 1 (98): 292 – 300.
2. Королева Л.Ю. Творческое развитие в истории дизайн-образования. *Педагогика искусства*. 2015; 1: 220 – 227.
3. Дижур А.А. Начало Баухауза. К 70-летию основания школы. *Техническая эстетика*. 1989; 12: 24 – 29.
4. Ковешникова Н.А. *Дизайн: история и теория*: учебное пособие. Москва, 2007.
5. Бобряшова О.В., Мосиенко Л.В. Компаративный анализ российского и зарубежного опыта развития дизайн-образования. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2014; 2 (163).

#### References

1. Larina O.V. Aktivizaciya hudozhestvenno-proektnoj deyatel'nosti studentov-dizajnerov sredstvami informacionno-kommunikacionnyh tehnologij. *Trudy Nizhegorodskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta*. 2016; 1 (98): 292 – 300.
2. Koroleva L.Yu. Tvorcheskoe razvitie v istorii dizajn-obrazovaniya. *Pedagogika iskusstva*. 2015; 1: 220 – 227.
3. Dizhur A.A. Nachalo Bauhausa. K 70-letiyu osnovaniya shkoly. *Tehničeskaya estetika*. 1989; 12: 24 – 29.
4. Koveshnikova N.A. *Dizajn: istoriya i teoriya*: uchebnoe posobie. Moskva, 2007.
5. Bobryashova O.V., Mosienko L.V. Komparativnyj analiz rossijskogo i zarubezhnogo opyta razvitiya dizajn-obrazovaniya. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; 2 (163).

Статья поступила в редакцию 23.11.16

УДК 371

**Filippov V.I.**, senior teacher, Academy of Public Administration MO (Moscow, Russia), E-mail: vf95@rambler.ru

**EXPERIENCE IN THE IMPLEMENTATION OF MODEL OF THE ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES ON EDUCATIONAL ROBOTICS IN PRIMARY SCHOOL.** The paper describes experimental activities carried out during the 2015-2016 academic year on the basis of MBOU "Gymnasium № 11" in Balashikha related to the model implies in primary school, and achieved during the results. The author concludes that the method of teaching modules of the course "Robotics step-by-step" allows you to monitor the development of universal educational actions of pupils in the process of studying the discipline; the selection criteria of basic universal educational actions in the performance of tasks in the modules of the course "Robotics step by step" is a flexible tools for assessment of the degree of development of the OOD; an integrated learning system designing and programming robotic systems is an effective means of development of universal educational actions. The experiment described in the article confirms the effectiveness of the methods of teaching robotics.

**Key words:** extracurricular activities, educational robotics, metasubject results, personal result.

**В.И. Филиппов**, ст. преп., ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», г. Москва, E-mail: vf95@rambler.ru

## ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКЕ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

В статье описана экспериментальная деятельность, проведенная в 2015 – 2016 учебном году на базе МБОУ «Гимназия № 11» г.о. Балашиха, связанная с реализацией модели внеурочной деятельности в основной школе, и достигнуты в её ходе результаты. Автор сделал выводы о том, что методика обучения по модулю курса «Робототехника шаг за шагом» позволяет мониторить развитие универсальных учебных действий учащихся, в процессе изучения дисциплины; выделение критериев основных универсальных учебных действий при выполнении заданий в модулях курса «Робототехника шаг за шагом» является гибким инструментарием оценки степени развития УУД; интегрированная система обучения конструированию и программированию робототехнических систем является эффективным средством развития универсальных учебных действий. Поставленный эксперимент, описанный в статье, подтвердил эффективность методики обучения робототехнике.

**Ключевые слова:** внеурочная деятельность, образовательная робототехника, апробация модели.

Одним из возможных подходов к решению вопроса формирования универсальных учебных действий является развитие у обучающихся алгоритмического мышления и навыков самостоятельного проектирования в процессе внеурочной деятельности по робототехнике.

Подход, основанный на разработке программ и их реализации в процессе проведения внеурочных занятий по робототехнике, нам видится перспективным в плане формирования и развития у обучающихся универсальных учебных действий с использованием робототехнического оборудования.

Мы предполагаем, что если в процессе формирования у обучающихся в основной школе универсальных учебных действий использовать в качестве инструмента деятельность по обучению проектированию и созданию робототехнических устройств и программ на языках программирования в рамках внеурочной деятельности, то это позволит:

- осуществить комплексный подход к формированию универсальных учебных действий, предложить более эффективные методы формирования и развития универсальных учебных действий в рамках проведения занятий по робототехнике;
- предложить способы и приемы, способствующие развитию у учащихся комплекса универсальных учебных действий.

Внедрение в образовательный процесс МБОУ Гимназия №11 учебного робототехнического оборудования было начато в январе-декабре 2015 года в рамках работы Академической площадки кафедры информационно-коммуникационных технологий ГБОУ ВО «Академия социального управления» по теме «Достижение метапредметных результатов в рамках курса информатики в основной школе».

В ходе исследования, целью которого явилось научное обоснование подходов к формированию у обучающихся универсальных учебных действий, разработка на основе этих подходов модели развития универсальных учебных действий у обучающихся 5-8-ых классов в процессе проведения занятий внеурочной деятельности по робототехнике, дальнейшая реализация разработанных подходов применительно к изучению информатики в основной школе, была организована экспериментальная деятельность на базе МБОУ «Гимназия №11» городского округа Балашиха, микрорайон Железнодорожный. Модель развития универсальных учебных действий у обучающихся 5-8-ых классов в процессе обучения робототехники описана в статьях В.И. Филиппова и М.И. Шутиковой [1; 2; 3].

Цель эксперимента состояла в проверке гипотезы, определенной выше. Задачи эксперимента по проверке уровня сформированности универсальных учебных действий в процессе внеурочной деятельности по робототехнике у учащихся основной

школы, обусловили его этапы: констатирующий, формирующий и обобщающий.

Экспериментальная деятельность проводилась в процессе реализации курсов внеурочной деятельности «Робототехника» (экспериментальная группа из 15 обучающихся 6-ых классов) и «Программируем в среде Scratch» (контрольная группа из 15 обучающихся 6-ых классов). При организации и проведении занятий по робототехнике использовалось оборудование фирмы Lego.

Констатирующий эксперимент (декабрь 2015г.) ставил целью выявление уровня развития универсальных учебных действий учащихся 6-ых классов. Эксперимент выявил недостаточную степень развития УУД у обучающихся.

На этапе формирующего этапа эксперимента (январь-апрель 2016г.) необходимо было доказать эффективность разработанного содержания и методических подходов к развитию УУД в ходе освоения учебного модуля «Реализация типовых алгоритмов роботами». Эффективность определялась по достигнутому учащимися уровню УУД.

На подтверждение выдвигаемой гипотезы был направлен обобщающий этап эксперимента (апрель-май 2016 г.).

При проведении экспериментальной работы использовались различные методы оценки: тестирование, анкетирование, наблюдение, беседы, анализ, синтез. Учитывались такие виды работы как индивидуальные и групповые проекты, устные ответы на вопросы, практические задания. Данные эксперимента обрабатывались с помощью методов математической статистики. В наблюдении принимали участие независимые эксперты из числа учителей школ городского округа Балашиха и преподаватели Академии социального управления.

Оценка осуществлялась двумя экспертами: учителями информатики и технологии, привлекаемыми к процедуре защиты проектных работ учащимися. Итоговые результаты отражаются в таблице отслеживания уровня сформированности УУД. (таблица 1). Выделение данного комплекса УУД обосновано в описании модели развития универсальных учебных действий у обучающихся 5-8-х классов в процессе обучения робототехники и монографии С.А. Бешенкова [4]. Для каждой УУД используется шкала оценки 1 (низкий уровень), 2 (средний уровень) и 3 (высокий уровень).

Оценка степени развития универсальных учебных действий осуществляется по сравнению уровня сформированности конкретного УУД в начале и конце эксперимента.

Для оценки степени сформированности универсальных учебных действий, использовался метод разложения проекта, отчетных работ, аналогичный оцениванию комплексной кон-

Таблица 1

Таблица оценки уровня сформированности УУД при защите проекта

№	Фамилия, имя	Выделять	Называть	Читать	Описывать	Объяснять	Формализовать	Моделировать	Создавать	Оценивать	Корректировать	Использовать	Прогнозировать

Критерии оценки УУД по итогам анализа описаний и защиты проектов

№	Критерий оценивания проекта	УУД, формирование которого проверяется	Балл
1.	Определены цели и задачи проекта	Планировать и <i>прогнозировать</i> результаты своей деятельности по разработке программ или устройств.	
2.	Определены физические законы и принципы, на которых построено устройство.	<i>Называть</i> физические законы и принципы, используемые при разработке устройства	
3.	Описан алгоритм работы устройства. Построена блок-схема алгоритма	<i>Формализовать</i> построенную информационную модель программы (устройства) согласно поставленным задачам	
4.	Разработанное устройство соответствует заданию и заявленному алгоритму.	Осознанно <i>читать</i> требования, предъявляемые к программе или устройству	
5.		<i>Выделять</i> учебную информацию соответствующую теме урока, критерии для оценивания информации и достоинства и недостатки отобранной информации	
6.	Представленная робототехническая модель работает в соответствии с описанным алгоритмом.	<i>Создавать</i> программу или устройство согласно поставленным условиям	
7.	Предложены элементы, улучшающие работу робота	<i>Моделировать</i> процесс своей деятельности для разработки программы или устройства в соответствии с поставленными целями	
8.	Реализованы элементы, улучшающие работу робота	<i>Корректировать</i> свою деятельность по конструированию программы или устройства	
9.	Проведен анализ результатов доработки ИЛИ Присутствует анализ работы устройства.	<i>Оценивать</i> качество программы или устройства интуитивно и в соответствии с требованиями, принципами, целями учебной деятельности	
10.	Описаны способы использования разработанного устройства	<i>Использовать</i> разработанную программу или устройство для решения задач повседневной жизни	
11.	Присутствует описание проекта в соответствии с предложенным планом.	<i>Описывать</i> разработанную программу или устройство	
12.	Подготовлена и проведена презентация проекта.	<i>Объяснять</i> требования, предъявляемые к программе или устройству, необходимость и значимость их выполнения	
Итого за проект (Максимум 33 балла)			

трольной работы в школьном образовании [5]. Оценка производится в процессе защиты учащимися проектных работ, а также по итогам анализа подготовленных описаний проектов. Рассмотрим метод выделения критериев на примере оценивания проектных работ, выполненных учащимися экспериментальных и контрольных групп. Такой способ оценивания применяется на этапе текущего контроля модуля «Реализация типовых алгоритмов роботами» и курса «Программируем в среде Scratch» при выполнении учащимися проектных заданий. В модуле «Реализация типовых алгоритмов роботами» предусмотрено выполнение учащимися пяти проектов. При подготовке к защите проекта учащиеся готовят его описание, в котором должны найти отражение ответы на вопросы:

1. Определите цели и задачи проекта.
2. Опишите процесс разработки робототехнического устройства.
3. Укажите физические законы и принципы, на которых построено устройство.
4. Опишите алгоритм, используемый робототехническим устройством для решения задачи. Постройте блок-схему алгоритма.
5. Укажите какие доработки Вы внесли по сравнению с типовым алгоритмом. Какую цель при этом ставили. Проанализируйте результативность доработки.
6. Опишите способы использования, разработанного Вами устройства.

Также в процессе защиты проводится демонстрация проекта с целью определения корректности работы устройства, соответствия работы программы и заявленного алгоритма.

При оценивании индивидуально-групповых проектов, выполненных в рамках модуля использовались критерии приведенные в таблице 2. При оценивании выставляются: 0 баллов (действие не выполнено), 1 балл (присутствуют отдельные элементы), 2 балла (действие выполнено с отдельными недостатками), 3 балла (действие выполнено верно). По результатам оценивания формируется итоговый балл, позволяющий оценить общую сформированность УУД у обучающегося.

татом оценивания формируется итоговый балл, позволяющий оценить общую сформированность УУД у обучающегося. Критерии оценки основных универсальных учебных действий в соответствии с заданиями отчета представлены в таблице 2.

В курсе «Программируем в среде Scratch» также предусмотрено выполнение учащимися пяти проектов. При подготовке к защите проекта учащиеся готовят его описание, в котором должны найти отражение ответы на следующие вопросы:

1. Определите цели и задачи проекта.
2. Опишите процесс разработки Вашей программы.
3. Укажите, какие алгоритмические структуры Вы использовали при создании программы.
4. Опишите алгоритм, используемый в Вашей программе. Постройте блок-схему алгоритма.
5. Укажите, какие доработки Вы внесли в программу по сравнению с предложенным заданием. Какую цель при этом ставили. Проанализируйте результативность доработки.
6. Опишите способы использования, разработанной Вами программы.

Также в процессе защиты проводится демонстрация проекта с целью определения корректности работы устройства, соответствия работы устройства и заявленного алгоритма.

При оценивании индивидуально-групповых проектов, выполненных в рамках курса «Программируем в среде Scratch» использовать критерии, приведенные в таблице 3. При оценивании выставляются: 0 баллов (действие не выполнено), 1 балл (присутствуют отдельные элементы), 2 балла (действие выполнено с отдельными недостатками), 3 балла (действие выполнено верно). По результатам оценивания формируется итоговый балл, позволяющий оценить общую сформированность УУД у обучающегося.

Критерии оценки основных универсальных учебных действий в соответствии с заданиями отчета представлены в таблице 15.

Критерии оценки УУД по итогам анализа описаний и защиты проектов

№	Критерий оценивания проекта	УУД, формирование которого проверяется	Балл
1.	Определены цели и задачи проекта	Планировать и <i>прогнозировать</i> результаты своей деятельности по разработке программ или устройств.	
2.	Определены алгоритмические структуры, используемые в программе.	<i>Называть</i> алгоритмы, используемые при разработке программы	
3.	Описан алгоритм работы программы. Построена блок-схема алгоритма	<i>Формализовать</i> построенную информационную модель программы (устройства) согласно поставленным задачам	
4.	Разработанная программа соответствует заданию и заявленному алгоритму.	Осознанно <i>читать</i> требования, предъявляемые к программе или устройству <i>Выделять</i> учебную информацию соответствующую теме урока, критерии для оценивания информации и достоинства и недостатки отобранной информации	
5.	Представленная программа работает в соответствии с описанным алгоритмом.	<i>Создавать</i> программу или устройство согласно поставленным условиям	
6.	Предложены элементы, улучшающие работу программы	<i>Моделировать</i> процесс своей деятельности для разработки программы или устройства в соответствии с поставленными целями	
7.	Реализованы элементы, улучшающие работу программы	<i>Корректировать</i> свою деятельность по конструированию программы или устройства	
8.	Проведен анализ результатов доработки ИЛИ Присутствует анализ работы программы.	<i>Оценивать</i> качество программы или устройства интуитивно и в соответствии с требованиями, принципами, целями учебной деятельности	
9.	Описаны способы использования разработанной программы	<i>Использовать</i> разработанную программу или устройство для решения задач повседневной жизни	
10.	Присутствует описание проекта в соответствии с предложенным планом.	<i>Описывать</i> разработанную программу или устройство	
11.	Подготовлена и проведена презентация проекта.	<i>Объяснять</i> требования, предъявляемые к программе или устройству, необходимость и значимость их выполнения	
Итого за проект (Максимум 33 балла)			

Результат оценивания в соответствии с выделенными критериями заносится в общую таблицу сформированности УУД. Оценка работы учащегося производилась на протяжении всех занятий по модулю и курсу, что позволяет накапливать уровень достижения учащихся. Модульная система построения курса, в свою очередь, дает возможность поэтапно проследить динамику развития каждого вида УУД.

На основании итоговых баллов, полученных учащимися за проект можно определить общий уровень сформированности УУД. Соответствие итоговых баллов и общего уровня сформированности УУД приведено в таблице 4.

Таблица 4

Соответствие итоговых баллов и общего уровня сформированности УУД, формируемых по итогам защиты проектов

Уровень развития УУД	Диапазон баллов набранных за проект
Низкий уровень	0-11
Средний уровень	12-22
Высокий уровень	23-33

После выполнения учащимися первой игры-проекта по теме «Сбей препятствие» в экспериментальной группе и первого проекта по курсу «Программируем в среде Scratch» в контрольной

группе был проведен констатирующий эксперимент с целью определения текущего уровня развития УУД. В результате получилось следующее распределение начального уровня сформированности УУД (Таблица 5).

Таблица 5

Распределение начального уровня сформированности УУД

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
ЭГ	6	7	2
КГ	8	6	1

По результатам выполненных в ходе изучения модуля «Реализация типовых алгоритмов роботами» проектов было проведено три занятия, на которых были представлены три игры-проекта по темам «Гонки», «Защитник-Боец» и «Найди выход» в экспериментальной группе. В контрольной группе также были проведены защиты трех проектных работ по темам: «Собиратель камней», «Охотники за утками», «Змейка».

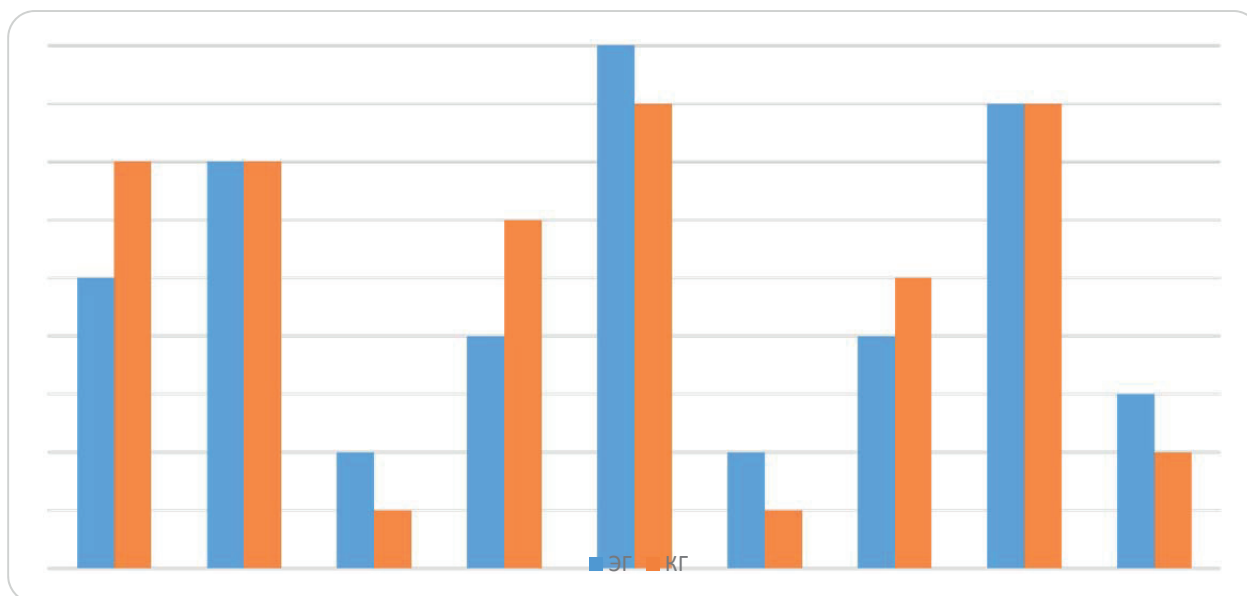
Данные проекты выполнялись учащимися индивидуально. На подготовку каждого проекта отводилось пять учебных часов. По результатам защит проектов стало возможным отследить динамику развития уровня УУД у обучающихся экспериментальной и контрольной групп. Данная динамика отражена в Таблице 6 и на Диаграмме 1.

Таблица 6

Динамика развития уровня сформированности УУД

Уровень	Низкий		Средний		Высокий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Проект №2	5	7	7	7	2	1
Проект №3	4	6	9	8	2	1
Проект №4	4	5	8	8	3	2

Динамика развития уровня сформированности УУД



В апреле 2016 г. был проведён обобщающий эксперимент. По результатам тестирования и защиты индивидуальных творческих проектов «Робот-художник» (экспериментальная группа) и «Создаем игру по собственному сюжету» (контрольная группа) были определены достигнутые учащимися 6-х классов уровни сформированности УУД. Данные результаты приведены в таблице 7 и отражены на Диаграмме 2.

Таблица 7

Уровень сформированности УУД  
по результатам выполнения итогового проекта

Уровень УУД	ЭГ	КГ
Низкий	2	3
Средний	6	8
Высокий	7	4

Таким образом, педагогический эффект, полученный в результате эксперимента, подтверждает целесообразность применения разработанного содержания модуля «Реализация типовых алгоритмов роботами» и методических подходов к обучению кон-

струированию и программированию робототехнических систем, а, следовательно, доказывает справедливость гипотезы, заявленной в начале эксперимента.

В результате реализации разработанного содержания и методических приемов в экспериментальной деятельности выявлена тенденция положительных изменений в уровнях сформированности УУД у учащихся 6-х классов.

В результате обобщения собственного опыта сделан вывод, что преподаватель, в ходе обучения конструированию и программированию робототехнических систем на основе коммуниктивно-деятельностного подхода, развивает универсальные учебные действия у учащихся 6-7-х классов.

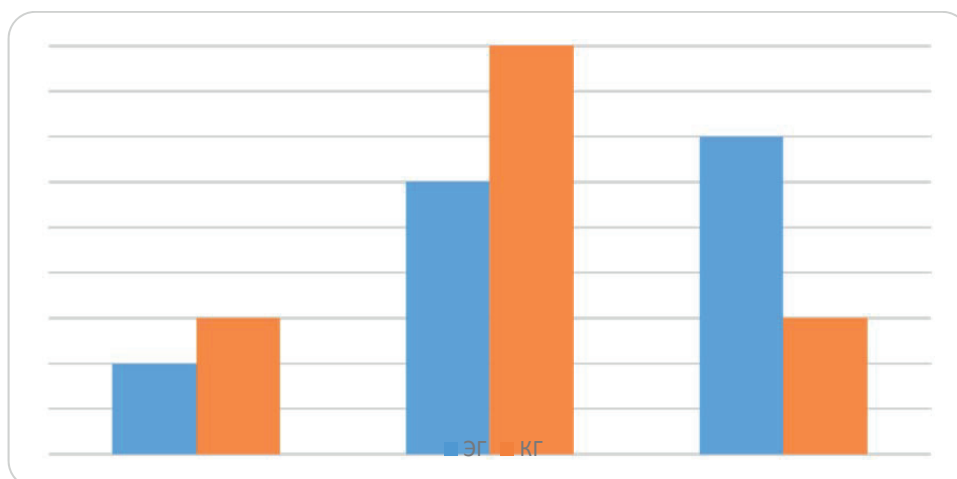
По критерию Манна-Уитни проводилась проверка равнозначности выборок по начальному уровню сформированности УУД экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп.

Проверка равнозначности выборок по уровню сформированности УУД в экспериментальной и контрольной группах в начале эксперимента подтвердила гипотезу, что в начале эксперимента по уровню сформированности УУД учащиеся экспериментальной группы не превосходят учащихся контрольной группы.

Проверка равнозначности выборок по уровню сформированности УУД в экспериментальной и контрольной группах, про-

Диаграмма 2

Уровень сформированности УУД по результатам выполнения итогового проекта



веденная в конце эксперимента подтвердила гипотезу, что в конце эксперимента по уровню сформированности УУД учащиеся экспериментальной группы превосходят учащихся контрольной группы.

По результатам экспериментальной деятельности можно сделать следующие выводы:

1. Методика обучения по модулю курса «Робототехника шаг за шагом», имеющему модульную структуру, позволяет мониторить развитие универсальных учебных действий учащихся, в процессе изучения дисциплины.

2. Выделение критериев основных универсальных учебных действий при выполнении заданий в модулях курса «Робототех-

ника шаг за шагом» является гибким инструментарием оценки степени развития УУД.

3. Интегрированная система обучения конструированию и программированию робототехнических систем является эффективным средством развития универсальных учебных действий.

4. Поставленный эксперимент подтвердил эффективность методики обучения робототехнике. В экспериментальной группе у учащихся уровень сформированности универсальных учебных действий существенно повысился, что говорит о динамике в их развитии. Также подтвержден факт формирования универсальных учебных действий, характерных для курса «Робототехника шаг за шагом».

#### Библиографический список

1. Филиппов В.И. Организация занятий по робототехнике во внеурочной деятельности в основной школе. *Информатика и образование*. 2016; 6: 20 – 27.
2. Филиппов В.И. Модель универсального модульного курса «Робототехника шаг за шагом». *Конференциум АСОУ*. Сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Москва, 2016; Вып. 2.
3. Филиппов В.И., Шутикова М.И. Разработка модели и опыт организации внеурочной деятельности учащихся по направлению «образовательная робототехника» в условиях ФГОС ООО. *Конференциум АСОУ*: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Москва: АСОУ, 2016; Вып. 2: 783 – 797.
4. Бешенков С.А. *Развитие универсальных учебных действий в общеобразовательном курсе информатики*: монография. Кемерово, 2010.
5. Кутейников А.А. *Математические методы в психологии*. Москва, 2013.

#### References

1. Filippov V.I. Organizaciya zanyatij po robototekhnike vo vneurochnoj deyatel'nosti v osnovnoj shkole. *Informatika i obrazovanie*. 2016; 6: 20 – 27.
2. Filippov V.I. Model' universal'nogo modul'nogo kursa «Robototekhnika shag za shagom». *Konferencium ASOU*. Sbornik nauchnyh trudov i materialov nauchno-prakticheskikh konferencij. Moskva, 2016; Vyp. 2.
3. Filippov V.I., Shutikova M.I. Razrabotka modeli i opyt organizacii vneurochnoj deyatel'nosti uchashihsya po napravleniyu "obrazovatel'naya robototekhnika" v usloviyah FGOS OOO. *Konferencium ASOU*: sbornik nauchnyh trudov i materialov nauchno-prakticheskikh konferencij. Moskva: ASOU, 2016; Vyp. 2: 783 – 797.
4. Beshenkov S.A. *Razvitiye universal'nyh uchebnyh dejstvij v obsheobrazovatel'nom kurse informatiki*: monografiya. Kemerovo, 2010.
5. Kutejnikov A.A. *Matematicheskie metody v psihologii*. Moskva, 2013.

Статья поступила в редакцию 27.11.16

УДК 378.048.2

**Kholjavina Ye. Yu.**, postgraduate, Kaluga State University n.a. K. E. Tsiolkovsky (Kaluga, Russia),  
E-mail: lena\_letto\_89@mail.ru

**THE CONNECTION BETWEEN THE LEVEL OF TOLERANCE FORMATION AND PSYCHO-PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF FIRST YEAR STUDENTS IN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES.** The article specifies the term "tolerance", "intercultural tolerance", presents some data of research of types and levels of tolerance in students of various nationalities and the training directions. In the article the problem of the development of tolerance is based on the psycho-pedagogical characteristics of the educational process. The model of developing tolerant traits of a person depends on the structure of pedagogical activity, the variability of the pedagogical process and the material, which is studied. The developed model is implemented in a specific educational process on special subjects, such as pedagogy, psychology, foreign languages. The article articulates criteria that reflect the efficiency of represented model. The better tolerant traits are formed, the higher the criteria of educational process is. The material presented in the paper leads to the conclusion that the formation of tolerance makes the educational process more effective.

**Key words:** tolerance, intercultural tolerance, psycho-pedagogical characteristics of educational process, model.

**Е.Ю. Холявина**, аспирант КГУ им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, E-mail: lena\_letto\_89@mail.ru

## СВЯЗЬ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ТОЛЕРАНТНОСТИ С ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА У СТУДЕНТОВ ПЕРВЫХ КУРСОВ ВЫСШИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАВЕДЕНИЙ

В статье раскрываются такие понятия как толерантность, межкультурная толерантность, приводятся исследования об уровнях и видах толерантности у студентов разных национальностей в процессе образования. В статье проблема формирования толерантных качеств личности основывается на психолого-педагогических характеристиках образовательного процесса. Модель формирования толерантных качеств личности зависит от структуры педагогической активности, вариативности педагогического процесса и изучаемого материала. Представленная модель разрабатывается в образовательном процессе по средством специальных предметов: педагогики, психологии, иностранных языков. В статье приводятся критерии, которые отражают эффективность представляемой модели. Чем лучше будут сформированы качества толерантной личности, тем эффективнее будет образовательный процесс. Материал, представленный в статье, ведёт к заключению, что формирование толерантных качеств личности делает образовательный процесс более эффективным.

**Ключевые слова:** толерантность, межкультурная толерантность, психолого-педагогические характеристики образовательного процесса, модель.



Понятие толерантность вошло в образовательный процесс высших учебных заведений сравнительно недавно. Однако оно является ключевой установкой демократического общества, без которого невозможно представить себе современный образовательный процесс, т. к. толерантность способствует преодолению разнообразных конфликтов: этнических, социальных, межличностных и т. д.

Основное требование, предъявляемое к толерантности в демократическом обществе – это «исповедание каждым гражданином, каждой общественной группой, обществом свободно избранных нравственных, социально-политических, мировоззренческих взглядов, которое в то же время предполагает уважительное отношение к аналогичному выбору других. Ведущей идеей является понимание нравов, воззрений, чувств, моделей поведения отличных от наших [1, с. 56].

Существуют множество определений толерантности, толкование которых зависит от той сферы, в которой идет изучение данного феномена.

В философский контексте толерантность понимается как признание права за другим человеком быть иным. Дж. Локк в своей работе уделил внимание на объяснение «инаковости» другого и толерантного к нему отношения [2].

М.Б. Хомяков подчеркивал, что существует два определения толерантности: «слабое» и «сильное». В слабом определении под толерантностью понимается любое ненасильственное, уважительное принятие Другого. В сильном определении толерантность представляет собой моральный идеал, духовную ценность, которой руководствуется человек по отношению к Другому. М.Б. Хомяков полагал, что человека можно назвать толерантным, если он отказывается силой воздействовать на то, что идет в разрез его убеждениям или идеалам. Данный отказ признается морально верным [3].

По мнению В.А. Лекторского, есть четыре возможные трактовки толерантности:

- «1) толерантность как безразличие;
- 2) толерантность как невозможность взаимопонимания;
- 3) толерантность как снисхождение;
- 4) терпимость как расширение собственного опыта и критический диалог» [4]. По мнению В.А. Лекторского, только последний вид толерантности может привести к конструктивному диалогу.

Характерной особенностью русско-философского представления толерантности (Н.С. Трубецкой, И.А. Ильин, Н.А. Бердяев) является осознание того, что каждый народ самобытен. Толерантность с точки зрения российского общества связана прежде всего с чувством безопасности, сохранения себя при уважении другого.

Политологи видят в толерантности способность государства и общества в целом уважать и прислушиваться к мнению других, адекватно относиться к точке зрения, которая расходится с мнениями видных политических деятелей данного государства

С психологической точки зрения, толерантность связана с такими понятиями, как дружелюбность, спокойствие, создающие атмосферу психологического комфорта.

Видный психолог Г.У. Солдатова понимает под толерантностью кинтегральную характеристику индивида, определяющую его способность в проблемных и кризисных ситуациях активно взаимодействовать с внешней средой с целью восстановления своего нервно-психического равновесия, успешной адаптации, недопущения конфронтации и развития позитивных взаимоотношений с собой и с окружающим миром» [5, с. 124].

С историко-эволюционной точки зрения толерантность выступает главным условием сохранения различных наций, конфессий. Ярким представителем этой точки зрения выступал А.Г. Асмолов. По его мнению, толерантность является главным источником мирового движения и развития мирового общества.

С точки зрения социологии толерантность выступает основополагающим принципом социальных отношений в обществе. Как полагает Н.М. Лебедева «Конечная цель толерантности в отношениях – объединение общества, достижение межнационального примирения политическими средствами, снятие негативных тенденций в сфере межнациональных отношений посредством восприятия «чужих» культур, обычаев, своеобразия как достойных, ценностных явлений» [6, с. 94].

В педагогике толерантность понимается как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм,

верований, отказа от сведения этого многообразия к единообразию или преобладанию какой-то одной точки зрения [7, с. 5].

Таким образом, существует множество определений толерантности, но в рамках нашего исследования мы будем руководствоваться в большей мере определениями толерантности с точки зрения педагогики и психологии.

Толерантность должна выступать как основа взаимодействия студентов, т.к. без нее невозможно представить ни качественно построенный образовательный процесс, ни здоровый психологический климат взаимодействия обучаемых в образовательном процессе.

Вопросами толерантного взаимодействия студентов в ходе учебно-воспитательной деятельности занимались многие ученые: Б.С. Гершунский, В.И. Солдатова, П.Ф. Комогоров. Однако взаимоотношения студентам, которые относятся к разным этническим группам изучены не в полной мере.

Целью статьи является изучение взаимосвязи уровня развития толерантности в студенческих группах с психолого-педагогическими характеристиками образовательного процесса.

Исследователи по-разному подходят к проблеме определения педагогического процесса.

Так, П.Ф. Каптерев включает в педагогический процесс две основные характерные черты: «систематическую помощь саморазвитию организма и всестороннее усовершенствование личности» [8, с. 76].

По мнению Ю.К. Бабанского «педагогический процесс есть саморазвивающее взаимодействие субъектов и объектов воспитания, направленное на достижение заданной цели, приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств личности» [9, с. 154]. Этим определением мы будем руководствоваться в своей работе.

И.П. Подласый выделяет следующие компоненты образовательного процесса:

- целевой компонент включает в себя все многообразие целей и задач педагогической деятельности;
- содержательный компонент отражает смысл, вкладываемый как в общую цель, так и в конкретную задачу;
- деятельностный компонент включает взаимодействие педагогов и обучаемых;
- результативный компонент отражает эффективность протекания педагогического процесса, характеризует сдвиги в соответствии с поставленной целью.

И.П. Подласый считает, что эффективность учебно-воспитательного процесса зависит от интенсивности и качества чувственного восприятия, логического осмысления воспринятого и практического применения осмысленного [10].

В соответствии с этими критериями к эффективности педагогического процесса мы относим:

- качество содержания образовательного процесса,
- критерий образовательных технологий.

Критерий качества образования характеризуется целым рядом показателей, которые группируются по уровням содержания образования: инвариантный, варианный и личностный.

Инвариантный уровень можно охарактеризовать степенью фундаментальности образования, интегративностью, деятельностным характером.

Вариативный уровень характеризуется таким показателем как вариативность, непрерывность содержания.

Личностный уровень определяется степенью включенности личности в образовательный процесс.

Кроме того оценке должна подвергаться мотивационно – целевая, информационно-аналитическая, планомерно-прогностическая оценочно-результативная деятельность, а также психологические условия протекания педагогического процесса.

Обобщая выше сказанное, мы пришли к выводу, что чем больше уровень сформированности толерантности в данной группе, тем эффективнее должен проходить педагогический процесс и более высокими должны быть показатели усвоения содержания образовательных программ.

Формирование толерантности, по нашему мнению, будет проходить наиболее эффективно на основе разработанной нами модели формирования толерантных качеств личности, которая включает в себя три этапа:

1 этап – подготовительный. Он включает в себя отбор и структурирование содержания психолого-педагогических дисциплин, иностранного языка, этики и т. д. На этом этапе целесообразно поднимать такие проблемы как формирования этнического самосознания личности, культуры межнациональных отноше-

ний, толерантности, проблемы национализма и экстремизма и др.

На данном этапе определяется уровень знаний студентов о проблеме толерантности, отношениях между студентами, принадлежащих к различным национальностям. Необходимо сформировать мотивацию к более глубокому изучению данного вопроса. На этом этапе мы проводим анкетирование студентов, результаты которых будут являться основанием для разработки дальнейшей работы по формированию толерантных качеств личности.

2 этап – прикладной. Целью данного этапа является формирование теоретических знаний о толерантности и практических умений о проблеме. Для реализации поставленной цели лучше всего использовать метод тренингов, технологию критического мышления. Такое обучение активизирует познавательную деятельность студентов, позволяет привлечь собственный опыт к обсуждению и решению различных проблем, позволяет выработать новый взгляд, на казалось бы, уже привычные вещи и понятия.

3 этап – оценочно-рефлексивный, предполагает формирование у студентов готовности к осуществлению и проявлению правильной модели поведения в различных жизненных ситуациях. Студенты учатся анализировать и выстраивать определенную последовательность действий, приобретенных в процессе обучения в специально моделируемых ситуациях – тренингах.

Таким образом, формирование межкультурной толерантности должно стать одним из важнейших показателей готовности студентов к будущей профессиональной деятельности, которая подразумевает активное взаимодействие с представителями различных культур.

Применяя данную модель на практике, мы получили следующие результаты.

Для выявления национального состава студентов 1 курсов педагогических специальностей нами было проведено анкетирование, в котором участвовало 127 студентов 1 курсов. Из них 97 человек (76,3%) – русские, 12 человек (9,4%) – украинцы, 5 человек (3,9%) – армяне, 6 человек (4,75) – белорусы, 4 человека (3,1%) – азербайджанцев, 2 человека (1,5%) – узбеки, 1 человек (0,7%) татарин. На основании полученных данных, мы пришли к выводу о том, что исследуемые студенческие группы являются поликультурными с преобладающим количеством студентов русской национальности.

На следующем этапе нашего исследования нами проводилась социометрическая техника Дж. Морено, имеющая своей целью выявление уровня развития межличностных отношений между студентами различных национальностей [11].

Анализ полученных данных показал, что в группах «непринятые» и «отвергнутые» в основном вошли иностранные граждане 74% и 81% соответственно от общего числа лиц вошедших в эти группы. Основными причинами нежелания общаться с представителями других наций явились отличность мировоззрения, необычность отдельных культурных традиций или обычаев, не понимание представителями других национальностей русского уклада, не соблюдение «русских» правил.

Наличие группировок внутри групп по принципу «русский – иностранный» не способствовали созданию благоприятного психологического климата в группе. Мы провели исследование уровня конфликтности в группах, где среди студентов есть пред-

ставители других наций на основе опросника Кеннета Томаса (Kenneth Thomas) [12]. Полученные данные свидетельствуют о высоком уровне конфликтности:

- Соперничество – 46%
- Избегание – 25%
- Компромисс – 17%
- Сотрудничество – 12%

Данные показатели отрицательно сказываются на общей успеваемости студентов, т.к. качество знаний, где присутствую иностранные граждане ниже. Чем в группах, где учатся только русские. Причина этого кроется в отсутствии желания взаимодействовать, оказывать помощь. У студентов наблюдается отсутствие модели взаимодействия с представителями других наций, нет схемы совместного решения учебных задач. Все это приводит к многочисленным проблемам не только на уровне общения и взаимодействия студентов, но и степени усвоения учебной информации.

В рамках эксперимента мы поделили студентов на 2 группы: экспериментальную и контрольную группу.

В контрольной группе не проводилась систематическая работа по формированию качеств толерантной личности. Процесс приобретения знаний о толерантной модели поведения носил спонтанный характер.

В экспериментальной группе работа по формированию толерантности проводилась на основе разработанной нами модели формирования толерантного поведения в течение 2015 – 2016 учебного года.

В мае – июне 2016 в контрольной и экспериментальной группе нами были повторно использованы опросники К. Томаса и Дж. Морено. Проанализировав полученные результаты, мы пришли к выводу, что в контрольной группе показатели почти не изменились. Так в группах «отвергнутые» и «непринятые» по-прежнему остались студенты, принадлежащие к другой национальности. В то время как в экспериментальной группе в этих группах не осталось иностранных студентов.

Общий уровень конфликтности в контрольной группе изменился не значительно:

- Соперничество – 40%
- Избегание – 21%
- Компромисс – 21%
- Сотрудничество – 18%.

В экспериментальной группе можно говорить о значительном снижении конфликтности в общении и преобладании модели сотрудничества и компромисса:

- Соперничество – 11%
- Избегание – 17%
- Компромисс – 35%
- Сотрудничество – 37%

Качество знаний студентов экспериментальной группы (37%) возросло по сравнению с качеством знаний контрольной группы (55%).

Полученные данные свидетельствуют о том, что разработанная нами модель поведения оказывает положительное влияние на улучшение психологического климата в группах, повышает сотрудничество и взаимовыручку студентов в ходе решения учебных задач. А также повышает уровень знаний студентов не только о чужой культуре, но и о своей собственной. Данную модель можно использовать в учебных заведениях любого профиля.

#### Библиографический список

1. Клепцова Е.Ю. *Психология и педагогика толерантности*. Москва: Академический Проект, 2004.
2. Локк Дж. *Сочинения. Собрание сочинений*: в 4 т. Москва: Мысль, 1988; Т. 3: 409 – 458.
3. Хомяков М.Б. Проблема толерантности и христианская философия раннего средневековья. *Толерантность. Материалы Летней школы молодых ученых*. Екатеринбург, 2001; Ч. 2: 333 – 406.
4. Лекторский В.А. Толерантность как философская проблема. *Образовательная политика*. 2011; 2: 50 – 53.
5. Солдатова Г.У. *Психология межэтнической напряженности*. Москва: Смысл, 1998.
6. Татарко А.Н., Лебедева Н.М. *Социальный капитал: теория и психологические исследования*. Монография. Москва: РУДН, 2009.
7. Асмолова А.Г. Толерантность от утопии к реальности. *На пути к толерантному сознанию*. Москва, 2000: 5 – 7.
8. Каптерев П.Ф. *Избранные педагогические сочинения*. Под редакцией А.М. Арсеньева. Москва: Педагогика, 1982.
9. Бабанский Ю.К. *Педагогика*. Под редакцией Ю.К. Бабанского. Москва: Просвещение, 1983.
10. Подласый И.П. *Педагогика*: в 3-х кн., кн. 3. Теория и технологии воспитания. Учебник для студентов вузов. Москва: ВЛАДОС, 2007.
11. Морено Дж. *Методики социально-психологической диагностики личности и группы*. Москва, 1990.
12. Малкина-Пых И.Г. *Психосоматика. Справочник практического психолога*. Москва: Владос, 1996.

#### References

1. Klepcova E.Yu. *Psichologiya i pedagogika tolerantnosti*. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2004.
2. Lokk Dzh. *Sochineniya. Sbranie sochinenij*: v 4 t. Moskva: Mysl', 1988; T. 3: 409 – 458.

3. Homyakov M.B. Problema tolerantnosti i hristianskaya filosofiya rannego srednevekov'ya. *Tolerantnost'. Materialy Letnej shkoly molodyh uchenyh*. Ekaterinburg, 2001; Ch. 2: 333 – 406.
4. Lektorskij V.A. Tolerantnost' kak filosofskaya problema. *Obrazovatel'naya politika*. 2011; 2: 50 – 53.
5. Soldatova G.U. *Psihologiya mezh' etnicheskoj napryazhennosti*. Moskva: Smysl, 1998.
6. Tataro A.N., Lebedeva N.M. *Social'nyj kapital: teoriya i psihologicheskie issledovaniya*. Monografiya. Moskva: RUDN, 2009.
7. Asmolova A.G. Tolerantnost' ot utopii k real'nosti. *Na puti k tolerantnomu soznaniyu*. Moskva, 2000: 5 – 7.
8. Kapterev P.F. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*. Pod redakciej A.M. Arsen'eva. Moskva: Pedagogika, 1982.
9. Babanskij Yu.K. *Pedagogika*. Pod redakciej Yu.K. Babanskogo. Moskva: Prosveschenie, 1983.
10. Podlasyj, I.P. *Pedagogika: v 3-h kn.*, kn. 3. *Teoriya i tehnologii vospitaniya*. Uchebnik dlya studentov vuzov. Moskva: VLADOS, 2007.
11. Moreno Dzh. *Metodiki social'no-psihologicheskoj diagnostiki lichnosti i gruppy*. Moskva, 1990.
12. Malkina-Pyh I.G. *Psihosomatika. Spravochnik prakticheskogo psihologa*. Moskva: Vlados, 1996.

Статья поступила в редакцию 23.11.16

УДК 378

**Chernenkova I.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Bryansk State Agricultural University (Bryansk, Russia),  
E-mail: incher@bk.ru

**THE ROLE AND IMPORTANCE OF THE DISCIPLINE “METHODS OF TEACHING AND EDUCATION IN HIGHER EDUCATION SCHOOL” IN THE EDUCATION OF AGRICULTURE GRADUATE STUDENTS.** In the article the researcher justifies the role and importance of the discipline “Methods of teaching and education in higher education school” in teaching graduate students to the agrarian specialization. It is indicated that a graduate student is not only a future scientist, but also a future teacher. Therefore, in addition to the scientific field it is necessary to comprehend the basics of postgraduate pedagogical skills. The work presents some analysis of the notions of professional, educational and methodical competence, their basics. It was determined that methodological competence is the main component of professional and pedagogical competence is understood as competence in the field of methods of formation of knowledge and skills among students.

**Key words: professional competence, psychology and pedagogical competence, methodical competence.**

**И.И. Черненкова**, канд. пед. наук, доц. Брянского государственного аграрного университета, г. Брянск,  
E-mail: incher@bk.ru

## РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ» В ОБРАЗОВАНИИ АСПИРАНТОВ АГРАРНОГО ПРОФИЛЯ

В статье обоснованы роль и значение учебной дисциплины «Методика преподавания и воспитания в высшей школе» при подготовке аспирантов аграрного профиля к преподавательской деятельности. Обосновывается идея о том, что аспирант – это не только будущий ученый, но и будущий преподаватель. Следовательно, помимо научной области ему необходимо постигать основы педагогического мастерства. Проведён анализ понятий профессиональной, педагогической и методической компетентности, их сущности. Определено, что методическая компетентность является главной составляющей профессиональной педагогической компетентности и понимается как компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков у обучающихся.

**Ключевые слова: профессиональная компетентность, психолого-педагогическая компетентность, методическая компетентность.**

В настоящее время в рамках национальных проектов «Образование» и «Развитие агропромышленного комплекса» подготовка высококвалифицированных научных кадров для села составляет одну из важнейших задач государства. Решение данной задачи является целью аспирантуры как основного элемента послевузовского образования и подготовки научных и научно-педагогических кадров. Главной составляющей содержания обучения в аспирантуре, несомненно, является научно-исследовательская работа: формирование опыта выбора актуального направления, обоснования темы исследования, работы с литературой, организации и проведения эксперимента, получения и обработки данных, сравнительного анализа результатов исследования и их обобщения в виде выводов. Однако, аспирант – это не только будущий ученый, но и будущий преподаватель. Следовательно, помимо научной области аспиранту необходимо постигать основы педагогического мастерства. В связи с этим, вопрос эффективности профессиональной подготовки аспиранта – будущего преподавателя аграрного вуза приобретает особую актуальность. Профессиональная компетентность преподавателя, т.е. система знаний, умений и способностей, составляющих основу его профессиональной деятельности как педагога и ученого [1], вот залог высокого качества образовательного процесса.

Вопросу профессиональной компетентности преподавателя посвящены исследования В.И. Байдено, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторского, Ф.В. Шарипова и др. [1 – 5].

Так Э.Ф. Зеер под профессиональной компетентностью понимает «совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности» [3].

Н.В. Кузьмина [6] рассматривает профессиональную компетентность педагога как его осведомленность и авторитетность, как свойство личности, позволяющее продуктивно решать учебно-воспитательные задачи, рассчитанные, в свою очередь, на формирование личности другого человека.

В работе Ф.В. Шарипова представлена структура профессиональной компетентности, состоящая из следующих элементов:

- специальные знания и умения в области преподаваемой науки (дисциплины);
  - психолого-педагогическая компетентность;
  - коммуникативная компетентность;
  - социально-организационная компетентность;
  - креативная компетентность [1].
- Кроме того автором, в этой же работе раскрывается сущность каждого элемента, в том числе и психолого-педагогической компетентности, представленной психологическими и педагогическими знаниями, умениями и способностями.

Однако, необходимо обратить внимание на тот, факт, что в должностных обязанностях профессорско-преподавательского состава выделены наряду с учебной и научно-исследовательской деятельностью также организационная, воспитательная и методическая. Причем из всего количества часов около 2/3 из них отводится на основные виды *методической работы*: учебно-методическую, научно-методическую и организационно-методическую. Из этого следует, что в структуре психолого-педагогической компетентности преподавателя высшей школы важное место занимает *методическая компетентность*.

Как составляющая профессиональной педагогической компетентности методическая компетентность выделяется в работах В.А. Адольфа, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной.

Так Н.В. Кузьмина методическую компетентность рассматривает в качестве одного из основных элементов профессиональной компетентности педагога, включающего в себя компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков у учащихся [6, с. 89–90, с. 94]. В.А. Адольф отмечает, что методическая компетентность представляет собой «развернутую систему знаний по вопросам конкретного построения преподавания той или иной дисциплины». По его мнению, компетентным является тот учитель, который хорошо владеет методикой преподавания, четко определил свое отношение к различным методическим системам и обладает своим индивидуальным стилем деятельности в методике [7, с. 119].

Проведенный анализ понятий профессиональной, педагогической и методической компетентности, их сущности, исследование уровня методической готовности начинающих преподавателей позволило обосновать необходимость введения в курс обучения аспирантов аграрного профиля дисциплины «Методика преподавания и воспитания в высшей школе». Данная дисциплина включена в блок вариативной части, изучается аспирантами на втором курсе, базируется на знаниях, полученных в процессе изучения курса «Психология и педагогика высшей школы» и необходима для прохождения педагогической практики.

Содержание дисциплины представлено следующими разделами:

1. Преподавание в вузе как вторая профессия.

Этот раздел посвящен рассмотрению вопросов о функциях, роли педагогической культуры, стилях деятельности преподавателя высшей школы.

2. Методическая деятельность преподавателя высшей школы:

- учебно-методическая;
- научно-методическая;
- организационно-методическая.

Данный раздел знакомит с основными видами методической работы. Здесь аспирант узнает о подготовке и проведении заседаний кафедры, особенностях работы кафедры с начинающими преподавателями, знакомится с научной организацией педагогического труда. Изучается методика подготовки и проведения различных форм и видов занятий (традиционных, активных и интерактивных). На практических занятиях отрабатывается методика проведения занятий с последующим обсуждением. Кроме того, аспиранты знакомятся с нормативно-правовой документацией, необходимой для работы преподавателя высшей школы.

3. Методика воспитания в высшей школе.

В данном разделе обучающиеся знакомятся с концепциями воспитания и воспитательной системой образовательного учреждения, процессом управления воспитательной системой вуза, формами воспитательной работы, студенческим самоуправлением. Особое место занимает вопрос адаптации, мотивации и психолого-педагогического сопровождения студентов в системе высшего профессионального образования.

В заключение хотелось бы отметить, что современному аграрному вузу нужен преподаватель, обладающий не только специальными знаниями в определенной научной области, но и готовностью донести эти знания до каждого студента. Разработанный для аспирантов учебный курс «Методика преподавания и воспитания в высшей школе» направлен на формирование методической готовности преподавателей аграрного вуза к педагогической деятельности.

#### Библиографический список

1. Шарипов Ф.В. Профессиональная компетентность преподавателя как условие обеспечения качества подготовки специалистов. *Среднее профессиональное образование*. 2009; 11. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-prepodavatelya-kak-usloviye-obespecheniya-kachestva-podgotovki-spetsialistov>
2. Байденко В.И. *Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы)*: методическое пособие. Москва, 2005.
3. Зеер Э.Ф. Ключевые квалификации и компетентности в личностно-ориентированном профессиональном образовании. *Образование и наука*. 2000; 3: 90 – 120.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003; 5.
5. Татур Ю.Г. *Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования*. Москва, 2004.
6. Кузьмина Н.В. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Высшая школа, 1990.
7. Адольф В.А. *Профессиональная компетентность современного учителя*. Красноярск: Министерство общ. и проф. образования РФ; Красноярский государственный университет, 1998.

#### References

1. Sharipov F.V. Professional'naya kompetentnost' prepodavatel'ya kak usloviye obespecheniya kachestva podgotovki specialistov. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2009; 11. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-prepodavatelya-kak-usloviye-obespecheniya-kachestva-podgotovki-spetsialistov>
2. Bajdenko V.I. *Kompetentnostnyj podhod k proektirovaniyu gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya (metodologicheskie i metodicheskie voprosy)*: metodicheskoe posobie. Moskva, 2005.
3. Zeer E.F. Klyuchevye kvalifikacii i kompetentnosti v lichnostno-orientirovannom professional'nom obrazovanii. *Obrazovanie i nauka*. 2000; 3: 90 – 120.
4. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2003; 5.
5. Tatur Yu.G. *Kompetentnostnyj podhod v opisani rezul'tatov i proektirovanii standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya*. Moskva, 2004.
6. Kuz'mina N.V. *Professionalizm lichnosti prepodavatel'ya i mastera proizvodstvennogo obucheniya*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
7. Adol'f V.A. *Professional'naya kompetentnost' sovremennogo uchitelya*. Krasnoyarsk: Ministerstvo obsch. i prof. obrazovaniya RF; Krasnoyarskij gosudarstvennyj universitet, 1998.

Статья поступила в редакцию 27.11.16

УДК 378.1

**Shalkina T.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tyumen Industrial University (Tyumen, Russia),  
E-mail: [shalkina-tn@yandex.ru](mailto:shalkina-tn@yandex.ru)

**ROLE PLAY AS A MEANS OF GROWTH OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF IT STUDENTS.** The article describes a problem of the use of role-plays in the process of training engineer students. Role play can increase learning motivation, interest in the future profession, influences to development of personality characteristics. The article introduces the author's technique of a role-play "Expert", used by the author to teach IT students. During the role-play, students play various roles: organizers of the expertise, analysts and experts, who enable to actualize a comprehensive approach to the development of professional qualities. As organizers, students develop a software application for the expert survey and processing the results; as analysts, they learn to solve the problem of system analysis; as experts, students take part in the expertise. The results of the experimental work, justifying a positive educational effect of a role-play as a means of development of professional competencies are described.

**Key words:** role-play, professional competence, IT students.

Т.Н. Шалкина, канд. пед. наук, доц. Тюменский индустриальный университет, г. Тюмень, E-mail: shalkina-tn@yandex.ru

## РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ИТ-НАПРАВЛЕНИЯ

В статье рассматривается проблема применения ролевых игр в процессе инженерной подготовки студентов. В работе отмечается, что ролевые игры позволяют повысить мотивацию обучения, интерес к будущей профессии, повлиять на развитие личностно значимых характеристик личности. В статье приведена авторская методика ролевой игры «Эксперт», применяемой автором для подготовки студентов ИТ-направления. Во время проведения игры студенты выступают в различных ролях: как организаторы экспертизы, как аналитики и эксперты, что позволяет комплексно подойти к развитию профессионально значимых качеств будущих ИТ-специалистов. В качестве организаторов студенты разрабатывают программное приложение для проведения экспертного опроса и обработки результатов; в качестве аналитиков учатся ставить и решать задачи системного анализа. В качестве экспертов студенты принимают участие в экспертизе. В работе представлены результаты экспериментальной работы, обосновывающие положительный педагогический эффект ролевой игры как средства развития профессиональной компетентности.

**Ключевые слова:** ролевая игра, профессиональная компетентность, будущие ИТ-специалисты.

В условиях компетентностного подхода подготовка выпускников профессиональной школы включает в себя не только освоение знаний и умений, но и формирование личностных профессионально-значимых качеств, характеризующих готовность студента к реализации профессиональных функций. В современных требованиях работодателей к выпускникам акцент делается на их способность к практическому решению задач, возникающих в процессе профессиональной деятельности, умению принимать нестандартные решения, работать в команде, владеть навыками делового общения. Анализ требований работодателей, проведенный авторами в процессе разработки компетентностно-ориентированной образовательной программы по направлению 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника» показал, что на первое место работодатели ставят такие

профессионально значимые личностные качества как: «умение работать в команде», «умение анализировать», «умение принимать решения в нестандартной ситуации». Таким образом, задача формирования и развития профессионально значимых личностных характеристик на этапе обучения в вузе становится все более актуальной [1; 2].

Применение ролевых обучающих игр в учебном процессе профессиональной школы становится все более актуальной тенденцией: игры дают возможность проводить учебный процесс в активной форме, повысить мотивацию и интерес к будущей профессии, в то время как традиционное обучение, в основном, строится в форме пассивного слушания и чтения. Игра как одна из интерактивных форм обучения дает возможность сформировать у обучающихся умение работать в команде, научить ори-

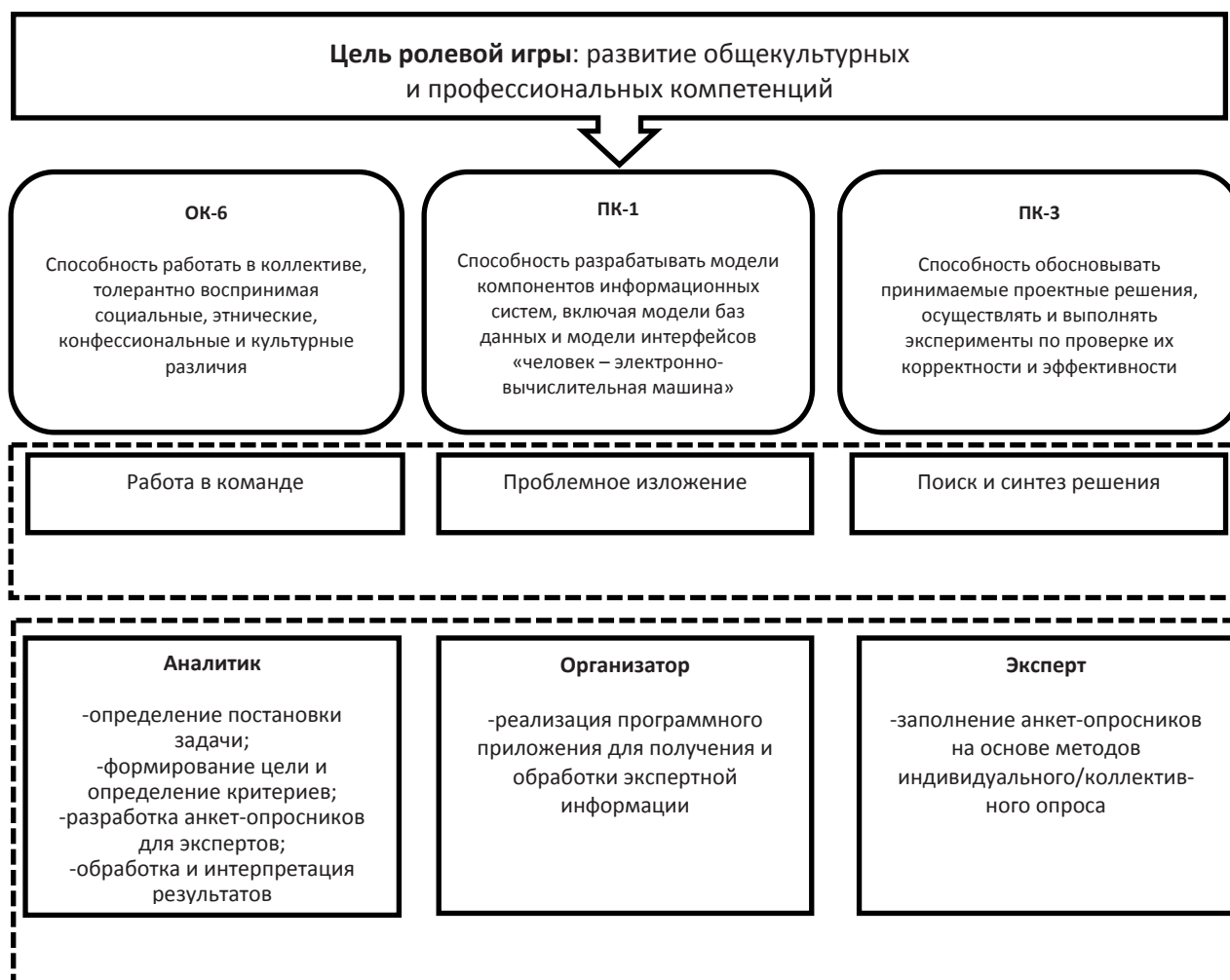


Рис. 1. Цели и задачи ролевой игры «Эксперт»

ентироваться в реальных жизненных ситуациях, проигрывая их часто в вымышленном мире, преодолеть проблему решения типовых задач. Как отмечается в работе [3], ролевые игры могут обоснованно рассматриваться как традиционная форма организации коллективной учебной деятельности студентов.

Метод ролевой игры представляет собой особую группу игровых методов, участники которого действуют в рамках выбранных ими ролей, руководствуясь характером своей роли и внутренней логикой среды действия [4]. В игре органично сочетаются высокая мотивация, эмоциональное напряжение, и групповое взаимодействие. В таких методах обучения в процессе игровой деятельности используются реальные ситуации, конкретные и актуальные для студентов цели и задачи [4 – 6]. Как отмечается в работе [7], ролевая игра как проблемный метод обучения, нацеливала студентов на достижение ситуации успеха, стимулировала устойчивое, систематическое проявление личностных качеств, значительно повышает мотивацию обучения.

В современных ролевых играх большое внимание уделяется применению информационных технологий, которые выступают средством поиска информации и создания собственного творческого проекта. Для повышения технологичности ролевых игр преподавателями разрабатываются Интернет-ресурсы, обеспечивающие организационное сопровождение игры [3].

Рассмотрим методику ролевой игры «Эксперт», проводимой автором в течение ряда лет для студентов Тюменского индустриального университета направления 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника» при изучении раздела «Экспертные методы анализа и принятия решений» в курсе «Теория систем и системный анализ». Цель, задача и структура ролевой игры «Экспертиза» представлены на рисунке 1.

Цель ролевой игры «Эксперт» является развитие общекультурных и профессиональных компетенций в условиях имитации реальных условий экспертного анализа проблемы и принятия управленческого решения.

Задачами ролевой игры «Эксперт» являются:

- активизация внимания, восприятия, памяти, воображения обучающихся;
- реализация познавательного, эмоционального и поведенческого аспекта имитируемой ситуации.

Игра рассчитана на несколько аудиторных занятий и самостоятельную работу студентов, план игры представлен в таблице 1.

В процессе игры студент выступает в нескольких ролях:

- как организатор-разработчик программного приложения;
- как аналитик определяет цель, выбирает критерии оценки, продумывает процедуру опроса и получения результатов, подводит итоги;
- как эксперт (для «не своих» задач) заполняет матрицы экспертных оценок.

Приведём примеры задач, которые студенты выбирают для экспертного опроса:

- выбор средства антивирусной защиты для домашнего ПК;
- выбор модели телефона/принтера и т. д. для личного использования;
- выбор дистрибутива операционной системы и т. п.

В заключительной части ролевой игры при подведении итогов оценивается согласованность решения, которая влияет на качество принятого решения.

Для оценки учебных и личностных достижений, достигнутых в ходе ролевой игры, были разработаны диагностические

Таблица 1

Этапы и содержание ролевой игры «эксперт»

Этап ролевой игры	Вид занятия	Роль	Задачи
1. Подготовительный	Лекционно-практические занятия	-	- изучение методов экспертного анализа и принятия решений;
2. Постановка задачи на игру	Практическое занятие	-	- ознакомление с целью, задачами и планом игры, условиями проведения; - формирование подгрупп (2-3 чел) студентов;
3. Организационный	Лабораторные работы	Организаторы	- подгруппа студентов (вся группа разбивается на несколько подгрупп), выступая в качестве организаторов, используя приемы командной работы над программным проектом в подгруппе, разрабатывает программное приложение, реализующее сбор экспертных оценок, обработку результатов (студентам предлагается использовать для реализации метод анализа иерархий Т. Саати);
4. Аналитический	Самостоятельная работа	Аналитики	- каждая подгруппа студентов, выступая в роли аналитиков, определяет проблему, цель, выбирает критерии принятия решения; - формирует матрицы-опросники для экспертов; - подготавливает данные для опроса в разработанной программной среде.
5. Экспертиза	Практическое занятие	Эксперты	- каждая подгруппа студентов в форме доклада с презентацией рассказывает постановку задачи для экспертного опроса для другой подгруппы студентов, которые будут выступать в роли экспертов; - эксперты оценивают объекты по предложенным критериям, используя метод коллективно-индивидуального опроса; - эксперты вносят результаты в программное приложение;
6. Обработка результатов	Практическое занятие	Аналитики	- на основе полученных данных экспертизы подгруппы студентов оценивается согласованность экспертных оценок; - определяется наилучшее решение по проблеме; - подводятся итоги ролевой игры.

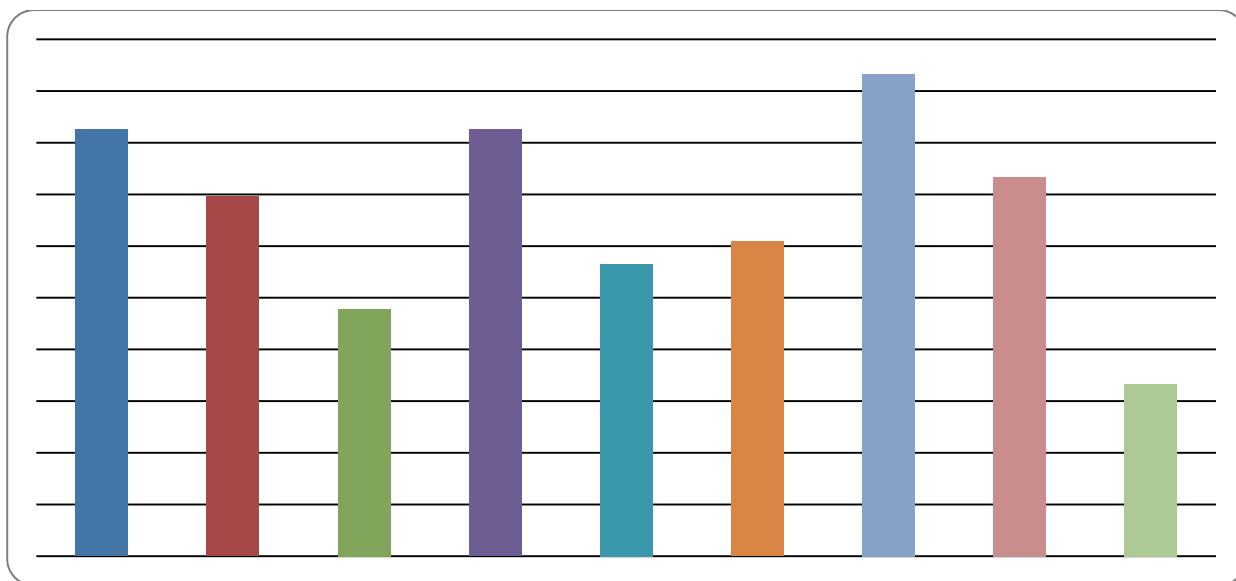


Рис. 2. Уровни освоения различных ролей

(анкета) и контрольно-измерительные материалы (тестовые задания).

Оценка носит комплексный характер и отражает компонент формируемых компетенций (которые представлены на рисунке 1):

- умение работать в команде оценивается специально составленной анкетой;

- умение разрабатывать программное обеспечение – как качество полученного программного приложения (оценка за лабораторную работу);

- умение обосновывать проектное решение складывается из оценки за аналитическую работу (оценка за представление своей задачи) и оценки за экспертную работу.

Результаты экспериментальной апробации (в апробации участвовало 46 человек направления подготовки 09.03.01 Тюменского индустриального университета) отражены на гистограмме (рисунке 2).

Обобщив результаты экспериментальной апробации ролевой игры, можно выделить следующие проблемы, характерные для подготовки будущих IT-специалистов:

- студенты затрудняются с постановкой задачи системного анализа: формулированием цели, выбором показателей и критериев сравнения, «не видят» применение для решения задач профессиональной деятельности;

- недостаточно развита командная работа, как над программным проектом, так и над общей задачей в целом: студенты внутри групп не умеют грамотно выделить и распределить между собой подзадачи;

- вызывает сложность и процедура экспертного оценивания и заполнения матриц попарных сравнений. В большинстве случаев результаты работы экспертной группы не согласованы;

- интерес к ролевой форме проведения занятий высок: 85% студентов положительно высказываются о полученных в ходе игры результатах и с удовольствием выполняют поставленную задачу.

По мнению автора, использование метода ролевой игры, во время проведения аудиторных занятий и самостоятельной работы, помогает подготовить студентов к разрешению проблемных профессиональных ситуаций, обладает значительным потенциалом формирования системного мышления, коммуникабельности, умения работать в коллективе, навыков самостоятельной деятельности, т. е. развивает профессионально значимые личностные характеристики будущих IT-специалистов. Предлагаемая методика ролевой игры успешно применяется автором при подготовке бакалавров направления 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника» на кафедре кибернетических систем Тюменского индустриального университета в течение последних трех лет.

#### Библиографический список

1. Шалкина Т.Н., Николаева Д.Р. Формирование базы данных многоуровневых профессионально ориентированных задач как средства развития компетенций студентов IT-направления. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 6 (43): 73 – 78.
2. Шалкина Т.Н., Николаева Д.Р. Оценка качества подготовки студента вуза в условиях компетентного подхода. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2012; 7: 159 – 163.
3. Матвеева Н.В. Ролевая игра и веб-квест: новый взгляд на традиционный метод. *Среднее профессиональное образование*. 2014; 4: 45 – 47.
4. Насейкина Л.Ф., Бойчук А.И. Ролевая игра как средство формирования профессионально-значимых личностных качеств студентов-программистов в условиях уровневого образования. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. 2013; 31: 177 – 182.
5. Рубина Г.В., Сальникова Н.А. Ролевая игра как эффективный метод формирования конкурентоспособности будущего инженера. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012; Т. 18. № 2: 174 – 177.
6. Клименко Е.В. Интерактивные образовательные технологии в системе подготовки специалистов социально-культурной сферы: ролевая игра. *Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры*. 2015; 209: 66 – 71.
7. Бобкова Л.Н. Ролевая игра как проблемный метод обучения, способствующий успеху профессиональной подготовки студентов. *Высшее образование сегодня*. 2013; 8: 74 – 78.

#### References

1. Shalkina T.N., Nikolaeva D.R. Formirovanie bazy dannyh mnogourovnevnyh professional'no orientirovannyh zadach kak sredstva razvitiya kompetencij studentov IT-napravleniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 6 (43): 73 – 78.
2. Shalkina T.N., Nikolaeva D.R. Ocenka kachestva podgotovki studenta vuza v usloviyah kompetentnostnogo podhoda. *Mezhdunarodny zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovaniy*. 2012; 7: 159 – 163.
3. Matveeva N.V. Rolevaya igra i veb-kvest: novyj vzglyad na tradicionnyy metod. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2014; 4: 45 – 47.
4. Nasejkina L.F., Bojchuk A.I. Rolevaya igra kak sredstvo formirovaniya professional'no-znachimyh lichnostnyh kachestv studentov-programmistov v usloviyah urovnevnogo obrazovaniya. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*. 2013; 31: 177 – 182.

5. Rubina G.V., Sal'nikova N.A. Rolevaya igra kak `effektivnyj metod formirovaniya konkurentosposobnosti buduschego inzhenera. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. Yuvenologiya. Sociokinetika. 2012; T. 18. № 2: 174 – 177.
6. Klimenko E.V. Interaktivnye obrazovatel'nye tehnologii v sisteme podgotovki specialistov social'no-kul'turnoj sfery: rolevaya igra. *Trudy sankt-peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury*. 2015; 209: 66 – 71.
7. Bobkova L.N. Rolevaya igra kak problemnyj metod obucheniya, sposobstvuyuschij uspehu professional'noj podgotovki studentov. *Vyshee obrazovanie segodnya*. 2013; 8: 74 – 78.

Статья поступила в редакцию 25.11.16

УДК 796.8

**Shihshabekov Sh.Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Physical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Sh-bek55@mail.ru

**Magomedov O.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Sports-Pedagogical Disciplines, Dagestan State Pedagogical University, (Makhachkala, Russia), E-mail: farida\_tisamaya@mail.ru

**Aradahov Sh.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Physical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: farida\_tisamaya@mail.ru

#### MARTIAL ARTS AS OPTIONAL PART OF THE CONTENTS OF COURSES ON THE SUBJECT "PHYSICAL EDUCATION".

The article is dedicated to relevance of the use of positive methodological approaches of eastern systems of physical education in the educational contents of the subject of "Physical Culture" in high school: the development and justification of the contents of the variable part of the discipline with the use of means of martial arts. The author focuses on the specifics of the cultural and historical development of the region, the specific location of the educational institution, orientation of physical culture and sports interests of teachers and students, students and teachers that lead to optimal educational process on physical training. The authors describe characteristics that determine the place and significance of the elements of martial arts in the contents of the education on the subject of "Physical Education".

**Key words:** educational contents, state standard, course of study, variable part, eastern martial arts, martial arts.

**Ш.Ю. Шихшабеков**, канд. пед. наук, проф. каф. физического воспитания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: Sh-bek55@mail.ru

**О.М. Магомедов**, канд. пед. наук, проф. каф. спортивно-педагогических дисциплин, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: farida\_tisamaya@mail.ru

**Ш.Г. Арадахов**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. физического воспитания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: farida\_tisamaya@mail.ru

## ЭЛЕМЕНТЫ ВОСТОЧНЫХ ЕДИНОБОРСТВ КАК ВАРИАТИВНАЯ ЧАСТЬ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПРЕДМЕТУ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

Статья посвящена актуальности использования положительных методологических подходов Восточных систем физического воспитания в содержании образования по предмету «Физическая культура» в высшей школе: разработке и обоснованию содержания вариативной части преподавания данной дисциплины с использованием средств Восточных боевых искусств. Основное внимание в работе автор акцентирует на специфику культурно-педагогического развития регионов, конкретных мест расположения учреждения образования; направленность физкультурно-спортивных интересов учителей и учащихся, студентов и преподавателей, обуславливающих оптимальность учебно-воспитательного процесса по физической культуре. Выделяются и описываются характерные особенности определения места и значения элементов восточных единоборств и боевых искусств в содержании образования по предмету «Физическая культура».

**Ключевые слова:** содержание образования, государственный федеральный образовательный стандарт, учебный предмет, вариативная часть, восточные единоборства, боевые искусства.

Интерес к Восточным боевым искусствам главным образом к китайским, корейским и японским системам единоборств, в нашей стране был всегда велик, а в последние годы популярность их возросла еще больше. Удивляться этому не следует: боевые искусства Востока уже давно популярны во всем мире. К сожалению, не всегда четко представляют себе, что же такое боевые искусства.

Термином «боевые искусства» принято называть традиционные системы боя, на протяжении тысячелетий практикуемые восточной и западной цивилизациями. Появление боевых искусств было вызвано необходимостью самозащиты. Каждая цивилизация на каком-либо историческом отрезке своего развития испытывала угрозу для самого существования ее членов, что заставляла народы изобретать средства защиты себя и своей собственности. За долгие годы своего развития примитивные способы самозащиты превратились в организованные систематизированные оборонительные стили [1].

Различные виды невооруженного и вооруженного поединка существовали практически у всех народов. Однако ни прикладная, ни даже спортивная сторона рассматриваемых боевых искусств практически не существует на Востоке изолированно. Являясь частью воспитательного кодекса и образа жизни, они служат развитию и становлению гармонически развитой личности. Собрать разрозненные приемы в стройную систему с четкой классификацией, принципами и методами, подвести под нее

философскую и морально-этическую базу, сделать ее способом не только физического, но и нравственного, психологического, духовного совершенствования человека смогли только на Востоке [2].

Именно, там рукопашный бой был превращен в искусство – такое же, как каллиграфия, чайная церемония, икебана, китайские классические четверостишия. Искусство, ставшее не только неотъемлемой частью культуры и традиции народа, но и образом жизни тех, кто занимается им всерьез. Именно поэтому оно сохранилось до наших дней. Искусство, требующее не слепого повторения давно установленных канонов, а осмысления проникновения в каждое движение и – творчества. Искусство, которое развивает у человека самые разные, порой абсолютно неожиданные способности и дает ему возможность полнее раскрыться, глубже познать себя и окружающих, само реализоваться в любой области.

Очень сильная сторона боевых искусств – это стремление к осознанию связи «внешнего» с «внутренним», иными словами, к осмыслению упражнения, понимания того, что телодвижения являются видимым отражением процессов, происходящих во всем организме. Подчеркивается роль мышления, воли человека в процессе познания самого себя через физические упражнения. Отсюда возникновение различных приемов саморегуляции психических состояний, дошедших до нас в форме психорегулирующей тренировки, аутогенной тренировки, медитации. В древних



школах боевых искусств возникли так же методики концентрации внимания при физических упражнениях на жизнедеятельность различных функциональных систем организма, приемы дыхания разного типа, способы регуляции степени мышечного напряжения, вплоть до максимального расслабления [3].

Краткое перечисление стилей боевых искусств и ознакомление с их содержанием показывает, что этот громадный пласт человеческой культуры необходимо внедрять в повседневную жизнь современного человека, подверженного различным негативным влияниям экологического, психического и нравственного характера. Эти виды боевых искусств эффективно формируют как физическое здоровье человека, так же оказывают благотворное влияние на психику и формирование нравственных принципов [4]. Оздоровительный эффект боевых искусств не вызывает сомнений у специалистов и используется в настоящее время не только для профилактики ряда заболеваний, но и с целью коррекции уже наступивших отклонений в состоянии здоровья [5].

Восточные системы единоборств в ходе своей эволюции накопили богатый арсенал физических упражнений, психофизических методов тренировки и морально-волевых кодексов, вызывающих высокий интерес у специалистов. Вместе с тем, многие аспекты единоборств Востока остаются далеко не ясными в методическом плане, в плане трактовки педагогических подходов к воспитанию, развитию и обучения.

Реформа образования создала благоприятные условия для обновления теории и практики физической культуры. Физическая культура трансформировалась в новый для нее статус. Из учебного предмета она преобразовалась в инвариантную область базовой части содержания общего и профессионального образования.

Физическая культура может быть реализована через различные виды базовой, атлетической и рекреационной физической культуры по учебным программам, разработанным на основе федерального государственного образовательного стандарта. Стало возможным учесть специфику культурно-исторического развития регионов, республик, конкретных мест расположения учреждения образования; направленность физкультурно-спортивных интересов учителей и учащихся, студентов и преподавателей и других факторов, обуславливающих оптимальность учебно-воспитательного процесса по физической культуре.

Анализируя сложившуюся ситуацию в физическом воспитании в стране и, в частности, в нашей республике с учетом проникновения в быт общеобразовательных школ и высших учебных заведений Республики Дагестан видов Восточных единоборств и боевых искусств, существенную помощь в активизации процесса физического воспитания учащихся общеобразовательных школ и студентов Высших учебных заведений могла бы оказать разработка новых методических рекомендаций по внедрению в практику физического воспитания средств Восточных боевых искусств.

Однако в научно-методической литературе еще недостаточно раскрыт вопрос использования средств Восточных систем единоборств в физическом воспитании студентов Высших учебных заведений.

Учитывая важность данной проблемы, мы решили выявить степень эффективности использования оптимально – эффективной техники из разных видов восточных единоборств, которые прошли испытание временем и пользуются большой популярностью у мастеров в физическом воспитании студентов Высших учебных заведений.

Исследования проводились с 2012 по 2014 г.г. на базе специализированного спортивного зала Художественно-графического факультета ДГПУ с охватом около 200 студентов разных факультетов.

**Целью исследования являлось:** определение эффективности использования средств Восточных единоборств в физическом воспитании студентов ВУЗа.

Достижение поставленной цели обеспечивалось решением следующих задач исследования:

1. *Определение рационального объема учебного материала, соответствующего требованиям федерального государственного образовательного стандарта по физической культуре;*

2. *Выявить характер воздействия на здоровье, физическое развитие и физическую подготовленность студентов средств восточных единоборств в условиях занятий физической культурой;*

3. *Обосновать рациональную последовательность применения рекомендуемых средств в циклах технологии учебно-воспитательного процесса по дисциплине в учебном году, в учебных семестрах.*

4. *Сформировать у студентов элементарные умения использовать физические упражнения из арсенала восточных единоборств в процессе самостоятельных занятий.*

Для решения поставленных задач на занятиях по физическому воспитанию студентов были использованы упражнения из арсенала восточных единоборств и боевых искусств. Здесь в течение года студенты разучивали и осваивали технику нападения и защиты восточных систем боевых искусств.

В своем исследовании мы предполагали, что использование элементов восточных единоборств на занятиях физической культуры доступны для студентов ВУЗа. Они будут способствовать развитию у студентов силовых, двигательных, скоростно-силовых качеств, гибкости, ловкости, психофизических функций (способности переключения устойчивости внимания, зрительной памяти, укреплению здоровья, повышению успеваемости).

Научная новизна наших исследований состоит в определении места и значения элементов восточных единоборств и боевых искусств в содержании образования по предмету «Физическая культура»; обосновании места этих средств в структуре занятий по физической культуре.

Практическая значимость заключается в том, что материалы исследований послужат одним из факторов обоснования содержания базовой и вариативной части федерального государственного образовательного стандарта по физической культуре с учетом особенностей физкультурных и спортивных интересов студентов высшего учебного заведения.

После года занятий во всех экспериментальных группах произошли положительные сдвиги в показателях двигательной подготовленности и физического развития. Обозначилось влияние физических упражнений из арсенала восточных единоборств и боевых искусств, используемых на занятиях по физической культуре на здоровье, физическое развитие и физическую подготовленность студентов.

Исследования показали рациональность рекомендуемого содержания обучения и технологии его реализации для повышения эффективности учебного процесса по физической культуре. Это выразилось в повышении показателей общей выносливости, скоростных способностей, скоростно-силовых качеств, силы отдельных групп мышц нижних и верхних конечностей [6].

Отмечено положительное влияние занятий боевыми искусствами на учебную дисциплину и общую успеваемость студентов. Многие студенты начали систематически заниматься в спортивных секциях по разным направлениям боевых искусств, сформировались умения самостоятельно заниматься физической культурой и спортом.

Результаты опроса преподавателей и анализ успеваемости студентов дают основания считать, что занятия с использованием элементов восточных единоборств способствуют повышению уровня физической подготовленности студентов, укреплению их здоровья, приобретению специальных знаний из области физической культуры и спорта и развитию психических функций.

Проведённые исследования позволяют заключить, что национальные феномены культуры, как восточные единоборства и боевые искусства целесообразно использовать в практике физического воспитания студентов высших учебных заведений в качестве учебного материала вариативной части содержания образования по предмету «Физическая культура» в учреждениях общего и профессионального образования, расположенных на территории республики Дагестан.

#### Библиографический список

1. Боевые и спортивные единоборства. Справочник. Под общей редакцией А.Е. Тараса. Минск: Харвест, 2003.
2. Железняк Ю.Д., Петров П.К. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2002.
3. Денейка К. *Движение, дыхание, психофизическая тренировка*. Москва: ФиС, 1986.
4. Маслов А.А. УШУ: Традиции духовного и физического воспитания Китая. Москва: Молодая гвардия, 1990.

5. Попов Г.В., Сагоян О.А., Диденко В.В. УШУ. Путь к здоровью и гармонии. Москва: Интерпринт, 1990.
6. Гвоздев С.А. Айкидо. Минск: Современная школа, 2011.

## References

1. *Boevye i sportivnye edinoborstva*. Spravochnik. Pod obschej redakciej A.E. Tarasa. Minsk: Harvest, 2003.
2. Zheleznyak Yu.D., Petrov P.K. *Osnovy nauchno-metodicheskoj deyatel'nosti v fizicheskoj kul'ture i sporte: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2002.
3. Denejka K. *Dvizhenie, dyhanie, psihofizicheskaya trenirovka*. Moskva: FiS, 1986.
4. Maslov A.A. *UShU: Tradicii duhovnogo i fizicheskogo vospitaniya Kitaya*. Moskva: Molodaya gvardiya, 1990.
5. Popov G.V., Sagoyan O.A., Didenko V.V. *UShU. Put' k zdorov'yu i harmonii*. Moskva: Interprint, 1990.
6. Gvozdev S.A. *Ajkido*. Minsk: Sovremennaya shkola, 2011.

Статья поступила в редакцию 25.11.16

УДК 374.73

**Shchyogol A.I.**, Deputy Head of Department of Tactics, Colonel, Yaroslavl Higher Military School of Air Defense (Yaroslavl, Russia), E-mail: dendi170675@mail.ru

**FEATURES OF FORMATION OF VALUABLE ORIENTATIONS OF A PERSON IN MILITARY ORGANIZATIONS.** Under the influence of the current political, social and economic conditions the system of value orientations in the society and in the military organization in particular has changed. The value orientations play an important role in the social behavior of the individual soldier and directly affect the quality of life of the military organization. In this regard, it is dictated by the requirements of the system of value orientations of officers due to modern reality. Generalization of experience of military organization of ascertaining experiment allow determining the system of value orientations of servicemen in the current conditions, which can be built in a certain hierarchy: general social value orientation; military and professional value orientations; value orientation of individual and personal character.

**Key words:** value orientations, military organization, army, identity of soldier, formation of value orientations.

**А.И. Щеголь**, зам. нач. каф. тактики, полковник, Федеральное государственное казённое военное образовательное учреждение ВПО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны», г. Ярославль, E-mail: dendi170675@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ В ВОЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Под влиянием современных политических, социально-экономических условий изменяется система ценностных ориентации в обществе в целом и в военной организации, в частности. Ценностные ориентации играют важную роль в социальном поведении личности военнослужащего и прямо влияют на качество жизнедеятельности военной организации. В связи с этим она диктует требования к системе ценностных ориентаций офицеров, обусловленные современной действительностью. Обобщение опыта работы военных организации, результаты констатирующего эксперимента позволили определить систему ценностных ориентаций военнослужащих в современных условиях, которая может быть выстроена в определенную иерархию: общесоциальные ценностные ориентации; военно-профессиональные ценностные ориентации; ценностные ориентации индивидуально-личностного характера.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, военная организация, армия, личность военнослужащего, формирование ценностных ориентаций.

В последние годы в отечественной научной литературе появилось достаточное количество принципиально новых научных публикаций, касающихся проблем военной организации на современном этапе ее развития. Среди работ данного направления особое место занимают труды военных ученых Военной академии Генерального штаба Вооруженных Сил Российской Федерации, Военного университета, других научных и учебных центров страны.

В широком смысле под военной организацией понимается структурирование вооруженных сил государства в соответствии с политикой национальной обороны, обеспечивающее военную способность страны.

Под военной организацией понимается совокупность Вооруженных Сил и других войск, военно-политических, военно-экономических, военно-научных, военно-промышленных и других органов, организаций и учреждений, занимающихся военной деятельностью, которая направлена на решение задач обеспечения военной безопасности государства и защиты жизненно важных интересов страны военными средствами [1, с. 151 – 171].

«Военная организация, – по мнению А.Ю. Оборского и А.М. Кривенко, – как бы соединяет политическую власть, военную мощь государства, активную материальную и духовную деятельность различных социальных и институциональных субъектов, решающих задачи, связанные с функционированием военной сферы общества» [2].

В военно-педагогических научных исследованиях существуют различные подходы относительно сущности и структуры военной организации. «В большинстве случаев, – пишет О.А. Бельков, подразумевая военную организацию, – так называют совокупность неопределенного множества различных структур,

создаваемых государством или другими политическими акторами ввиду возможной необходимости вести вооруженную борьбу в целях обеспечения своих интересов. Это не часть государства, а форма и способ поддержания его возможности адекватно отвечать на военные вызовы и угрозы» [3, с. 88, 95]. По его мнению, предельно широкое толкование военной организации позволяет видеть ее как определенную упорядоченность жизнедеятельности государства, позволяющую ему функционировать с учетом возможной войны и в условиях войны.

А.И. Николаев, считает, что военная организация, трактуемая в широком смысле слова, включает: официально принятые взгляды на характер будущей войны и отношение к ней государства (военная доктрина, закон об обороне и т. д.), органы управления (руководства), планы подготовки и ведения войны, стратегических операций, подготовки и обеспечения Вооруженных Сил, мобилизационного развертывания, подготовки оперативного оборудования территории, перевода экономики и других сфер жизни государства на военное положение [4, с. 192].

Таким образом, термин «военная организация», понимаемый в широком смысле слова, представляет собой военную сферу жизни общества в ее функционировании.

В узком смысле слова под военной организацией понимается определенная структура, государственный институт, функционально предназначенный для выполнения задач обеспечения военной безопасности военными методами, то есть для ведения войны и подготовки к ней. При данном подходе в военную организацию включают следующие элементы: вооруженные силы, войска, другие военизированные формирования и органы; внутренние войска, другие военизированные формирования и органы; пограничные войска при ФСБ; органы государственной развед-

ки и контрразведки; органы и военизированные формирования, предназначенные для обеспечения правительственной связи; органы и войска гражданской обороны; военно-транспортные войска; органы, организации и части МЧС; органы, организации и учреждения, занимающиеся комплектованием силовых структур, подготовкой и переподготовкой личного состава (военные академии, военные институты, военные училища, военные комиссариаты); специальные воинские формирования, создаваемые государством в военное время [5, с. 91 – 92].

Наряду с термином «военная организация» для обозначения вооруженных сил государства наиболее часто употребляется понятие «армия», имеющее в научных разработках несколько значений.

Армия (от лат. *armare* – вооружать) – во-первых, организованное объединение вооруженных людей, созданное и поддерживаемое государством для ведения наступательной или оборонительной войны; во-вторых, военный орган государства, предназначенный для проведения ее политики средствами вооруженного насилия.

Армия, как военная организация, выполняет ряд функций, под которыми понимаются назначение и обязанность, основные направления, круг ее деятельности и роль, призванные исполнять потребности общества и государства. К ним относятся:

- *публичные функции*, совпадающие с открыто провозглашаемыми целями и задачами армии, заключающиеся в защите независимости, суверенитета, государственной и территориальной целостности, жизни, прав, свобод и законных интересов граждан;

- *латентные (воспитательные) функции*, являющиеся результатом жизнедеятельности армии (способствуют физическому развитию, профессиональному совершенствованию, получению необходимого объема специальных знаний, формированию определенных моральных и волевых качеств, навыков общения, развитию ценностных ориентаций личности военнослужащего, повышению его социальной мобильности в обществе, сохранению и культивированию военных традиций народа);

- *ситуативные функции*, проявляющиеся в чрезвычайных обстоятельствах, в случае привлечения армии для выполнения неотложных, в том числе невоенных проблем, ставящих под угрозу благополучие и стабильность общества;

- *аномальные функции*, возлагающиеся властью на армию, не вписывающиеся в рамки ее официального предназначения, не свойственные ей по определению и, как правило, скрывающиеся от общества.

Таким образом, социальный институт армии полифункционален. Его специфику определяет, с одной стороны, совокупность предписанных ему социальных функций, а с другой – главная (публичная) функция. Специфический характер выполняемых армией функций и задач определяет её природу, наличие таких признаков, как вооруженность и строго централизованное организационное единство. Последнее является основанием для привлечения армии к выполнению несвойственных функций в экстремальных ситуациях, когда возможности других институтов исчерпаны.

С.М. Пузикова выделила следующие признаки армии как социального института: «а) это – учреждение государственное. Как и государство в целом, армия защищает интересы правящей элиты, определенной социальной группы. Используется при разрешении различного рода (внутренних и международных) конфликтов, когда исчерпаны мирные средства наведения порядка; б) вооруженные силы – правовая организация, функционирование которой соответствует законодательству страны и нормам международного права; в) армия отличается от других социальных институтов тем, что обладает боевой мощью. Уже сам по себе этот факт нередко гарантирует неприкосновенность законного порядка, позволяет государству не прибегать к насилию; г) являясь жестко авторитарной, иерархической системой, армия очень чувствительна к социальным изменениям и общественным болезням, реформы проходят особенно тяжело; д) будучи органической частью государства, армия выполняет и административные функции, то есть используется не в общенациональных, а в местных интересах отдельных политических деятелей или группировок» [6].

Помимо основных характеристик армии как социального института (принудительность, историчность, моральный авторитет), ей присущи и специфические, к которым можно отнести боевую мощь, организованность, социокультурную ориентацию на лояльность государству и повышенную властность межличностных отношений.

Рассматривая армию как способ совместной деятельности военнослужащих, её можно представить как форму скоординированного, упорядоченного социального взаимодействия, направленного на достижение обеспечения обороноспособности страны. Она является формальной целевой иерархизированной организацией, обладающей качествами корпоративизма и управления. Поведение членов этой организации отличается рациональностью, обусловленной стандартизацией поведения, которая, в свою очередь основывается на субординации и четко прописанных правах и обязанностях.

Таким образом, армия как военная организация имеет все признаки воспитательной организации: четкие границы, социальное (ролевое, позиционное) расслоение, иерархию статусов, центральную власть, целенаправленную деятельность, совокупность отношений между членами организации.

Проблема формирования ценностных ориентаций в различных социальных организациях является центральной в воспитательной системе.

Педагогическому аспекту формирования ценностных ориентаций личности посвящены исследования В.М. Азарова, В.И. Вдовюк, П.Н. Городова, В.П. Давыдова, В.Г. Звягинцева, Б.Т. Лихачева, А.С. Макаренко, Н.Д. Никандрова, К.Д. Ушинского.

К.Д. Ушинский обращал внимание на особую роль эмоций при формировании ценностных ориентаций личности: «...ни слова, ни мысли, ни поступки человека не выражают так ясно и верно его самого и его отношение к миру, как его чувствования; в них слышен характер не отдельной мысли, не отдельного решения, а всего содержания души человека и ее строя» [7].

С точки зрения Н.Д. Никандрова, ценности ориентации представляют собой обобщенные цели воспитания. Они определяют формирование у личности таких качеств, как стремление к справедливости, правдивость, альтруизм, совестливость, широта души, мудрость, талантливость, склонность к философскому восприятию жизни, поиск абсолютной истины. Таким образом, ценностные ориентации – это та точка отсчета, которая определяет все остальное поведение личности [8, с. 8 – 12].

Процесс формирования ценностных ориентаций личности исследовался А.В. Блиновой, Ф.Е. Василюком, Я. Гудачеком, Б.И. Додоновым, А.В. Кирьяковой, Б.С. Кругловой, С.И. Масловым, И.В. Сиволобовой, А.В. Серым и другими.

По мнению А.В. Блиновой, ценностные ориентации личности в её общей структуре выполняют роль «стратегической» линии поведения, функцию «интегратора» различных форм деятельности человека. Ценностные ориентации являются важнейшими компонентами структуры личности, которые обуславливаются жизненным опытом личности и определяют её поведение и отношение к окружающей действительности.

Внешними показателями формирования ценностных ориентаций являются качества, которыми личность наделяет себя для других, проявляющиеся в словах, эмоциональных реакциях, действиях и поступках [9].

Ф.Е. Василюк считает, что результатом формирования ценностных ориентаций человека является его личностный рост и саморазвитие. Ценностные ориентации носят развивающийся характер и представляют собой динамическую систему в качестве реально действующих мотивов и источников осмысленности бытия, ведущие к росту и совершенствованию личности в процессе собственного последовательного развития [10].

Б.И. Додонов обосновал, что «для конкретной личности нет такого обязательного движения от потребности к ценностям и ценностным ориентациям, существующим для человечества в целом. Отдельный субъект может пройти прямо противоположный путь: принимая от окружающих взгляд на нечто, как ценность, достойную того, чтобы на нее ориентироваться в своем поведении и деятельности, человек тем самым может закладывать в себя основы потребности, которой раньше у него не было» [11, с. 111].

Он считает, что процесс ценностной ориентации состоит из двух основных этапов: «проектирования» субъектом определенной ценности в своем сознании (или подсознании); реализации субъектом деятельности, направленной на овладение данной ценностью. Присвоенные ценностные ориентации дают важный импульс для познавательных, эмоциональных и волевых процессов, играющих важную роль в «программе жизненной деятельности человека» и в «программе потребностей».

Процесс формирования ценностных ориентаций личности, по мнению Б.И. Додонова, будет успешен только в результате

их предварительного признания, то есть положительной рациональной или эмоциональной оценки [12, с. 11].

Таким образом, формирование ценностных ориентаций личности – это создание системы определенных элементов внутренней структуры личности, обеспечивающей ее личностный рост и саморазвитие, предполагающее прохождение ряда этапов: проектирование субъектом ценности в своем сознании – реализация субъектом деятельности, направленной на овладение данной ценностью – трансляция ценности в процессе жизнедеятельности.

Армия, как специфический социальный институт, и коллектив военнослужащих, как социальная общность, располагают характерной для них системой ценностных ориентаций, отличных от других (учебных, образовательных и так далее), обусловленной спецификой служебно-боевой деятельности, личностно-ценностных установок и ориентиров каждого военнослужащего.

Анализ широкого круга психолого-педагогических научных источников, обобщение опыта работы военных организаций, результаты констатирующего эксперимента позволили нам определить систему ценностных ориентаций военнослужащих в современных условиях, которая может быть выстроена в определенную иерархию.

*Общесоциальные ценностные ориентации*, включающие в себя: гражданственность, гуманизм, общественный долг, самоотверженность, трудолюбие, интеллект, свобода совести, забота о воспитании детей, художественно-эстетические ценности и другие.

Гражданственность представляет собой интегративное, профессионально значимое качество личности военнослужащего, ориентированное на специфику служебно-боевой деятельности, выражающееся в положительном отношении к государству, гражданскому обществу, выполнению общественного и воинского долга, адекватное представление о себе как субъекте деятельности с активной гражданской позицией, в осознании своих гражданских обязанностей.

Общественный долг – это постоянная внутренняя потребность личности в высоко нравственном отношении к воинским и иным социально значимым требованиям своего государства.

Гуманизм как ценностный ориентир раскрывает смысл индивидуальной свободы и жизнедеятельности личности военнослужащего через процесс освоения ценностей общества и других людей, в которых открывается пространство становления и развития данного индивида.

Самоотверженность военнослужащего выражается в его способности к подчинению своих интересов и жертвованию ими, вплоть до жертвы собственной жизнью, для блага других.

*Военно-профессиональные ценностные ориентации*: патриотизм, воинский долг, воинская честь воина, воинская дисциплина и дисциплинированность, героизм, мастерское владение военной техникой и оружием, боевые традиции и другие.

Патриотизм и верность воинскому долгу основываются на готовности воинов к защите Отечества. Готовность к защите Отечества является результатом подготовки к выполнению функций по защите интересов государства и выражается в реальной способности к их осуществлению в специфических условиях военной или иной государственной службы [13, с. 221 – 233].

Воинский долг представляет собой систему социально значимых ценностей и морально-правовых обязанностей военнослужащих, выражающуюся в готовности отстаивать интересы страны, изложенные в Конституции, законах, военной присяге, воинских уставах, приказах командиров и начальников.

В воинской чести и достоинстве раскрываются отношение военнослужащего к самому себе и отношение к нему со стороны общества, других лиц. Воинская честь связана с особым общественным положением человека – вооруженного защитника Отечества, с социальным престижем воинской деятельности. Чувство достоинства военнослужащего исходит из идеи самоуважения, равенства людей в моральном отношении.

Чувства чести и собственного достоинства как ценностные ориентиры выступают формой, с одной стороны, проявления нравственного самосознания и самоконтроля личности, их духовной культуры, а с другой – одним из каналов воздействия общества и государства на нравственный облик и поведение личности в обществе.

В современном понимании воинская честь включает следующие основные компоненты. Это, прежде всего, осознание военнослужащим содержания своего воинского долга, необходимости его выполнения, сознательного и ответственного отно-

шения к своему долгу и обязанностям. Это признание и оценка обществом, воинским коллективом действительных заслуг военнослужащего, которое находит выражение в одобрении, поощрениях, авторитете, моральной регуляции. И, наконец, это наличие у военнослужащих постоянной готовности и волевого настроя в любых условиях и в любое время до конца выполнять воинский долг, верность слову, высокое чувство гражданственности, внутренняя приверженность конструктивным традициям военной организации [14].

Воинское мастерство – это уровень профессиональной подготовленности военнослужащего (воинской части, подразделения), характеризующийся высокой степенью готовности к выполнению задач военной службы в мирное время, в период подготовки и ведения боевых действий [15].

*Ценностные ориентации индивидуально-личностного характера* военнослужащих, формирующиеся в процессе их воспитания и образования, накопления жизненного опыта личности. Они предполагают обеспечение смысловым, эмоционально переживаемым, задающим личность военнослужащего отношением к жизни.

Процесс формирования ценностных ориентаций военнослужащего имеет объективную логику развития и обретает следующие формы развития и функционирования данной системы:

- ориентации-образцы, выражающиеся в ценностно-нормативных атрибутах, которые контролируются правом, моралью, воинскими традициями, обычаями, общественным мнением, воинской этикой;

- ориентации-идеалы, побуждающие к стремлению личности к активному, творческому отношению к окружающей действительности, постоянному желанию достичь лучших ориентиров;

- ориентации-отношения, проявляющиеся в формировании социального облика личности, служащие механизмом, регулирующим взаимодействие индивида на всех уровнях его жизни (личность-коллектив, личность-личность, коллектив-коллектив).

Ценностные ориентации играют важную роль в социальном поведении личности военнослужащего и прямо влияют на качество жизнедеятельности военной организации. В связи с этим она диктует требования к системе ценностных ориентаций офицеров, обусловленные современной действительностью.

Во-первых, ценностные ориентации военнослужащих в военной организации должны носить общественно-гражданский, надклассовый и надпартийный характер. При этом их содержание должно объединять в себе как конституционно-правовые нормы страны и общечеловеческие ценности гражданского общества, так и специфику воинской деятельности.

Во-вторых, данная система должна быть общенациональной, включать в себя все богатство духовной культуры национально-этнических регионов, то есть представлять Россию как государственно-историческое целое с многонациональным, духовно сплоченным народом.

В-третьих, содержание ценностных ориентаций должно характеризоваться высокой степенью преемственности, способствовать возрождению традиций народа и Русской армии.

В-четвертых, гуманистическая направленность ценностных ориентаций военнослужащих, предполагающая необходимость принятия человека как высшей ценности и цели развития общества (потребности и интересы российских граждан, военнослужащих, их права и свободы).

В-пятых, система ценностных ориентаций должна быть максимально доступной для усвоения, обладать возможностью массового распространения, утверждения в общественном сознании военнослужащих, быть понятной и близкой по духу любому представителю различных социальных слоев общества.

Таким образом, предъявляемые требования к ценностным ориентациям военнослужащих предполагают выстраивание такой системы, которая, с одной стороны, охватывала все сферы жизнедеятельности военной организации, а с другой – являлась основой для обучения и воспитания военнослужащих в процессе служебно-профессиональной деятельности.

На наш взгляд, процесс формирования ценностных ориентаций личности в военных организациях имеет ряд особенностей.

1. Личность военнослужащего является субъектом военной деятельности, характеризующаяся как общесоциальными, так и специфическими чертами, которые реализуются в процессе служебно-профессиональной деятельности, направленной на

выполнение задач по защите суверенитета и территориальной целостности страны, безопасности государства;

2. Формирование ценностных ориентаций личности военнослужащих обусловлено объектом их деятельности и предопределяет осознание ими значимости и смысла своего предназначения во времени и пространстве;

3. Военная организация как специфическая область общественных отношений обеспечивает формирование ценностных ориентаций в результате воинского труда, в процессе выполнения военнослужащими своих служебных обязанностей и воинского долга;

4. Ценностные ориентации личности военнослужащего формируются на основе военного (боевые традиции, служебно-профессиональная деятельность, система взаимодействия военнослужащих) и переосмысленного через него социального опыта (социальное воспитание в военных организациях), отличных от других сфер жизнедеятельности людей.

5. Современная военная организация располагает возможностями формирования ценностных ориентаций личности военнослужащего в процессе взаимодействия с другими социальными институтами и воспитательными организациями.

#### Библиографический список

1. Образцов И.В. Армия как социальный институт государства: российский опыт в контексте мировых тенденций. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2013; 2: 151 – 171.
2. Оборский А.Ю., Кривенко А.М. К вопросу о сущности и структуре военной организации России. *Вестник военного университета*. 2012; 2: 119 – 125.
3. Бельков О.А. *Политология военного управления*. Минск: Военный университет, 2008.
4. Николаев А.И. *Оборона России*. Москва, 2003.
5. Бельков О.А. *Политология военного управления*. Москва: Военный университет, 2008.
6. Пузикова С.М. Армия как социальный институт: проблемы и перспективы. *Вестник КазГУ. Серия экономическая*. Алматы. 1998; 7: 35 – 38.
7. Ушинский К.Д. *Педагогические сочинения*: в 6 т. Москва: Педагогика, 1990.
8. Никандров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания. *Педагогика*. 1998; 3: 8 – 12.
9. Блинова А.В. Педагогические основы становления социального опыта студентов *Эмиссия. Оффлайн*. Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал). 2010; декабрь. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2010/1492.htm>
10. Василюк Ф.Е. *Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций)*. Москва: Издательство МГУ, 1984.
11. Додонов Б.И. О системе «личность». *Психология личности в трудах отечественных психологов*. Сост. и общ. ред. Л.В. Куликова. Санкт-Петербург, 2002: 110 – 119.
12. Додонов Б.И. *Эмоция как ценность*. Москва, 1978.
13. Моисеенко В.Г. Традиции и ритуалы в контексте формирования патриотических ценностей у военнослужащих. *Социологический альманах*. 2015; 6: 221 – 233.
14. Никулин А.А. Ценностные ориентации в структуре мотивационной сферы личности военнослужащего. *Международный студенческий научный вестник*. 2013.
15. Гришин М.Л. [и др.]. *Проблемы пограничной политики государства и пути их решения*. Москва: БДЦ-пресс, 2001.

#### References

1. Obrazcov I.V. Armija kak social'nyj institut gosudarstva: rossijskij opyt v kontekste mirovyh tendencij. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2013; 2: 151 – 171.
2. Oborskij A.Yu., Krivenko A.M. K voprosu o suschnosti i strukture voennoj organizacii Rossii. *Vestnik voennogo universiteta*. 2012; 2: 119 – 125.
3. Bel'kov O.A. *Politologiya voennogo upravleniya*. Minsk: Voennyj universitet, 2008.
4. Nikolaev A.I. *Oborona Rossii*. Moskva, 2003.
5. Bel'kov O.A. *Politologiya voennogo upravleniya*. Moskva: Voennyj universitet, 2008.
6. Puzikova S.M. Armija kak social'nyj institut: problemy i perspektivy. *Vestnik KazGU. Seriya `ekonomicheskaya*. Almaty. 1998; 7: 35 – 38.
7. Ushinskij K.D. *Pedagogicheskie sochineniya*: v 6 t. Moskva: Pedagogika, 1990.
8. Nikandrov N.D. Cennosti kak osnova celej vospitaniya. *Pedagogika*. 1998; 3: 8 – 12.
9. Blinova A.V. Pedagogicheskie osnovy stanovleniya social'nogo opyta studentov `Emissiya. *Offlajn*. `Elektronnoe nauchnoe izdanie (nauchno-pedagogicheskij internet-zhurnal). 2010; dekabr'. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2010/1492.htm>
10. Vasilyuk F.E. *Psihologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situacij)*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1984.
11. Dodonov B.I. O sisteme «lichnost'». *Psihologiya lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov*. Sost. i obsch. red. L.V. Kulikova. Sankt-Peterburg, 2002: 110 – 119.
12. Dodonov B.I. *Emociya kak cennost'*. Moskva, 1978.
13. Moiseenko V.G. Tradicii i ritualy v kontekste formirovaniya patrioticheskikh cennostej u voennosluzhaschih. *Sociologicheskij al'manah*. 2015; 6: 221 – 233.
14. Nikulin A.A. Cennostnye orientacii v strukture motivacionnoj sfery lichnosti voennosluzhaschego. *Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik*. 2013.
15. Grishin M.L. [i dr.]. *Problemy pogranichnoj politiki gosudarstva i puti ih resheniya*. Moskva: BDC-press, 2001.

Статья поступила в редакцию 28.11.16

УДК 374.32

**Zhdanov E.R.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Bashkir State University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia),  
E-mail: [zhdanov@ufanet.ru](mailto:zhdanov@ufanet.ru)

**Yafizova R.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Bashkir State University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia),  
E-mail: [regina.yafizova@mail.ru](mailto:regina.yafizova@mail.ru)

**Barinova N.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Bashkir State University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia),  
E-mail: [natalinf@mail.ru](mailto:natalinf@mail.ru)

**Salimova E.S.**, MA student, Physico-Mathematical Department, Bashkir State University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia),  
E-mail: [besja1993@mail.ru](mailto:besja1993@mail.ru)

**Galiev A.F.**, MA student, Physico-Mathematical Department, Bashkir State University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia),  
E-mail: [azat-red@ya.ru](mailto:azat-red@ya.ru)

**PROJECT AND RESEARCH ACTIVITIES AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF ENGINEERING AND TECHNICAL ABILITIES AND INNOVATIVE POTENTIAL OF CHILDREN AND YOUTH IN THE ADDITIONAL EDUCATION.** The article is dedicated to an up-to-date problem of development of technical skills and innovative potential of youth in conditions of additional education through project and research activities. Project and research activity generates personality learning, aimed at their intellectual development, broaden their mind, knowledge, development of original thinking, creative self-development and personal fulfillment. The basis for the development of technical skills is the common project activity of youth and research teams for the use of technical and

engineering projects. The article presents a model of a circuit including the steps described in detail. The most important conditions for the development of the students' activity in the technical work are the presence of an enthusiastic and highly qualified specialist and logistics activities.

**Key words:** additional education, engineering skills, innovation potential, scientific research.

**Э.Р. Жданов**, канд. ф.-м. наук, доц. БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: zhdanov@ufanet.ru

**Р.А. Яфизова**, канд. пед. наук, ст. преп. БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: regina.yafizova@mail.ru

**Н.А. Баринова**, канд. пед. наук, доц. БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: nataliinf@mail.ru

**Е.С. Салимова**, магистрант физико-математического факультета БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа,

E-mail: besja1993@mail.ru

**А.Ф. Галиев**, магистрант физико-математического факультета БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: azat-red@ya.ru

## ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ И МОЛОДЁЖИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме развития инженерно-технических способностей и инновационного потенциала детей и молодежи в условиях дополнительного образования с помощью проектно-исследовательской деятельности. Проектно-исследовательская деятельность формирует личностные качества обучающегося, направлена на их интеллектуальное развитие, расширение кругозора, эрудиции, развитие нестандартного мышления, творческое саморазвитие и самореализацию личности. В основу развития инженерно-технических способностей положена совместная проектная деятельность молодёжных исследовательских коллективов по реализации технических и инженерных проектов. В статье представлена модель в виде схемы, включающей подробно описанные этапы. Важнейшими условиями развития активности учащихся в техническом творчестве являются наличие увлеченного и высококвалифицированного специалиста и материально-техническое обеспечение деятельности.

**Ключевые слова:** дополнительное образование, инженерно-технические способности, инновационный потенциал, научно-исследовательская деятельность.

Развитие инновационного потенциала и инженерно-технических способностей – это динамический, многоступенчатый, специально организованный педагогический процесс, направленный на развитие склонности к технике и техническому творчеству, творческого мышления, пространственного воображения, креативности, технической наблюдательности, зрительной и моторной памяти, точности глазомера, ручной умелости (ловкости), технической активности, которые дают возможность человеку при благоприятных условиях сравнительно легко и быстро усвоить систему знаний, умений и навыков [1; 2].

В настоящее время преобладает тенденция поиска интегрирующего и системообразующего подхода, всестороннего развития личности школьников в образовательном процессе. Конечно же, в рамках одних только школьных предметов эту задачу решить невозможно. В Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года подчеркивается, что учреждениям дополнительного образования принадлежит особая роль в развитии склонностей и способностей, социального и профессионального самоопределения молодежи [3].

К социальным институтам воспитания в нашей стране относится сложившаяся в практике и получившая научное подкрепление система внешкольной работы с детьми. Эта система проектировалась и формировалась в практике как система педагогически организованной разнообразной деятельности детей в свободное от основной учёбы время. Прежде всего, речь идёт о созданных для детей, подростков и юношества внешкольных учреждений во всем их видовом разнообразии, о клубах и подобных им любительских объединениях по интересам, о детских и юношеских общественных объединениях и организациях. Основная задача учреждений дополнительного образования – создать такие условия, чтобы ребёнок с раннего возраста активно развивался в соответствии с его интересами, желаниями и имеющимся потенциалом, постоянно стремился узнать что-то новое, изучал окружающую среду, пробовал свои силы в изобретательстве, творческой технической деятельности.

Одна из главных задач учреждения дополнительного образования детей и молодежи состоит в том, чтобы не просто передавать знания, а развивать у учащихся ценные качества ума, научить приобретать знания самостоятельно, сформировать стремление к самообучению и раскрыть их способности. Как писал известный психолог С.Л. Рубинштейн, «развитие человека... – это и есть развитие его способностей, а развитие способностей человека... – это и есть то, что представляет развитие как таковое» [4].

Сегодня динамично развиваются многие сферы общества, в частности промышленность, малый бизнес, частное предпринимательство и др., все это сопровождается внедрением в производство высоких технологий. В связи с этим создание современных условий для развития инженерно-технических способностей и инновационного потенциала детей, учащейся молодежи становится особенно актуальным.

Наиболее распространенной организационной формой развития инженерно-технических способностей и инновационного потенциала детей и молодежи является проектно-исследовательская деятельность в рамках специально организованного образовательного пространства, учитывающего разнообразие интересов к различным отраслям техники или науки. Она реализуется в научно-практических и творческих лабораториях, кружках, исследовательских группах. Совместная работа формирует у обучающихся чувство товарищества, взаимопомощи, ответственности за порученное дело, развивает мыслительные способности, воспитывает дисциплинированность, целеустремленность и четкость в работе, аккуратность и настойчивость [5].

Наиболее простой и естественный способ выявления уровня групповой совместимости и сплоченности является совместное решение различного рода задач под наблюдением. В основу развития инженерно-технических способностей нами была положена совместная проектная деятельность молодёжных исследовательских коллективов по реализации технических и инженерных проектов. Модель представлена в виде схемы, включающей несколько этапов:

Проектно-исследовательская деятельность чаще всего дидактически опирается на проблемный принцип когнитивной деятельности учащегося [6]. Чем больше самостоятельности в работе учащегося, чем активнее его самостоятельность, тем быстрее и ярче проявляются результаты их воспитания и самовоспитания, тем эффективнее могут быть действия педагога. Активностью учащихся можно управлять надежно только в том случае, если они сами участвуют в создании условий для проявления и развития их активности в требуемом направлении.

Непременным условием развития активности учащихся в техническом творчестве является [7]:

– наличие увлеченного и высококвалифицированного специалиста;

– материально-техническое обеспечение деятельности.

Поэтому неопределимо значение новых инновационных программ, тем проектов и исследований, которые могут быть применены в практике проектно-исследовательской деятельности на современном этапе модернизации образования для дальнейше-

Модель совместной проектной деятельности

Этапы проектной деятельности	Цели и задачи	Развиваемые компоненты инженерно-технических способностей и инновационного потенциала	Результат
Представление о конечном результате деятельности	1. Первое знакомство с проблемой 2. Формирование конечного результата, т.е. цели совместной деятельности	1. Личностная креативность 2. Творческое мышление 3. Мотивация достижения успеха	Понимание цели деятельности и представление о конечном продукте
Этап проектирования	1. Изучение теоретического материала по теме 2. Подбор необходимых методов исследования	1. Техническое мышление 2. Инженерное мышление 3. Инженерно-технические способности	1. Сформулированы основные теоретические выводы 2. Сформирован исследовательский аппарат
Этап реализации проекта	1. Непосредственное осуществление проекта	1. Инженерно-технические способности	1. Обработаны полученные данные 2. Получен результат
Осмысление полученных результатов исследования	1. Обобщение полученных данных 2. Изучение основных закономерностей 3. Формулирование выводов	1. Инженерно-технические способности 2. Личностная креативность 3. Творческое мышление 4. Мотивация достижения успеха	1. Полученные собственные результаты осмыслены 2. Сформулированы основные выводы исследования 3. Результат представлен в доступном виде

го развития инновационного потенциала и инженерно-технического творчества учащихся и их эффективной профориентации.

В Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы есть все условия для реализации проектно-исследовательской деятельности, которая может осуществляться в рамках дополнительного образования учащейся молодежи. ВУЗ оснащен высокотехнологичным оборудованием прямого цифрового производства (станки с ЧПУ, 3D-принтеры, робототехнические конструкторы), позволяющим осуществлять проведение школьниками занятий-погружений, мастер-классов и т.д.

Подготовка к проектно-исследовательской деятельности обладает высоким инновационным потенциалом, обеспечивая их профессиональную мобильность и самореализацию, возможность критически и творчески мыслить через расширение области научного знания и становление практико-ориентированных динамических умений и навыков с использованием современных технологий.

Практика показывает, что последовательность подготовок учащейся молодежи к исследовательской и инновационной деятельности целесообразно осуществлять в несколько этапов.

Первый этап – развитие творческой индивидуальности будущего специалиста, формирование у обучающихся способности выявлять, формулировать, анализировать и решать творческие профессиональные задачи, совершенствование общей технологии творческого поиска.

Второй этап – овладение методологией научного познания, введение в инновационную деятельность.

Третий этап – освоение технологии инновационной деятельности.

Четвертый этап – практическая работа в лаборатории или на экспериментальной площадке по введению новшества, отслеживание результатов эксперимента, самоанализ профессиональной деятельности.

Проектно-исследовательская деятельность всегда являлась важной и неотъемлемой составляющей частью дополнительного образования в нашей стране. Постоянный творческий настрой, жажда знаний, обстановка напряженного научного поиска способствует формированию у учащихся высокой культуры мышления. Проектно-исследовательская деятельность пробуждает у них сознательность и активность в выборе и проведении определенных решений, стремление к проникновению в сущность вещей, а именно эти качества столь необходимы в современном обществе.

Статья публикуется при поддержке гранта Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы (соглашение 09.43.25.0118 от 20 октября 2016 г.) мероприятие 3.1. «Обновление содержания и технологий дополнительного образования и воспитания детей» задачи 3 «Реализация мер по развитию научно-образовательной и творческой среды в образовательных организациях, развитие эффективной системы дополнительного образования детей».

#### Библиографический список

1. Владимиров А.И. *Об инженерно-техническом образовании*. Москва: ООО «Издательский дом Недра», 2011.
2. Делия В.Г. *Инновационное образование, формирующее инновационное мышление*: монография. Балашиха: Институт соц.-экон. прогнозирования и моделирования, 2005.
3. *Концепция развития дополнительного образования детей*. Москва, 2014.
4. Рубинштейн С.Л. *Проблемы общей психологии*. Москва: Педагогика, 1976.
5. Афлятунова Н.А. Подходы к пониманию сотрудничества в психологической науке. *Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий*. 2013; 3 (7): 43 – 46.
6. Матяш Н.В. *Инновационные педагогические технологии: проектное обучение*. Москва: Академия, 2011.
7. Жданов Э.Р., Яфизова Р.А., Салимова Е.С., Хурматуллина Р.И., Галиев А.Ф. Инновационная активность студентов. *Глобальный научный потенциал*. 2015; 12(75):11 – 13.

#### References

1. Vladimirov A.I. *Ob inzhenerno-tehnicheskoy obrazovanii*. Moskva: OOO «Izdatel'skiy dom Nedra», 2011.
2. Deliya V.G. *Innovacionnoye obrazovanie, formiruyushee innovacionnoye myshlenie*: monografiya. Balashiha: Institut soc.-`ekon. prognozirovaniya i modelirovaniya, 2005.
3. *Koncepciya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*. Moskva, 2014.
4. Rubinshtejn S.L. *Problemy obshej psihologii*. Moskva: Pedagogika, 1976.
5. Aflyatunova N.A. Podhody k ponimaniyu sotrudnichestva v psihologicheskoy nauke. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informacionnyh tehnologij*. 2013; 3 (7): 43 – 46.
6. Matyash N.V. *Innovacionnyye pedagogicheskie tehnologii: proektnoe obuchenie*. Moskva: Akademiya, 2011.
7. Zhdanov `E.R., Yafizova R.A., Salimova E.S., Hurmatullina R.I., Galiev A.F. Innovacionnaya aktivnost' studentov. *Global'nyj nauchnyj potencial*. 2015; 12(75):11 – 13.

Статья поступила в редакцию 01.12.16

УДК 74.266.89

**Byrylova E.A.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: kaplja1010@mail.ru*

**CULTURE-ORIENTED ACTIVITY AS A CONDITION OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF GENERAL CULTURAL COMPETENCE IN BA STUDENT OF TEACHER EDUCATION IN THE FIELD OF LIFE AND SAFETY TRAINING COURSE.** The article considers a problem of formation of common cultural competence in undergraduate teacher education in the field of life and safety management. These particular methods of forming this competence in students of health and safety as the most important condition to form an effective process of formation of common cultural competence, the author points to the need to comply with didactic and methodological principles, among them there are the functional principle of conditionality of culture-oriented activity. The concept of a culture-oriented activity of students is studied. The author defines types of culture-oriented activity, aimed at the protection and preservation of cultural heritage in the process of teaching the discipline "Safety and preservation of cultural heritage".

**Key words:** BA students, pedagogical education, life and safety management, culture-oriented activity, forming common cultural competences, safety and preservation of cultural heritage.

*E.A. Бырылова, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: kaplja1010@mail.ru*

## КУЛЬТУРООРИЕНТИРОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПРОФИЛЬ «ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»)

В статье раскрывается проблема формирования общекультурных компетенций у бакалавров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности. Выделены специфические особенности методики формирования данных компетенций у студентов факультета безопасности жизнедеятельности. В качестве важнейшего условия создания эффективного процесса формирования общекультурных компетенций автор называет необходимость соблюдения дидактических и методических принципов, среди которых – принцип функциональной обусловленности культуроориентированной деятельности. Уточнено понятие общекультурной компетенции бакалавра педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности как *профессионально значимое интегральное качество личности, которое обеспечивает способность специалиста включаться в педагогическую деятельность и ориентироваться в современном социокультурном пространстве, распознавать и оценивать объекты культурного значения, не допускать возможности их разрушения или нанесения им ущерба, осознавая при этом ценность явления или объекта с позиции воспитательного воздействия на личность обучающегося, с целью формирования личности безопасного типа поведения*; культуроориентированной деятельности студентов как *активности, направленной на изучение, осмысление и сохранение культурного наследия*; выявлены виды деятельности, направленные на защиту и сохранение культурного наследия; определены функции деятельности студентов в процессе изучения курса «Защита и сохранение культурного наследия»: социальная, прогностическая, обучающая, развивающая, коррекционно-контролирующая. Автор подчёркивает, что при целенаправленной реализации установок на формирование и развитие общекультурных компетенций студенты выполняют деятельность по защите и сохранению культурного наследия, которая рассматривается как основное средство достижения компетенций в процессе профессиональной подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности»).

**Ключевые слова:** культурное наследие, бакалавры, педагогическое образование, безопасность жизнедеятельности, культуроориентированная деятельность студентов, формирование общекультурных компетенций, защита и сохранение культурного наследия.

Общемировые тенденции социально-экономического развития обуславливают выбор новой педагогической парадигмы на всех ступенях непрерывного образования, в рамках которой главной характеристикой личности учащегося становится компетентность как ведущий и определяющий результат образования. Европейская квалификационная рамка представляет результаты обучения (Learning Outcomes) как набор знаний, умений и компетенций, освоенных человеком, которые он может продемонстрировать по завершении обучения. Формулировка результатов обучения показывает, что обучающийся должен знать, понимать и готов делать по завершении обучения.

В чём специфика образовательной области «Безопасность жизнедеятельности» в решении задач, обозначенных ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности»)? Сегодня, в ситуации, когда мир опасностей, угрожающих человеку, природной среде, духовным и материальным ценностям, непрерывно расширяется и нарастает, особое внимание уделяется подготовке населения к действиям в чрезвычайных ситуациях.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности»), профессиональная деятельность бакалавров составляет: образование, социальная сфера, культура, что и определяет гуманистическую

направленность профессионального образования. Объектами профессиональной деятельности бакалавров выступают: обучение, воспитание, развитие, просвещение; образовательные системы. Видами профессиональной деятельности бакалавров согласно данному документу являются педагогическая и культурно-просветительская деятельность.

В связи с этим, общекультурные компетенции, обозначенные в контексте общих требований ФГОС ВПО, предъявляемых к образованности бакалавра по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности») играют ключевую роль в формировании их профессиональной компетентности, которые определяются следующими способностями:

- понимание значения культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества;
- осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладать мотивацией к выполнению профессиональной деятельности;
- овладение основными методами защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий;
- понимание сущности и значения информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные



требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны;

- готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям.

Несмотря на разность трактовки термина «компетенция», большинство исследователей определяют её как ситуативную категорию, поскольку она выражается в готовности к деятельности в конкретных профессиональных ситуациях. Компетенция тесно связывает одновременную мобилизацию знаний, умений и способов поведения в условиях конкретной профессиональной деятельности. Так, например, Э.Ф. Зеер называет компетенции знаниями в действии, деятельностными конструктами, включенными в реальную ситуацию [1, с. 5 – 11].

По нашему мнению содержание общекультурной компетентности, формируемой в процессе подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности»), отражает особенности современных проблем существования общества:

- формирование ответственности за себя, свою семью, за свою страну, за все человечество, за каждую мысль и каждый поступок – это одна из главных задач основ безопасности жизнедеятельности; демографическая безопасность и семейное воспитание; национальная безопасность; информационная безопасность; военная безопасность; политическая безопасность; гуманитарная безопасность.

Проведённый теоретический анализ психолого-педагогической литературы и нормативно-правовых документов в области образования позволяет нам уточнить понятие «общекультурная компетентность будущего педагога в области безопасности жизнедеятельности» как *профессионально значимое интегральное качество личности, которое обеспечивает способность специалиста включиться в педагогическую деятельность и ориентироваться в современном социокультурном пространстве, распознавать и оценивать объекты культурного значения, не допускать возможности их разрушения или нанесения им ущерба, осознавая при этом ценность явления или объекта с позиции воспитательного воздействия на личность обучающегося, с целью формирования личности безопасного типа поведения.*

Методика формирования и развития общекультурных компетенций бакалавров по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности») имеет свои специфические особенности, которые заключаются:

- в усилении теоретического обучения, предполагающего организацию познавательной деятельности студентов по усвоению учебных материалов по защите и сохранению культурного наследия;

- во включении в процесс подготовки бакалавров форм и методов обучения, активизирующих овладение студентами различными видами деятельности по защите и сохранению культурного наследия;

- в сочетании групповых и индивидуальных форм обучения в процессе обучения курсу «Защита и сохранение культурного наследия», развивающих коммуникативные качества, терпимость и уважение к мнению других людей.

Одним из основных компонентов процесса формирования и развития общекультурных компетенций бакалавров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности является взаимосвязанная деятельность преподавателя и студентов. Личностно-деятельностный подход проявляется в формировании основополагающих качеств личности, с помощью построенных преподавателем различных видов деятельности студентов. Проблема деятельностного подхода к формированию личности разрабатывалась в трудах Амонашвили, М.С. Кагана, А.Н. Леонтьева, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна и др. [2; 3; 4; 5]. По определению К.К. Платонова, деятельность представляет форму взаимосвязи человека со средой, в которой человек осуществляет достижение сознательно поставленной цели [6]. Эти утверждения учитываются в данном исследовании, так как от целеполагания, волевых напряжений субъекта зависит успешность деятельности.

М.С. Каган выделяет взаимосвязанные элементы деятельности: субъект, который наделен активностью и направляет свою деятельность на объект или на другие субъекты; объект или субъект на который направлена активность субъекта, активность – способ определения субъектом объекта или установле-

ние связей [7]. Существует мнение, что интерес к культурному наследию у молодёжи проецируется через деятельность по его защите и сохранению. Организация такой деятельности позволит студентам выступать в роли субъекта и влиять на процесс формирования и развития общекультурных компетенций.

Исходя из этих положений, культууроориентированную деятельность бакалавра педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности мы рассматриваем как *активность, направленную на изучение, осмысление и сохранение культурного наследия* [8].

В качестве важнейшего условия создания эффективного процесса формирования общекультурных компетенций и показателем педагогического профессионализма преподавателя, считаем необходимость соблюдения дидактических и методических принципов. Например, принцип *функциональной обусловленности культууроориентированной деятельности* определяет выделение функций деятельности студентов в процессе изучения курса «Защита и сохранение культурного наследия»: социальной, прогностической, обучающей, развивающей, коррекционно-контролирующей. *Социальная функция* определяет ценностные ориентиры и позиции бакалавров. Указанная функция способствует формированию и развитию знаний в области защиты и сохранения культурного наследия, применению теоретических знаний в практической деятельности. *Прогностическая функция* обеспечивает применение прогностической информации для определения перспективы развития культууроориентированной деятельности студентов. Для реализации данной функции необходимо выявление уровня знаний, умений и навыков, находящихся в основе общекультурных компетенций и соотношения их с предметными знаниями, за счет чего студенты смогут выполнять более широкий спектр заданий практической направленности. *Обучающая функция* заключается в приобретении знаний о культурном наследии и разработке проектов по его защите и сохранению. *Развивающая функция* способствует развитию самостоятельности, активности, творческих способностей при выполнении мини-исследований, заданий проектной направленности. *Коррекционно-контролирующая функция* позволяет студентам оценивать и корректировать свои возможности, предполагает ускорение процессов усвоения содержания учебного материала при решении заданий практической направленности. Реализация принципа функциональной обусловленности культууроориентированной деятельности для более успешного формирования общекультурных компетенций предполагает применение разнообразных её видов при изучении курса «Защита и сохранение культурного наследия».

Организация деятельности студентов на различных этапах изучения дисциплины «Защита и сохранение культурного наследия» позволяет оценить знания, умения, мотивы и ценности, проконтролировать и внести коррективы в деятельность обучающихся. Применение различных видов деятельности позволяет студентам не только получить более широкие знания, но и способствуют формированию общекультурных компетенций.

С учётом сказанного определены виды культууроориентированной деятельности при изучении курса «Защита и сохранение культурного наследия» (таблица 1).

Представленные в таблице виды культууроориентированной деятельности взаимосвязаны между собой и необходимы для проектирования процесса формирования общекультурных компетенций у бакалавров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности.

Таким образом, в нашем исследовании через определение целей, развитие качеств личности студентов, необходимость их включения в социально значимую деятельность реализуется личностно-деятельностный подход. Данный подход проявляется благодаря включению в содержание курса «Защита и сохранение культурного наследия» заданий, направленных на раскрытие важных практических умений, самоанализа и самооценки своих достижений.

Одним из основных компонентов в построении и реализации модели формирования и развития общекультурных компетенций бакалавров педагогического образования является также культурологический подход. Широкое распространение его в различных типах образования получило благодаря трудам исследователей РГПУ им. А.И. Герцена [9; 10; 11]. В русле культурологического подхода решена и стратегия развития образования филологии в педагогическом вузе [12], основным условием которой так же является активность студентов, направленная на изучение, осмысление и сохранение культурного наследия.

Таблица 1

Виды культуроориентированной деятельности студентов при изучении курса «Защита и сохранение культурного наследия»

Раздел	Характеристика видов культуроориентированной деятельности	Примеры
Наследие как системное образование, фактор устойчивого и социокультурного развития общества	Проектно-поисковый вид включает в себя этапы выполнения различных видов проектных заданий: определение цели; ознакомление с содержанием; выявление и обсуждение способов и средств решения заданий; выполнение и представление результатов проектных заданий	Участие в социально-культурном проекте, посвященном вовлечению молодежи в социокультурную деятельность по сохранению культурного наследия)
Культурные ценности. Понятие, значение и отношение общества к ним. Признаки, классификация культурных ценностей.		Участие в организации фотовыставки «Я этим городом храним...»); разработка проекта факультетского Дня Культуры (14 – 15 марта)
Защита и спасение культурных ценностей в ЧС		Подготовка и защита творческих проектов, посвященных истории сохранения и защиты культурных ценностей Санкт-Петербурга);
Безопасность и сохранение культурного наследия в свете деятельности ЮНЕСКО		Участие в проекте ЮНЕСКО, посвященного пропаганде здорового образа жизни, роли культуры в организации безопасного жизненного пространства молодежи.
Причины утрат культурных ценностей. Поражающие факторы ЧС, воздействующие на культурные ценности.	Экспериментальный вид включает: освоение техники проведения исследований в лабораторных условиях; проведение эксперимент. исследования; фиксацию происходящих изменений и обработку результатов; представление результатов исследования в виде отчета	Работа в учебно-методической лаборатории по изучению влияния вибрации на объекты
	Проблемно-реферативный вид включает: выявление и обсуждение поставленной проблемы, способов и средств ее решения; коллективное построение плана работы; отбор необходимой литературы по проблеме; выполнение задания; представление результатов	Разработка и составление кейса «Концерты на Дворцовой площади»);
	Аналитический вид включает: определение задач; повторение необходимого материала; подбор сведений; выбор способов фиксации; составление сводки; установление взаимосвязи между отдельными сведениями в соответствии с целями задания; представление результатов	Работа в библиотеке по созданию статистической сводки
Защита и спасение культурных ценностей в ЧС	Исследовательский вид включает: определение цели исследовательского задания теоретической или практической направленности; выявление потребности в выполнении задания; обсуждение поставленной задачи; коллективное построение плана исследования; выбор необходимых условий; выполнение исследования; предоставление результатов	Организация и проведение исследования «История корпуса факультета безопасности жизнедеятельности во время ВОВ»);
		На основе результатов исследования подготовка музыкально-литературной композиции «Недалеко от Нарвских триумфальных ворот.»)

На основании анализа содержания личностно-деятельностного и культурологического подходов, принципов построения содержания дисциплины «Защита и сохранение культурного наследия», а также выделения функций культуроориентированной деятельности, можно утверждать, что при целенаправленной реализации установок на формирование и развитие общекультур-

ных компетенций студенты выполняют деятельность по защите и сохранению культурного наследия, которая рассматривается как основное средство достижения компетенций в процессе профессиональной подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности»).

## Библиографический список

1. Зеер Э.Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых. *Психологическая наука и образование*. Москва, 2004; 3.
2. Амонашвили Ш.А. Основания педагогики сотрудничества. *Новое педагогическое мышление*. Под редакцией А.В. Петровского. Москва, 1989: 144 – 177.
3. Каган М.С. *Человеческая деятельность*. Москва, 1974.
4. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Москва, 1946.
5. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва, 1975.
6. Платонов К.К. *Проблемы способностей*. Москва, 1972.
7. Каган М.С. *Человеческая деятельность*. Москва, 1974.

8. Бырылова Е.А. *Методика формирования и развития общекультурных компетенций бакалавров по направлению «Педагогическое образование»: профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности»*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2014.
9. Алексеева Т.Б. *Культурологический подход в современном образовании*: научно-методическое пособие. Санкт-Петербург: ООО «Книжный дом», 2008.
10. *Введение в педагогическую деятельность*: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Под редакцией А.С. Роботовой. Москва, 2007.
11. Верб М.А. *Воспитать воспитателя. Эмоциональный мир человека в педагогических исследованиях*: сб. научных статей. Санкт-Петербург: ЛЕМА, 2009.
12. Станкевич П.В., Громов Ю.В. *Стратегия развития образовательной филателии в педагогическом вузе: Молодежь и филателия сегодня: теория, практика и развитие*: материалы I Международного научно-практического семинара по образовательной филателии, 21 сентября 2016 г. РГПУ им. Герцена, Санкт-Петербург – Казань: Бук, 2016: 6 – 12.

## References

1. Zeer `E.F. Samoreguliruemoe uchenie kak psihologo-didakticheskaya tehnologiya formirovaniya kompetencii u obuchaemyh. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. Moskva, 2004; 3.
2. Amonashvili Sh.A. Osnovaniya pedagogiki sotrudnichestva. *Novoe pedagogicheskoe myshlenie*. Pod redakciej A.V. Petrovskogo. Moskva, 1989: 144 – 177.
3. Kagan M.S. *Chelovecheskaya deyatel'nost'*. Moskva, 1974.
4. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Moskva, 1946.
5. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva, 1975.
6. Platonov K.K. *Problemy sposobnostej*. Moskva, 1972.
7. Kagan M.S. *Chelovecheskaya deyatel'nost'*. Moskva, 1974.
8. Byrylova E.A. *Metodika formirovaniya i razvitiya obschekul'turnyh kompetencij bakalavrov po napravleniyu «Pedagogicheskoe obrazovanie»: profil' «Obrazovanie v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti»*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2014.
9. Alekseeva T.B. *Kul'turologicheskij podhod v sovremennom obrazovanii*: nauchno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: ООО «Knizhnyj dom», 2008.
10. *Vvedenie v pedagogicheskuyu deyatel'nost'*: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. Pod redakciej A.S. Robotovoj. Moskva, 2007.
11. Verb M.A. *Vospitat' vospitatel'ya. 'Emocional'nyj mir cheloveka v pedagogicheskikh issledovaniyah*: sb. nauchnyh statej. Sankt-Peterburg: LEMA, 2009.
12. Stankevich P.V., Gromov Yu.V. *Strategiya razvitiya obrazovatel'noj filatelii v pedagogicheskom vuze: Molodezh' i filateliya segodnya: teoriya, praktika i razvitie*: materialy I Mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo seminaru po obrazovatel'noj filatelii, 21 sentyabrya 2016 g. RGPU im. Gercena, Sankt-Peterburg – Kazan': Buk, 2016: 6 – 12.

Статья поступила в редакцию 02.12.16

УДК 74.266.89

**Byrylova E.A.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: kaplja1010@mail.ru*

**TEACHERS' PRINCIPLES FOR MAKING UP THE CONTENTS OF TEACHING MATERIALS TO FORM AND DEVELOP COMMON CULTURAL COMPETENCES OF BA STUDENTS MAJORING IN PEDAGOGICAL EDUCATION (SPECIALIZATION PROFILE "EDUCATION IN TEACHING LIFE AND SAFETY MANAGEMENT")**. The author tells about a general problem of decreasing of the common culture of young people and conditions of threatening the safety of cultural heritage and values. The work's task is to report on the necessity to develop common cultural competences in bachelor students who major in life and safety management in a pedagogical university. The work singles out principles that should be used when teaching material is chosen. These principles include such requirements as the functional stipulation of culture-oriented work, regional specifics, independence in students' self-training, as well as culturalological, interactive and interdependent methods in organizing individual work of students when they learn a course "Safety and preservation of cultural heritage".

**Key words:** bachelor students, pedagogical education, life and safety, common cultural competences, preservation of cultural heritage, teaching principles.

**E.A. Бырылова**, канд. пед. наук, доц., *Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: kaplja1010@mail.ru*

## «МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПРОФИЛЬ «ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»)»

В своей статье автор отмечает, что перед человечеством сегодня стоит проблема безопасного существования в условиях падения общей культуры молодого поколения, а также угроз безопасности культурному наследию и культурным ценностям, являющимся основой безопасного существования общества. Автор таким образом обосновывает необходимость формирования и развития общекультурных компетенций у бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности в процессе обучения их в педагогическом вузе. В статье более подробно выделяются и обосновываются методические принципы к отбору содержания учебного материала: принципы функциональной обусловленности культуроориентированной деятельности, региональности, самостоятельности, культурологической, интерактивности, взаимообусловленности методов самостоятельной деятельности и содержания курса «Защита и сохранение культурного наследия».

В заключение делаются выводы о том, что отбор содержания учебного материала для формирования и развития общекультурных компетенций у бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности обусловлен необходимостью развития базовой культуры личности студента, включающей культуру жизненного самоопределения и культуру труда, политическую и экономико-правовую, культуру безопасности, духовную и физическую культуру, культуру межнационального и межличностного общения. Успех формирования и развития общекультурных компетенций у студентов данного направления обеспечивается тем, что содержание образования в области безопасности жизнедеятельности сконструировано на основе методических и дидактических принципов; в него включен учебный курс «Защита и сохранение культурного наследия»,

содержание которого целенаправленно ориентировано на систему критериев достижения общекультурной компетентности студентов.

**Ключевые слова:** бакалавры, педагогическое образование, безопасность жизнедеятельности, общекультурные компетенции, защита культурного наследия, методические принципы.

Формирование общекультурных компетенций у бакалавров по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности») обуславливается тем, что перед человечеством стоит проблема безопасного существования в условиях падения общей культуры молодого поколения, а также угроз безопасности культурному наследию и культурным ценностям, являющимся основой безопасного существования общества устойчивого типа развития.

В сложившихся условиях принципиальное значение приобретает разработка специализированной (профильно-предметной) подготовки бакалавров, по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности») что, в частности, требует построения соответствующей системы учебного содержания и обоснования принципов конструирования основных образовательных программ на основе федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования с учётом современных подходов к организации образовательного процесса [1, с. 170 – 173]. Исходными положениями в определении методических и дидактических требований к формированию и развитию общекультурных компетенций бакалавра являются дидактические и методические принципы, выделенные Ю.К. Бабанским, А.П. Беляевой, Б.В. Всесвятским, М.А. Даниловым, Б.П. Есиповым, Т.А. Ильиной и другими учеными. В научно-педагогической литературе принцип определяется как:

- исходное положение теории, инструментальное данное в категориях деятельности, выражение педагогической концепции образования в области безопасности жизнедеятельности;

- методологическое отражение познанных законов и закономерностей; знания о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженные в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практической деятельности.

Исходя из вышеперечисленных характеристик, дидактические принципы – это основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебно-познавательного процесса в соответствии с его общими целями и содержанием [2] Соблюдение принципов обучения во всех сферах педагогической деятельности является одним из важных условий создания эффективного процесса обучения и показателем педагогического профессионализма преподавателя [3, с. 42]. При определении принципов в процессе нашего исследования учитывались эффективные способы и средства формирования общекультурных компетенций студентов на различных этапах их формирования в процессе обучения бакалавров по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности») [4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11]. Остановимся более подробно на методических принципах.

Методическими принципами в нашем исследовании являются: принципы функциональной обусловленности культууроориентированной деятельности, региональности, самостоятельности, культурологической, интерактивности, взаимообусловленности методов самостоятельной деятельности и содержания курса «Защита и сохранение культурного наследия».

Культурно-гуманистические функции образования подтверждают идею о том, что оно выступает средством трансляции культуры [12], овладевая которой человек не только адаптируется к условиям постоянно изменяющегося социума, но и становится способным к неадаптивной активности, позволяющей выходить за пределы заданного, развивать собственную субъектность и приумножать потенциал мировой цивилизации.

Отбор содержания образования в области безопасности жизнедеятельности обусловлен необходимостью развития базовой культуры личности студента, включающей культуру жизненного самоопределения и культуру труда, политическую и экономико-правовую, культуру безопасности, духовную и физическую культуру, культуру межнационального и межличностного общения. Использование культурологического подхода ориентирует педагога на то, чтобы российская культура, национальные традиции, национальная педагогика все более активно включались в образовательный и воспитательный процессы высшей школы. Обобщенная трактовка культурологического подхода сформулирована следующим образом – «изучение конкретных проблем

предметной области через призму культуры как целостной системы на основе анализа взаимосвязи между предметной областью и культурой [13, с. 96]». Применительно к нашему исследованию – изучение конкретных проблем предметной области «Безопасность жизнедеятельности» через призму культуры как целостной системы на основе анализа взаимосвязи между предметной областью «Безопасность жизнедеятельности» и курсом «Защита и сохранение культурного наследия».

Принцип *функциональной обусловленности культууроориентированной деятельности* определяет выделение функций деятельности студентов в процессе изучения курса «Защита и сохранение культурного наследия»: социальной, прогностической, обучающей, развивающей, коррекционно-контролирующей. *Социальная функция* определяет ценностные ориентиры и позиции бакалавров. Указанная функция способствует формированию и развитию знаний в области защиты и сохранения культурного наследия, применению теоретических знаний в практической деятельности. *Прогностическая функция* обеспечивает применение прогностической информации для определения перспективы развития культууроориентированной деятельности студентов. Для реализации данной функции необходимо выявление уровня знаний, умений и навыков, находящихся в основе общекультурных компетенций и соотношения их с предметными знаниями, за счет чего студенты смогут выполнять более широкий спектр заданий практической направленности. *Обучающая функция* заключается в приобретении знаний о культурном наследии и разработке проектов по его защите и сохранению. *Развивающая функция* способствует развитию самостоятельности, активности, творческих способностей при выполнении мини-исследований, заданий проектной направленности. *Коррекционно-контролирующая функция* позволяет студентам оценивать и корректировать свои возможности, предполагает ускорение процессов усвоения содержания учебного материала при решении заданий практической направленности. Реализация принципа функциональной обусловленности культууроориентированной деятельности предполагает применение разнообразных видов культууроориентированной деятельности при изучении курса «Защита и сохранение культурного наследия» для более успешного формирования общекультурных компетенций.

Важным условием реализации принципа *региональности* являются современные социально-политические перемены, когда укрепляется российская государственность, когда возрастает интерес россиян, молодежи к своему историческому прошлому, народным обычаям и традициям, проблемам регионального развития и возрождения культурных ценностей своего региона.

Осуществление данного принципа в курсе «Защита и сохранение культурного наследия» осуществляется в несколько этапов:

- на первом этапе происходит получение студентами «готовых» знаний о культуре, культурно-историческом наследии своего региона, на основе анализа и обработки информационных источников, учебно-методических пособий;

- на втором этапе студенты самостоятельно приобретают знания, обеспечивающие условия для более активной познавательной работы. На данном этапе студенты в процессе культууроориентированной образовательной деятельности проводят исследования, моделируя «открытия» уже известных фактов и комментируя события прошлого. Анализируются различные источники: учебные пособия научной литературы, публикации в местной и центральной периодической печати, материалы государственных музеев (сайты музеев), ресурсы Интернет;

- на третьем этапе студенты изучают историю культуры своего региона, создание и сохранение культурных ценностей, используя архивные документы, в том числе бывших закрытых фондов, материалы «спецхранов» музеев и библиотек.

Реализация *культурологического* принципа важна в педагогическом процессе, который организуется как культурное ценностно – ориентированное событие на основе интеграции компонентов культуры через личностные формы постижения универсальных значений и смыслов содержания [14]. Это даёт основание рассматривать категорию «образование», «человек» и «культура» в качестве подсистем единой гуманитарной куль-

турно-образовательной системы. В качестве субъекта по отношению и к культуре, и к образованию выступает человек.

Следует отметить, что культурологический потенциал разработанного нами курса «Защита и сохранение культурного наследия» довольно значителен, имеет обширные образовательные и развивающие возможности в формировании и развитии у студентов педагогического университета общекультурных компетенций.

Возрастающий интерес к изучению и сохранению культурно-исторических ценностей объясняется следующими особенностями культурологического принципа:

- традиционное образование, главной целью которого было усвоение знаний, умений и навыков, постепенно переориентируется на развитие личности учащихся, на учет интересов и потребностей личности, предполагая создание необходимых условий для овладения общекультурными компетенциями;

- возможности курса «Защита и сохранение культурного наследия» помогают развивать не только образное восприятие, но и интерес к новизне изучаемого, доступности изучаемых объектов культурного наследия, для непосредственного восприятия и возможности организовать научно-исследовательскую деятельность студентов;

- начавшийся процесс гуманитаризации образования усиливает внимание к человеку, наследию мировых цивилизаций, что позволяет раскрыть многие аспекты защиты и сохранения культурного наследия прошлого и настоящего. В процессе изучения курса «Защита и сохранение культурного наследия» студентам предоставляется уникальная возможность побывать в роли экскурсовода. В качестве задания им предлагается составить варианты виртуальных экскурсий с целью представления культурного наследия своего региона.

Выделенные выше особенности культурологического принципа можно определить в следующую структуру (рисунок 1).

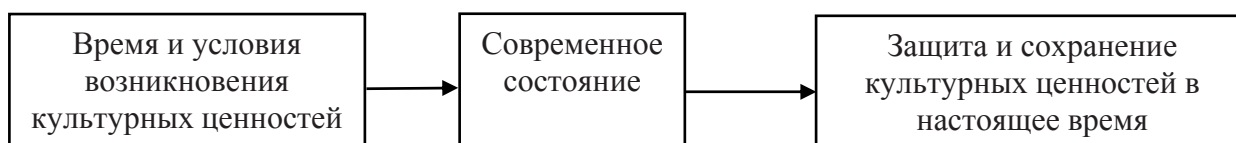


Рис. 1. Структура культурологического принципа

Предлагаемая нами структура отражает логику принципа – от прошлого к настоящему, от фактов к обобщениям, пониманию места и значения элементов культуры в системе формирования и развития общекультурных компетенций бакалавров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности.

Особенность принципа *интерактивности* в реализации курса «Защита и сохранение культурного наследия» отражает закономерность не только контактов студентов с преподавателями современными средствами информационных технологий, но и студентов между собой. Опыт показывает, что в процессе обучения интенсивность обмена информацией между студентами

гораздо выше, чем между студентом и преподавателем. В связи с этим, в процессе изучения данного курса, студентам предлагаются групповые задания, экскурсии, что способствовало не только формированию и развитию общекультурных компетенций у студентов, но и созданию психологического комфорта в коллективе.

Осуществление принципа *самостоятельности* значимо в психологическом и педагогическом отношении, предопределяя активную роль личности студента в формировании своего индивидуального образовательного маршрута, позволяет рассматривать его как субъект управления качеством образовательного процесса. Важным условием самостоятельной работы студента в образовательном процессе является наличие у него познавательных потребностей, общественно значимых мотивов к обучению и овладению профессиональной деятельностью.

Принцип *взаимобусловленности методов самостоятельной деятельности и содержания курса «Защита и сохранение культурного наследия»* подразумевает целостность процесса формирования общекультурных компетенций в продолжение самостоятельной деятельности, взаимосвязь методов, форм и средств обучения в процессе формирования и развития общекультурных компетенций. Данный принцип предъясняет следующие требования к методике: определение оптимального объема содержания знаний учебной дисциплины при комплексном использовании методов самостоятельной деятельности студентов; применение различных методов в зависимости от этапа формирования общекультурных компетенций.

Таким образом, успех формирования и развития общекультурных компетенций у бакалавров педагогического образования (профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности») обеспечивается тем, что содержание образования в об-

ласти безопасности жизнедеятельности сконструировано на основе методических и дидактических принципов;

- в содержательный компонент подготовки бакалавра включен учебный курс «Защита и сохранение культурного наследия», содержание которого целенаправленно ориентировано на систему критериев достижения общекультурной компетентности студентов;

- организация культуроориентированной деятельности студентов по защите и сохранению культурного наследия позволяет обучаемым самостоятельно подбирать информацию, структурировать, перерабатывать её под конкретные ситуации, и применять для решения профессиональных проблем.

#### Библиографический список

1. Бырылова Е.А. Система учебного содержания образования в области безопасности жизнедеятельности с учётом использования знаний о культурном наследии. *Природное и культурное наследие: междисциплинарные исследования, сохранение и развитие*. Коллективная монография по материалам IV Международной научно-практической конференции. 2015.
2. *Дидактика средней школы*. Под редакцией М.А. Данилова. Москва, 2008.
3. Евлахов В.М. *Основы безопасности жизнедеятельности. Методика проведения занятий в общеобразовательных учреждениях*: методическое пособие. Москва: Дрофа, 2009.
4. Андреев А.А. *Педагогика высшей школы. Новый курс*. Москва: Московский международный институт эргонометрики, информатики, финансов и права, 2002.
5. Архангельский С.И. *Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы*: учебно-методическое пособие. Москва: Высшая школа, 1980.
6. Бабанский Ю.К. *Избранные педагогические труды*. Составитель Ю.К. Бабанский. Москва: Педагогика, 1989.
7. Васильева З.И. Пути взаимодействия педагогической теории и практики в работе педвуза. *Формирование личности учителя в системе непрерывного педагогического образования*. Сыктывкар, 2003: 4 – 9.
8. Загвязинский В.И. *О современной трактовке дидактических принципов*. Москва: Сов. Педагогика, 1978; 10.
9. Киселева Э.М. *Организационно-педагогические условия обучения будущих учителей ОБЖ в педагогическом колледже*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург: РГПУ, 2006.
10. Лернер И.Я. *Дидактические основы методов обучения*. Москва: Педагогика, 1991.
11. Попова Р.И. Формирование педагогических умений у студентов факультета безопасности жизнедеятельности. *Материалы IX Международной научно-практической конференции по проблемам непрерывного образования в области БЖ*. Санкт-Петербург, 2005: 229 – 236.
12. Реан А.А. *Психология познания педагогом личности учащихся*. Ижевск, 1996.
13. Алексеева Т.Б. *Культурологический подход в современном образовании*: научно-методическое пособие. Санкт-Петербург: ООО «Книжный дом», 2008.
14. Карпенко М.А. Культурологическая направленность содержания образования. *Педагогика*. Москва, 2000; 11.

## References

1. Byrylova E.A. Sistema uchebnogo soderzhaniya obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti s uchetom ispol'zovaniya znaniy o kul'turnom nasledii. *Prirodnoe i kul'turnoe nasledie: mezhdisciplinarnye issledovaniya, sohraneniye i razvitiye*. Kollektivnaya monografiya po materialam IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. 2015.
2. *Didaktika srednej shkoly*. Pod redakciej M.A. Danilova. Moskva, 2008.
3. Evlahov V.M. *Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. Metodika provedeniya zanyatij v obscheobrazovatel'nyh uchrezhdeniyah: metodicheskoe posobie*. Moskva: Drofa, 2009.
4. Andreev A.A. *Pedagogika vysshej shkoly. Novyj kurs*. Moskva: Moskovskij mezhdunarodnyj institut `ergonometriki, informatiki, finansov i prava, 2002.
5. Arhangel'skij S.I. *Uchebnyj process v vysshej shkole, ego zakonomernye osnovy i metody: uchebno-metodicheskoe posobie*. Moskva: Vysshaya shkola, 1980.
6. Babanskij Yu.K. *Izbrannye pedagogicheskie trudy*. Sostavitel' Yu.K. Babanskij. Moskva: Pedagogika, 1989.
7. Vasil'eva Z.I. Puti vzaimodejstviya pedagogicheskoy teorii i praktiki v rabote pedvuza. *Formirovaniye lichnosti uchiteley v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Syktyvkar, 2003: 4 – 9.
8. Zagvyazinskij V.I. *O sovremennoj traktovke didakticheskikh principov*. Moskva: Sov. Pedagogika, 1978; 10.
9. Kiseleva `E.M. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya obucheniya buduschih uchiteley OBZh v pedagogicheskom kolledzhe*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg: RGPU, 2006.
10. Lerner I.Ya. *Didakticheskie osnovy metodov obucheniya*. Moskva: Pedagogika, 1991.
11. Popova R.I. Formirovaniye pedagogicheskikh umenij u studentov fakul'teta bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii po problemam nepreryvnogo obrazovaniya v oblasti BZh*. Sankt-Peterburg, 2005: 229 – 236.
12. Rean A.A. *Psihologiya poznaniya pedagogom lichnosti uchashchihsya*. Izhevsk, 1996.
13. Alekseeva T.B. *Kul'turologicheskij podhod v sovremenном obrazovanii: nauchno-metodicheskoe posobie*. Sankt-Peterburg: OOO «Knizhnyj dom», 2008.
14. Karpenko M.A. Kul'turologicheskaya napravlennost' soderzhaniya obrazovaniya. *Pedagogika*. Moskva, 2000; 11.

Статья поступила в редакцию 02.12.16

УДК 37.017.93

**Gataev A.S.A.**, Vice-Rector on General Issues, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia),  
E-mail: Djebir\_001@mail.ru

**THE POTENTIAL OF TRADITIONAL PEDAGOGICAL PARADIGM IN THE UPBRINGING OF UNIVERSITY STUDENTS.** The article substantiates a role of traditional pedagogical paradigms as a basis for constructing models of upbringing in the modern Russian society, in which members have different social and cultural backgrounds. A special role should be given traditional education in the education system, including higher education, in regions of Russia, where strong national religious and secular cultural traditions are their important characteristics. Such regions include Chechnya, where values of education are the ideas of paternalism, traditional Islam and traditional secular ethics – Vainakh traditions. The author focuses on the traditional educational paradigm and takes into account the basic provisions of the Vainakh ethics, therefore, students are to graduate with a special responsibility for the moral well-being of other people and the formation of the educational process.

**Key words:** educational paradigm, traditional upbringing, higher education, Chechnya, Vainakh ethics.

**A.S.A. Gataev**, проректор по общим вопросам, ФГБОУ ВО «Чеченской государственной педагогической университета», г. Грозный, E-mail: Djebir\_001@mail.ru

## ПОТЕНЦИАЛ ТРАДИЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ В ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье обоснована роль традиционной педагогической парадигмы как основания для построения моделей воспитания в условиях современного российского общества, отличающегося социокультурной многоукладностью. Особая роль должна быть отведена традиционному воспитанию в системе образования, в том числе и высшего, в тех регионах России, где сильны национальные духовные и светские культурные традиции. К числу таких регионов относится Чеченская Республика, в которой ценностными основаниями воспитания выступают идеи патернализма, традиционного ислама и традиционной светской этики – вайнахских адатов. Основное внимание в работе автор акцентирует на традиционной педагогической парадигме и с учётом основных положений вайнахской этики применительно к выпускнику вуза, на которого возложена особая ответственность за нравственное благополучие других людей.

**Ключевые слова:** педагогическая парадигма, традиционное воспитание, высшее образование, Чеченская Республика, Вайнахская этика.

В конце прошлого столетия в педагогической науке утвердилось учение о педагогических парадигмах. Под *педагогической парадигмой* понимают целостную систему взглядов на образование и воспитание, группирующихся вокруг определённых базовых ценностей. Как подчеркивает Г.Б. Корнетов, «педагогические парадигмы ... осмысливают определенные базовые модели образования, описывая и интерпретируя их с педагогической точки зрения в качестве модели педагогического процесса» [1].

Практически все исследователи данного вопроса в своих трудах выделяют две основные, в значительной степени противоположные друг другу, педагогические парадигмы, которые мы будем обозначать как «традиционную» и «современную».

Основная ценность *традиционной педагогической парадигмы* – сохранение и передача будущим поколениям суммы ценностей, на которых базируется общество. Сами ценности при этом могут быть различными и носить мифологический, научный или религиозный характер, либо характер опыта практической деятельности. При этом общество в целом или отдельные его

институты – государство, религиозные организации, правящие классы, предприятия экономической сферы и т. д. – формируют социальный образовательный заказ, в соответствии с которым растущий человек должен быть подготовлен к жизни.

С конца 80-х – начала 90-х гг. в российской педагогической науке ведётся активная разработка *современной педагогической парадигмы*, которую принято также называть личностно-ориентированной (Г.Б. Корнетов, И.С. Якиманская), гуманистической (О.Г. Прикот) или гуманитарной (И.А. Колесникова). В рамках этой парадигмы обучающийся «рассматривается как личность, которая сама может выбирать путь обучения и воспитания» [2]. Его обучение и воспитание становится при этом опытом его собственных проб и ошибок, на основе которого формируются не только необходимые знания и умения, но и жизненные качества, необходимые для жизни в современном обществе – самостоятельность и ответственность, инициативность и готовность к выбору. Общество не предъявляет выраженного заказа к человеку; образование – «открытый проект», его результат по отношению

к каждому конкретному человеку заранее неопределим и, более того – непредсказуем.

Своеобразной особенностью личностно-ориентированной образовательной парадигмы, проявляющейся в работах многих её сторонников, выступает достаточно резкое её противопоставление «нового» («современного») личностно-ориентированного подхода – «устаревшей», традиционной педагогике, которая подвергается резкой критике. «На смену авторитарной по характеру и социо-центрической по направленности педагогической деятельности приходит практика гуманистического личностно-ориентированного обучения и воспитания наших студентов. Педагогику насильственного формирования личности сменяет педагогика поддержки учащихся» [3]. С этих позиций, переход от одной парадигмы другой обладает признаками линейности и необратимости – и должен рассматриваться как нечто, безусловно, прогрессивное.

Под влиянием этих взглядов в научно-педагогическом, а отчасти и в более широком общественном сознании, распространилось представление о том, что традиционная парадигма воспитания уже стала достоянием прошлого и, таким образом, является предметом не столько самой педагогики, сколько истории педагогики. И если для ранних этапов воспитания (семейного, дошкольного) традиционные подходы ещё имеют какое-то значение, то на последующих ступенях образования, тем более, таких как вуз, цели, содержание и методы образования и воспитания полностью определяются современной педагогической парадигмой.

Об этом свидетельствует, в частности, анализ действующих ФГОС высшего образования. Заданные стандартами наборы общекультурных компетенций выпускников, отражающие в том числе и воспитательный аспект, отражают инновационный и гуманистический аспекты воспитания, нацеливая вуз на формирование у студента самостоятельности и индивидуальной ответственности в его будущей профессиональной деятельности. Безусловно, всё это – естественные и необходимые составляющие современного высшего образования. Проблема состоит другом: создаётся иллюзия, что традиционной парадигме в современном высшем образовании места нет.

Однако на практике это далеко не так.

Знакомство с философскими и социологическими концепциями развития общества (К. Поппер, Э. Тоффлер, А.В. Вишневский, А.В. Матецкая, В.С. Степин и др.) показывает, что традиционная и современная педагогическая парадигмы однозначно соотносятся с соответствующими типами общества («традиционным» и «современным»). В связи с этим необходимо кратко охарактеризовать каждый из типов общества, а также осмыслить логику перехода от одного к другому типу.

Исследователи выделяют следующие черты общества традиционного типа: преимуществом аграрный экономический уклад, преобладание ручных технологий производства; слабое развитие рыночных отношений; иерархическое построение и малая подвижность социальных структур; сакрализованная политическая власть; традиционный способ социокультурной регуляции (традиции, религии); расширенная патриархальная семья; особый социально-психологический тип человека, характеризующийся низкой социальной мобильностью, верой в незыблемость твердо установленного порядка и авторитета его хранителей; наконец – большая внутренней взаимосвязанность всех элементов социальной системы и вызванная этим чрезвычайная устойчивость общества традиционного типа [2]. В свою очередь, для общества современного типа характерны: развитые рыночные отношения; индивидуальная свобода выбора как базовая ценность и основанная на этом высокая социальная и профессиональная мобильность населения; иной социально-психологический тип человека, для которого характерны внутренний самоконтроль, самостоятельность и инициативности; высокая динамика технологических, экономических и социальных перемен.

В трудах зарубежных ученых, разрабатывавших на протяжении XX в. теорию социально-экономической модернизации, под именем «модернизации» выступает не что иное, как процесс перехода от традиционного общества к обществу современного типа [4]. При этом исследователи сходятся на том, что процессы модернизации в разных странах происходят асинхронно и могут отличаться динамикой, полнотой и степенью завершенности проводимых изменений.

В России модернизация, первая волна которой была связана ещё с петровскими преобразованиями, имеет свои особенности: во-первых, «догоняющий» (по отношению к западно-

му опыту модернизации) характер; во-вторых, повторяемость; в-третьих, незавершенный характер. Уточняя последний момент, современный исследователь называет российскую модернизацию «инструментальной» и «консервативной», имея в виду то, что активные инструментально-технологические изменения здесь не сопровождаются изменениями в общественном сознании, которое в основном сохраняет многие черты традиционного общества [5].

Таким образом, процесс социально-экономической модернизации в России на протяжении уже длительного периода носит затяжной и, более того, «зависший» характер. В связи с этим для современной России характерно сосуществование нескольких различных социокультурных типов (укладов) общества. Эти уклады могут сосуществовать в различных регионах, где крупные многофункциональные города соседствуют с малыми индустриальными городами и сельскими территориями, в отдельных поселениях и, более того, в разных семьях.

С начала наступившего столетия во внутренней политике Российской Федерации приходит понимание того, что все социокультурные уклады равноценны. Их эволюция представляет собой глубокий органический процесс, имеющий естественный характер. Нельзя менять сложившиеся уклады насильственным, «быстрым», административным путём. Социокультурное многообразие России – не только норма, но и важная ценность, особая форма национального достояния.

Возвращаясь к педагогическим парадигмам – традиционной и современной – мы не можем не прийти к выводу, что на практике они точно так же переплетены, как и соответствующие социокультурные уклады. Следовательно – идеи и подходы традиционной педагогической парадигмы – остаются в России по-прежнему актуальными.

Важно заметить, что в традиционном обществе традиционная педагогика не воспринимается как проявление насилия над свободой личности. Она органично связана со всей культурой социума и поэтому не вызывает отторжения. Если современная педагогическая парадигма насквозь «личностна», «персональна», «индивидуальна», то традиционная парадигма воспитания, напротив, проникнута духом социальности. Об этом говорят многие исследователи, отождествляя воспитание с педагогически управляемой социализацией [6]; в свою очередь, процесс социализации понимается как интеграция человека в систему социальных отношений, в различные типы социальных общностей, как «усвоение им элементов культуры, социальных норм и ценностей, на основе которых формируются качества личности».

Итак, построение концепции воспитания должно учитывать факт переплетения двух педагогических парадигм – традиционной и современной – в российском обществе. Конкретные особенности целей воспитания и воспитательного процесса определяются, в свою очередь соотношением двух социокультурных укладов, характерных для данного субъекта федерации, населенного пункта, типичного контингента образовательной организации.

Одним из регионов России, для которого характерны наиболее выраженные черты общества традиционного типа, является Чеченская Республика. Это необходимо учитывать при построении моделей воспитания не только на ранних возрастных этапах, но и на всех ступенях образования, не исключая и высшее. При этом необходимо понимать, какие именно традиционные элементы культуры чеченского народа должны быть положены в основу воспитания в качестве базовых ценностей.

На этот последний вопрос отвечает ряд современных исследований, а также единая концепция духовно-нравственного воспитания и развития подрастающего поколения Чеченской Республики [7]. В обозначенных источниках определены три главных основания духовной жизни и воспитания в Чеченской Республике: патернализм (гражданственность, патриотизм), традиционный ислам, и вайнахские адаты (идеология светской власти, основанная на обычаях и традициях народа).

*Патернализм* – система традиций и ценностей, устойчиво функционирующих уже более четырех веков. Среди них – такие непререкаемые ценности для любого представителя чеченского народа, идентификация себя как члена рода, как уважение мнения старших, уважение к опыту и мудрости. Исторический опыт показывает, что неоднократно встречавшиеся в истории попытки ломки этих идеалов не достигали реальных результатов. «Стремление видеть в древних традициях нечто патриархальное и не современное – идея, не оправдавшая себя ни в советское время, ни позже», – отмечает Э.А.-О. Гурбанов [8].

*Традиционный ислам* – важная часть этнической культуры чеченского народа. Традиционный ислам принимает и поддерживает сложившийся в Чеченской Республике социально-экономический уклад, правительство и сложившуюся политическую систему. Чрезвычайно важно, что традиционный ислам ориентирован на мирное сосуществование, как разных народов, так и различных религиозных конфессий и течений. Не менее значимой является приверженность традиционного ислама процессу интеграции Чеченской Республики, как и других кавказских республик, в российскую цивилизацию, на условиях относительно широкой социокультурной автономии. Современные институты традиционного ислама в республике поддерживают федеральную власть России и активно участвуют в стабилизации внутренней политической ситуации, в том числе, нацеливая подрастающее поколение на ценности общероссийской гражданственности и патриотизма. Таким образом, традиционный ислам выступает формой охранительной, стабилизирующей идеологии

*Вайнахские адаты (вайнахская этика)* – свод педагогических истин народа, который отразил в ней свои идеалы. Современные исследователи рассматривают адат как систему обычного права, традиционную для горского общества, регулирующую отношения в семье, клане, между кланами и в сельской общине [9]. Нормы адата начали складываться еще во времена родоплеменных отношений. Адат существовал в основном в форме устной традиции, однако, составлялись и сборники адатов. Не удивительно, что именно адаты традиционно выступали и продолжают выступать основой этического воспитания детей, прежде всего, в условиях семейного воспитания. «Главная особенность воспитания в чеченской среде – это уважительное отношение к личности ребёнка, хотя в то же время от него требовалось и безусловное послушание». Отметим, что в этом справедливо замечено Ш.М.-Х. Арсалиева отразилось характерное для чеченского семейного воспитания органичное и тонкое переплетение традиционной и личностно-ориентированной

педагогических парадигм. Содержательно-смысловой основой вайнахской этики выступает понятие долга (чеч. «декхар») перед Богом, перед своим народом, перед отцом, матерью, семьёй. Жизнь с осознанием долга означает достойную жизнь человека, имеющего нравственные устремления [10].

С точки зрения традиционной педагогической парадигмы и с учётом основных положений вайнахской этики, выпускник вуза – это человек, на которого возложена особая ответственность за нравственное благополучие других людей, подрастающего поколения, всего родного народа. В связи с этим одной из ключевых особенностей воспитания студентов вуза в Чеченской Республике следует рассматривать опору на духовные и светские традиции народа. Это относится как к формированию воспитательного целеполагания и построению содержания воспитательного процесса, так и к решению практических задач. Ожидаемый практический результат такой работы – формирование личности выпускника, обладающего не только набором необходимых общих компетенций, заданных соответствующими ФГОС, но и шестью главными качествами личности современного чеченца: нравственность, религиозность, ответственность, креативность, инициативность и компетентность. Эта система ценностей принимается и поддерживается абсолютным большинством чеченского народа, органично соединяя «традиционное» и «современное».

Конкретизируя сказанное выше применительно к педагогическому вузу, мы должны отметить, что здесь модель воспитания студентов – будущих учителей и воспитателей – должна быть дополнена как минимум одним элементом: подготовкой каждого выпускника к роли профессионального просветителя, транслятора трёх базовых ценностей (патернализм, традиционный ислам, вайнахская этика) в жизнь тех общественных групп, с которыми ему предстоит работать. Решение этой проблемы представляет собой значимую и актуальную для Чеченской Республики научно-практическую проблему, рассмотрение которой станет предметом другой статьи.

#### Библиографический список

1. Корнетов Г.Б. *Парадигмы базовых моделей образовательного процесса*. Педагогика. Москва, 1999; 3: 43 – 49.
2. Масленникова В.Ш. Стратегия инновационного развития профессионального образования и воспитания. *Казанский педагогический журнал*. Казань, 2012; 4 (94): 91 – 101.
3. Перепелицына Г. А. Педагогика поддержки студента и процесса его развития в системе личностно-ориентированного воспитания и обучения на факультете довузовского и среднего профессионального образования ВИВТ. *Вестник Воронежского института высших технологий*. Воронеж, 2007; Т. 1; № 1: 101 – 102.
4. Тоффлер Э. *Третья волна*. Москва: АСТ, 2010.
5. Вишневецкий А.Г. *Серп и рубль: Консервативная модернизация в СССР*. Москва: ОГИ, 1998.
6. Мудрик А.В. *Социализация человека*. Москва: Академия, 2004.
7. *Единая концепция духовно-нравственного воспитания и развития подрастающего поколения Чеченской Республики*. Грозный, 2013. Available at: <http://mk-chr.ru/images/2015/oficial.dokuments/duxovno-nravstvennoe-vospitanie/Ed.Kon.doc>
8. Гурбанов Э.А.-О. *Региональная социокультурная идентичность Северного Кавказа: интеграция и динамика*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Новочеркасск, 2013.
9. *Историко-культурные традиции народов Северного Кавказа*. Научно-справочное пособие. Под редакцией В.А. Тишкова. Москва: ИЭА РАН, 2013.
10. Арсалиев Ш. М.-Х. *Этнопедагогика чеченцев и проблемы нравственного воспитания*. – М.: Гелиос АРВ, 2007. – 384 с.

#### References

1. Kornetov G.B. *Paradigmy bazovykh modelej obrazovatel'nogo processa*. Pedagogika. Moskva, 1999; 3: 43 – 49.
2. Maslennikova V.Sh. Strategiya innovacionnogo razvitiya professional'nogo obrazovaniya i vospitaniya. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. Kazan', 2012; 4 (94): 91 – 101.
3. Perepelitsyna G. A. Pedagogika podderzhki studenta i processa ego razvitiya v sisteme lichnostno-orientirovannogo vospitaniya i obucheniya na fakul'tete dovuzovskogo i srednego professional'nogo obrazovaniya VIVT. *Vestnik Voronezhskogo instituta vysokih tehnologij*. Voronezh, 2007; T. 1; № 1: 101 – 102.
4. Toffler `E. *Tret'ya volna*. Moskva: AST, 2010.
5. Vishnevskij A.G. *Serp i rubl': Konservativnaya modernizaciya v SSSR*. Moskva: OGI, 1998.
6. Mudrik A.V. *Socializaciya cheloveka*. Moskva: Akademiya, 2004.
7. *Edinaya koncepciya duhovno-nravstvennogo vospitaniya i razvitiya podrastayushego pokoleniya Chechenskoj Respubliki*. Groznyj, 2013. Available at: <http://mk-chr.ru/images/2015/oficial.dokuments/duxovno-nravstvennoe-vospitanie/Ed.Kon.doc>
8. Gurbanov `E.A.-O. *Regional'naya sociokul'turnaya identichnost' Severnogo Kavkaza: integraciya i dinamika*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Novoчерkassk, 2013.
9. *Istoriko-kul'turnye tradicii narodov Severnogo Kavkaza*. Nauchno-spravochnoe posobie. Pod redakciej V.A. Tishkova. Moskva: l'EA RAN, 2013.
10. Arsaliev Sh. M.-H. *Etnopedagogika chechencev i problemy nravstvennogo vospitaniya*. – M.: Gelios ARV, 2007. – 384 s.

Статья поступила в редакцию 11.11.16

УДК 372

**Gasharov N.G.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [nisred47@mail.ru](mailto:nisred47@mail.ru)

**Mahmudov H.M.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [nisred47@mail.ru](mailto:nisred47@mail.ru)

**Magomedov N.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [nisred47@mail.ru](mailto:nisred47@mail.ru)



**DIVERGENT TASKS WITH GEOMETRIC CONTENT IN THE PRIMARY COURSE OF MATHEMATICS.** The paper discusses methodological issues related to the transition of the Russian system of primary education by the Federal state educational standard and the problem of teaching mathematics to primary school pupils. Development of universal educational actions in learning math should become the main tool, which enables the formation of junior high school students the ability to learn, the capacity to fulfill self-development and self-improvement. The main attention is paid to the use in the educational process of divergent tasks with geometric content. The authors offer a number of key divergent tasks with geometric content and teaching methods to their solution in the primary school, which showed in practice its effectiveness both in the development of creative thinking in pupils, and in the process of forming of cognitive universal educational actions.

**Key words:** primary school, divergent and convergent problems, problems with geometric content, divergent thinking, creativity, universal educational actions.

*Н.Г. Гаширов, канд. ф.-м. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nisred47@mail.ru*

*Х.М. Махмудов, канд. ф.-м. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nisred47@mail.ru*

*Н.Г. Магомедов, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nisred47@mail.ru*

## ДИВЕРГЕНТНЫЕ ЗАДАЧИ С ГЕОМЕТРИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

В работе обсуждаются методические вопросы, связанные с переходом Российской системы начального образования к Федеральному государственному образовательному стандарту и проблемой обучения учащихся начальных классов математике. Развитие универсальных учебных действий в процессе обучения математике должно стать главным средством, которое обеспечивает формирование у младших школьников умения учиться, способности к саморазвитию. Основное внимание при этом должно уделяться использованию в учебном процессе дивергентных задач с геометрическим содержанием. В статье предлагается ряд ключевых дивергентных задач с геометрическим содержанием и методику обучения их решению в начальной школе, показавшие на практике свою эффективность как при развитии креативности мышления у младших школьников, так и в процессе формирования у них познавательных универсальных учебных действий.

**Ключевые слова:** начальная школа, задачи с геометрическим содержанием, дивергентное мышление, универсальные учебные действия.

Переход отечественной системы начального общего образования к ФГОСу существенно повышает роль и ответственность учителей начальных классов перед обществом. Ибо в соответствии с требованиями новых образовательных стандартов учитель в процессе обучения учащихся обязан добиваться освоения детьми не только предметных и метапредметных результатов образования, но и сформировать у них такую важную ключевую компетенцию как **умение учиться**. Целью начального курса математики является не только предметная подготовка учащихся, обеспечивающая преемственность с математическим образованием в основной школе, но и целенаправленное формирование в ходе усвоения этого содержания **универсальных учебных действий (УУД)**. Именно развитие УУД в процессе обучения математике должно стать главным средством, которое обеспечивает формирование у младших школьников умения учиться, способности к саморазвитию и самосовершенствованию.

Говоря о ведущей роли обучения в развитии ребёнка, Л.С. Выготский подчёркивал, что оно должно осуществляться через содержание усваиваемых знаний. Задачи в начальном курсе математики, как известно, служат и целью, и средством обучения, а их дидактическую роль в процессе обучения математике трудно переоценить. **Общий приём решения задачи (ОПРЗ)**, как известно, является одним из важнейших УУД и это так не случайно, так как в процессе реализации ОПРЗ фактически задействованы и развиваются все другие виды УУД.

Как известно, в начальном курсе математики традиционно принято решать **конвергентные задачи**, то есть такие, которые имеют вполне определенное условие, чёткий алгоритм решения и единственно верный ответ. Хорошо известно, что такие задачи, способствуют главным образом развитию у младших школьников **конвергентного мышления**. Однако в процессе жизнедеятельности ребёнка и взрослым довольно часто приходится иметь дело с **дивергентными задачами**. Задачу называют дивергентной, если она имеет много вариантов правильных ответов и соответственно различные варианты решений, приводящих к этим ответам. Вариативность ответов и способов решения дивергентных задач создает оптимально благоприятные условия для развития исследовательского поведения учащихся и для реализации ими своего творческого потенциала, позволяя проявлять **дивергентность (креативность) мышления** в процессе работы над такими задачами. Отметим, что понятия дивергентного и конвергентного мышления и соответственно дивергентной и конвер-

гентной задачи были введены в науку американским психологом Д.П. Гилфордом [1].

Дивергентные задачи, как известно, стали весьма востребованы и широко используются в курсе математики начальных классов как одно из самых эффективных средств по развитию и формированию у младших школьников креативности мышления. Методическим вопросам по использованию в процессе обучения младших школьников решению дивергентных задач посвящены работы [2; 3; 4; 5].

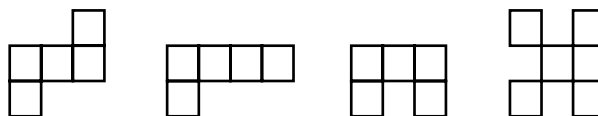
Однако оказывается, что не менее успешно можно использовать на уроках математики дидактические возможности дивергентных задач в процессе формирования у младших школьников познавательных и других видов УУД.

Среди дивергентных задач, востребованных учителями начальных классов и доступных младшим школьникам, следует отметить **дивергентные задачи с геометрическим содержанием**, которые показали свою дидактическую эффективность в процессе опытной педагогической работы. В связи с этим отметим, что в монографии [3, с. 51] приведён вариант достаточно обширной классификации (типизации) дивергентных задач, состоящий из 14 типов, методически обоснованно используемых в начальном курсе математики.

Ниже приводим базовые (ключевые) примеры дивергентных задач с геометрическим содержанием с методикой обучения их решению младших школьников, которые будут весьма полезны методистам и учителям как в составлении, так и в ходе обучения решению задач такого типа.

**Задача 1.** Какие фигуры можно построить из 5 одинаковых квадратов?

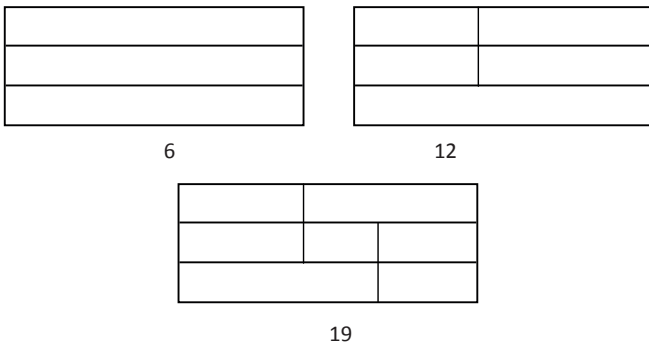
Ясно, что ответов будет много и все зависит от фантазии ученика. Вот некоторые варианты:



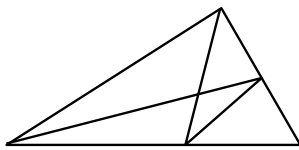
**Задача 2.** Найдите на данном чертеже прямоугольники в возможно большем количестве.

Диапазон ответов учеников, как правило, бывает весьма разнообразным. Все ответы в определенной мере можно посчитать правильными и в этом проявляется вариативность ответов.

Чтобы учащиеся смогли глубже вникнуть в суть задачи и выявить все «спрятанные» прямоугольники полезно поочередно построить и рассмотреть следующие чертежи:



**Задача 3.** Какие Вы видите треугольники на данном чертеже:

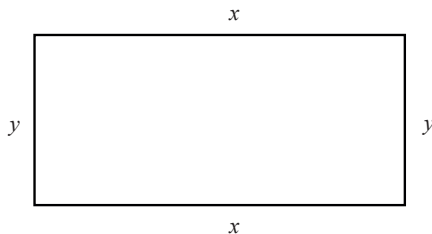


Эта задача примерно вышеотмеченного типа, но с треугольниками. Обычно ответы носят «индивидуальный характер». В случае возникновения затруднений у детей здесь также подходит построение серии чертежей к задаче.

В конечном итоге приходим к ответу, включающему до 14 треугольников.

**Задача 4.** Начертите в тетради прямоугольники с периметром 24 см. Сколько их может быть?

Уместно составление схематического чертежа совместно с детьми с обозначением через  $x$  и  $y$  соответственно длины и ширины прямоугольника.



Далее, приходим к решающей модели этой задачи:  $x + y = 12$ .

Поскольку длину  $x$  считаем не меньше, чем ширину  $y$ , то имеем  $y \leq x$ . Отсюда получим все 6 ответов: (1, 11); (2, 10); (3, 9); (4, 8); (5, 7); (6, 6).

**Задача 5.** Найдите длину и ширину прямоугольников с площадью 36 кв. см и начертите их. Сколько их может быть?

При обсуждении содержания текста этой задачи также, как и предыдущей задаче, весьма удобно иметь перед глазами схематический чертеж. Аналогично рассуждая, приходим к вспомогательной модели:  $x \times y = 36$  и соответственно 5 ответам: (1, 36); (2, 18); (3, 12); (4, 9); (6, 6).

**Задача 6.** У Тани был прямоугольник, вырезанный из бумаги. Она разрежала его по прямой линии на две фигуры. Какие фигуры при этом могли получиться?

Ясно, что в зависимости от линии разреза могли получиться треугольники, прямоугольники, четырёхугольники и пятиугольник с треугольником.

**Задача 7.** Сколько одинаковых квадратов можно сложить из 12 спичек? Возможно ли, например, 6 квадратов? Найдите несколько способов.

Эта задача на преодоление инерции мышления, так как обычно довольствуются поисками решения задачи на плоскости. Выход состоит в том, чтобы направить инициативу в нужном направлении. На самом деле речь идет о кубе, ребрами которого являются данные 12 спичек. Эту задачу можно усложнять, добавляя некоторое количество спичек и требуя при этом соответственно большего количества квадратов.

**Задача 8.** Сколько одинаковых треугольников можно сложить из 6 спичек?

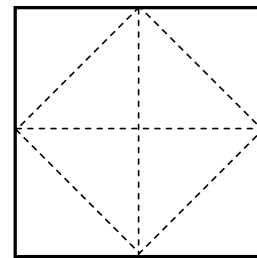
Каким может быть их максимальное количество?

Эта задача примыкает к предыдущей и для её оригинального решения надо выйти в пространство и построить из спичек правильную треугольную пирамиду. Далее, задачу можно значительно усложнить и модифицировать.

**Задача 9.** Существуют ли прямоугольники, у которых площадь численно равна периметру? Поскольку длины сторон могут быть только натуральные числа, а задача сводится к модели  $2 \times (x + y) = x \times y$ , где  $x$  и  $y$  – длины сторон прямоугольника, то далее методом подбора найдём ответы (3,6); (4,4); (6,3).

**Задача 10.** Как из данного квадрата вырезать квадрат, площадь которого равна площади оставшейся части? Сколькими способами это можно сделать?

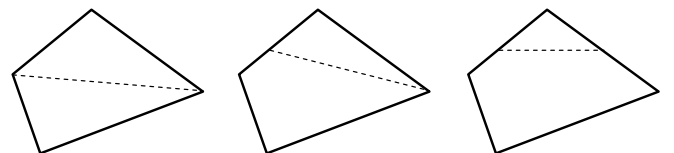
Для решения этой задачи весьма полезен следующий чертёж:



Из этого чертежа видим, что площадь малого квадрата равна площади оставшейся части большого квадрата. Передвигая и фиксируя малый квадрат внутри большого, мы получим квадраты, удовлетворяющие условию задачи.

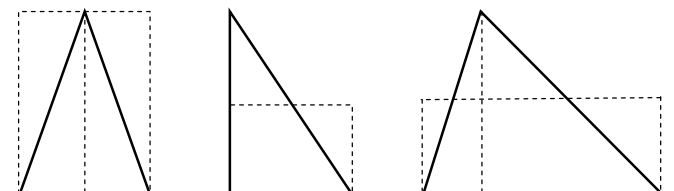
**Задача 11.** У вырезанного из бумаги четырёхугольника отрезали один угол. Сколько углов останется?

Если отвлечься от отрезанного угла, то в зависимости от места разреза можем стать обладателями 3, 4 или 5 углов. Это можно продемонстрировать на следующих чертежах:



**Задача 12.** Разрежьте треугольник так, чтобы из полученных фигур можно было составить прямоугольник. Каково минимальное число разрезов?

Процесс поиска решений этой задачи – весьма дивергентный. Наиболее банальные решения получаются в случае равнобедренного и прямоугольного треугольника, причём при помощи лишь одного разреза. В случае иных треугольников надо воспользоваться визуальными свойствами высоты и средней линии треугольника. Для этого надо построить чертежи:



В заключение считаем уместным привести высказывание, связанное с обсуждением использования дивергентных задач в начальных классах, высказанное А.В. Белошистой [5, с. 175]: «...приведённые примеры доказывают, что вполне возможна и реальна разработка системы заданий дивергентного характера, которые не только адекватны наглядно-образному типу мышления младших школьников, но и вполне посильны ребёнку этого возраста».

## Библиографический список

1. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. *Психология мышления*. Москва, 1965.
2. Гашаров Н.Г., Касумова Б.С. *Дивергентные задачи в начальном курсе математики*. Махачкала, 2010.
3. Гашаров Н.Г., Махмудов Х.М. Дивергентные задачи – средство развития творческого мышления младших школьников. *Начальная школа*. 2014; 2: 29 – 33.
4. Гашаров Н.Г., Махмудов Х.М. Использование дивергентных задач в начальном курсе математики. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*. Психолого-педагогические науки. 2011; 1 (14): 82 – 86.
5. Белошистая А.В. *Развитие математического мышления ребёнка дошкольного и младшего школьного возраста в процессе обучения*. Москва, 2016.

## References

1. Gilford Dzh. Tri storony intellekta. *Psixologiya myshleniya*. Moskva, 1965.
2. Gasharov N.G., Kasumova B.S. *Divergentnye zadachi v nachal'nom kurse matematiki*. Mahachkala, 2010.
3. Gasharov N.G., Mahmudov H.M. Divergentnye zadachi – sredstvo razvitiya tvorcheskogo myshleniya mladshih shkol'nikov. *Nachal'naya shkola*. 2014; 2: 29 – 33.
4. Gasharov N.G., Mahmudov H.M. Ispol'zovanie divergentnyh zadach v nachal'nom kurse matematiki. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Psixologo-pedagogicheskie nauki. 2011; 1 (14): 82 – 86.
5. Beloshistaya A.V. *Razvitie matematicheskogo myshleniya rebenka doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta v processe obucheniya*. Moskva, 2016.

Статья поступила в редакцию 01.12.16

УДК 37.378.1

**Grishkin D.K.**, Deputy Head of Department, Chief of Educational Office, Lieutenant, Yaroslavl Higher Military School of Air Defense (Yaroslavl, Russia), E-mail: d.k.grishkin@mail.ru

**MODEL OF ORGANIZATION MEDIA EDUCATION IN MILITARY HIGHER EDUCATION SCHOOL.** The need to improve military education due to the objectives of the national security of the country in terms of changes in the current political and socio-economic situation in the world, the relevance of innovative development of the system of training of cadets, their socio-professional formation as one of the main areas of construction and reform of the Armed Forces of the Russian Federation. The article presents a model of organization of media education in a military higher education school, developed on the basis of an analysis of scientific literature and the results of experimental work on the basis of Yaroslavl Higher Military School of Air Defense. The model reveals the basic principles, goals, stages of implementation of media education ideas, as well as forms and methods of the use of media resources in the professional development of students.

**Key words:** media education, students, media resources, media competence, educational organization of higher education.

**Д.К. Гришкин**, зам. нач. факультета, нач. учебной части, подполковник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны, г. Ярославль, E-mail: d.k.grishkin@mail.ru

## МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ОРГАНИЗАЦИИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Необходимость повышения эффективности военного образования обусловлена задачами национальной безопасности страны в условиях изменений современной политической и социально-экономической обстановки в мире, актуальностью инновационного развития системы подготовки курсантов, их социально-профессионального становления как одного из основных направлений строительства и реформирования Вооруженных сил Российской Федерации. В настоящей статье представлена модель процесса организации медиаобразования в военном вузе, разработанная на основании анализа научных источников и результатов опытно-экспериментальной работы на базе Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. Модель подробно раскрывает основные принципы, цели, этапы реализации идей медиаобразования, а также формы и методы использования медиаресурсов в профессиональном становлении курсантов.

**Ключевые слова:** медиаобразование, курсанты, медиаресурсы, медиакомпетентность, образовательная организация высшего образования.

Основопологающей идеей при моделировании процесса медиаобразования является повышение его эффективности в соответствии с реалиями и требованиями современного информационного общества, а также условиями организации образовательного процесса в военном вузе. На основании промежуточных результатов нашего исследования и анализа медиаобразовательных моделей, созданных отечественными медиапедагогами нами была разработана модель процесса организации медиаобразования в условиях военного вуза, которая представлена следующими компонентами: целевой, проектно-содержательный, операционный, рефлексивно-оценочный.

Рассматриваемая модель базируется на нескольких принципах, определяющих содержание, формы и методы педагогической деятельности. К ним отнесены: индивидуально-ориентированный подход; практическая направленность; принцип учёта профессиональной специфики в организации образовательного процесса; междисциплинарность и преемственность; принцип практико-ориентированной деятельности.

Целевой компонент выдвигает цели и задачи процесса организации медиаобразования в военном вузе, базирующегося на использовании средств массовой коммуникации. Применительно к нашему диссертационному исследованию, данный компонент раскрывается через содержательную, организационную и мето-

дическую составляющие. Целью нашей деятельности является достижение медиакомпетентности курсанта, как интегративного качества личности. Анализ научной литературы и исследований, позволил нам сделать вывод, что определение медиакомпетентности требует несколько иного, конкретно направленного на средства (массовой) коммуникации подхода.

Медиакомпетентность личности курсанта представляет собой интегративное качество личности, характеризующее единство знаний, умений, навыков, составляющих личностный и профессиональный опыт, а также ресурс для осуществления информационно-образовательных, социальных технологий и профессиональной деятельности [1].

В организационном плане целевой компонент отражает следующую структуру: изучение совокупности систематизированных медиазнаний, медиаумений и эмоционально-ценностного отношения к медиа в целом, а также учет исходного уровня имеющихся знаний и социального опыта курсантов при построении медиаобразовательной деятельности; анализ образовательных требований, предъявляемых к профессионализму курсантов и соотнесение их с условиями организации и содержанием медиаобразовательной деятельности в военном вузе [2]; анализ и отбор содержания системы образовательных и социальных практик, ориентированных на формирование медиакомпетентности;

выявление конкретных противоречий и проблем, возникающих в процессе организации медиаобразования; определение содержания, форм, методов и способов организации медиаобразования, базирующегося на основе использования средств массовой коммуникации. На наш взгляд, такая структура позволит обеспечить согласованность, целенаправленность, единство требований во взаимодействии всех субъектов образовательного пространства военного вуза при построении медиаобразования.

Обеспечение безопасности образовательного процесса возможно благодаря системному изучению потенциалов медиа, осознание необходимости методически грамотно подходить к выстраиванию работы курсантов с медиаисточниками и их содержанием. На наш взгляд целесообразно обеспечить подготовку субъектов образовательного процесса к применению актуальных медиаобразовательных технологий в работе с курсантами [1; 3]. Исходя из этого, целевой компонент предполагает определение содержания методической поддержки медиаобразования, предполагающей обеспечение необходимыми научными, педагогическими, учебно-методическими, информационно-справочными, нормативно-методическими, техническими и другими материалами, которые используются в медиаобразовательном процессе. Для этого следует подобрать соответствующий педагогических инструментарий, подобрать отвечающие современным информационным требованиям формы, методы и средства.

Именно поэтому нами были определены следующие компоненты модели, позволяющие наиболее полно представить характеристику изучаемого явления.

Проектно-содержательный компонент предполагает создание концепции медиаобразования, направленной на достижение заявленной цели деятельности, посредством включения курсантов в систему социальных и образовательных практик. Проектно-содержательный компонент медиаобразования реализуется через специально организуемую образовательную [4] (в том числе и научно-исследовательскую), профессионально-служебную, внеаудиторную (культурно-досуговую, информационно-пропагандистскую и др.) деятельность, самостоятельную работу.

Образовательная деятельность – одна из ведущих деятельностей образовательной организации. Образовательная деятельность строится на основе стандартов и учебных программ, целью которых является постоянное обогащение опытом познавательной деятельности, формирование у обучающихся профессионального интереса и социального опыта, устойчивых и глубоких убеждений и принципов, знаний и практических навыков, профессионально значимых качеств, подготовка к практической деятельности. Научно-исследовательская деятельность курсантов является средством формирования способности обучающихся анализировать научную информацию, обобщать отечественный и зарубежный опыт профессиональной деятельности, применять методы прикладных научных исследований, анализа и обработки их результатов. Научно-исследовательская деятельность обучающихся подразделяется на научно-исследовательскую работу, включенную в учебный процесс, и выполняемую во внеучебное время.

С целью реализации проектно-содержательного компонента модели, в содержание рабочих программ, самостоятельную учебную и научно-исследовательскую работу курсантов, мы вводили медиаобразовательный компонент, предусматривая регулярное и педагогически обоснованное применение широкого спектра медиа в процессе медиаобразования и обучения профессиональным дисциплинам [5, с. 241 – 246]. Интеграция медиасодержания в образовательный процесс организовывалось нами посредством: выполнения традиционных заданий на учебных занятиях и практиках в специальной форме (например, подготовка электронных сообщений, докладов, мультимедиа-презентаций и т. д. на основе анализа (рефлексивного, сравнительного, перспективного) актуальных информационных материалов профессиональной деятельности; обеспечения самостоятельной работы с электронными словарями, энциклопедиями, Интернет-порталами по определенным дисциплинам (благодаря разнообразным возможностям медиа в представлении учебного материала расширяются пути их использования как средства наглядного представления того или иного объекта, явления, события); включение курсантов в систему дистанционного получения и освоения профессиональных знаний, умений, навыков, опыта по средствам сетевых и электронных форм обучения (создание электронной системы учебно-методического инструментария, организация веб-квестов, электронных портфолио и кейсов по отдельным дисциплинам, практикам, стажировкам и т. д.).

Теоретическая подготовка курсантов, офицерского состава и профессорско-преподавательского состава, к работе с медиа источниками и медиа информацией, на наш взгляд, должна разворачиваться в следующей логике: знакомство с историей и теорией медиаобразования (лекции-конференции, проблемные лекции, круглый стол, методологический семинар и др.), изучение потенциалов медиаобразования для профессионального становления курсантов и формирования профессиональных компетенций субъектов образовательного процесса (проектные семинары, мастер-классы, дискуссии, организационно-деятельностные игры и др.), ознакомление с технологиями медиаобразовательной деятельности, формами и методами медиаобразования аудитории (лекции – презентации, мастер-классы, лабораторные, самостоятельная работа и другое).

Практическая составляющая отражает непосредственную работу с медиа материалами, создание собственных медиа продуктов и др., в целом предполагает формирование следующих знаний [5]: о проблеме / ситуации, как определять, дифференцировать и классифицировать понятия, структурировать материал, работать с авторскими и собственными текстами, делать выводы из увиденного, осмысливать и интерпретировать (реализуется через систему профессиональных практик, семинарских и лабораторных занятий, самостоятельную работу, научно-исследовательскую деятельность и др.).

Внеаудиторная деятельность (культурно-досуговая, информационно-пропагандистская и др.) организуется на основе комплексной программы воспитательной работы, и направлена в большей степени на углубление познавательных интересов курсантов, развития социальных и познавательных мотивов учебной деятельности, стимулируется развитие личности, особенно её творческого потенциала, значительно расширяется кругозор, эрудиция и эмоционально-ценностное отношение, т. е. способствует более эффективному усвоению содержания образования.

Эффективным средством формирования медиакомпетентности курсантов, на наш взгляд, является интеграция элементов медиаобразования в систему разнообразных форм социальной и образовательной практики по выделенным направлениям деятельности: приобщение курсантов к реализации медиаобразовательных и социальных проектов; приобретение опыта медиаобразовательной деятельности; усвоение специальных медiateхнологий, позволяющих успешно накапливать профессиональный опыт в современной медиасреде; организация творческой интерактивной среды для работы; освоение информационно-коммуникативных, социальных технологий; популяризация и пропаганда медиа знаний, икт-компетентности, демонстрация новых технических и программных разработок, обучение их использованию.

Названные задачи решаются преподавателями, офицерским составом и курсантами путем реализации комплекса мероприятий, содержание которых основывается на использовании адекватных методов (визуализации, проектные, проблемные, исследовательские и др.) и форм (разработка медиапакетов, выполнение курсантами самостоятельной работы с привлечением медиаисточников, участие в деятельности инициативных групп, встречи с представителями медиапрофессий и др.) [2]. Развитие медиаобразовательной деятельности курсантов организуется в условиях применения и интеграции педагогических, информационно-коммуникативных и социальных технологий.

Профессионально-служебная деятельность курсантов (система практик и стажировок) – направлена на формирования комплекса профессиональных компетенций при непосредственном исполнении курсантами и слушателями служебных обязанностей. Основное содержание работы в рамках обеспечения профессионально-служебной деятельности курсантов с использованием медиаобразовательных технологий заключается в: использование актуальных социально-ориентирующих аудио – и видеоматериалов средств массовой информации при проведении занятий, направленных на профессиональную подготовку курсантов, обеспечивающую успешность осуществления служебной и профессиональной деятельности; проведение видео экскурсий по учреждениям и ведомствам, являющихся потенциальными базами дальнейшего трудоустройства; анализ видеоматериалов, печатных изданий (периодика, Интернет статьи и др.) [1; 5] при проведении учений и тренировок, моделирующих ситуации профессиональной деятельности; включение в программы прохождения ознакомительной и преддипломной практики элементов самостоятельной работы с медиаматериалами и др.

Операционный компонент модели, выполняет формирующую функцию, предполагает овладение и дальнейшая реализация курсантами медиакомпетенций, отвечающих специфике целей и содержания профессиональной деятельности будущего офицера в региональных условиях. В ходе опытно-экспериментальной работы нами был апробирован следующий алгоритм формирования медиакомпетенности курсантов: аналитико – диагностирующий (выявление исходного уровня сформированности способности, диагностика выявления состояния проблемы необходимости применения средств медиа в образовательном процессе вуза.), ориентационный (освоение курсантами основ медиаобразования, использования основных потенциалов медиа в учебной и самостоятельной работе; знакомство с основными источниками получения медиатекстов; организации вводных медиаобразовательных занятий, разработка классических форм работы медиатекстами и их презентацией), этап практической работы (применение курсантами полученных знаний, умений, навыков на практике, с целью формирования опыта медиаобразовательной деятельности.) [3], рефлексивный (оценка и анализ приобретенного личностного, социального и профессионального опыта), этап последствия (трансляция и апробация приобретённых знаний, умений и навыков, опыта в практике реальных отношений).

Формирование медиакомпетенности личности, овладение курсантами медиаобразовательных технологий осуществлялось посредством интеграции медиаресурсов и медиаинформации: в изучение дисциплин тактико-специальной, общественно-государственной подготовки и общевоинские уставы (литературно-имитационные творческие задания для анализа персонажей медиатекстов; театрализовано-ролевые творческие задания, способствующих иконографическому анализу медиатекста на учебных занятиях; идентификационный анализ медиатекстов на учебных занятиях; литературно-аналитические творческие задания для герменевтического анализа медиатекстов) [1], применения информационно-коммуникативных технологий при построении учебной работы (веб-портфолио, веб-квесты, кейсы и др.); в деятельность инициативных объединений (по курсам, учебным группам), через организацию творческих и проектных заданий, предусматривающих активное взаимодействие с медиаресурсами.

В качестве педагогических условий, способствующих эффективной организации медиаобразования в военном вузе, нами выделены следующие: насыщение медиасодержанием образовательное пространство военного вуза; синхронизация элементов содержания медиаобразования на основе обеспечения преемственности и междисциплинарности; обеспечение подготовки субъектов образовательного пространства военного вуза к использованию актуальных медиаобразовательных технологий.

Рефлексивно-оценочный компонент модели отражает демонстрируемый курсантом уровень сформированности медиакомпетенности, а также включает в себя перечень основных способов замера формируемой компетенции.

Для оценки эффективности опытно-экспериментальной работы нами были выделены следующие критерии: мотивационный (ориентация личности на активное использование медиатехнологий в профессиональной деятельности; проявление интереса к профессионально значимой медиаинформации и потребность ее поиска средствами медиа; потребность в информационном обогащении средствами медиа и др.); когнитивный (знает учебные и воспитательные возможности средств медиа; владеет знаниями о методах и способах использования медиа в профессиональных интересах; способен производить эффективные и ответственные медиатексты/медиапродукты и др.); практико-операционный (владеет различными способами реализации медиатехнологий; может обеспечивать вариативность содержания собственной деятельности на основе средств медиа; умеет работать с техническими средствами и др.); коммуникативный (умеет оказывать целенаправленное воздействие на аудиторию посредством медиасреды; способен к общению в медиасреде (личной и профессиональной коммуникации); оценочный (способен работать с медиа информацией, анализировать, систематизировать, обобщать ее, устанавливать ассоциации и взаимосвязи с ранее изученным и др.) [4; 5].

Таким образом, основанием моделирования процесса организации медиаобразования в военном вузе является понимание необходимости формирования медиакомпетенности курсанта как интегративного качества личности и ресурса для эффективного осуществления информационно-образовательных, социальных технологий и профессиональной деятельности.

#### Библиографический список

1. Дудулин В.В. Проблемы профессионального роста современного военного специалиста. *Мир образования – образование в мире*. 2009; 3 (35).
2. Федоров А.В. *Развитие медиакомпетенности и критического мышления студентов педагогического вуза*. Москва, 2007.
3. *Стратегический план совершенствования профессионального образования и подготовки военнослужащих и государственных гражданских служащих РФ на период до 2020 года*. Москва, 2008.
4. Мантуленко В.В. *Использование мультимедийных средств в учебной и профессиональной деятельности*. Самара: Издательство «Самарский университет», 2006.
5. Жилавская И.В. *Медиаобразование молодежной аудитории*. Томск: ТИИТ, 2009.

#### References

1. Dudulin V.V. Problemy professional'nogo rosta sovremennogo voennogo specialista. *Mir obrazovaniya - obrazovanie v mire*. 2009; 3 (35).
2. Fedorov A.V. *Razvitiye mediakompetentnosti i kriticheskogo myshleniya studentov pedagogicheskogo vuza*. Moskva, 2007.
3. *Strategicheskij plan sovershenstvovaniya professional'nogo obrazovaniya i podgotovki voennosluzhaschih i gosudarstvennyh grazhdanskih sluzhaschih RF na period do 2020 goda*. Moskva, 2008.
4. Mantulenko V.V. *Ispol'zovanie multimedijnyh sredstv v uchebnoj i professional'noj deyatel'nosti*. Samara: Izdatel'stvo «Samarskij universitet», 2006.
5. Zhilavskaya I.V. *Mediablozovanie molodezhnoj auditorii*. Tomsk: TIIT, 2009.

Статья поступила в редакцию 25.11.16

УДК 378.14

**Dammer M.D.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: dammermd@cspu.ru

**Leonova E.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: leonova@cspu.ru;

**Karasova I.S.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: dammermd@cspu.ru

**FUNCTION-ORIENTED METHODOLOGY IN DESIGNING OF THE INFORMATION AND EDUCATION WEB PORTAL “TEACHING PRACTICE”**. The work considers introduction of function-oriented methodology IDEF0 into modeling the process of students' teaching practice, descriptions of its structure and organization. This model is central in the concept of organization and realization of students' pedagogical practice (bachelors of Pedagogical Education). The concept involves both the development and assessment of students' professional competences levels in different types of professional activity (pedagogical, methodical, project, research). On the basis of the concept the authors design the information and education portal “Teaching Practice”. The researchers have presented the main approaches to the organization of teaching practice, principles and objectives of the development of the information and educational portal “Teaching Practices”, description of the functional model “Organization of pedagogical practice”.

**Key words:** teaching practice, structural-functional model, information and educational portal, modeling, methodology, structural and systemic analysis, IDEF0 functional technology, design of information systems.

**М.Д. Даммер**, д-р пед. наук, проф. Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: dammermd@cspu.ru

**Е.А. Леонова**, канд. пед. наук, доц. Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: leonova@cspu.ru;

**И.С. Карасова**, д-р пед. наук, проф. Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: dammermd@cspu.ru

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОРТАЛА «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА» НА ОСНОВЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕТОДОЛОГИИ

В статье рассматривается применение функционально-ориентированной методологии IDEF0 для моделирования процесса производственной педагогической практики студентов, описания его структуры и организации. Данная модель является ядром концепции организации и проведения производственной (педагогической) практики студентов бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование». В концепции отражены как развитие, так и оценка уровня сформированности профессиональных компетенций студентов в различных видах профессиональной деятельности (педагогической, методической, проектной, исследовательской). На основе концепции проектируется информационно-образовательный портал «Педагогическая практика». Представлены основные подходы к организации педагогической практики, принципы и задачи разработки информационно-образовательного портала «Педагогическая практика», описание функциональной модели «Организация педагогической практики».

**Ключевые слова:** педагогическая практика, структурно-функциональная модель, информационно-образовательный портал, моделирование, методология, структурно-системный анализ, функциональная методика IDEF0, проектирование информационной системы.

Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей в условиях современных требований к результатам освоения образовательных программ требует постановки новых задач по организации и проведению педагогических практик [1]. На физико-математическом факультете ЮУрГГПУ разработана концепция организации и проведения производственной (педагогической) практики, отражающая как развитие профессиональных компетенций у студентов бакалавриата, так и оценивание уровня их сформированности.

В основе концепции положена структурно-функциональная модель, которая раскрывает проектную, содержательную, управленческую и профессиональную функции в организации педагогической практики. Модель отображает взаимосвязь педвуза (администрации, групповых руководителей курирующих кафедр) и работодателей (администрации баз практики, учителей, классных руководителей) в осуществлении методического руководства различными видами профессиональной деятельности студентов-практикантов.

Проведение производственной практики структурируется в соответствии с содержательно-управленческой функцией руководителей практики и студента-практиканта. В соответствии с этим определена структура нормативно-методической документации – рабочей тетради студента-практиканта:

- нормативно-организационный блок производственной практики: регламент организации производственной практики в образовательной организации;
- блочная структура содержательно-управленческой деятельности студента-практиканта и групповых руководителей практики;
- информационно-методический блок деятельности практиканта и факультетского руководителя практики;
- координационно-диагностирующий блок деятельности факультетского руководителя по подведению итогов педагогической практики.

Оценка профессиональных достижений студента на практике осуществляется в балльно-рейтинговой системе. В условиях текущего контроля диагностики уровня сформированности профессиональных компетенций осуществляется групповыми руководителями с помощью многомерного инструментария, а именно технологической карты анализа учебного занятия, воспитательного мероприятия, выполнения заданий по психологии, здоровьесберегающим технологиям. Обобщение результатов производственной (педагогической) практики осуществляется с помощью статистического подхода к оценке интегральной компетенции на основе весовых коэффициентов [2; 3].

Отдельное внимание уделено выявлению мнения работодателя по оценке готовности студентов-практикантов к осу-

ществлению основных видов профессиональной деятельности (педагогической, проектной, методической, исследовательской). Деятельность работодателей (учителей, классных руководителей) по оценке уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов-практикантов осуществляется как в балльной, так и в словесной форме.

В настоящее время в педвузе профессиональная подготовка бакалавров с двумя профильными направленностями реализуется в условиях производственной педагогической практики, включающий два этапа: первый – на IV курсе и второй – на V курсе. Опытнo-экспериментальная работа по реализации концепции, которая проведена в рамках педагогической практики студентов бакалавриата IV курса, подтвердила действенность предложенных подходов, но вместе с тем позволила идентифицировать ряд проблем, связанных с координацией и оптимизацией управления организацией педагогической практики. Выявленные проблемы решит создание единого информационного пространства педагогической практики. Сопровождение деятельности всех субъектов практики реализуется в информационно-образовательной среде путем интеграции информационных ресурсов и сервисов на базе информационно-образовательного портала «Педагогическая практика».

В основу разработки информационно-образовательного портала (ИОП), обеспечивающего единую точку входа к информационным ресурсам и сервисам по педагогической практике, помимо соответствия экономическим требованиям должны быть заложены следующие принципы:

- обеспечение безопасного персонализированного доступа к информационным ресурсам и сервисам для различных групп пользователей через Web-интерфейс;
- масштабируемость, готовность системы к быстрому наращиванию ресурсов в результате развития потребностей пользователей системы;
- высокая гибкость системы, которая позволяет осуществлять интеграцию необходимых приложений независимо от аппаратной и программной реализации.

Внедрение ИОП позволяет решать следующие задачи:

- обеспечение доступа субъектов практики к информационным ресурсам через единый интерфейс, что не потребует от пользователя глубокого знания различных информационных систем;
- создание сервисов портала, необходимых для эффективной реализации балльно-рейтинговой оценки уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов-практикантов и выявления проблем в подготовке будущих учителей;
- обеспечение планирования студентами – практикантами выполнения заданий по реализации педагогической, проектной,

научно-исследовательской деятельности и контроля этой деятельности со стороны руководителей практики;

- предоставление возможности для оперативного взаимодействия субъектов педагогической практики.

Важным этапом проектирования информационного портала, как информационной системы (ИС), является моделирование предметной области. Для того, чтобы получить адекватный предметной области проект ИС в виде системы правильно работающих программ, необходимо иметь целостное, системное представление модели, которое отражает все аспекты функционирования будущей информационной системы. Под моделью предметной области понимается некоторая система, имитирующая структуру или функционирование исследуемой предметной области и отвечающая основному требованию – быть адекватной этой области [4].

Для правильного отображения взаимодействий компонентов ИС важно осуществлять совместное моделирование таких компонентов, особенно с содержательной точки зрения объектов и функций. Существенно помогает в решении таких задач **методология структурного системного анализа**. Структурный анализ – это метод исследования системы, который начинается с ее общего обзора, а затем детализируется, приобретая иерархическую структуру с все большим числом уровней. К **ключевым понятиям структурного анализа** относятся [4]:

- **операция** – элементарное (неделимое) действие, выполняемое на одном рабочем месте;
- **функция** – совокупность операций, сгруппированных по определенному признаку;
- **бизнес-процесс** – связанная совокупность функций, в ходе выполнения которой потребляются определенные ресурсы и создается продукт (предмет, услуга, научное открытие, идея), представляющая ценность для потребителя;
- **подпроцесс** – бизнес-процесс, являющийся структурным элементом некоторого бизнес-процесса и представляющий ценность для потребителя;
- **бизнес-модель** – структурированное графическое описание сети процессов и операций, связанных с данными, документами, организационными единицами и прочими объектами, отражающими существующую или предполагаемую деятельность предприятия.

Существуют различные методологии структурного моделирования предметной области, среди которых следует выделить функционально-ориентированные и объектно-ориентированные методологии. Функциональные методики, наиболее известной из которых является методика IDEF, рассматривают организацию как набор функций, преобразующий поступающий поток инфор-

мации в выходной поток. Процесс преобразования информации потребляет определенные ресурсы.

Функциональный подход к моделированию предметной области позволяет достаточно подробно и всесторонне описать процессы организации и проведения практики, которые отображаются с помощью построенной нами структурно-функциональной модели. На ее основе представим описание основных процессов, которое должно быть положено в основу проектирования информационной системы.

**Организационно-проектная функция.** Педагогическая практика организуется сначала в вузе. В организации принимают участие: ректор, проректор по учебной работе, начальник отдела учебных и производственных практик, декан, заведующие кафедрами, факультетский, групповые руководители, отделы и подразделения вуза (юридический отдел, отдел кадров, бухгалтерия).

Функция реализуется на основе совокупности вузовских документов (приказов ректора об организации и проведении практик, договоров на оказание услуг по руководству практикой, распоряжений по направлению студентов-практикантов в базовые и опорные образовательные организации, акта сдачи-приемки услуг по руководству практикой, реестра документов для бухгалтерии вуза на оплату по договорам).

В соответствии с договором на проведение практики, директор образовательной организации издает соответствующее распоряжение (назначение учителей и классных руководителей для работы с практикантами; распределение студентов-практикантов по классам для решения задач, связанных с совершенствованием их профессиональной подготовки).

**Организационно-содержательная функция.** Групповые руководители: преподаватели курирующих кафедр (предметные, педагогики, психологии, безопасности жизнедеятельности) осуществляют методическое руководство практикой; текущий контроль качества выполнения рабочей программы по практике, а также проводят промежуточную аттестацию.

Факультетский руководитель решает организационные вопросы при подготовке и проведении практики, в том числе проведение установочной и итоговой конференций; взаимодействие с администрацией образовательной организации.

**Организационно-управленческая функция.** Администрация образовательной организации осуществляет проектирование практики в образовательной организации. Директор организует установочную конференцию, издает распоряжение по образовательной организации о распределении студентов-практикантов по классам для проведения занятий, внеклассных и воспитательных мероприятий, а также о назначении учителей, классных

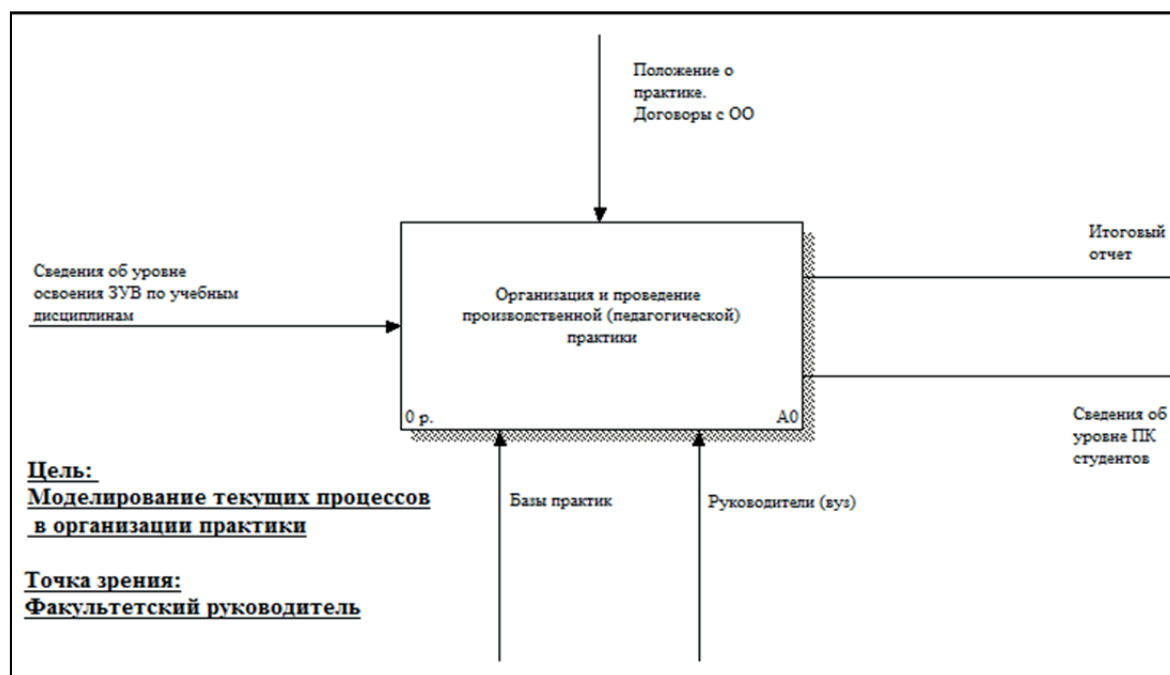


Рис. 1. Контекстная диаграмма функциональной модели «Организация педагогической практики»

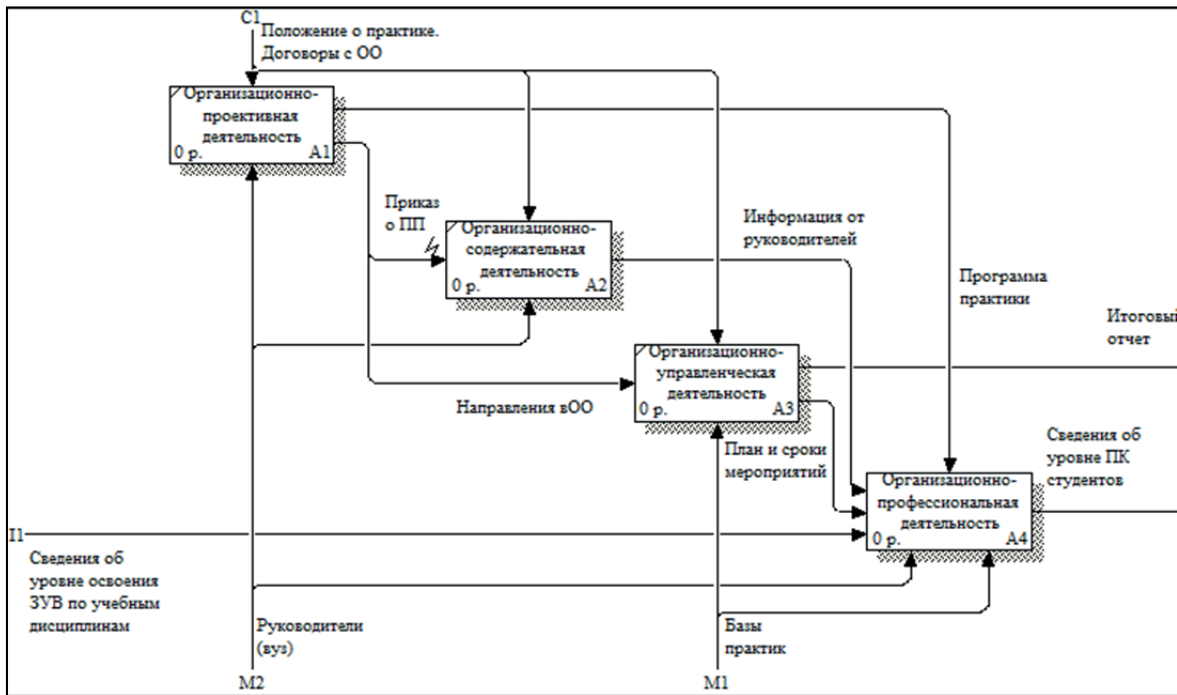


Рис. 2. Диаграмма декомпозиции A0

руководителей для осуществления педагогического руководства студентами. Студенты-практиканты знакомятся с направлениями деятельности образовательной организации в области обучения, воспитания, развития обучающихся; изучают оснащение кабинетов оборудованием.

**Организационно-профессиональная функция.** Групповые руководители от вуза и педагоги от школы осуществляют методическое руководство различными видами профессиональной деятельности в процессе формирования компетенций у студентов-практикантов.

На основе структурно-функциональной модели выполняется построение функциональной модели IDEF0. Целью функциональной методики IDEF0 является построение функциональной схемы исследуемой системы, описывающей все необходимые процессы с точностью, достаточной для однозначного моделиро-

вания деятельности системы. Основу методологии IDEF0 составляет графический язык описания бизнес-процессов. Описание системы представляется как совокупность иерархически упорядоченных и взаимосвязанных диаграмм IDEF0.

Вершиной древовидной структуры является контекстная диаграмма. Она является самым общим описанием системы и ее взаимодействия с внешней средой. На рисунке 1 представлена контекстная диаграмма функциональной модели «Организация педагогической практики».

После описания системы в целом производится разбиение ее на крупные фрагменты – диаграммы декомпозиции. Декомпозиция контекстной модели в соответствии со структурно-функциональной моделью организации и проведения производственной (педагогической) практики приводит к выделению таких бизнес-процессов:

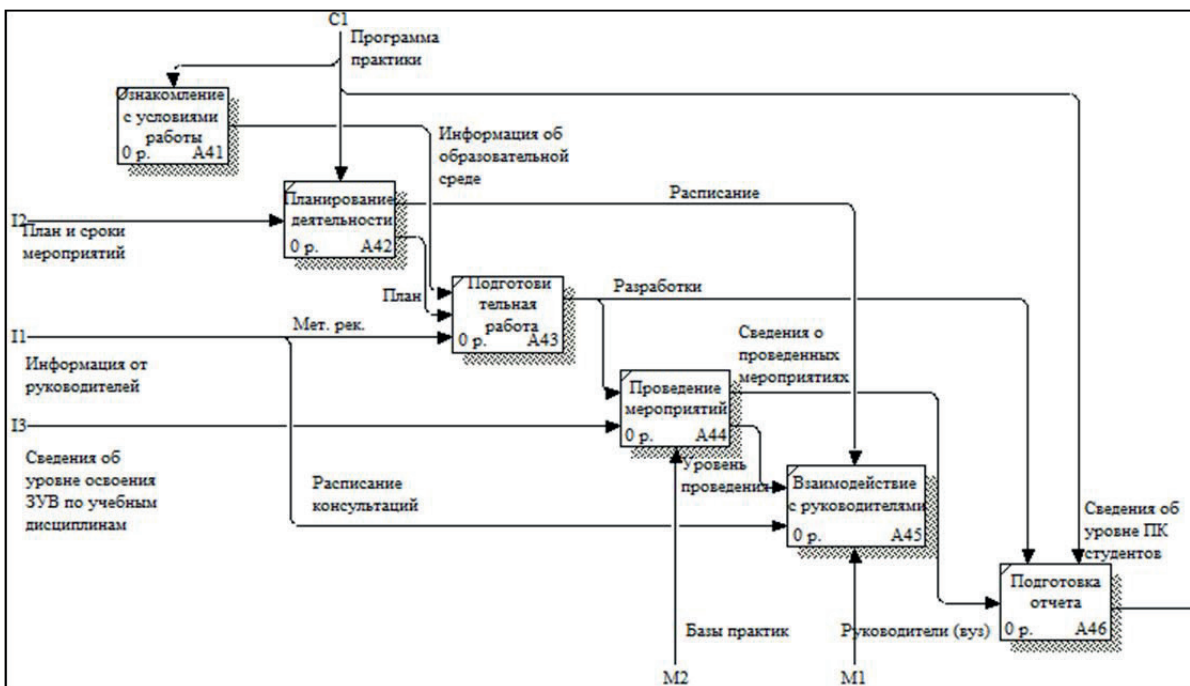


Рис. 3. Диаграмма декомпозиции «Организационно-профессиональная деятельность»



- организационно-проективная деятельность;
- организационно-содержательная деятельность;
- организационно-управленческая деятельность;
- организационно-профессиональная деятельность.

На рис. 2 представлена диаграмма декомпозиции А0. На ней определены роль каждого процесса во взаимодействии с внешней средой, взаимосвязь процессов посредством передачи той или иной информации (документов).

Процессы, представленные функциональными блоками на диаграмме А0, также подлежат декомпозиции, т.е. более подробному описанию. Каждый из выделенных на диаграмме А0 процессов представим более детально.

1. Организационно-проективная деятельность:
  - проектирование нормативной базы практики;
  - подготовка документов на кафедрах;
  - подготовка документов в деканате;
  - юридическое и финансовое сопровождение практики;
  - оформление приказов;
  - подготовка общего отчета по практике.
2. Организационно-содержательная деятельность:
  - методическое руководство практикой;
  - текущий контроль;
  - промежуточная аттестация;
  - подготовка отчета по каждому блоку;
3. Организационно-управленческая деятельность:
  - проектирование практики в образовательной организации;
  - распределение студентов-практикантов, назначение учителей, классных руководителей;
  - сопровождение практики;

- взаимодействие с вузом;
4. Организационно-профессиональная деятельность:
    - ознакомление с условиями работы;
    - планирование деятельности;
    - подготовительная работа;
    - проведение мероприятий;
    - взаимодействие студентов-практикантов с руководителями;
    - подготовка отчетности.

Таким образом, все процессы диаграммы А0 подлежат декомпозиции. Этот уровень декомпозиции представим на примере процесса «Организационно-профессиональная деятельность». Соответствующая диаграмма А4 показана на рис. 3.

Аналогично выполняется построение диаграмм А1-А3. Таким образом, решается задача построения формального описания рабочих процедур организации педагогической практики. Построенная модель дает достаточно полное представление о функциях, реализуемых в ходе проведения практики. Высокая степень детализации исследуемого процесса позволяет выполнить проектирование структуры информационно-образовательного портала «Педагогическая практика» и выявить требования к его функциональности.

*Статья публикуется при поддержке гранта (в рамках конкурса на выполнение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям вузов-партнеров по сетевому взаимодействию; тема исследования: «Разработка концепции информационно-образовательного портала «Педагогическая практика» (договор № 16-897 от «07» июля 2016 г., руководитель проекта – Е.А. Леонова).*

#### Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 04 декабря 2015 года № 1426. Available at: <http://fgosvo.ru/news/2/1583>
2. Карасова И.С., Леонова Е.А. Инновационные подходы в оценке учебно-профессиональных достижений студентов на педагогической практике. *Мир науки, культуры, образования*. Горно-Алтайск, 2010; № 5 (24): 111 – 115.
3. Потапова М.В. Современный инструментарий отслеживания компетенций и универсальных учебных действий обучающихся. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2014; 2: 181 – 193.
4. Грекул В.И., Денищенко Г.Н., Коровкина Н.Л. *Проектирование информационных систем: учебное пособие*. 2-е изд., испр. Москва: Интернет-Университет Информационных Технологий; БИНОМ. Лаборатория знаний, 2008.

#### References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po special'nosti 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata)*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 04 dekabrya 2015 goda № 1426. Available at: <http://fgosvo.ru/news/2/1583>
2. Karasova I.S., Leonova E.A. Innovacionnye podhody v ocenke uchebno-professional'nyh dostizhenij studentov na pedagogicheskoj praktike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. Gorno-Altajsk, 2010; № 5 (24): 111 – 115.
3. Potapova M.V. Sovremennyy instrumentarij otslezhivaniya kompetencij i universal'nyh uchebnyh dejstvij obuchajuschihся. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014; 2: 181 – 193.
4. Grekul V.I., Denischenko G.N., Korovkina N.L. *Proektirovanie informacionnyh sistem: uchebnoe posobie*. 2-e izd., ispr. Moskva: Internet-Universitet Informacionnyh Tehnologij; BINOM. Laboratoriya znanij, 2008.

*Статья поступила в редакцию 25.11.16*

УДК 373.6:004.738.5

**Demchuk L.A.**, postgraduate, Comprehensive school № 148 (Chelyabinsk, Russia), E-mail: [larisa.demchuk@mail.ru](mailto:larisa.demchuk@mail.ru)

**VIRTUAL WORLD OF GAMES AS A FORM OF SOCIAL EXCLUSION OF TEENAGERS.** The article outlines boundaries of adolescence and a leading type of activity – intimate-personal communication. It is proved that in case such communication is insufficient or ineffective, adolescents experience social exclusion, one form of which is the virtual world of games, world of your own success and significance. The work presents results of the empirical research, conducted in several schools in Chelyabinsk. 1648 adolescents from 5-9 grades took part in this research. The research has specified positive aspects of hobbies for teenagers, who play computer games, providing players a sense of presence, the development of new roles, so necessary in this age of the situation of social success. However, it is noted that most computer games are individual, and overreliance on computer games creates greater alienation of the adolescent from the real life. As a mechanism to prevent and reduce social exclusion adolescence the proposed program of the revival of culture of collective game, disclosed the conditions of its successful introduction into practical work.

**Key words:** adolescent, social exclusion, interactive game, virtual world.

**Л.А. Демчук**, соискатель, МАОУ «СОШ № 148», г. Челябинск, E-mail: [larisa.demchuk@mail.ru](mailto:larisa.demchuk@mail.ru)

## ИГРОВОЙ ВИРТУАЛЬНЫЙ МИР КАК ФОРМА СОЦИАЛЬНОГО ОТЧУЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

В статье обозначены границы подросткового возраста и ведущий вид деятельности – интимно-личностное общение. Доказывается, что при недостаточности или неэффективности такого общения подростки испытывают социальное отчуждение, одной из форм которого является игровой виртуальный мир, мир собственной успешности и значимости. В качестве

подтверждения предоставляются данные эмпирического исследования, проведенного в нескольких школах г. Челябинска, с участием 1648 подростков 5 – 9-х классов. Указаны положительные аспекты увлечения подростками интерактивными компьютерными играми, обеспечивающими играющим эффект присутствия, освоение новых ролей, проживание столь необходимой в этом возрасте ситуации социального успеха. Вместе с тем, отмечается, что большинство компьютерных игр индивидуальны, а чрезмерное увлечение ими создает еще большее отчуждение подростков от реальной жизни. В качестве механизма профилактики и снижения социального отчуждения подростков предложена Программа возрождения культуры коллективной игры, раскрыты условия её успешного внедрения в практику.

**Ключевые слова:** подросток, социальное отчуждение, интерактивная игра, виртуальный мир.

Игра является одним из универсальных явлений человеческой культуры. Этим термином исторически описывали 3 различных модальности: а) некоторые природные явления (игра волн, игра ветерка и т.д.); б) вид деятельности (дошкольников, школьников, взрослых); в) набор предметов или программ. В научной литературе «игру» понимают как один из основных видов человеческой деятельности, т. е. рассматривают в соответствии со второй модальностью. При этом многие исследователи (И. Кант, Ф. Шиллер, Й. Хейзинг и др.) убедительно доказывали, что игра может служить индикатором культурного развития цивилизации, так как способствует свободному проявлению творческого потенциала человека, принося удовольствие и наслаждение. В этом аспекте игра развивает эстетические чувства, улучшает коммуникативные способности, повышает социальную активность. Именно так трактовали игру и формировали игрологию Ч. Спенсер, Ж. Пиаже, Д. Эльконин, К. Ясперс и др.

В настоящее время понимание роли игры в жизнедеятельности человека, и в частности, подростка претерпело свое изменение, о чем необходимо знать каждому учителю и применять педагогические меры коррекции возникающих осложнений.

Не секрет, что современный мир характеризуется проникновением игры во все сферы жизнедеятельности человека, при этом тенденция проникновения является растущей. Это явление получило название «игроизация», о чем много писали В.А. Разумный, С.А. Кравченко и др. Отмеченная тенденция имеет место во всех возрастных периодах жизнедеятельности человека, подростковый возраст – не исключение.

Обращение к проблемам подросткового возраста обуславливает определение границы этого возрастного периода, которые значительно варьируются. Так, Г. Гримм обозначает подростковый возраст периодом 12–15 лет у девочек и 13–16 лет у мальчиков, Д.Б. Бромлейн – периодом 11–15 лет, Ж. Пиаже – утверждает, что эти границы между 12–15 годами; Дж. Биррен доказывает, что между 12–17 годами.

Однако, по мнению многих психологов, наиболее точные границы подросткового возраста определил Д.Б. Эльконин, полагая, что они находятся между 10 – 15 годами [1]. В нашем исследовании мы будем придерживаться именно данной периодизации.

Нетрудно заметить, что подростковый возраст наступает после детства, где ведущим видом деятельности была игра. Действительно, в детстве без игры просто невозможно полноценное развитие ребенка. Но и в подростковом возрасте тоже. Почему? На наш взгляд, данное обстоятельство вызвано несколькими факторами:

- большие интеллектуальные нагрузки и лавинообразный поток информации, обуславливают повышение потребности в расслаблении и отдыхе;

- ограничение времени аудиторных занятий побуждают учителей вводить дидактические игры, способствующие усвоению учебного материала в больших объемах;

- расширение границ участия подростков в социокультурной жизни общества (школьное самоуправление, политические суды, волонтерское движение и др.) приводит к игровому освоению новых социальных ролей;

- особенности подросткового возраста: а) сильнейшая потребность в самостоятельности, проявляющаяся как эмансипация от взрослых; б) часто меняющиеся интересы; в) ведущий вид деятельности – интимно-личностное общение. Первая потребность – эмансипация от взрослых – великолепно удовлетворяется в игре, в которой нет опеки, контроля и оценки со стороны взрослых. Изменчивость интересов также полностью удовлетворяет игра – меняем тематику и снова получаем удовольствие. Интимно-личностное общение, в свою очередь, может обеспечить игра, но только в том случае, если общение со сверстниками проходит успешно, если референтная группа принимает подростка и относится к нему с уважением. В противном случае, когда подросток отторгается сверстниками, исключается из игрового взаимодействия, интимно-личностное общение не происходит. Отчужденный подросток начинает испытывать чув-

ство одиночества, неуверенности в себе, никчемности [2]. Или наоборот, становится агрессивным, чтобы «быть или казаться сильным» [3].

Социальное отчуждение в подростковом возрасте переживается очень сложно, поэтому включаются компенсаторные механизмы, одним из которых являются интерактивные компьютерные игры. Интерактивность в таких играх превосходит кино, театр и книги. Игрок активно участвует в событиях, он ощущает свою принадлежность к виртуальному миру, частью его. Это новый, интересный, увлекательный мир, мир мечты и фантазий, мир абсолютного принятия сверстниками, мир собственных триумфов и побед [4].

В большинстве случаев компьютерные игры носят индивидуальный характер, при этом их содержание довольно примитивно: решение сложных вопросов представляется прямолинейно, в одном варианте, без колебаний и сомнений. Реальное общение подменяется виртуальным, в котором нет собственной ответственности за совершенные действия, нет сопереживания со стороны виртуального партнера по общению. Иными словами жизнь представляется в упрощенном виде, в одном измерении, поэтому считается, что такие игры формируют, так называемое, «одномерного человека» [5]. Безусловно, есть виртуальные игры для группы участников или для двоих. Но и эти игры содержат правильные или неправильные «ходы», выбор которых осуществляется по ограниченным условиям, которые несравненно более скудные, чем реальная жизнь. И общение в процессе игры сведено к минимуму – общаются не участники, а их «герои».

Мы провели исследование увлеченности современных подростков виртуальными играми, в котором приняли участие 1648 подростков из нескольких школ г. Челябинска.

На первый вопрос о количестве свободного времени, проводимого за компьютером в целом (и за виртуальными играми в частности), мы получили следующие данные:

5 класс – 70% времени за компьютером, (из него 95% – виртуальные игры);

6 класс – 74% времени (91%);

7 класс – 82% времени (88%);

8 класс – 87% времени (86%);

9 класс – 92% времени (83%).

Очевидно, что в процессе взросления увлечение компьютером усиливается, о чем свидетельствует процент свободного времени, который проводят подростки за компьютером. Удельное время компьютерных игр немного сокращается по мере взросления подростков и заменяется виртуальными социальными сетями.

Второй вопрос был связан с соотношением индивидуальных и групповых компьютерных игр. Оказалось, что подростки не играют в коллективные игры, а игры вдвоем занимают 1/5 времени от всех игр. При этом нам удалось установить две интересные тенденции: а) в виртуальные игры вдвоем играют социально активные, успешные подростки; а индивидуальную игру ведут подростки либо с заниженной самооценкой, либо плохо осваивающие образовательную программу, либо имеющие затруднения в коммуникациях со сверстниками; б) индивидуальные игры больше ведут подростки 5-7-х классов, а групповые или в парах подростки 8-9-х классов.

Третий вопрос, который нас интересовал, относился к тематике игр, в которые играют подростки. Для его изучения мы проанализировали информацию о тех играх, в которые подростки играли (в течение недели и месяца). Оказалось, что таких игр 127, тематическое распределение которых следующее:

- криминальных игр 24 (ограбление банка, организация катастрофы и др.);

- военных игр 26 (освобождение заложников, технические сражения и др.);

- фантастических игр 42 (создание новых цивилизаций, межпланетные войны и др.);

- спортивных игр 17 (шахматы, велогонки, автаралли и др.).

Следует подчеркнуть, что подавляющее большинство компьютерных игр содержали сцены насилия разного уровня: 72 игры – убийства; 58 игр – драки; 56 игр – катастрофы. Данное обстоятельство можно объяснить возрастными особенностями подростков, для которых агрессивное поведение довольно типично [6].

По нашему мнению, одна-две игры в неделю могут способствовать снятию тех негативных аспектов, которые обусловлены возрастом подростка, иными словами это может быть направленная агрессия, управляемая (конструктивная). Но, согласно полученным данным, количество таких игр за неделю более десятка.

При анализе компьютерных интерактивных игр мы выяснили, что некоторые подростки с удовольствием играют в игры «стратегии» и игры «квесты». Но в процентном соотношении их оказалось очень мало:

6 класс – 3,1% подростков;

7 класс – 3,8% подростков;

8 класс – 4,3% подростков;

9 класс – 4,9% подростков.

Вместе с тем легко обнаружить тенденцию к повышению количества подростков, предпочитающих серьезные интеллектуальные игры.

Четвертый вопрос, который нас интересовал – социальная активность подростков, которые увлечены компьютерными играми. К нашему удивлению подростки образовали две противоположные группы:

– первая – социально активные подростки, которые охотно участвовали в различных внеурочных мероприятиях, хорошо общались со сверстниками;

– вторая – социально пассивные подростки, которые оказались не принятыми в коллективы сверстников и которые нашли иную референтную группу подростков, ведущих асоциальное поведение.

Процентное соотношение между этим группами подростков следующее: первая группа состоит из 66% подростков; вторая группа – 34%, из которых 27% – «тихие одиночки», а 7% – агрессивные подростки с девиантным поведением. Следовательно, далеко не во всех случаях интерактивные компьютерные игры приводят к социальному отчуждению подростков.

Пятый изучаемый вопрос обусловлен интересом к возможности снятия агрессии у подростков средствами компьютерных игр. Для этого был проведен сравнительный анализ между ответами, полученными от подростков, и сведениями, составленными по результатам педагогических наблюдений учителей и родителей.

Первая группа подростков увлекается компьютерными играми, но при этом 98,4% посещают секции и кружки различной направленности. Родители отмечают некоторую тревожность и агрессивность в поведении, но они, как правило, ситуативны. Компьютерные игры по времени занимают от 1 до 2-х часов в зависимости от загруженности дня. При этом есть дни, когда подростки не имеют свободного времени, и не участвуют в интерактивных играх.

Вторая группа подростков в подавляющем большинстве (87%) не участвует в культурно-досуговых мероприятиях, проводимых в школе (в случае свободного посещения), и не имеет

увлечений в иных сферах, кроме компьютера. При этом время, проводимое в интерактивных играх у группы «тихий одиночек» колеблется от 3-х до 6 часов; у подростков с девиантным поведением от 2-х до 4-х часов свободного времени. Можно сделать вывод, что время, проводимое подростками за интерактивными играми, обусловлено социальным принятием или социальным отчуждением подростков.

К большому сожалению, современные подростки не знают коллективных игр, в которые играли их родители, бабушки и дедушки. Ушли в прошлое дворовые игры (дети почти не гуляют). Коллективные игры сегодня редко используются в школьной жизни, и даже в дополнительном образовании, очень редко играют на школьных праздниках, еще реже на семейных праздниках.

На наш взгляд, утрата коллективной игровой культуры усугубляет социальное отчуждение подростков. Они не знают коллективных и групповых игр, следовательно, не умеют в них играть, получают меньше возможностей реального общения, не осваивают новые социальные роли, не учатся адаптироваться к новым участникам, не обладают умениями толерантного отношения к новичкам. Очевидно, что это слишком большие потери для процесса становления личности.

В настоящее время Министерство образования и науки РФ актуализировало необходимость повышения внимания к воспитательному процессу школьников, призывая учителей к поиску новых, эффективных методов и средств педагогического влияния. В рамках данного направления мы предлагаем создать Программу возрождения культуры коллективной игры, которая обеспечит расширение знаний подростков о видах коллективных игр и правилах их проведения; сформирует интерес к такому времяпровождению; обеспечит устойчивые потребности в совместных достижениях и победах. Такие игры должны стать постоянным атрибутом школьных праздников, дней рождений и семейных торжеств, создавая альтернативу виртуальным играм и снижая тему самым социальную отчужденность подростков.

Предлагаемая программа, по нашему мнению должна включать все уровни школьного образования, а реализовываться в процессе дополнительного образования или в рамках культурно-досуговой деятельности подростков. Кроме того, программа должна включать лекторий для родителей, так как 67,4% из них не могли привести пример детской коллективной игры. И, наконец, программа должна включать курсы повышения квалификации для учителей (особенно молодых), которые тоже слабо ориентируются в детских и подростковых коллективных играх.

По нашему мнению в каждом регионе (области) должна быть такая Программа, так как очень ценным аспектом её будет содержательное наполнение местными национальными коллективными играми молодежи. Данное обстоятельство позволит подросткам лучше узнать свой край, с большим уважением относиться как к своему народу, так и к рядом живущим национальностям. Нетрудно заметить наличие многих положительных сторон у предлагаемой нами Программы, поэтому надеемся, что наше предложение найдет реальное воплощение в воспитательной практике школ.

Таким образом, разработка и внедрение в практику Программы повышения культуры коллективной игры создаст альтернативу интерактивным компьютерным играм и обеспечит профилактику социального отчуждения подростков.

#### Библиографический список

1. Эльконин Д.Б. *Избранные психологические труды*. Москва: Педагогика, 1989.
2. Додонов Б.И. Потребности, отношения и направленность личности. *Электронный каталог библиотеки ФГБОУ ВО МГППУ*. Available at: <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:28673/Source:default>
3. Бютнер К. *Жить с агрессивными детьми*. Москва: Педагогика, 1991.
4. Лекторский В.А. Умер ли человек. *Человек*. 2004; 4: 10 – 16.
5. Маркузе Г. Одномерный человек. Исследование идеологии развитого индустриального общества. Перевод с немецкого. А. Юдин. Москва, 2003. *Информационно-аналитический портал «Гуманитарные технологии»*. Available at: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/5440>
6. Лоренц К. *Агрессия (так называемое зло)*. Перевод с немецкого. Санкт-Петербург: Амфора, 2001.

#### References

1. El'konin D.B. *Izbrannyye psichologicheskie trudy*. Moskva: Pedagogika, 1989.
2. Dodonov B.I. Potrebnosti, otnosheniya i napravlennost' lichnosti. *Elektronnyj katalog biblioteki FGBOU VO MGPPU*. Available at: <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:28673/Source:default>
3. Byutner K. *Zhit' s agressivnymi det'mi*. Moskva: Pedagogika, 1991.
4. Lektorskiy V.A. Umer li chelovek. *Chelovek*. 2004; 4: 10 – 16.
5. Markuze G. Odnomernyj chelovek. Issledovanie ideologii razvitogo industrial'nogo obschestva. Perevod s nemeckogo. A. Yudin. Moskva, 2003. *Informacionno-analiticheskij portal «Gumanitarnye tehnologii»*. Available at: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/5440>
6. Lorenc K. *Agressiya (tak nazyvaemoe zlo)*. Perevod s nemeckogo. Sankt-Peterburg: Amfora, 2001.

Статья поступила в редакцию 16.11.16

УДК 372.878:784:78.03:316.75

**Yegorova N.A.**, postgraduate (2 year), Department of Musical Arts Institute of Culture and Arts, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: natan\_91@bk.ru;

**Ukolova L.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Musical Arts Institute of Culture and Arts, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: ukolovai@yandex.ru

**TOLERANCE ON THE WAY TO POP VOCAL PRACTICE.** The article deals with a problem of introduction of the tolerance theory in teaching pop vocal practice to teenagers. The relevance of the work is due to the misunderstanding of pop culture in general and the high interest of teenagers to pop music. The paper offers an analysis of the positive and negative aspects of the modern musical area and make focus on comprehensive training of pop vocal. The scientific novelty of this study is to form their own concepts of the theory of tolerance in the learning process teenagers pop vocal practice; the pedagogical conditions for the formation of tolerance of teenagers by means of vocal pop practices. The researchers develop means of the vocal variety of practice, identify methods of formation of tolerance of teenagers by means of a variety of vocal practice and elaborated pedagogical conditions. The theoretical significance lies in the fact that also contributed to the content of musical education teenagers. The proposed methods promote the formation of a tolerant personality and creative activity in teenagers. The practical significance of the study is due to the fact that the research develops scientifically sound pedagogical conditions in teaching teenagers how to tolerate pop vocal learning practice and develop their musical culture.

**Key words:** tolerance, spiritual and moral education, pop art, pop vocal, classical music, singing, teenagers, education, musical environment.

**Н.А. Егорова**, аспирантка каф. музыкального искусства, Государственное автономное образовательное учреждение ВО Московский городской педагогический университет, Институт культуры и искусств, г. Москва, E-mail: natan\_91@bk.ru

**Л.И. Уколова**, д-р пед. наук, проф. каф. музыкального искусства, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Московский городской педагогический университет, Институт культуры и искусств, г. Москва, E-mail: ukolovai@yandex.ru

## ЧЕРЕЗ ТОЛЕРАНТНОСТЬ К ЭСТРАДНОЙ ВОКАЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

В работе рассматривается проблема внедрения теории толерантности в обучение подростков вокальной эстрадной практике. Актуальность обусловлена неправильным пониманием поп культуры в целом и большим интересом подростков к эстрадной музыке, а также осуществляется анализ положительных и отрицательных сторон современной музыкально-эстрадной среды и предлагается ориентир на комплексное обучение эстрадному вокалу. Научная новизна данного исследования состоит в формировании собственного понятия теории толерантности в процессе обучения подростков вокальной эстрадной практике; определены педагогические условия для формирования у подростков толерантности средствами вокальной эстрадной практики; разработаны средства вокальной эстрадной практики; определены методы формирования толерантности подростков средствами вокальной эстрадной практики; разработаны педагогические условия. Теоретическая значимость состоит в том, что внесен вклад в содержание музыкального образования подростков; разработаны авторские методы способствующие формированию толерантной личности и творческой активности подростков;

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанные и научно обоснованные педагогические условия в обучении подростков толерантному отношению в обучении вокальной эстрадной практике и развития их музыкальной культуры позволяют повысить эффективность процесса обучения.

**Ключевые слова:** толерантность, духовно-нравственное воспитание, эстрадное искусство, эстрадный вокал, классическая музыка, вокал, подростки, педагогика, музыкальная среда.

Терпимость, или толерантность, в качестве политического принципа пользуется исключительным успехом в современном мире. Однако терпимость как аспект нравственности индивидуума известна еще со времен античности. Во времена Сократа зародилась мысль о том, что мы должны давать другим свободу познать истину на своем опыте. Модель нравственности, предложенная Сократом, предполагает, что знание – это главная добродетель, и что подлинное знание не может быть получено принудительно. Эту модель нравственности в методе философии, стремящемся достичь добродетели, с другими методами роднит аспект терпимости в обмене мнениями внутри сообщества. Эта модель исторически стимулирует современный образец политической толерантности.

Нетерпимость мы рассматриваем как форму высокомерия, которая осуждает и разрушает все, что выходит за пределы понимания. Вместо того чтобы задавать побуждающие вопросы, нетерпимый человек стремится подавить обсуждение проблемы, вместо того, чтобы попытаться зародить интерес к ней, он скрывает свою неуверенность под маской фанатизма. Терпимость проистекает из критического и снисходительного понимания людских недостатков. Идеологи толерантности не боятся признаться в своем невежестве или неуверенности. Поэтому терпимость основывается на любопытстве и сдержанности. Терпимость требует от нас критического взгляда на интересы других людей и признания этих интересов достойными уважения наравне с нашими собственными. Образованность в сфере философии – это средство, способное привести нас к этой точке зрения.

В современной гуманитарной мысли существует большое количество противоположных мнений относительно теории толерантности. Так мы видим большие разночтения и разные

трактовки понимания теории толерантности среди различных представителей гуманитарного сообщества всего мира и представителей искусства.

Если смотреть с точки зрения социальной легальности определения толерантности, то она трактуется следующим образом, а именно: «Толерантность (от лат. *tolerantia* – терпение, терпеливость, принятие, добровольное перенесение страданий) – социологический термин, обозначающий терпимость к иному мировоззрению, образу жизни, поведению и обычаям».

Понятие толерантности было первоначально открыто в медицине. В практическом использовании оно появилось после присуждения нобелевской премии в области иммунологии, ученому Питеру Медавру, который на практике доказал теорию иммунологической толерантности, открытую Австрийскими учеными Ф. Макфарлейном Бернетом и Франком Феннером.

Он ввёл понятие иммунологической толерантности, которое он определил как состояние индифферентности, или нереагирования на вещество, обычно возбуждающее иммунологическую реакцию[1].

Согласно определению Философского энциклопедического словаря, «толерантность – терпимость кино рода взглядам, нравам, привычкам. Толерантность необходима по отношению к особенностям различных народов, наций и религий. Она является признаком уверенности в себе и сознания надежности своих собственных позиций, признаком открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения с другими точками зрения и не избегает духовной конкуренции. Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание других культур, способов самовыражения и проявления человеческой индивидуальности. Под толерантностью не подразумевается уступка,

снихождение или потворство. Проявление толерантности также не означает терпимости к социальной несправедливости, отказа от своих убеждений или уступки чужим убеждениям, а также навязывания своих убеждений другим людям» [2].

Декларация принципов толерантности Юнеско определяет толерантность следующим образом, а именно: «толерантность – ценность и социальная норма гражданского общества, проявляющаяся в праве всех индивидов гражданского общества быть различными, обеспечении устойчивой гармонии между различными конфессиями, политическими, этническими и другими социальными группами, уважении к разнообразию различных мировых культур, цивилизаций и народов, готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям» [3]. Оксфордский философский словарь дает следующие определения толерантности, а именно: «(«Toleranz» лат.) – терпимость к чуждым и вообще иного рода взглядам, нравам, обычаям и привычкам. Толерантность необходима по отношению к особенностям различных народов, наций, групп по интересам и религий. Она является признаком уверенности в себе и сознания надёжности своих собственных позиций, признаком открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения с другими точками зрения и не избегает духовной конкуренции. Любая толерантность заключает в себе внутренние ограничения, ибо она означает терпимое отношение лишь к взглядам инакомыслящих, а не к предпринимаемым против носителей толерантности мерам борьбы. В случае подчинения их фанатичной идеологии противников приходит конец и идее толерантности» [4]. Толерантность в психологии понимается как «отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию» [5].

Проанализировав существующие понятия теории толерантности в разных областях деятельности, мы разработали собственное определение этого понятия.

Толерантность – это устойчивость к инородному вмешательству, обладание высоким «иммунитетом» к восприятию иной культуры, при введении в сознание ребёнка основы национальной и мировой музыкальной культуры, которые он и будет затем воспринимать как свои, в результате чего он будет воспринимать иное мировоззрение через призму своего собственного.

Музыкальные возможности не имеют границ, ведь только языком музыки говорят во всех странах мира, а этот язык не нуждается в объяснении. Поэтому, при воспитании у подростков понятия толерантности, главным помощником становится вокальная эстрадная практика. Песня даёт нам возможность грустить и радоваться, она учит нас добру и справедливости, подсказывает путь и несёт глобальный смысл.

Эстрада сегодня – не просто вид искусства, но социокультурный феномен, который за время своего развития перетерпел ряд преобразований. Это связано с тем, что эстрадные жанры в силу своей мобильности всегда реагировали на изменения в обществе, вместе с тем отвечая запросам потребителя. Современная эстрада вобрала в себя такие черты, как зрелищность, массовость, лаконичность исполняемого номера, театральность, общение со зрительской аудиторией, универсальность, индивидуальность и самобытность исполнителя.

Эстрадная музыкально-исполнительская деятельность сочетается в себе многообразие жанровых компонентов: индивидуальный вокально-технический стиль, актёрское мастерство, сценический имидж и др. В последнее время среди подрастающего поколения резко возрос интерес к эстрадной музыке, и в частности к эстраднему пению. Вокальная эстрада представляет собой наиболее массовый вид профессионального и любительского музыкального творчества и занимает ведущие позиции в учебной и внеклассной деятельности общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования, охватывая широкий возрастной диапазон учащихся.

Просветительское значение вокальной эстрады как фактора духовно-нравственного воспитания молодежи в наши дни трудно переоценить. В современной социокультурной обстановке отмечается серьезное ухудшение физического и нравственного здоровья подрастающего поколения и, как следствие, снижение мотивации достижения к успеху в процессе учебной деятельности. Один из возможных путей «оздоровления детей» – занятие вокалом, имеющее немаловажное значение для достижения успеха, воспитания чувства раскованности и уверенности в себе, развития индивидуальности.

Преподавание эстрадного вокала, в процессе которого прививаются не только навыки пения, но и вкус к лучшим образцам музыки, является одним из мощных инструментов в воспитании толерантности и как результат духовно-нравственный потенциал молодого поколения.

В широком плане духовно-нравственное воспитание – интегральный, стратегический, интеллектуальный ресурс общества. При этом духовная составляющая отражает внутренний мир человека, а нравственная формируется преимущественно воздействиями на сознание извне и влияет на внешнее поведение человека, на его отношение к окружающему миру, она является результатом воспитания, отражая при этом ценностные ориентиры личности. Сформулированные положения позволяют говорить о воспитании толерантности как об одном из приоритетных направлений в воспитании подрастающего поколения, находящегося в стадии становления.

Еще в древнегреческих рукописях говорилось о том, что музыкальное воспитание – самое мощное оружие, поскольку ритм и гармония проникают в самые сокровенные глубины человеческой души. И сегодня уже доказано, что разумно регулируемая звуковая среда является важным условием благополучного человеческого существования. Воздействие музыки обращено напрямую к душе и, в зависимости от её выбора, может обогатить личность, либо, напротив, иметь разрушительное воздействие. Это относится и к эстрадным жанрам, популярность которых среди молодежи вызвана двумя важными причинами социального характера. Одна из них заключается в том, что глобальное развитие научно-технического прогресса, в корне изменяющее возможности средств массовой коммуникации (аудио, видеозаписи, интернет, телевидение), способствует обращению к этому жанру массовой аудитории, особенно подростков. Другой причиной популярности эстрадной музыки является фактор моды. Мода в наши дни – мощный стимул, как для создателей, так и для потребителей. Яркий пример тому – телевизионные проекты центральных каналов «Фабрика звезд», «Народный артист», «Голос», «Один в один». Телевизионные проекты центральных каналов вызывают в подростковой среде стремление к исполнению популярных шлягеров, составляющих значительную часть эстрадного репертуарного списка из сочинений русских и зарубежных композиторов. «За кулисами» этих проектов стоит огромный труд педагогов, психологов, деятелей искусства и непременно самих исполнителей. Ведь они проходят эту подготовку для того, чтобы нести качественную эстраду слушателю. И качество должно являться первостепенной задачей этих проектов. Однако это не всегда так. На проектах из огромного числа претендентов предпочтение отдаётся уже подготовленным, поэтому многие, не прошедшие кастинги, ощущают потребность в квалифицированном руководстве, осуществляемом по эффективной методике. Но нередко педагоги ограничиваются обучением конкретному, востребованному для шоу-проектов типу вокала, игнорируя качественную составляющую эстрадной композиции для духовно-нравственного развития личности. Между тем, в современной музыкальной педагогике первостепенно важным является способность преподавателя сформировать у обучающегося этическое отношение к жанрам эстрадной музыки, донести до учащегося посредством технических приемов и музыкальных средств многоликой эстрады духовно-нравственные ценности исполняемого сочинения и толерантное отношение к обучению так, как этому учили выдающиеся педагоги К.Д. Ушинский, Д.Б. Кабалевский, К.С. Станиславский, Н.П. Смирнов-Сокольский, Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, О.А. Апраксина, Л.Г. Арагжикова, Л.А. Баренбойм, Д.Б. Кабалевский, В.В. Медушевский, А.И. Медяников, В.И. Петрушин, Л.А. Рапацкая, Б.М. Теплов, Л.И. Уколова, Г.М. Цыпин, И.Б. Бархатова, О.И. Исаева, В.И. Коробка, В.П. Малишова, Л.В. Романова, Г.У. Солдатова, А.Г. Асмолов, Л.А. Шайгерова.

Сегодня важно учитывать фактор влияния массовой музыки на учащихся. Как отмечает А.В. Полозова, направленность содержания музыкального образования в школе на классическую музыку отнюдь не способствует повышению интереса молодежи к ней, развитию навыков восприятия музыки у школьников [6]. Сложность ситуации заключается в том, что часто учитель стоит на своей жестко обозначенной позиции: «поп» и «рок» – негативные явления музыкального искусства, и потому им не должно быть места на школьном уроке. При этом учитель не учитывает важный факт: большинство учащихся привержены именно популярной музыке, и «навязывание» музыки классической может вызвать у большинства школьников только

негативную реакцию. В работах Д.Б. Кабалева, Ю.Б. Алиева, А.Н. Сохора находим обозначение оптимального подхода в определении роли и места «легкой» и «серьезной» музыки в жизни личности, в учебном процессе. Новизна этой методики состоит в том, что классическую музыку предлагается осваивать во взаимодействии с музыкой массовых жанров, в ходе ее осознанного восприятия, формировать у учащихся знания о жанрах и средствах музыкальной выразительности, умение анализировать музыку в данном ракурсе. Д.Б. Кабалева отмечает: «Я убежден в том, что без легкой музыки жизнь была бы невыносима, как без улыбки, без шуток, без веселого отдыха. Худо, очень худо другое – когда легкая музыка исчерпывает все музыкальные запросы человека...» [7, с. 119]. Такой интегрированный подход особенно важен в обучении эстраднему вокалу.

Толерантное воспитание может также осуществляться посредством участия в различных вокальных конкурсах, в том числе посвященных патриотическому воспитанию молодежи. Исполняя песню, певец должен понимать этот материал и пережить его, только после этого он может донести ее до зрителя. Ведь музыка – это живой организм, который живет или не живет, благодаря исполнителю.

И.Г. Шароев отмечает: «Эстрадное искусство оправдывает своё назначение только в том случае, если является отражением жизни народа, если пульс эстрады бьется в унисон с пульсом времени. Именно в связи с этим и следует рассматривать воспитательное назначение эстрады» [8, с. 25]. И когда в результате обучения эстраднему вокалу молодой человек может сказать слушателю о самом главном – о том, что он хочет донести своим исполнением, тогда истинная педагогическая цель достигнута.

#### Библиографический список

1. Хаитов Р.М., Игнат'ева Г.А., Сидорович И.Г. *Иммунология*. 2000.
2. *Философский энциклопедический словарь*. Available at: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/34833](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/34833)
3. *Резолюция генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября*. 1995.
4. *Oxford English Dictionary*. Oxford University Press, 2005.
5. *Краткий психологический словарь*. Москва, 1985.
6. Полозова А. В. *О путях взаимодействия академической и массовой музыки и педагогических возможностях музыки массовых жанров*: материалы межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. Москва, 2006.
7. Кабалева Д.Б. *Дорогие мои друзья*. Москва, 1977.
8. Шароев И.Г. *Резюссур эстрады и массовых представлений*: учебник для студентов театральных высших учебных заведений. Издание 3-е, исправленное. Москва, 2009.
9. Уколова Л.И. *Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2008.
10. Уколова Л.И. Влияние культурно-образовательной среды на процесс воспитания растущего человека. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 6 (43): 274 – 276.
11. Уколова Л.И. Формирование духовной культуры молодого поколения. *Искусство и образование*. 2015; 4 (5): 132 – 135.
12. Солдатова Г.У., Лекторский В.А., Петренко В.Ф. и др. Толерантность как фактор противодействия ксенофобии. *Методология социального конструирования толерантности и управления рисками ксенофобии в многополярном мире*. Москва, 2011: 13 – 89.

#### References

1. Haitov R.M., Ignat'eva G.A., Sidorovich I.G. *Immunologiya*. 2000.
2. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar`*. Available at: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/34833](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/34833)
3. *Rezolyuciya general'noj konferencii YuNESKO ot 16 noyabrya*. 1995.
4. *Oxford English Dictionary*. Oxford University Press, 2005.
5. *Kratkij psihologicheskij slovar`*. Moskva, 1985.
6. Polozova A. V. *O putyah vzaimodejstviya akademicheskoy i massovoj muzyki i pedagogicheskix vozmozhnostyah muzyki massovyh zhanrov*: materialy mezhregional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Moskva, 2006.
7. Kabalevskij D.B. *Dorogie moi druz'ya*. Moskva, 1977.
8. Sharoev I.G. *Rezhissura `estrady i massovyh predstavlenij`*: uchebnik dlya studentov teatral'nyh vysshih uchebnyh zavedenij. Izdanie 3-e, ispravlennoe. Moskva, 2009.
9. Ukolova L.I. *Pedagogicheski organizovannaya muzykal'naya sreda kak sredstvo stanovleniya duhovnoj kul'tury rastuschego cheloveka*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskix nauk. Moskva, 2008.
10. Ukolova L.I. Vliyaniye kul'turno-obrazovatel'noj sredy na process vospitaniya rastuschego cheloveka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 6 (43): 274 – 276.
11. Ukolova L.I. Formirovaniye duhovnoj kul'tury molodogo pokoleniya. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2015; 4 (5): 132 – 135.
12. Soldatova G.U., Lektorskij V.A., Petrenko V.F. i dr. Tolerantnost' kak faktor protivodejstviya ksenofobii. *Metodologiya social'nogo konstruirovaniya tolerantnosti i upravleniya riskami ksenofobii v mnogopolyarnom mire*. Moskva, 2011: 13 – 89.

Статья поступила в редакцию 16.11.16

УДК 378

**Isbanioly M.**, English teacher (Israel); postgraduate, Manal West Timisoara University, (Romania),  
E-mail: [jsirota1976@gmail.com](mailto:jsirota1976@gmail.com)

**PARTICIPATION OF TEACHERS IN DECISION MAKING AS MOTIVE TO REFORMS IN EDUCATION SYSTEM.** Reform in general is usually motivated by decision makers. However, most of researchers who deal with organizational change emphasize the employees' participation in the change process. Around the world and Israel's cooperation model is reflected in teachers' self-managed schools. The today's trend is school autonomy that is expressed in self-administrated schools. Those schools' moto is participation of teachers in organizational and professional decisions. The article defines what a self-administrated school is, what the autonomy level in schools is, what difficulties of teachers' staff cooperation on the organizational and personal levels are. The article's conclusion is that there is a great importance to teachers' participation in decision making, but it has to be performed in a way, in which the teachers will feel they deal with their expertise' field, if they have difficulty in implementing the decisions and it will load their work.

**Key words:** reform, education system, self-administrated school, participation in decision making, pressure.

**М. Исбаниоли**, преп. английского языка (Израиль); аспирант, Западный Университет Тимишоара, Румыния, E-mail: [jsirota1976@gmail.com](mailto:jsirota1976@gmail.com)

## ПРИВЛЕЧЕНИЕ ПЕДАГОГОВ К САМОУПРАВЛЕНИЮ ШКОЛЫ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ В РЕАЛИЗАЦИИ РЕФОРМ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Реформы в целом, как правило, зависят от лиц, принимающих решения. Однако, большинство исследователей, которые занимаются изучением эффективности продвижения реформ, подчёркивают роль сотрудников в процессе изменений. Современный тренд в системе образования в мировой практике и в школах Израиля – это самоуправляемые школы.

В этих школах велико участие педагогов в принятии всех организационно-профессиональных решений, касающихся процесса обучения и воспитания школьников. В данной статье рассмотрены различные уровни автономии общеобразовательных в школах; показаны трудности, возникающие у сотрудников в процессе сотрудничества на организационном и личном уровнях. В статье делается вывод о том, что во многом реформы системы образования зависят от степени участия в них учителей, от возможности их участия в самоуправлении школы и в принятии решений.

**Ключевые слова:** реформирование, система образования, самоуправляемые школы, участие учителей в принятии решений.

The declared goal of reforms in education is to raise the achievement of more and more students and allow them better integration in society. In addition to the fact that sometimes reforms are a survival necessity of organizations and a way of systems to keep an issue in the focus of public interest, it serves as a lever for constant renewal and expresses longing to change education [1]. Reforms in education occur too recently Grimmett & Wideen [2] define reform in education as a planned change process aimed to achieve objectives appreciated by its initiators. Therefore, a reform in education is a change usually driven from top to bottom. Meaning, from policy designers to the performing echelon (school principals) that is pressed to perform changes in the system and suit it to the expectations of the supervisors and the environment.

There are many definitions to the term participation in decision making; one of the primary definitions (1979) is the one of Locke and Schwaiger that defined participation in decision making as the division of influence between principals and employees. A later reference to the term (1994) is the one of Wagner that broadens the definition and claimed that: participation in decision making creates similar involvement of the principal and the employees in the processes of data transition, decision making or solving problems" [3].

When coming to discuss in school there is a question what is participation in decision making in school. The common perception is that the actions in school are divided into two different areas: the wide school area, which includes management, coordination, planning and budgeting; and the class area, which includes teaching and educational pedagogic activities. Traditionally, school's general administration area is perceived as more important in the modern bureaucratic scale, and the right to decision making in this area is preserved to school management. But, according to the modern perceptions, the teachers, which are school's most important resource, have to get more power and real partnership in school managing through their participation in decision making concerning its policy designing [4].

**School of self-managing as a lever to teacher's cooperation.** As part of the general trend in many countries around the world the tendency to transfer the authority to schools and allow them administrative autonomy [5] has been developed, although the reasons and motives may vary from country to country. For example, the desire for extra democratization in India, the interest the government of Argentina to share the public in the problems of education foundation or Brazil's efforts to promote local autonomy [6]. Except the difference in the motives of different countries, there is a mutual motive to the idea of decentralizing authority and giving possibility of self-administration in schools, and it is the faith that self-administration will lead to improvement in education quality. The opinion that investment in education is the most worthwhile investment of public money has been reinforced lately when findings of longitudinal study made in 63 countries for 40 years, has pointed a clear connection between education quality, the gross domestic product and the improvement of life quality in the country [7].

The idea of self-administration in schools in Israel was raised because of reality that required solutions to administrative problems, as burnout and teachers' absence [8] and pedagogic problems, as low academic achievements, students' dropout from schools, prominent academic gaps and cultural variance between groups of students. Another main difficulty was considerable reduction of budgets and study hours. The increasing difficulty of the ministry of education to be responsible for educational achievements in terms of budget reduction from one hand, and the decentralization trend that was accelerated in many countries in the world from the other hand [9], and recognition of the difficulty of centralizing system to supply the variety of educational needs of a plural society led the education system to new stage, in which the educational-organizational center of gravity were transferred from the system to the community and schools. The assumption is that school knows better the needs of students and teachers' community and therefore it will be more efficient to let it make its own decisions as it suits it [10]. All these were part of the reasons that in the study year of 2015-2016 the ministry of education has decided to about experimental activation of self-administrated elementary schools. The experiment was applied in nine schools in four

districts of the ministry of education: North, Haifa, Center and South. From the study year of 1996-1997 until the study year of 2000-2001 joined 801 schools along the country working in self-administration. Therefore, school autonomy is a result of decentralization policy, by which some of the authorities of the ministry of education are transferred to school. Usually it means that school gets a permit for self-administration of budgets and self-indication of pedagogic policy. The level of self-administration depends in the level of decentralizing the ministry of education's authorities, when the level may vary from place to place, from time to time and from one type of school to another [11].

**The level of participation of teachers in decision making.** Participation of teachers in decision making is presented theoretically in the model of partnership in management [12]. Partnership in management is an organizational strategy based on several assumptions: (a) Social – participation and democracy as main values in culture. (b) Organizational – participation that is required by the goals school set to itself in the current time. (c) Psychologic – participation contributes to satisfying the needs of belonging, significance, identification and personal growth (Shachar, H. & Magen-Nagar, N., 2010). Although quite a few reviews were made against the idea of shared management and participation of teachers in decision making, it was accelerated and has taken roots mainly in professional thinking and less in professional action of the ministry of education [13].

With that in mind it is worth asking what are the areas the teachers should participate in decision making in order to make the process efficient and give teachers a sense of sharing from one hand, and from the other hand will not overwhelm them too much. In respond to this question, Hoy and Tarter (1993) divided the variety of decisions in school into three domains as mentioned before: "the acceptance domain", that includes the subjects and issues in which teachers accept the management's decisions (as: budget, human resource); "the sensitivity domain", that includes the subjects in which teachers feel themselves as pedagogical experts and they can and need to be partners in decision making (as: class managing, achievements evaluation); "the margins domain", that includes subjects in which one teacher or another has unique expertise and he can and need to be partners in decision making (as: informatics, planning computer laboratory, esthetic design of spaces in school). By their opinion, the model may help the principal to participate teachers in decision making in an efficient and economical way.

The range of subjects the principal must deal with every day is huge. Starting from proper use of resources, through responding to local events in school and ending with finding current solutions to students' populations that differ from each other in language, culture and religion [14]. Therefore, it may be assumed that participation of the staff in decision making may make it much easier for the principal. But at this point, many principals have a dilemma between the need and intention to share teachers in decision making and the fact the principal has the sole responsibility for the success or failure performing the decisions in each one of these domains, even when it made by other staff members of with their participation [15]. Many principals confront a main dilemma: between the need and intention to share teachers in decision making and the fact the principal has the sole responsibility for the success or failure performing the decisions in those domains, even when it made by other staff members of with their participation (Winkler, D. ). It seems that this dilemma may influence a lot the style the principal will take in participation of the staff in school decision making, even if it is self-administrated school. And in fact, researches of administrated school has found that school had many obstacles, as low accountability of teachers, lack in expertise of decision makers, poor communication and lack of trust between teachers and management (Shachar, H. 1997). The researchers have pointed the fact that teachers' authority was limited because the wide education system, which school is subject to it binds them in rules and regulations referring to the wide range of their activity. The conclusions of the researches were that real participation of teachers in managing and decision making requires redefinition of all officials and allocation of time and resources. Therefore, even if school declares a process of participating teachers in decision mak-

ing, it is important to find out the level of its actual happening and in which domains.

**Positive and negative aspects of participation in decision making.** Many empirics researches examined the subject of participation in decision making in industrial work environment (i.e. [16]) and in educational environment. In the educational context, a research that examined over 600 teachers has found that participating teachers in decision making is positively connected to school's streamlining [17], it also improves the quality of decision making and contributes to teacher's work quality in addition, there are some that see in it a main component that allows changes in school. Lately there are many discussions about participation in decision making as a tool of inserting reforms and positive changes in work processes in schools. An example of a positive change may be seen in the research of Somech in 2002 that found that participation in decision making improves the pedagogic quality and students' achievements, indirectly – through improvement of teaching methods, she also notes in her article that participation in decision making contributes to making school more democratic work place. However, in other researches was found that in schools that has participation the teachers' productivity or the students' achievements were not improved (i.e. [18]). Beyond that, there are some that claim that participation in decision making has negative influence because it distracts the teachers and empty their energies [19]. Maybe the organization's characteristics (in this case – school) are those that harden the participation implementation. Literature that deal with school research points on two main problems of school as an organization: A. most of schools are hierarchic, there is a clear role hierarchy – the principal is at the head of the organization, the teachers are underneath him and there is no echelon between them. School has little variety in roles and reduced mobility. B. schools are organizations with "loose connections" between different units [20]. I.e. teachers' work is disconnected from each other and from the principal's work. These characteristics harden the implementation of participation in school, since there is clear distribution of echelons that distance teachers from the high deciding rank, and in addition the loose connections between different units in school harden participating teachers and power distribution in the process of decision making. Participation in decision making was mentioned a lot in the research literature because of its positive influence on satisfaction, improvement in employee's work performance and improvement in his health (i.e. [20]) Participation in decision making is positively connected to teacher's performance, meaning that as there is more

participation, the teacher perform better his work. Other research works have showed that participation in decision making is positively connected to the teacher's health. A possible explanation to participation's good influence may come from its giving autonomy, trust, patience, tolerance and openness in the interaction between the principal and the teachers [21].

At the beginning of the 1990's researchers (i.e. [22; 23]) has started to research the negative aspect of participation in decision making. Their main claim was that for certain people and in certain circumstances participation in decision making may be perceived as stressor. Researches that tried to understand the negative influence of participation in decision making was focused on the terms delegation of authority, enriching the duty and roles' complexity and requirements [24]. The last ones explain how participation leads to pressure, according to their claim, in work that include participation in decision making the work rate and the demands from the employees is increased, therefore, the situation of increase in participation in decision making may be simulated to an increase in work demands. For example, some note that employee's participation in decision making in an area he does not have enough information and experience will have negative influence, make him feel shame and "not good enough" (harm in self-image). Apparently, the reasons to the negative influence of participation is in the fact that participation creates a role that requires many skills, a lot of experience in independent decision making and as such it leads to larger pressure than other roles. Participation in decision making also adds to the employee challenge, responsibility and duty to be accountable (Shachar, H. & Magen-Nagar, N., 2010)

However, there is no doubt that giving autonomy and participation in decision making must be conditioned in providing the teacher the necessary knowledge. Autonomy means, among others, the school's ability to determine the appropriate priorities for its students' population. Since teachers are those who have most of the information about these priorities, they will be those who will participate in the decision about them. Meaning that the more cooperation between the teacher and school, and the teachers will decide according to their professional knowledge and knowing the student, they will feel less pressure and the level of their satisfaction of participating decision making will increase (Shachar, H. 1997). When we come to make changes in school, it is important that the principal will define the change area and its goals and will integrate the teacher in making decisions in his field. In this situation, the positive aspects of participating decision making will be expressed.

#### Библиографический список

1. Адлер Н. Введение. В Фишер, Михаэли Н (редакция). *Изменения и совершенствования системы образования: эссе*. Иерусалим, 2010.
2. Блэз Ж. Эффективное учебное руководство учителям о принципах продвижения преподавания и обучения в школах. *Вестник образования*. 2000; 38 (2): 130 – 141.
3. Локк А.Е., Швайгер Д.М. Участие в решении. *Исследования в области организационного поведения*. 1979; 1: 265 – 339.
4. Шахар Н. Последствия изменения проектом школы на удовлетворенность учителей своим трудом восприятие трудностей обучения. *Обучение и воспитание*. 1997; 13: 43.
5. Винклер Д. *Выявление влияния децентрализации образования на качество образования*. Вашингтон, округ Колумбия: образовательная программа по улучшению качества 2, агентство США по международному развитию (АМР США). Академия развития образования, 2005.
6. Козн Ж. *Связь децентрализации и школы по повышению качества*. Академия развития образования США, 2004.
7. Джемисон, Е., Джемисон. Влияние качества образования на рост доходов и снижение смертности. *Экономика образования* 2007, (26) 6: 758 – 770.
8. Газиел Г. *Самоуправляемая школа: теория, исследования и практика*. Рамота: Тель-Авивский Университет, 2002.
9. Шахар Х. & Маген-нагар Н. *Участие в принятии решений и чувство автономии и степени удовлетворенности педагогов, комментарий в управление и организацию образования*. 2010.
10. Чабб Дж. Должен ли рынок контролировать образовательный процесс принятия решений? *Американские Политические Науки: обзор*; 1998, Jun 90, ч. 84; Выпуск 2.
11. Ндо А., Миран М. Последствия школьного управления. *Международный журнал образования Администрации*. 2006; (20) 2: 126 – 116.
12. Аподака-Такер М. *На базе школы менеджмента: взгляд из государственных и частных начальных школ*. Анализ Образовательной Политики Архивов, 10 (23). Available at: <http://eraa.asu.edu/eraa/v10n23.html>. 2002
13. Рознозер Н., Ширрон С. *Делегирование полномочий и возможностей*. Центр Хаим Зипри общинного образования, компания общинных центров в Израиле ЛТД, 2000.
14. Петерс. Политика образования, благосостояние и язык рынка. *Австралийский Исследователь в области образования*. 2002, (27) 2: 63 – 86.
15. Шахар Н. Последствий изменения проекта школы на удовлетворенность учителей своим трудом и своим восприятием трудности обучения. *Обучение и воспитание. Учитель*. 1997; 13: 43 – 57.
16. Лам С.С. К., Чен х. П. Подходы к коллективному взаимодействию и работоспособности работников в разных культурах. *Академический журнал менеджмента*. 2002; Вып. 45: 905 – 914.
17. Тейлор Л.Д. Участие педагога в принятии решений. *Образовательная оценка и стратегический анализ*. 1994; 16: 302 – 319.
18. Лейтвуд К. Влияние трансформационного лидерства на организационные условия и взаимодействие студента с учебным заведением. *Журнал Управление образованием*. 2000; 38 (2): 112 – 129.
19. Маркс М.Х. & Луис С.К. Вправе ли учитель повлиять на занятия? Последствия влияния педагога на учебную практику и успеваемость. *Образовательная оценка и стратегический анализ*. 1997; 19 (3): 245 – 275.
20. Елбоим – Дрор Р. Три школы в менеджменте и теории управления. *Теория и её применение в образовании*. Иерусалим: Еврейский Университет, 1987: 63 – 80.



21. Ганстер Д.С., Фузилеры М.Р. Контроль на рабочем месте. *Международный обзор промышленной и организационной психологии*. 1989; 236 – 280.
22. Джонсон М., Ледбеттер Л. *Роль преподавателей в общем процессе принятия решений в школе: критические точки зрения*. Документ, представленный на ежегодном заседании американской научно-педагогической Ассоциации, Атланта, США. 1993.
23. Паркер Майк и Джейн Слотер. *Союз и управления стрессом. Расширение возможностей и эксплуатации в мировой автомобильной промышленности*. Детройт: Уэйнский Университет пресс, 1995: 41 – 53.
24. Ландсбергис А.П., Кэхилл Дж. Влияние бережливого производства и связанное с ним *Новые системы организации труда и здоровье работника*. Журнал о профессиональной психологии здоровья. 1999; 4 (2): 108 – 130.

## References

1. Adler N. Vvedenie. V Fisher, Miha'eli N (redakciya). *Izmeneniya i sovershenstvovaniya sistemy obrazovaniya: `esse*. Ierusalim, 2010.
2. Bl'ez Zh. 'Effektivnoe uchebnoe rukovodstvo uchitel'ям o principah prodvizheniya prepodavaniya i obucheniya v shkolah. *Vestnik obrazovaniya*. 2000; 38 (2): 130 – 141.
3. Lokk A.E., Shvajger D.M. Uchastie v reshenii. *Issledovaniya v oblasti organizacionnogo povedeniya*. 1979; 1: 265 – 339.
4. Shahar N. Posledstviya izmeneniya proektom shkoly na udovletvorennost' uchitelej svoim trudom vospriyatie trudnostej obucheniya. *Obuchenie i vospitanie*. 1997; 13: 43.
5. Vinkler D. *Vyyavlenie vliyaniya decentralizacii obrazovaniya na kachestvo obrazovaniya*. Vashington, okrug Kolumbiya: obrazovatel'naya programma po uluchsheniyu kachestva 2, agentsvo SShA po mezhdunarodnomu razvitiyu (AMR SShA). Akademiya razvitiya obrazovaniya, 2005.
6. Ko'en Zh. *Svyaz' decentralizacii i shkoly po povysheniyu kachestva*. Akademiya razvitiya obrazovaniya SShA, 2004.
7. Dzhemison, E., Dzhemison. Vliyaniye kachestva obrazovaniya na rost dohodov i snizhenie smertnosti. *'Ekonomika obrazovaniya 2007*, (26) 6: 758 – 770.
8. Gazieli G. *Samoupravlyayemaya shkola: teoriya, issledovaniya i praktika*. Ramota: Tel'-Avivskij Universitet, 2002.
9. Shahar H. & Magen-nagar N. *Uchastie v prinyatii reshenij i chuvstvo avtonomii i stepeni udovletvorennosti pedagogov, kommentarij v upravlenie i organizaciyu obrazovaniya*. 2010.
10. Chabb Dzh. Dolzhen li rynek kontrolirovat' obrazovatel'nyj process prinyatiya reshenij? *Amerikanskije Politicheskie Nauki: obzor*; 1998, Jun 90, ch. 84; Vypusk 2.
11. Ndo A., Miran M. Posledstviya shkol'nogo upravleniya. *Mezhdunarodnyj zhurnal obrazovaniya Administracii*. 2006; (20) 2: 126 – 116.
12. Apodaka-Taker M. *Na baze shkoly menedzhmenta: vzglyad iz gosudarstvennyh i chastnyh nachal'nyh shkol*. Analiz Obrazovatel'noj Politiki Arhivov, 10 (23). Available at: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n23.html>. 2002
13. Roznozer N., Shimron S. *Delegirovanie polnomochij i vozmozhnostej*. Centr Haim Zipri obschinnoye obrazovaniya, kompaniya obschinnyh centrov v Izraile LTD, 2000.
14. Peters. Politika obrazovaniya, blagosostoyanie i yazyk rynka. *Avstralijskij Issledovatel' v oblasti obrazovaniya*. 2002, (27) 2: 63 – 86.
15. Shahar N. Posledstviya izmeneniya proekta shkoly na udovletvorennost' uchitelej svoim trudom i svoim vospriyatiem trudnosti obucheniya. *Obuchenie i vospitanie. Uchitel'*. 1997; 13: 43 – 57.
16. Lam S.S. K., Chen h. P. Podhody k kollektivnomu vzaimodejstviyu i rabotosposobnosti rabotnikov v raznyh kul'turah. *Akademicheskij zhurnal menedzhmenta*. 2002; Vyp. 45: 905 – 914.
17. Tejlor L.D. Uchastie pedagoga v prinyatii reshenij. *Obrazovatel'naya ocenka i strategicheskij analiz*. 1994; 16: 302 – 319.
18. Leitvud K. Vliyaniye transformacionnogo liderstva na organizacionnye usloviya i vzaimodejstvie studenta s uchebnym zavedeniem. *Zhurnal Upravlenie obrazovaniem*. 2000; 38 (2): 112 – 129.
19. Marks M.H. & Luis S.K. Vprave li uchitel' povliyat' na zanyatiya? Posledstviya vliyaniya pedagoga na uchebnuyu praktiku i uspevaemost'. *Obrazovatel'naya ocenka i strategicheskij analiz*. 1997; 19 (3): 245 – 275.
20. Elboim – Dror R. Tri shkoly v menedzhmente i teorii upravleniya. *Teoriya i ee primenenie v obrazovanii*. Ierusalim: Evrejskij Universitet, 1987: 63 – 80.
21. Ganster D.S., Fuzilery M.R. Kontrol' na rabochem meste. *Mezhdunarodnyj obzor promyshlennoj i organizacionnoj psihologii*. 1989: 236 – 280.
22. Dzhonson M., Ledbetter L. *Rol' prepodavatelej v obschem processe prinyatiya reshenij v shkole: kriticheskie tochki zreniya*. Dokument, predstavlenyj na ezhegodnom zasedanii amerikanskoj nauchno-pedagogicheskoy Associacii, Atlanta, SShA. 1993.
23. Parker Majk i Dzhhejn Sloter. *Soyuz i upravleniya stressom. Rasshirenie vozmozhnostej i `ekspluatacii v mirovoj avtomobil'noj promyshlennosti*. Detroyt: U'ejn'skij Universitet press, 1995: 41 – 53.
24. Landsbergis A.P., K'ehill Dzh. Vliyaniye berezhlivogo proizvodstva i svyazannoe s nim *Novye sistemy organizacii truda i zdorov'e rabotnika*. Zhurnal o professional'noj psihologii zdorov'ya. 1999; 4 (2): 108 – 130.

Статья поступила в редакцию 28.11.16

УДК 37.02

**Zueva T.N.**, senior teacher, Novosibirsk Institute of Training and Further Training of Specialists in Education (Novosibirsk, Russia),  
E-mail: [tfk\\_sport@mail.ru](mailto:tfk_sport@mail.ru)

**THE INFLUENCE OF COMPLEX EXPERIMENTAL WORK ON FUNCTIONAL AND PHYSICAL FITNESS OF PRESCHOOL CHILDREN.** The article shows that an early use of socio-pedagogical flexibility ensures the timely and effective development of mental and physical work of children based on innovative integrated work in a kindergarten. The work establishes measuring of the influence of the applied traction mode on the studied parameters in connection with the age, sex and individual characteristics of children. Thus, specific values are determined by morphological and functional and motor activity. The author explores ways of solution of the problem of speech disturbances (in 68-70% of cases) of preschool children aged from 4 to 7. In other words, it shows the effectiveness of the complex socio-pedagogical work in accordance with the sensitive period of development of certain motor characteristics in the first period of childhood.

**Key words:** innovative complex work, model of physical activity, physical education of children of preschool age, psycho-physical readiness.

**T.N. Зуева**, ст. преп., Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Новосибирск, E-mail: [tfk\\_sport@mail.ru](mailto:tfk_sport@mail.ru)

## ВЛИЯНИЕ КОМПЛЕКСНОЙ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ФУНКЦИОНАЛЬНУЮ И ФИЗИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье показано, что раннее применение социально-педагогической гибкости обеспечивает своевременное и эффективное развитие психофизических показателей детей на базе инновационной комплексной работы в условиях детского сада. Установлена мера влияния примененных двигательных режимов на изучаемые показатели в связи с возрастом, полом и индивидуальными особенностями детей. Так, определены конкретные величины морфофункциональных и двигательных

показателей; кроме этого выявлена степень решения проблемы речевых нарушений (в 68-70% случаев) дошкольников в возрасте от 4 до 7 лет. Другими словами, показана эффективность комплексной социально-педагогической работы, согласованной с сенситивными периодами развития определенных двигательных качеств в период первого детства.

**Ключевые слова:** инновационная комплексная работа, модели двигательной активности, физическое воспитание дошкольников, психофизическая подготовленность.

В дошкольном воспитании последних десятилетий специалисты отмечают рост числа детей, имеющих различные проблемы, в их числе узкий диапазон двигательных действий, снижение объема двигательной активности и физической подготовленности, нарушения речи и другие. Преодоление взаимосвязанных нарушений (двигательных, соматических, психоэмоциональных, речевых) зависит от ранней профилактики, включающей здоровьесформирующую работу в условиях детского сада [1, с. 33 – 35]. Поэтому важно точно знать какое влияние, в частности, на физическую и функциональную подготовленность детей оказывает комплексная социально-психологическая, логопедическая и педагогическая работа в условиях дошкольного учреждения.

Цель исследования – определить влияние комплексной опытно-экспериментальной работы на функциональную и физическую подготовленность дошкольников.

Методы исследования: анализ научно-методической литературы, документированных материалов и речевых карт, психолого-педагогическое наблюдение, педагогическое тестирование, опытно-экспериментальная работа (ОЭР). Полученные данные изучены методами математической статистики с помощью прикладной программы Excel.

Организация ОЭР и контингент. Дошкольные образовательные учреждения (ДОУ) № 455, 414 города Новосибирска являются ведущими учреждениями по внедрению инноваций в физическое воспитание дошкольников (ФВД) и реализуют несколько новаторских программ, включающих комплексную физкультурно-оздоровительную работу в условиях детского сада. На базе этих ДОУ более десяти лет нами осуществляется ОЭР с использованием инновационного направления в физическом воспитании и специального оборудования. Организация и содержание физкультурно-оздоровительной работы и образовательного процесса для всех воспитанников определяются традиционной и инновационной программами в этих ДОУ. В качестве инновационной составляющей процесса ФВД применяется авторская программа «Альпинёнок» [2, с. 40 – 43]. Программа разработана

для детей среднего (4 – 5 лет) и старшего (5 – 7 лет) дошкольного возраста, прошла апробацию и применяется в ФВД. Данная программа предусматривает использование скалолазных стендов в ФВД и других формах в режиме дня. В соответствии с программой опытно-экспериментальные занятия проводятся 1 раз в неделю по 30 минут в специализированных группах (СГ). В течение учебного года запланировано и проводится 38 таких занятия с использованием оборудования для лазания. Конструкция скалолазного стенда представлена: «скалодромом» (деревянные модули, имеющие различные вариации рельефа и конфигурацию (вертикальный, нависающий и с отрицательным уклоном), «стенолазом» (простая конструкция, состоящая из деревянных брусьев с углублениями, которые закреплены на стене горизонтально, вертикально и ступенчато). Данное оборудование смонтировано в соответствии с правилами техники безопасности, оснащено по требованиям санитарных норм и установлено в физкультурном зале ДОУ. В содержание физкультурных занятий на «стенолазе» и «скалодроме» включены прикладные упражнения в лазанье, комбинированные перемещения, игры, свободное лазанье, выполнение специальных упражнений на месте и в движении, лазанье по временному отрезку. В других формах занятий в режиме дня детей так же используются специальные упражнения в лазании: свободное лазание, лазание с элементами на сложность, по времени, ориентирование по маршруту, подвижные игры, элементы соревнования и другое. Дополнительно нами включены ежедневные свободные передвижения на «стенолазе» и спортивное занятие по «скалолазанию». Охвачено методико-педагогическим обследованием 719 детей (дети являются воспитанниками ДОУ № 455) в возрасте 4 – 7 лет: дети СГ с нарушениями речи (356 чел.: 208 мал. и 148 дев.) и общеобразовательных групп (ОГ) с нормой развития (363 чел.: 189 мал. и 174 дев.). Дети принимали участие в ОЭР в цикле ряда учебных лет.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ полученных данных выявил следующее. При 12-часовом пребывании детей в ДОУ учебные занятия в СГ составляют 50,3%, в ОГ – 51,0%;

Таблица 1

Соотношение ОДА, учебных занятий и отдыха

Виды деятельности	Возраст, лет					
	4-5 лет		5-6 лет		6-7 лет	
	6 группа СГ, %	9 группа ОГ, %	11 группа СГ, %	4 группа ОГ, %	12 группа СГ, %	4 группа ОГ, %
Сон	16	16	16	16	16	16
Организованная ДА	43	40	26	33	27	33
Учебные занятия	41	44	58	51	57	51

Таблица 2

Модели двигательной активности дошкольников СГ и ОГ

Периоды, циклы	Формы двигательной активности	Соотношение формы двигательной активности и времени пребывания в ДОУ (12 часов), %	
		СГ	ОГ
Ежедневно	Утренняя гимнастика	1,38	1,38
	Физкультминутка	0,69	0,69
	Игры на прогулке	12,5	12,5
В недельном цикле	Подвижные игры	4,16	4,16
	Учебные занятия по физической культуре	4,16	4,16
	Экспериментальное занятие по физической культуре	4,16	-
	Занятия лечебной гимнастикой	4,16	4,16
	Ритмика	3,16	3,16
	Логоритмика	4,16	4,16
Месячный цикл	Музыкальные занятия	4,16	4,16
	Физкультурный досуг, праздники, соревнования	8,3	8,3

Таблица 3

Динамика показателей пробы Штанге (на вдохе) и Генчи (на выдохе)

Циклы учебных лет	Показатели измеряли в сек.	4-5 лет		5-6 лет		6-7 лет	
		Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки
		Приросты, %	Приросты, %	Приросты, %	Приросты, %	Приросты, %	Приросты, %
1 год	На вдохе	10,9	11,3	8,8	7,6	31,8	21,9
	На выдохе	32,5	43,3	29,2	11,9	2,2	7,2
	Частота дыхания, к-во / 1 мин	-6,9	-7,4	-2,8	-4,3	-2,5	-4,2
2 год	На вдохе	4,2	3,7				
	На выдохе	21,1	14,3				
	Частота дыхания, к-во /1 мин	-14,1	-12,5				
3 год	На вдохе			10,6	16,5		
	На выдохе			12,5	20,7		
	Частота дыхания, к-во /1 мин			+2,9	-0,8		
4 год	На вдохе	35,2	15,0	14,7	3,3	23,2	8,1
	На выдохе	26,1	59,3	1,8	30,0	5,7	13,0
	Частота дыхания, к-во /1 мин	+9,7	+7,4	+8,3	+36,4	-4,6	-1,0

организованная двигательная деятельность (ОДА) в СГ и ОГ колеблется в диапазоне от 26% до 43% в режиме дня ДОУ. Выявлена тенденция снижения объема движений в связи с увеличением возраста дошкольников: данное соотношение у возрастов 4 – 5 лет практически равнозначное, а возрасте от 5 к 7 годам объем ОДА снижается (табл. 1).

Анализ модели двигательной активности детей показал следующее (табл. 2).

Двигательная деятельность, организованная традиционно, составляет в среднем 2,6 часа, а использование специального оборудования для лазания увеличивает объем ОДА еще на 20 минут в день. В недельном цикле проводится 1 экспериментальное физкультурное занятие (30 мин) по «скалолазанию» (в год 38 часов), что увеличивает объем двигательной активности примерно на 1/3 в недельном цикле.

Ниже представлены результаты измерений морфофункциональных и двигательных показателей, полученные в 1-ый год организации ОЭР (в возрасте детей 4 г. – 1 обл.) и на 4-ый год внедрения ОЭР (в возрасте детей 7 л. – 2 обл.). Результаты обследования данных показателей детей СГ двух выпусков показывают, что за три года наибольшие приросты произошли в развитии двигательных качеств – сила в диапазоне от 46,5 до 80,0%, скоростно-силовых от 27,7 до 45,3%, скорости от 3,6 до 33,7%, равновесии от 25,0 до 210,0% и ловкости от 10,7 до 16,3%. Показатели физического развития в ОГ и СГ имели положительную динамику.

Анализ результатов функциональных проб показал следующее (табл. 3). Колебания величин приростов в возрасте 4-5 лет происходили в границах от 6,9 до 43,3%; в 6-7 лет – от 2,5 до

31,8%; в 5-6 лет – от 2,8 до 29,2%; при этом темпы улучшения показателей дыхания у девочек часто оказывались выше, чем у мальчиков.

Установлена положительная динамика изучаемых признаков и в течение лет проведения ОЭР. Величины приростов здесь нарастали от 1-го ко 2-му и 3-му годам проведения ОЭР и колебались в диапазоне от 1,0 до 59,3%. Максимальные темпы улучшения показателей дыхания фиксированы у детей 4 – 5 лет на 3-4-ий год применения ОЭР (табл. 3). Динамические изменения (данные по диагонали от 2-го до 4-го года ОЭР) показывают устойчивый рост величин приростов: они имеют большие величины у мальчиков (в возрасте 4 – 5 и 6 – 7 лет), чем у девочек. То есть установлено, что два сравниваемых двигательных режима (традиционный и ОЭР) по-разному оказали влияние на показатели детей в связи с полом и дополнительностью влияния ОЭР.

Выявлено, что раннее применение социально-педагогической гибкости на базе комплексной физкультурно-оздоровительной и коррекционной работы с учетом возрастно-половых и индивидуальных особенностей, частью которой является увеличение доли упражнений лазания, обеспечивает положительное влияние на развитие морфофункциональных, двигательных показателей и решение проблемы речевых нарушений дошкольников в 68-70% случаев [3, с. 6]. Определено, что эффективность ФВД детей зависит от совокупности факторов и условий (внутренних и внешних), и показана необходимость комплексной физкультурно-оздоровительной работы, а так же учета ряда других признаков: пола, возраста, состояния здоровья, уровня подготовленности, связанных с индивидуально-типологическими особенностями детей уже на этапе первого детства.

#### Библиографический список

1. Горбунов С.А., Горбунов С.С. Реализация инновационных подходов в системе физического воспитания. *Теория и практика физической культуры*. 2010; 5: 33 – 35.
2. Зуева Т.Н. Организация двигательной активности детей и ее вариативный компонент как экспериментальная часть. *Физическая культура, здравоохранение и образование: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной памяти В.С. Пирусского*. Томск, 2010; 40 – 43.
3. Зуева Т.Н., Додонова Л.П. Влияние комплексной физкультурно-оздоровительной работы на динамику нарушений речи дошкольников. *Теория и практика физической культуры*. 2014; 3: 64.

#### References

1. Gorbunov S.A., Gorbunov S.S. Realizaciya innovacionnyh podhodov v sisteme fizicheskogo vospitaniya. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 2010; 5: 33 – 35.
2. Zueva T.N. Organizaciya dvigatel'noj aktivnosti detej i ee variativnyj komponent kak `eksperimental'naya chast'. *Fizicheskaya kul'tura, zdravooxranenie i obrazovanie: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyaschennoj pamjati V.S. Pirusskogo*. Tomsk, 2010; 40 – 43.
3. Zueva T.N., Dodonova L.P. Vliyanie kompleksnoj fizkul'turno-ozdorovitel'noj raboty na dinamiku narushenij rechi doshkol'nikov. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 2014; 3: 64.

Статья поступила в редакцию 28.11.16

УДК 376.5

**Lyashenko M.I.**, postgraduate, Solikamsk State Pedagogical Institute, Branch of Perm State National Research University (Solikamsk, Russia), E-mail: mariya852@mail.ru

**INTEGRATION OF ORTHODOX AND EDUCATION VALUES TO WORKING WITH CHILDREN “AT RISK” IN THE AREAS LEISURE RESIDENCE.** The article is dedicated to an issue of the search for effective forms, methods, techniques and technologies of valuable self-determination of minors accounting categories. The main contents of the study describes and analyzes the contents of the program of experimental work in the framework of the project “The guys from our courtyard” in an organization of student volunteers of the process of spiritual and moral education of children “at risk” in the summer on leisure venues in the community. The results of the study suggest that the organization of substantive moral and saturated leisure contributes to the spiritual growth of both the educators and students.

**Key words:** values, Orthodox values, spiritual and moral education of children “at risk”, recreational area of residence, student volunteers.

**М.И. Ляшенко**, аспирант, Соликамский государственный педагогический институт, филиал Пермского государственного национального исследовательского университета, г. Соликамск, E-mail: mariya852@mail.ru

## ИНТЕГРАЦИЯ ПРАВОСЛАВНЫХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ «ГРУППЫ РИСКА» НА ДОСУГОВЫХ ПЛОЩАДКАХ ПО МЕСТУ ЖИТЕЛЬСТВА

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме поиска эффективных форм, методов, приёмов и технологий ценностного самоопределения несовершеннолетних учетных категорий. Основное содержание исследования составляет описание и анализ содержания программы опытно-экспериментальной работы в рамках проекта «Ребята с нашего двора» по организации студентами-волонтерами процесса духовно-нравственного воспитания детей «группы риска» в летний период на досуговых площадках по месту жительства. Полученные в ходе исследования результаты позволяют сделать вывод о том, что организация содержательного нравственно-насыщенного досуга способствует духовному росту и воспитателей и воспитанников.

**Ключевые слова:** общечеловеческие ценности, православные ценности, духовно-нравственное воспитание, дети «группы риска», досуговая площадка по месту жительства, студенты-волонтеры.

Детям и подросткам в силу своего возраста и отсутствия устойчивой нравственной опоры сложно противостоять негативным влияниям, которых на сегодняшний день множество. Следствием этой нестабильности становится высокий уровень детской агрессии, чувство ненужности и безысходности, аддиктивное поведение, трудности в определении перспектив дальнейшего жизнеустройства [1]. Ситуация усугубляется состоянием института семьи, где зачастую забота о ребёнке ограничивается обеспечением его материальными благами. Занятые на работе родители делегируют процесс воспитания школе. В тоже время образовательные учреждения не всегда способны создать условия для духовно-нравственного развития личности учащегося, рассматривая воспитание как «адаптацию к социуму», снабжение необходимыми для сдачи экзаменов знаниями.

Сложившаяся ситуация в обществе, кризис нравственности подрастающего поколения и связанный с этим процесс духовной деградации говорит о необходимости духовно-нравственного воспитания, в ходе которого целенаправленно определяет, на основе каких ценностей будет выстраиваться его дальнейшая жизнь.

Вопросам формирования ценностного сознания, ценностного отношения и поведения личности в процессе воспитания и обучения посвящены работы Г.И. Чижиковой особое внимание автор уделяет образовательным ценностям. В.А. Караковский совместно с Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой разработал концепцию гуманистического воспитания, содержательной основой которого являются общечеловеческие ценности, а главным инструментом их воспитания – школьный коллектив. Создатель системно-ролевой теории воспитания – Н.М. Таланчук рассматривал становление личности ребёнка в процессе освоения социальных ролей, наследования и преумножения социальных ценностей, признанных всем мировым сообществом. Н.Е. Щуркова представила в своих работах технологию формирования ценностного отношения воспитанника к себе, другим людям и миру через понимание образа жизни достойного человека. И. В. Метлик раскрыл сущность, условия и формы реализации процесса духовно-нравственного воспитания школьников современной России, обосновал содержания системы гражданских ценностей.

Теоретические вопросы интеграции православных и образовательных ценностей в содержании школьных программ рассматривают Т.И. Власова, С.Ю. Дивногогорцева Е. Шестун, О.Л. Янушквичене В настоящее время настоятельной потребностью практики воспитания является поиск форм, методов, приемов,

технологий ценностного самоопределения детей во взаимодействии с окружающей средой.

Примером интеграции православных ценностей и образования является введение в школьную программу предмета «Основы светской и религиозной этики», однако данная дисциплина преподаётся в начальной школе в течение двух четвертей и не имеет дальнейшего практического продолжения. В тоже время педагоги, являясь носителями светской системы ценностей или либерального взгляда на жизнь, не всегда способны должным образом раскрыть суть православного миропонимания.

В рамках данного исследования мы будем опираться на определение ценностей как предельных нормативных оснований актов сознания и поведения людей, представленное в работах Н.С. Розова [2, с. 101]. Значимым становится лишь то основание, которое было пережито и осмысленно человеком в процессе его жизнедеятельности.

Согласно Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России семья – это первая ступень на пути нравственного становления человека, поэтому ценности, транслируемые ребёнку с первых дней его жизни в кругу близких людей, имеют непреходящее значение [3]. Важно, чтобы эти ценности были желательными и соответствовали общепринятым нормам, традициям национальной религиозной культуры. По данным исследовательского проекта «Ценностный атлас России», значительная часть подростков «воспроизводит гедонистическую структуру личности своих родителей», стремится к обеспеченной и беззаботной жизни, при этом не всегда способна соизмерять свои желания и возможности, что влечёт за собой сложности в определении жизненной перспективы и может стать причиной попадания несовершеннолетних в «группу риска» [1].

Данная проблема не имеет сиюминутного решения и требует продуманной стратегии, объединения всех общественных институтов, создания единого воспитательного пространства, где дети и подростки смогут получить положительный опыт самореализации, увидеть образцы нравственного поведения и осмыслить свою систему ценностей, определиться в собственном мировоззрении.

В ходе исследования автором были рассмотрены ценностные ряды, представленные в светских и религиозных источниках, православной литературе. В таблице 1 показаны примеры тех ценностей, которые предлагаются в качестве базы при организации духовно-нравственного воспитания детей и подростков.

Таблица 1

## Ценностное содержание светских и православных воспитательных концепций

Автор/источник	Ценностное отношение							
	к себе	к семье	к друзьям людям	к Отечеству	к природе	к труду	к миру	
Метлик И.В (Духовно-нравственное воспитание: вопросы теории, методологии и практики в российской школе)	Ценность собственной жизни и здоровья, личная честь и доброе имя, вера в добро и справедливость, неприкосновенность;	Родители, забота о членах семьи, дом, отцовство/материнство, память предков;	Жизнь любого человека, защита и поддержка нуждающихся, уважение человеческого достоинства;	Любовь к Родине, уважение Отечества, предков, историческое и культурное наследие благополучия России;	Сохранение природы, бережливость в использовании природных богатств;	Трудолюбие, творчество	Российский народ – часть мирового сообщества.	
Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России	Личная свобода, свобода совести и вероисповедания, честь и достоинство;	Любовь и верность, уважение к родителям, забота о старших и младших, продолжение рода;	Доверие к людям, справедливость, милосердие, честь и достоинство;	Любовь к России, к своей малой Родине, служение Отечеству	Эволюция, родная Земля, заповедная природа, экологическое сознание;	Уважение к труду, творчество и созидание, целеустремленность;	Мир во всем мире, многообразие культур и народов, международное сотрудничество;	
Таланчук Н.М. (концепция гуманистического воспитания)	Личность, неповторимость, самовоспитание, самореализация;	«Чувство чести рода», история и традиции семьи ответственность за фамилию;	Согласие между людьми, доверие, интерес к общечеловеческим проблемам;	Уважительное, бережное отношение к истории своего народа;	Экологическое сознание;	Сознательное отношение к труду, обязательность, предприимчивость;	Покой и согласие между народами и государствами, миротворчество	
Караковский В.А. (системно-ролевая теория развития личности)	Здоровые духовные и материальные потребности, самовоспитание, самообразование;	Чувство долга и ответственности перед родителями, супружеская, родительская культура;	Формирование коммуникативной, организаторской и педагогической культуры	Патриотизм, классовая-интерклассовая и правовая культура;	Экологическая культура;	Профессионально-трудовая культура;	Геосоциальная и интернациональная культура;	
Православные ценности (Основы христианской нравственности [5])	Жизнь как бесценный дар, вера, свобода (право выбора и ответственность за него), совесть, душа, смирение, кротость душевное и физическое здоровье, самоограничение;	Любовь к ближнему, почитание родителей, ответственность, забота о близких, сохранение верности и любви, жертвенность, самоограничение;	Любовь к ближнему, ценность чужой жизни, свобода, и ответственность, милосердие, служение, смирение, миротворчество, жертвенность;	Любовь родной Земле, ответственность, совесть, почитание истории и традиций предков, служение, жертвенность;	Любовь к родной Земле, ответственность, умеренное пользование благами природы;	Труд как важная часть земной жизни;	Любовь, ответственность, миротворчество, жертвенность, милосердие.	

Данные ценностные ряды не противоречат друг другу, разница лишь в формулировке и их описании. Как видно из таблицы, православные ценности представляют собой универсальную позитивную воспитательную систему, регулирующую все сферы человеческих отношений. Этот вывод подтверждает тысячелетний опыт воспитания детей в России.

Возникает необходимость организации церковно-светского партнерства и поиска эффективных форм взаимодействия государства, семьи, церкви и образования в работе с детьми. Интересным с данной точки зрения является соединение летнего отдыха несовершеннолетних и процесса духовно-нравственного воспитания на досуговых площадках по месту жительства. Особое значение это имеет для детей, которые в каникулярное время остались в городе и в силу определенных обстоятельств, связанных с неблагополучной ситуацией в семье, проблемами в среде сверстников, лишены нравственного общения.

Летняя досуговая площадка по месту жительства – это временное неформальное добровольное разновозрастное объединение детей, где они овладевают конструктивными способами самореализации в духовно-ориентированной общественно полезной, исследовательской, спортивно-оздоровительной, познавательно-развлекательной деятельности.

Автором была проведена опытно-экспериментальная работа в рамках социального проекта «Ребята с нашего двора» на территории города Соликамска и Соликамского района. В течение двух летних месяцев (июль-август) студенты-волонтеры Соликамского государственного педагогического института (филиала) «Пермского государственного национального исследовательского университета», следуя специальной программе, работали с детьми учетных категорий (от 7 до 16 лет) на досуго-

вых площадках по месту жительства. Охват целевой аудитории составил 189 человек.

Содержательной основой совместной деятельности волонтеров и детей «группы риска» стали православные ценности и традиции российской культуры. Выбор в пользу православных ценностей был сделан после опроса о конфессиональной принадлежности семей воспитанников площадки: 80% – относят себя к православию, остальные равнодушны к каким-либо религиозным культурам. На организационном собрании родители были ознакомлены с программой проекта и дали согласие на участие детей в работе площадок.

Главная задача волонтеров – создание условий для получения воспитанниками положительного нравственного опыта самореализации и его осмысления.

Программа совместной деятельности студентов-добровольцев и детей на досуговых площадках включает 5 направлений, каждое из которых предполагает организацию ряда мероприятий с соответствующим ценностным содержанием (смотри таблицу 2).

Ведущими принципами в работе с воспитанниками на досуговой площадке стали:

- нравственность (все мероприятия должны иметь положительную нравственную основу, транслировать желательные ценности);
- добровольность (воспитанники имеют право выбора в определении собственной позиции в любой деятельности: наблюдатель/зритель, активный участник, организатор);
- диалог (взаимодействие волонтеров и детей досуговой площадки выстраивается в диалоговом режиме, воспитанники могут выразить свое отношение к предлагаемой деятельности, внести конструктивные предложения);

Таблица 2

Содержание деятельности детей и волонтеров на досуговой площадке

№	Направление деятельности	Формы и содержание деятельности	Ценностная основа
1.	«100 вопросов взрослому» (проблемно-диалоговое общение)	<i>Беседа-диалог:</i> «Любовь и Дружба», «Что такое семья?», «Для чего нужно детство?» <i>Закрытый показ:</i> «Что такое чудо?», «Гаджетомания»; «Петр и Феврония», «Борис и Глеб – защитники Земли русской»; <i>Вечер легенд:</i> «Загадки пермской Земли»	Любовь к ближнему, почитание старших, смирение, забота о близких, верность; Вера в добро, надежда, милосердие; умеренное пользование благами, самоограничение, душевное и физическое здоровье.
2.	«Театр самого себя» (ролевые игры)	«Гений общения», «Движение – жизнь», «Я в будущем», «Театр самого себя», «Магазин одной покупки», «Как бы поступил ты?»	Любовь к ближнему, свобода выбора, ответственность, самоограничение, коммуникативная культура, самопознание;
3.	«Наследие» (изучение историко-культурное наследие территории)	Экскурсии в Храм г. Соликамска, Соликамского района; Экскурсии в музеи Соликамска, Соликамского района; Историко-краеведческие квест-игры «Искатели», «В поисках утраченной карты», ведение дневников юного исследователя;	Почитание старших, любовь к малой родине, ответственное отношение к историко-культурному наследию, истории и традициям своей семьи;
4.	«Мыслями и делом» (благотворительные, трудовые и экологические акции)	<i>Благотворительные акции</i> «Возьми с собой немного Добра», «Братья наши меньшие» (помощь питомнику «Друг»), «В первый класс» (сбор канцтоваров для первоклассников из малообеспеченных семей); <i>Экологические акции:</i> «Экологический десант», «Дом для маленького друга» «Мой экослед» (сбор и сдача макулатуры, батареек); <i>Трудовые акции:</i> уборка на территории Знаменской церкви (с. Городище), приведение в порядок территории Музея истории соли; уборка двора досуговой площадки, высадка цветов;	Любовь к ближнему, милосердие, сострадание, труд, бережное отношение к результатам труда другого человека, трудолюбие, творчество и созидание;
5.	«Праздники» (праздники церковного годового круга, детские дворовые фестивали)	Семейный праздник в честь святых Петра и Февронии; Праздник в честь святых Бориса и Глеба; Фестиваль творчества «А у нас во дворе»; Фестиваль «Дом дружбы».	Любовь и верность, семья, забота о ближнем; Жертвенность, кротость, смирение, миротворчество; Творческая самореализация, труд

- рефлексия (содержание любой деятельности на площадке и мероприятия должны быть проанализированы участниками при ответе на вопросы: что я почувствовал(а), что узнал(а), что было для меня новым (необычным), что я буду делать с полученным знанием, опытом/ как это отразится на моем отношении к себе, своей жизни, другим людям, миру).

- последствие (по итогам каждого мероприятия волонтеры должны предложить воспитанникам возможные пути для продолжения деятельности, начатой на площадке, мотивировать их на применение полученных знаний в работе над собой, в общении с другими).

Далее более подробно рассмотрим каждое направление и формы, которые могут в себе успешно сочетать летний досуг и процесс духовно-нравственного воспитания детей «группы риска».

Первое направление – «100 вопросов взрослому». Ведущий вид деятельности – проблемно-диалоговое общение, которое представлено в виде беседы-диалога со священнослужителем и мероприятием: «Закрывать показ», «Вечер легенд».

Беседы со священнослужителем о любви и дружбе, о семье и ее роли в жизни каждого человека, о детстве, позволили обратить внимание воспитанников на ценности: любовь к ближнему, верность, почитание старших, смирение и кротость.

Для иллюстрации рассмотрим пример беседы со священнослужителем на тему «Любовь и Дружба».

Мероприятие организуют волонтеры, в качестве ведущего эксперта, приглашается священнослужитель, возможны и другие гости: представители различных конфессий, деятели искусства и культуры, преподаватели гуманитарных дисциплин, это позволит представить воспитанникам многообразие точек зрения на ценность любви и дружбы.

До мероприятия волонтерам необходимо выяснить, как воспитанники определяют данные понятия. Значительной части детей в силу возраста, поведенческих особенностей, уровня развития сложно выразить мысли словами, поэтому следует использовать рисуночную методику. По результатам анализа рисунков для 63% воспитанников любовь – это романтические отношения между молодым человеком и девушкой, нежные чувства. Большинство детей изображает сердца красного, розового цвета, рядом стоящих девушку и юношу. 25% – нарисовали, по их мнению, атрибуты любви: подарки в красивой коробке, цветы, конфеты, воздушные шары, 6% – нарисовали разноцветные узоры и геометрические фигуры, 6% – заштриховали лист темными, холодными цветами (синим, черным, коричневым).

Для того чтобы дети сами могли сравнить личные и коллективные представления о любви и дружбе, сделать выводы, волонтеры оформили выставку рисунков, организовали в отряде «комнату откровений», где можно было поделиться своими мыслями по теме перед видеокамерой. Полученные записи были смонтированы и представлены в начале беседы. Воспитанники быстро включились в диалог.

Священнослужитель в процессе беседы задавал детям вопросы, которые позволяли обратиться к их личному жизненному опыту и оценить с позиции православного понимания любви взаимоотношения с родными, близкими и друзьями. Воспитанники узнали, что человек учится любить через дружбу, заботу о близких, благодарность и прощение. В заключение встречи гость озвучил закон жизни, в котором скрыт секрет любви: «Отдай, прости и уступи» – и предложил попробовать в течение дня придраться к этому правилу, чтобы на следующей встрече рассказать, насколько это было сложно.

После беседы воспитанникам досуговой площадки было предложено закончить предложение: «Беседа о Любви и Дружбе помогла мне понять...» Ответы детей распределились следующим образом: «важно заботиться о родных и друзьях» (30%), «отдай, прости и уступи» (26.1%), «любить – это не так просто, как я думал(а)» (15%), «нужно ценить любовь и дружбу» (10%), «надо делать уборку и помогать маме, она ведь устает» (5%), «меня любят» (3.3%). Воздержались от ответа, поставили прочерк в строке 10.6 % опрошенных. Эти результаты говорят о том, что дети открыты к обсуждению и пониманию ценностей, о которых боятся говорить взрослые.

Второе направление деятельности на досуговой площадке представлено в виде серии ролевых игр под условным названием «Театр самого себя». В процессе игрового общения воспитанники могут взглянуть на себя со стороны, оценить свои мысли, поступки в ситуациях нравственного выбора, получить коллективное одобрение или неодобрение своих действий. Очень по-

лезной стала методика организации духовной деятельности школьников Н.Е. Щурковой, в частности игра «Магазин одной покупки», которая предполагает игровую постановку ситуаций, когда ребенок должен сделать выбор между желаемым и тем, что необходимо, между ценой и ценностью.

В ходе игры воспитанникам предлагаются карточки с изображением товара: «телефон», «ноутбук», «велосипед», «сладости», «новая одежда» и тому подобное – все, что считается ценным, желанным в детской и подростковой среде. На другой стороне карточки написана цена, чего будет стоить воспитаннику его «покупка»: благополучия и здоровья родных, отношений с друзьями (сверстниками), собственных усилий ребенка. Каждый участник размышлял, пытался обосновать свой выбор. Таким образом, 74.1% воспитанников, кому пришлось делать выбор между дорогостоящим товаром и благополучием родных, отказались от покупки. Для 39.1% детей отношения с ровесниками, друзьями оказались не столь значимыми, поэтому они готовы долгое время не общаться с близким другом, испортить отношения с соседом по парте ради нового велосипеда и коробки сладостей. Участники, за товар которых необходимо было заплатить собственными усилиями, совершали покупку лишь в том случае, если труд не был длительным. Например, за новые джинсы воспитанники готовы в течение 2-х недель мыть дома посуду каждый день, но отказываются от долгожданной пары фигурных (хоккейных) коньков из-за нежелания помогать по дому в течение 2-х месяцев.

В конце смены во время игры «Я в будущем» детям было предложено представить в виде рисунка самого себя уже взрослого и все то, что будет его окружать к этому моменту жизни (люди, предметы). 64% воспитанников изобразили рядом с собой людей и животных, природные объекты (деревья, цветы, солнце). 28% – нарисовали себя в окружении предметов, свидетельствующих о материальном достатке: машины, дома, деньги, гаджеты. Оставшиеся (8%) изобразили рядом только животных и материально ценные предметы. Таким образом, можно проследить изменения в отношении к своей жизни и увидеть те ценности, которые на данный момент являются ведущими.

Изучение историко-культурного наследия территории, опыта прошлых поколений дает возможность воспитаннику оценить себя, свою семью в контексте значимых исторических событий, почувствовать сопричастность к ним, актуализировать ценностное отношение к малой родине, культурным традициям своего народа. Для этого в программу досуговых площадок было включено направление «Наследие». Дети получили возможность по-новому взглянуть на уже привычные исторические здания и памятники, благодаря обширной экскурсионной программе (экскурсии в храмы и музеи г. Соликамска, Соликамского района), историко-краеведческим квест-играм («В поисках утраченной карты», «Искатели»), ведению дневников юного исследователя.

В рамках данного направления воспитанники смогли попробовать себя в исследовательской деятельности, привлечь к участию своих родных и близких в качестве помощников и информантов, свидетелей исторических событий прошлого столетия. Следуя пошаговым инструкциям дневника юного исследователя, дети вместе с родителями оформили родословное древо своей семьи; по результатам интервью составили картину советского детства своих бабушек и дедушек. На основе анализа документов домашнего архива, фотоматериалов, артефактов узнали, в каких значимых для территории событиях участвовали члены их семьи. По маршруту, предложенному в дневнике, ребята совершили семейную прогулку по городу (поселку, селу) и представили фотоотчет.

За период работы досуговых площадок были оформлены 70 дневников. По итогам исследовательской деятельности воспитанникам было предложено закончить предложение: «Заполняя дневник исследователя, я понял (а), что моя семья...». В опросе приняли участие 170 человек. Ответы детей можно сгруппировать следующим образом: моя семья – «узнал, что большая, т.к. много родственников» (25.9%), «лучшая и любимая» (23.5%), «имеет свою интересную историю» (18.2%), «помогла мне заполнить дневник» (8.8%), «важна для меня» (5.8%), «не знаю/ничего не понял(а)» (11.2%), оставшиеся (6.6%) напротив предложения поставили прочерк.

Направление «Мыслями и делом» – организация трудовых, благотворительных и экологических акций. Определяющим фактором в данной деятельности является личное желание, «взлетание сердца» воспитанников досуговых площадок. Детям была предоставлена возможность самостоятельно определить группы нуждающихся в их помощи. Таким образом, из 180 опрошенных

воспитанников в качестве объекта заботы в 65% называют животных (кошек, собак, птиц), 23.3% отмечают, что природа (окружающая среда) требует их участия, 7.2% – считают, что помощь нужна им самим. Задача волонтеров-вожатых – помочь воспитанникам в организации добрых и полезных дел.

Последнее, пятое направление предполагает совместную деятельность воспитанников досуговой площадки, их родителей и волонтеров в организации семейных праздников в честь святых Петра и Февронии (День любви, семьи и верности), в честь святых Бориса и Глеба, а также фестивалей творчества «А у нас во дворе», «Дом Дружбы». Опрос родителей воспитанников площадки показал, что православные праздники, совместный творческий досуг в семьях не проводятся.

Формы и содержание каждого мероприятия были разделены на несколько обязательных блоков. Покажем на примере семейного праздника День любви, семьи и верности. Первый блок – «введение в праздник» (творческая презентация сказания о святых Петре и Февронии: театрализация, выразительное ролевое чтение, «закрытый показ» и т. д.); второй – «творческий» (танцевальные, песенные, театральные номера детей и родителей), третий блок – «игровой» (народные игры и забавы, конкурсы), четвертый – «подарок» (изготовление символа праздника, подарка для родных), заключительный блок – «чаепитие» (знакомство с традицией семейной беседы за чашкой чая, возможность поделиться впечатлениями о празднике). Данная форма работы позволила создать условия для сопереживания родителей и детей исторических событий, связанных с этим праздником; для выхода за рамки бытового взаимодействия; для проведения духовно насыщенного семейного досуга.

В конце мероприятия воспитанникам (93 человека) было предложено закончить предложение: «После праздника в честь святых Петра и Февронии мне захотелось...». Ответы распределились следующим образом: «*побольше узнать о святых*»(29%), «*беречь свою семью*» (23.6%), «*радоваться/*

*веселиться*» (20.4%), «*делать добрые дела*» (14 %), «*захотелось быть святым*» (4.3%), «*сказать маме, что она красивая*» (2.1%), «*плакать*» (1.1%), «*ничего не знаю*»(5.4 %). Значительной частью детей оставила положительные отзывы, которые показывают заинтересованность в дальнейшем изучении истории праздника, жития святых, желание признаться в чувствах своим близким и делать добрые дела.

Для оценки эффективности воспитательной работы был подобран диагностический инструментарий: методика изучения ценностных отношений к жизни, к людям, к самим себе, методика изучения социальной компетентности, методика изучения потребности в общении и в достижениях на основе самооценки. Тестирование воспитанников проводилось дважды в начале и конце смены. Таким образом, по итогам сравнительной диагностики мотивацию на выбор созидательной деятельности демонстрируют 76,6 % несовершеннолетних на 25,6% больше, чем в начале смены; выбор желательных ценностных ориентаций показали 64% (приращение 15%). Положительная динамика формирования социальных компетенций наблюдается у 49% детей.

Проведенное исследование подтвердило, что системная работа с детьми по духовно-нравственному воспитанию может осуществляться с различными категориями детей на досуговой площадке в летнее время по месту жительства. Условиями, которые обеспечивают эффективность воспитательной деятельности, являются: последовательная реализация специальной программы духовно-нравственного воспитания на основе православных ценностей и традиций российской культуры, церковно-светское партнерство в обучении добровольцев, в проведении бесед и православных праздников, экскурсий; совместное духовно насыщенное творчество детей, волонтеров и родителей. Интеграция православных и образовательных ценностей составляет основу дальнейших исследований конкретных форм и методов духовно-нравственного воспитания школьников в различных сферах современного образования.

#### Библиографический список

1. Мы хотели понять, что представляет собой наша молодежь. Первые итоги исследовательского проекта «Ценностный атлас России». *Ogonek*. № 34 Available at: <http://kommersant.ru/Doc/2790455>
2. Розов Н.С. *Философия гуманитарного образования (ценностные основания базового гуманитарного образования в высшей школе)*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993.
3. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России*. Available at: <http://day-of-culture.narod.ru/private/Priloz/Koncepcia.htm>
4. Метлик И.В. *Духовно-нравственное воспитание: вопросы теории, методологии и практики в российской школе*. Москва: ПРО-ПРЕСС, 2012.
5. Мекрюков А. *Основы христианской нравственности*. Москва: Издательство Московской Патриархии Русской Православной Церкви, 2015.
6. Дивногоорцева С.Ю. *Духовно-нравственное воспитание в теории и опыте православной педагогической культуры*. Москва: Издательство ПСТГУ, 2012.
7. Щуркова Н.Е. *Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии*. Москва: Новая школа, 1998.

#### References

1. My hoteli ponyat', chto predstavlyayet soboj nasha molodezh'. Pervye itogi issledovatel'skogo proekta «Cennostnyj atlas Rossii». *Ogonek*. № 34 Available at: <http://kommersant.ru/Doc/2790455>
2. Rozov N.S. *Filosofiya gumanitarnogo obrazovaniya (cennostnye osnovaniya bazovogo gumanitarnogo obrazovaniya v vysshej shkole)*. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 1993.
3. *Koncepciya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii*. Available at: <http://day-of-culture.narod.ru/private/Priloz/Koncepcia.htm>
4. Metlik I.V. *Duhovno-nravstvennoe vospitanie: voprosy teorii, metodologii i praktiki v rossijskoj shkole*. Moskva: PRO-PRESS, 2012.
5. Mekryukov A. *Osnovy hristianskoj npravstvennosti*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskoj Patriarhii Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi, 2015.
6. Divnogorceva S.Yu. *Duhovno-nravstvennoe vospitanie v teorii i opyte pravoslavnoj pedagogicheskoy kul'tury*. Moskva: Izdatel'stvo PSTGU, 2012.
7. Schurkova N.E. *Vospitanie detej v shkole: Novye podhody i novye tehnologii*. Moskva: Novaya shkola, 1998.

Статья отправлена в редакцию 29.11.16

УДК 378

**Mikhailov D.A.**, postgraduate, Department of Theory and Technique of Professional Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [alizhanowa@mail.ru](mailto:alizhanowa@mail.ru)

**FEATURES OF FORMING OF LEGAL COMPETENCE OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION.** The paper studies features of forming of legal competence of the educational environment of higher education institution. There is a necessary requirement of appealing to a question of legal competence of future bachelors of pedagogical education as one of important and obligatory components of professional pedagogical training, for the modern science is directed to creation of new concepts and technologies not only based on sciences of the natural, but also social and humanitarian direction: sociology, psychology, pedagogy, law. The author comes to a conclusion that legal competence characterizes legal education of students, including sense of justice, skills of use of precepts of law and aspiration to proportion the social behavior to the right and another, acting in society, regulations.

**Key words:** competence, legal competence, educational environment, legal forming of a personality, law training.



*Д.А. Микаилов, аспирант каф. теории и методики профессионального образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: alizhanowa@mail.ru*

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

В статье анализируются особенности формирования правовой компетентности в образовательной среде вуза, в связи с этим возникает необходимая потребность обращения и к вопросу правовой компетентности будущих бакалавров педагогического образования как одной из важных и обязательных составляющих профессиональной педагогической подготовки, так как современная наука сегодня направлена на создание новых концепций и технологий не только на базе наук естественного, но и социально-гуманитарного направления: социологии, психологии, педагогики, права. Автор приходит к выводу, что правовая компетентность характеризует правовую образованность студента, включая правосознание, умения и навыки использования правовых норм и стремление соразмерять своё социальное поведение с правом и другими, действующими в обществе, нормами.

**Ключевые слова:** компетентность, правовая компетентность, образовательная среда, правовое формирование личности, правовая подготовка.

Стратегические цели и задачи модернизации образования, получившие отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования и среднего профессионального образования, а также Национальная доктрина образования РФ до 2025 года, коренные изменения образовательной парадигмы (вариативность содержания образования, повышенные требования к формированию и развитию личностных профессионально значимых качеств будущего учителя) позволили по-новому взглянуть на формирование личности выпускника, в будущем профессионально компетентного работника. Учитель-профессионал должен на современном этапе развития образования обладать таким набором компетенций, которые позволили бы ему в дальнейшем обеспечить высокоуровневое преподавание предмета на основе правового обеспечения профессиональной деятельности.

В связи с этим возникает необходимая потребность обращения и к вопросу правовой компетентности будущих бакалавров педагогического образования как одной из важных и обязательных составляющих профессиональной педагогической подготовки [1].

Модернизация современного общества несет в себе качественные изменения в социокультурной сфере, по сути дела формируя новый тип социума. Можно отметить увеличение степени свободы в отношениях между социальными структурами и социальными агентами в настоящей период, что приводит нас к мысли о растущей индивидуализации. Однако данный процесс чреват рисками, носящими одновременно локальный и глобальный характер, причем производство рисков характерно для всех сфер общества, в том числе образовательного пространства. Модернизация системы образования в Российской Федерации на современном этапе обуславливает возрастание социально-правовой активности педагогических работников, что влечет за собой необходимость развития сознательной основы правомерного поведения участников образовательного процесса с целью снижения вероятности возникновения рисков в данной среде. Динамичное обновление законодательства, постоянные нововведения общественной практики формируют необходимость особого внимания к проблеме правовой подготовки педагогических кадров всех уровней. Правовая компетентность преподавателя высшей школы определяется уровнем его правосознания и правовой активности, проявляемыми в рамках определенного коллектива. Основу такой его компетентности составляют система знаний и понимания права, а также действий в соответствии с ними. Поэтому повышение профессиональной компетентности преподавателей – одна из ключевых проблем современного образования.

В современном образовательном пространстве в связи с введением Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» возросли требования к уровню правовой подготовки всех участников образовательного процесса, в том числе и к выпускникам педагогического вуза.

Эти требования определяются и Федеральными государственными образовательными стандартами Высшего образования по направлению «Педагогическое образование», в которых установлена новая квалификация (степень) – бакалавр педагогического образования. А правовая компетентность бакалавра педагогического образования является прямым требованием ФГОС к результатам обучения.

В целом, бакалавру педагогического образования крайне сложно определить стратегию компетентной деятельности

в изменяющемся правовом поле образования. Такой прогноз подтверждается анализом материалов школьной практики и СМИ, которые свидетельствуют об увеличении количества конфликтных ситуаций в образовательной среде, уходе молодых педагогов из школы, растущем недовольстве родительского сообщества состоянием общего образования, его напряженном эмоциональном климате. [2].

Мы считаем, что процесс развития правовой компетентности будущего бакалавра педагогического образования должен происходить не только в процессе профессиональной деятельности, а ранее, в учебном процессе вуза. В этом случае бакалавр педагогического образования приобретает умения самостоятельного правового развития, имеет определенный опережающий опыт разрешения проблемных ситуаций в правовых отношениях в образовании [3].

В этой связи возникает проблема развития правовой компетентности будущего бакалавра педагогического образования, сформированной в вузе для обеспечения статуса студента – будущего бакалавра педагогического образования как его готовности к решению профессиональных задач в правовом поле, осознанному и ответственному разрешению проблемных ситуаций правового характера, возникающих в профессиональной деятельности. Основываясь на структуре правовой компетентности, включающей специфические знания, умения и отношения необходимо определить сущность процесса развития правовой компетентности будущего бакалавра педагогического образования и выявить характерные условия такого развития.

Существенным дополнением идей правового компетентного развития будущих педагогов является работа М.П. Козловцева [4]. Исследователь с позиций аксиологического подхода выявил, что юридические знания в традиционной трансляции не обеспечивают в полной мере развития правовой компетентности будущего педагога. Автор доказал, что юридические знания будут способствовать развитию правовой компетентности будущего педагога, если их содержание будет адекватным профессиональной деятельности будущего педагога. Кроме того, в образовательном процессе педагогического вуза будет реализован практико-ориентированный курс с использованием педагогических ситуаций, требующих применения юридических знаний и умений разрешения противоправных конфликтов и предупреждения асоциального поведения обучающихся.

Проведенный нами ретроспективный анализ педагогических исследований, посвященных проблематике правовой компетентности будущих педагогов, позволяет утверждать, что в формировании и развитии правовых компетенций будущих педагогов существуют различные факторы, влияющие на формирование и развитие правовой компетентности будущих педагогов.

**Правовая компетентность** – совокупность способностей и личностно-волевых установок, определяющих для человека возможность и стремление соразмерять своё социальное поведение с правом и другими, действующими в обществе, нормами.

**Правовая компетентность предполагает:** знание о значении, основных сферах и механизмах правового регулирования общественной жизни; умение выделять правовые аспекты возникающих жизненных ситуаций и определять целесообразность их разрешения правовыми средствами; способность анализировать сложившуюся правовую ситуацию с различных позиций и с учётом состоятельности юридических процедур; определение достаточного для решения проблемы минимума

правовой информации; умение видеть правовые последствия принимаемых решений и совершаемых действий; готовность и умение использовать механизмы и средства правового разрешения проблем.

Перед современным преподавателем стоит задача освоения прав и свобод человека, перевоспитания самого себя, т.е. осмысления собственных ценностей, идеалов, освоения нравственных правовых норм. Он должен быть готовым к участию в формировании правовой культуры студента, созданию особого правового пространства развития его личности, как свободного человека, последовательно защищающего свои права и не посягающего на права другого.

Очевидно, что в условиях качественных изменений уровня жизни человека, обновления структуры правовых компетенций субъектов образования деятельности – система непрерывной правовой подготовки педагогических работников сможет успешно выполнять функции эффективного средства развития профессиональной компетентности педагогов, лишь в том случае, если будет разработана концепция правовой подготовки преподавателя вуза, оптимально сочетающая в себе многообразие и изменчивость, свойственные образовательным системам, и необходимые ограничения, учитывающие традиции правового образования в России. Кроме того, правовая подготовка научно-педагогических работников должна осуществляться поэтапно в рамках специально разработанных учебных программ. В современных условиях крайне необходима оптимизация структуры и содержания правового образования научно-педагогических работников на основе непрерывности образовательного процесса, преемственности учебных программ, разработанных на основе специально отобранных андрагогических технологий.

Таким образом, условия обновления информационной базы образования, интенсивного развития и взаимодействия мирового, федерального и регионального образовательного пространства, смена цивилизационных основ общественного развития, влияющих на подготовку личности, способной не только к творчеству и универсальному общению, но и к тому, чтобы быть носителем социальных функций, адаптироваться в контексте современных цивилизационных процессов, самостоятельно определять содержание собственного правового образования, формируют необходимость непрерывной правовой подготовки педагогических работников.

Успешность реализации системы непрерывной правовой подготовки педагогов определяется следующими условиями: определение целей, отбор содержания, форм и методов правового образования на каждом уровне профессиональной подготовки; соотношение построения содержания правовых учебных дисциплин с дисциплинами психолого-педагогической подготовки специалистов на всех этапах их профессионального обучения; планирование и организация этапов правового обучения в соответствии с задачами социализации личности преподавателя; внедрение интерактивных технологий, инновационных методов обучения; создание специальных учебно-методических комплексов по правовым дисциплинам. Система непрерывной правовой подготовки педагогов направлена на формирование и развитие правовой компетентности педагогов, потребности правового самобразования, развитие правовой культуры педагога, создание условий для реализации ими ценностных правовых установок в педагогической практике. Глубокий перелом в системе общественных отношений произошедших в нашей стране в конце века чрезвычайно остро поставил вопрос о создании адекватной правовой системы.

Государственная политика в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан направлена на формирование высокого уровня правовой культуры населения, уважения к закону, добросовестности и добросовестности как преобладающей модели социального поведения, а также на преодоление правового нигилизма в обществе, который препятствует развитию России как современного цивилизованного государства [5].

Педагог в современных условиях становится активным участником правовой политики государства, с его правовой компетентностью связывается реализация потребности общества в становлении основ правовой культуры учащихся. От самого педагогического работника требуется неукоснительное соблюдение прав участников образовательного процесса, защита их интересов, понимание правовых основ регулирования общественных отношений. Только в этом случае учащиеся смогут освоить положительный опыт участия в правоотношениях, осознать личностный смысл правомерного поведения, приобрести социально значимые правовые ориентации. Каждая профессия выдвигает особые требования к сущностно-содержательной характеристике формирования правовой компетентности будущего бакалавра педагогического образования.

#### Библиографический список

1. Алижанова Х.А. Научно-методическое сопровождение инновационных процессов в образовании. *Европейский журнал социальных наук*. Москва, 2015; № 4 (42); Том 1.
2. Аникина А. С. *Формирование правовой компетентности будущего педагога с использованием комплекса профессионально-ориентированных правовых задач*: Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тюмень, 2011.
3. Алижанова Х.А. Применение исследовательского метода в образовательном процессе. *European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук)*. Москва, 2012; 7.
4. Козловцев М.П. *Юридические знания как фактор развития правовой компетентности будущих педагогов*: Диссертация ... кандидата педагогических наук. Оренбург, 2007.
5. Ягофаров Д.А. *Нормативно-правовое обеспечение образования. Правовое регулирование системы образования*: учебное пособие. Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2008.

#### References

1. Alizhanova H.A. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie innovacionnyh processov v obrazovanii. *Evropejskij zhurnal social'nyh nauk*. Moskva, 2015; № 4 (42); Tom 1.
2. Anikina A. S. *Formirovanie pravovoj kompetentnosti buduschego pedagoga s ispol'zovaniem kompleksa professional'no-orientirovannyh pravovyh zadach*: Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tyumen', 2011.
3. Alizhanova H.A. Primenenie issledovatel'skogo metoda v obrazovatel'nom processe. *European Social Science Journal (Evropejskij zhurnal social'nyh nauk)*. Moskva, 2012; 7.
4. Kozlovcev M.P. *Yuridicheskie znaniya kak faktor razvitiya pravovoj kompetentnosti buduschih pedagogov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Orenburg, 2007.
5. Yagofarov D.A. *Normativno-pravovoe obespechenie obrazovaniya. Pravovoe regulirovanie sistemy obrazovaniya*: uchebnoe posobie. Moskva: VLADOS-PRESS, 2008.

Статья поступила в редакцию 10.11.16

УДК 62(07)

**Pechersky Yu.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Psychology and Elementary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: pechersky@mail.ru

**ACTIVATION OF CREATIVE WORK OF PUPILS AT TECHNOLOGY LESSONS IN PRIMARY CLASSES.** The paper studies a problem of activation of creative work of pupils at technology lessons in primary school. The work is focused on what is most effective for this technology are the lessons and fine arts, which present opportunities for the development of creative activity of pupils. The task of workshop lessons is to involve students into creative work, to give children interest in creative solutions, to help understand and know themselves better, to find their place in life. The focus of the paper is done on characteristics and criteria for activation of

creativity of pupils at workshop lessons, where such properties as productivity, originality, originality, the ability to generate new ideas, the ability to go beyond the situation of excess activity are especially important.

**Key words: creative activity, technology classes, primary school students, key purpose of activating, creative thinking, creativity, classes of circle.**

*Ю.В. Печерский, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, психологии и начального образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: pechersky@mail.ru*

## АКТИВИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

В данной статье рассматривается проблема активизации творческой деятельности учащихся начальных классов на уроках технологии. Основное внимание в работе акцентируется на то, что наиболее эффективными для этого являются уроки технологии и изобразительного искусства, которые представляют широкие возможности для развития творческой деятельности учащихся. Учитель технологии призван приобщить учащихся к творческой работе, привить им интерес к творческому поиску, помочь понять и познать себя, найти свое место в жизни. Основное внимание в работе автор акцентирует на признаки и критерии активизации творческой деятельности учащихся на уроках технологии как продуктивность, нестандартность, оригинальность, способность к генерации новых идей, возможность выхода за пределы ситуации, сверхнормативная активность.

**Ключевые слова: творческая деятельность, уроки технологии, младший школьник, основная цель активизации, творческое мышление, творческий потенциал, кружковые занятия.**

Качественная перестройка трудового обучения являлась заданием интегративной образовательной области «Технология», представляющей возможность дифференцированного обучения. На данном этапе освоения этой области актуальным становится внедрение новых технологий обучения. Наиболее распространенным является утверждение, что слово «технология» происходит от греческого «*techné*» – искусство, мастерство, умение и «*logos*» – учение, наука. Таким образом, под технологией подразумевают науку о мастерстве, способах взаимодействия человека, орудий и предметов труда. Техника и способ производства по своему происхождению являющиеся порождением культуры. Поэтому «Технология» – культурологическое понятие, связанное с творческим мышлением и творческой преобразовательной деятельностью человека.

Реализуя проектную деятельность в учебном процессе, учащиеся совершенствуют умения и навыки, способствующие активизации творческой деятельности, что в свою очередь, приводит к профессиональному самоопределению, помогает адаптироваться в условиях современной конкуренции, прививает жизненно необходимые знания и умения в сфере ведения домашнего хозяйства и экономики семьи [1].

Одной из педагогических задач сегодня является внедрение в образовательный процесс таких методов и приемов, которые помогут школьникам не только овладеть определенными знаниями, умениями и навыками в той или иной сфере деятельности, но и их творческие способности, где важная роль отводится урокам технологии.

Практика показывает, что для учителя задача активизации творческой деятельности учащихся является наиболее сложной и трудно реализуемой. С одной стороны, нужно для каждого учащегося создать такие условия, которые позволят ему творчески подойти к решению различных проблем, с другой стороны, это должно происходить в рамках программы. Именно поэтому, правильно выбранные методы и формы обучения помогают учителю определить ту возможную меру включенности учащихся в творческую деятельность, которая делает обучение интересным в рамках учебной программы.

Как известно, творчество – это деятельность человека, направленная на создание какого-либо нового, оригинального продукта в сфере науки, искусства, техники, производства и организации. Творческий процесс – это всегда прорыв в неизвестное, но ему предшествует длительное накопление опыта, знаний, умений и навыков, он характеризуется переходом количества всевозможных идей и подходов в новое своеобразное качество.

Признаки и критерии активизации творческой деятельности: продуктивность, нестандартность, оригинальность, способность к генерации новых идей, возможность «выхода за пределы ситуации», сверхнормативная активность. Для выявления и развития способностей зачастую решающую роль играет труд, возможность приобретения высокого мастерства и значительных успехов в творчестве.

Основная цель активизации творческой деятельности учащихся: приобщить учащихся к творческой работе; прививать

интерес к творчеству, поиску; развивать навыки созидания, самореализации.

Особое место в активизации творческой деятельности принадлежит исследовательскому методу, которому присущи элементы творчества, новизны, формирования банка идей, приобретения опыта творчества, т.к. процесс изготовления любого изделия начинается с выполнения эскизов, зарисовок, выбора вариантов композиций, разработка конструкции моделей, ее моделирования.

Необходимо отметить, если деятельность находится в зоне оптимальной трудности, т. е. на пределе возможностей ребенка, то она ведет за собой развитие его способностей, реализуя то, что Л.С. Выготский назвал «зоной потенциального развития» [2]. И действительно, у учащихся, выполняющих исследовательский проект, развивается логическое мышление, воображение и формируется устойчивый интерес к труду, конечному результату (реализации идеи).

Творческая деятельность рассматривается нами как «деятельность, способствующая развитию целого комплекса качеств творческой личности»; умственной активности; смекалки и изобретательности; стремления добывать знания, необходимые для выполнения конкретной практической работы; самостоятельность в выборе и решении задачи; трудолюбие; способность видеть главное. Значит, творческая личность – это человек, овладевший подобной деятельностью. Творческая личность рождается тогда, когда учащиеся учатся самостоятельно применять свои ранее полученные знания, умеют представить себе объект, о котором идет речь, сравнить с другими, сделать выводы, выразить свое отношение к объекту.

Развитие творческой деятельности необходимо для любого человека. Он становится более самостоятельным в своих суждениях, имеет свою точку зрения и аргументировано умеет ее отстаивать. У него более высокая работоспособность. Но мне кажется, самое главное – это то, что у ребенка развивается его эмоциональная сфера, его чувства, душа. А если развиты его эмоции, то будет развиваться и мышление. А думающий человек – это и есть тот человек, воспитать которого мы стремимся [3].

Если учитель имеет любовь к делу, он будет хороший учитель. Если он относится, как отец, мать он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он совершенный учитель.

*Уроки технологии* – это уроки жизни. Этот школьный предмет даёт ученикам необходимые знания и умения, которые необходимы каждый день в обыденной жизни. В наш тяжелый век, когда у родителей не хватает времени посидеть со своим ребенком, научить или передать свои умения, этот предмет просто необходим. В школе есть все условия для проведения прекрасных уроков технологии и развития творческих способностей у детей [4].

Опираясь на опыт, с уверенностью можно сказать: для того чтобы стать хорошим учителем, одного желания и старания мало надо терпеливо и последовательно овладевать педагоги-

ческим мастерством, изучать психические особенности школьников, предвидеть возможные затруднения при усвоении учебного материала, учитывать особенности детей и т. д. Занятия по технологии позволяют проводить систематическую работу по формированию у школьников нравственных качеств личности, развивать способности, воспитывать трудолюбие.

Всегда нужно помнить, что любая деятельность ребёнка нуждается в оценке, награде, поощрении. Особенно это важно по отношению к слабому ученику: следует хвалить его за каждую удачу, создавая благожелательное отношение к предмету.

Продуманное оформление класса (со вкусом подобранные и ухоженные цветы, красивые стенды с поделками) обеспеченные всем необходимые рабочие места, наличие наглядных пособий, раздаточного материала все это имеет большое значение для успеха обучения. Приветливый тон учителя создает доброжелательную атмосферу, психологически подготавливает учащихся к работе, чистота и порядок в кабинете служат воспитания ответственности, аккуратности, дисциплинированности, формируют хороший вкус, а главное – вызывает желание учащихся, делать красивые вещи своими руками. Это очень важно – воспитание мотива учения. К началу занятий уже готовы стенды для всех классов с изделиями, которые с учащимися предстоит выполнить в учебном году. На первом занятии в 3 классе проводится беседа о культуре поведения и общения, знакомство с историей этикета.

Учитель технологии призван способствовать формированию у школьников желание трудиться с охотой, интересом. Очень важно пробудить у детей желание «хочу узнать». Но этого мало, необходимо подвести их к следующему этапу «Хочу сделать», вселить уверенность «Могу сделать» и помочь довести работу до конца – «Я сделал!». Успех окрыляет, побуждает желание узнать новое, выполнить более сложную работу.

Общая тема, по которой ведётся работа, называется «Активизация творческой деятельности». В ней реализован принцип преемственности содержания трудового обучения в начальной и основной средней школе, сделан упор на самостоятельную работу учащихся, развитие у них творческих способностей. Содержание её в большей мере отвечает реальным возможностям учащихся. При изучении раздела «Рукоделие» используются дополнительные разделы типа: «Искусство аранжировки цветов» «Работа с соломкой», «Вязание», «Вышивка», «Аппликация», «Лепка из глины и пластилина». При изучении этого раздела учащиеся с удовольствием впитывают все знания, приобретают навыки. Работы детей настолько хороши, что вызывают восторг и восхищение.

**XXI столетие получило название «век научно-технического прогресса»**, потому что развитие быстрыми темпами прикладной науки привело к многочисленным достижениям и внедрению их в повседневной жизни, бизнесе, производстве. В связи с подобными стремительными трансформационными процессами, происходят так же изменения в условиях и характере существования общества и отдельно взятого человека. Переход жизнедеятельности людей к новому качеству сопровождается весьма значительным ускорением всех процессов, которое веским образом меняет условия, алгоритм, характер, последствия поведения людей и образа их жизни во всех сферах их существования. Таким образом, возникает потребность в активной, самостоятельной, творчески направленной личности. Способность к адаптации и творчеству – главные качества, которые руководят жизнедеятельностью человека, хотя и не осознаются им, уходя в глубины бессознательного. В работе В.Т. Кудрявцева, посвященной диагностике творческого потенциала детей дошкольного возраста как индикатора готовности детей к развивающему обучению в школе, подводится своеобразный итог спонтанного детского творчества. Исследователь приходит к выводу что «творческое развитие предстает собой всеобщую и ведущую форму детского развития» [5, с. 30]. Именно тогда нужно начинать развивать их творческое мышление. Для этого в детских садах проводится много занятий рисование, ДПИ, развивающие игры; даже занятия по математике, развитию речи, чтению и письму зачастую носят творческий характер.

К сожалению, с переходом ребёнка в школу, его соприкосновение с творчеством значительно снижается. Исследования показывают, что с пятилетнего до взрослого возраста творческая деятельность снижается более чем в сорок раз. Наиболее благоприятным возрастом, позволяющим приостановить это падение, по мнению многих ученых, является младший школьный возраст.

Развитие и активизация творческой деятельности совершается в процессе обучения и воспитания. Творчество формируется в процессе взаимодействия с миром, через овладение духовной и материальной культуры и искусства. Наиболее эффективными для развития творческого мышления младших школьников являются уроки технологии и изобразительного искусства, которые включают в себя не только рисование, но и множество других видов деятельности: аппликация, художественная лепка, батик, роспись по дереву и многое другое. На уроках дети знакомятся с произведениями искусства, которые способствуют появлению вдохновения для создания собственного произведения.

На уроках технологии и изобразительного искусства большое внимание необходимо уделить развитию воображения. Воображение тесно связано с памятью, восприятием, мышлением. Мышление – наиболее обобщенная и опосредованная форма психического отражения, устанавливающая связи и отношения между познаваемыми объектами. Мышление радикально расширяет возможности человека в его стремлении к познанию всего окружающего шире, вплоть до невидимого, поскольку оно оперирует не только первичными и вторичными образами, но и понятиями. Одной из форм познания окружающего мира является занятие изобразительным искусством и технологии, поэтому мышление человека играет ведущую роль в его занятии творчеством [6].

Если проанализировать существующую программу по трудовому обучению «Технология», можно выяснить, что она предоставляет достаточно широкие потенциальные возможности для развития творческой деятельности учащихся. Однако эти возможности в практике трудового обучения используются недостаточно. На уроках труда в большинстве случаев преобладают репродуктивные методы, а сами учителя слабо ориентируются в вопросах развития творческих способностей учеников.

Исходя из сказанного, на основе существующей программы по трудовому обучению («Технология») разработана программа, которая позволяет не просто вооружать учащихся основными технологическими навыками и умениями, но и развивать творческие качества мышления. Данная развивающая программа была использована нами при организации и проведении формирующего эксперимента. Динамика развития основных качеств творческого мышления: беглости, гибкости, оригинальности, разработанности, непосредственно зависит от системы обучения, в которой систематически и целенаправленно происходит развитие этих качеств.

Разработанная система активизации творческих заданий и упражнений, а также использование в обучении продуктивных методов: «мозгового штурма», проблемного обучения, составления списка свойств и вариантов усовершенствования предметов позволили на каждом уроке развивать как отдельные качества творческого мышления, так и их целостный комплекс. Благодаря систематическому применению в процессе обучения заданий такого типа учащиеся смогли преодолеть шаблонность мышления, научились разностороннему мышлению, а также созданию необычных и оригинальных продуктов.

Таким образом, общие результаты деятельности подтвердили выдвинутую теорию о том, что гармоничное развитие творческого мышления достигается через формирование целостного комплекса таких качеств как беглость, гибкость, оригинальность и разработанность. Развитие указанных качеств мышления в процессе трудового обучения младших подростков достигается с помощью предложенной системы творческих заданий.

Необходимые качества мышления можно успешно развивать у школьников младшего подросткового возраста в условиях трудового обучения (на уроках труда). Это вытекает из специфики самого учебного предмета («Технология»), который располагает большими потенциальными возможностями для развития данных качеств творческого мышления. Однако эти возможности в практике трудового обучения по ряду причин используются недостаточно.

Результаты проведённого психодиагностического исследования показали, что уровень развития основных качеств творческого мышления у младших подростков характеризуется в основном «низкой нормой», что приводит к проявлению шаблонности и ригидности мышления в учебной деятельности. Низкий уровень развития творческих качеств мышления обусловлен недостатками в организации уроков труда и использованием репродуктивных методов обучения, ориентированных на исполнительскую деятельность учащихся и механическое копирование образцов. Выявлена значимая связь между уровнем развития творческо-

го мышления учащихся и уровнем мотивации к урокам труда, из чего следует, что высокий уровень мотивации изначально детерминирует протекание творческого процесса.

Основным условием гармоничного развития творческого мышления является соответствие развивающих заданий характеру и особенностям определяющих его качеств.

Результаты практической деятельности показали, что создание специальных условий и целенаправленная работа по развитию беглости, гибкости, оригинальности и разработанности творческого мышления оказали большое влияние на их развитие. По результатам проведенного исследования выделено несколько типов учащихся в зависимости от уровня развития их творческого мышления и уровня развития мотивации к уро-

кам труда. Необходимо отметить, что наибольшие изменения в структуре качеств творческого мышления произошли у учащихся, которые изначально обладали средним уровнем развития основных качеств творческого мышления и в процессе своей деятельности были склонны в большей степени использовать так называемые «шаблонные» методы. Значительный рост (по сравнению с первоначальным уровнем) произошел у учеников, обладающих низкой степенью развития основных качеств творческого мышления, также определенная динамика роста наблюдалась и у детей, обладающих изначально высоким уровнем развития творческого мышления, но по сравнению с учащимися первых двух типов она была не столь значительной.

#### Библиографический список

1. *Использование проектной деятельности на уроках технологии. 9 класс.* Составители Бобровская А.Н., Долинина Г.Ф. Волгоград: ИТД «Корифей», 2006.
2. Кудрявцев В.Т. *Здоровье и физическое развитие детей в дошкольных образовательных учреждениях: проблемы и пути оптимизации.* Москва, 2001.
3. Кудрявцев В.Т. Тропинки. *Концептуальные основы проекта развивающего дошкольного образования.* Москва: Вентана-Граф, 2007.
4. Лопанова Е.В., Рабочих Т.Б. *Личностно-деятельностные технологии обучения: учебно-методическое пособие.* Омск. ОмГПУ, 2004.
5. Выготский Л.С. *Психология развития ребёнка.* Издательство: «Смысл» Москва, 2005.
6. Литова З.А., Мигунов В.И. Как мы внедряем технологию. *Школа и производство.* Москва, 1998; 4: 67 – 69.

#### References

1. *Ispol'zovanie proektnoj deyatel'nosti na urokah tehnologii. 9 klass.* Sostaviteli Bobrovskaya A.N., Dolinina G.F. Volgograd: ITD «Korifej», 2006.
2. Kudryavcev V.T. *Zdorov'e i fizicheskoe razvitie detej v doshkol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah: problemy i puti optimizacii.* Moskva, 2001.
3. Kudryavcev V.T. Tropinki. *Konceptual'nye osnovy proekta razvivayushchego doshkol'nogo obrazovaniya.* Moskva: Ventana-Graf, 2007.
4. Lopanova E.V., Rabochih T.B. *Lichnostno-deyatelnostnye tehnologii obucheniya: uchebno-metodicheskoe posobie.* Omsk. OmGPU, 2004.
5. Vygotskij L.S. *Psichologiya razvitiya rebenka.* Izdatel'stvo: «Smysl» Moskva, 2005.
6. Litova Z.A., Migunov V.I. Kak my vnedyraem tehnologiyu. *Shkola i proizvodstvo.* Moskva, 1998; 4: 67 – 69.

Статья поступила в редакцию 27.11.16

УДК 378

**Sadulaeva B.S.,** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chechen State University (Grozny, Russia),*  
E-mail: sadulaeva@mail.ru

**SOLUTION OF THE PROBLEM OF THE CHOICE FOR WINDOWS OS OF PCS AT “ARGUN PLANT OF BUILDING MATERIALS AND CONSTRUCTION INDUSTRY” LLC IN THE COURSE ON “NETWORKS AND OPERATING SYSTEMS”.** The work studies criteria for assessing operating systems and fulfills a comparative analysis of Windows operational systems, including system requirements. The main features have allowed to assess the case of an enterprise of “Argun plant of building materials and construction industry” LLC, their operating systems and to solve the problem of selection of the most appropriate Windows OS version for PC at this enterprise. The author concludes that the decision of such practice-oriented tasks significantly enriches the students' experiences that will come in handy in future practice. This task can be seen as a training case study within an academic discipline “Networks and operating systems”. The work shows that it is necessary to enhance the effectiveness of the training required for each topic to develop similar tasks and use them actively in the learning process.

**Key words: measure of the operating systems; comparative analysis of Windows operating systems, system requirements and basic features.**

**Б.С. Садулаева,** *канд. пед. наук, доц., Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: sadulaeva@mail.ru*

## РЕШЕНИЕ ЗАДАЧИ ВЫБОРА ОС WINDOWS ДЛЯ ПЕРСОНАЛЬНЫХ КОМПЬЮТЕРОВ В ООО АРГУНСКИЙ КОМБИНАТ СТРОЙМАТЕРИАЛОВ И СТРОЙИНДУСТРИИ В РАМКАХ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «СЕТИ И ОПЕРАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ»

В статье рассмотрены критерии оценки операционных систем и проведен сравнительный анализ операционных систем семейства Windows, включающий системные требования, основные возможности, что позволило провести оценку состояния существующих на предприятии ООО Аргунский комбинат стройматериалов и стройиндустрии компьютеров, их операционных систем и решить задачу подбора наиболее оптимальной версии ОС Windows для ПК на данном предприятии. Автор делает вывод о том, что решение подобных практико-ориентированных задач существенно обогащает студентов опытом, который им пригодится в будущей практической деятельности. Данная задача может рассматриваться в качестве учебного кейса в рамках учебной дисциплины «Сети и операционные системы». Для повышения эффективности обучения необходимо для каждой темы разработать подобные задачи и активно их использовать в образовательном процессе.

**Ключевые слова: критерий оценки операционных систем; сравнительный анализ операционных систем семейства Windows, системные требования и основные возможности.**

Как показал анализ учебных программ, в результате освоения дисциплины «Сети и операционные системы» будущий бакалавр информатики приобретает знания, умения и навыки,

обеспечивающие достижение целей основной образовательной программы «Прикладная информатика». Дисциплина нацелена на приобретение бакалаврами основ теоретических и практи-

ческих знаний в области операционных систем, необходимых специалисту по автоматизированным системам обработки информации и управления и комплексному обеспечению информационной безопасности автоматизированных систем с ориентацией на их использование в практической, исследовательской и научной деятельности. Решение задачи выбора ОС WINDOWS для персональных компьютеров сотрудников различных предприятий является актуальной практической проблемой, с которой нередко сталкиваются специалисты в области информатики.

Windows – семейство операционных систем корпорации Microsoft, созданных для применения графического интерфейса при управлении.

Существует довольно много версий этой системы: Устаревшие версии – 95, 98, 2000, Me; Малораспространенные – NT, Vista; Популярные – XP, 7, 8, 10.

Между собой они отличаются датой выпуска. Чем старше версия операционной системы, тем больше в ней недоработок.

В настоящее время самой новой версией является Windows 10. Однако, на многих персональных компьютерах (ПК) пользователей установлены версии – Windows XP и Windows 7, Windows 8. Естественно у пользователей возникает вопрос, какую операционную систему установить на конкретный компьютер, с конкретными характеристиками.

Аналогичная проблема возникла на предприятии ООО Аргунский комбинат стройматериалов и стройиндустрии – проанализировать характеристики и оценку возможностей ОС семейства Windows для ПК и проверить оптимальность сделанного выбора ОС для компьютеров конкретного предприятия [1]

Семейство ОС Windows NT было разработано после прекращения сотрудничества Microsoft и IBM над OS/2. Развитие ОС Windows NT проходило отдельно от других ОС семейств Windows – Windows 3.x и Windows 9.x и, в отличие от них, было рассчитано для работы рабочих станций (Windows NT Workstations) и серверов (Windows NT Server) [2].

Windows NT включает семейство следующих операционных систем: Windows NT; Windows 2000; Windows XP; Windows Server 2003; Windows Vista; Windows Server 2008; Windows 7; Windows Server 2012, Windows 8; Windows 10; Windows Server 2016

Разработка ОС Windows NT велась для процессора i860, однако, работа над ним не была завершена ко времени завершения работ над Windows NT и потому не получила должной поддержки производителями компьютеров, ожидали компании Intel и Microsoft.

Windows NT 4 поддерживал четыре платформы (x86, Alpha, MIPS и PowerPC), однако, по мере обновления пакетов, поддержка менее распространенных платформ сокращалась: из SP1 была удалена поддержка MIPS, из SP3 – поддержка PowerPC.

Последние выпуски Windows NT 4 поддерживали платформы x86 и Alpha. На выходе оказалось, что единственной платформой, поддерживаемой на Windows 2000, стала x86. В Windows XP для IA-64 – архитектуры процессоров Intel Itanium впервые реализована поддержка 64-битных процессоров. На их основе были 64-битные серверные версии Windows 2000. Поддержка процессора Itanium была перенесена в версии Windows Server 2003.

Второй 64-битной архитектурой, поддерживаемой в ОС семейства Windows NT, стала созданная AMD архитектура x86-64, которая позже была реализована в процессорах Intel под названием EM64T.

Выход Windows Server 2003 SP1 x64 и Windows XP Professional x64 прошел одновременно, они представляют собой серверный и настольный варианты одной и той же версии Windows.

В 2005 году корпорация Майкрософт приняла решение прекратить поддержку IA-64, поэтому последней версией ОС Windows NT, полноценно поддерживаемой Itanium, является Windows 5.1 (XP Professional 64-bit Edition и Server 2003).

Семейство Windows 9x включает в себя следующие версии: Windows 95; Windows 98; Windows Me.

В сентябре 1995 года компания Microsoft решает вопрос замещения Windows 3.1 и Windows Workgroup 3.11 в персональных компьютерах с процессорами Intel x86, результат – выпуск новой операционной системы Windows 95, под кодовым названием Chicago.

Windows 95 считается более компромиссной системой. Скорость работы Windows 95 по сравнению с Windows NT была достигнута за счет отхода от многопользовательской защиты и ослабления надежности системы.

Преимуществом Windows NT по сравнению с Windows 95 является то, что эта система лучше изолирована от программ пользователя.

Очередные версии Windows NT получили название: Windows 2000, Windows XP, Windows 2003.

Линия Windows 95 была продолжена принципиально отличающимися от нее версиями Windows 98 и Windows ME.

Windows-систем, занимает самое высокое место в семействе Windows, она разработана в целях совмещения достоинств Windows NT и Windows 3.0. Windows-систем поддерживает графический интерфейс (GUI) пользователя Windows, а также является первой базирующейся на Windows операционной системой фирмы Microsoft, поддерживающей Win32 API, 32-х битный программный интерфейс для разработки новых приложений. Win32 API делает доступными для приложения улучшенные свойства ОС, такие как многопоточные процессы, синхронизацию, безопасность, I/O, управление объектами. [2]

Отличительные особенности Windows 95: новый пользовательский интерфейс; поддержка длинных имён файлов; автоматическое определение и конфигурация периферийных устройств P1ug and P1ay; способность исполнять 32-битные приложения и наличие поддержки TCP/IP прямо в системе.

Windows 95 использует вытесняющую многозадачность и выполняет каждое 32-битное приложение в своём адресном пространстве.

Как говорилось выше, операционные системы Windows 95 не являлись безопасными многопользовательскими системами наподобие Windows NT, поскольку из соображений совместимости вся подсистема пользовательского интерфейса и графики оставалась 16-битной и мало отличалась от той, что в Windows 3.x.

Программный интерфейс Windows 95 был подмножеством Win32 API поддерживаемым Windows NT, но имел поддержку юникода в очень ограниченном объёме. Также в нём не было должного обеспечения безопасности (списков доступа к объектам и понятия «администратор»).

В составе ОС Windows 95 присутствовал MS-DOS 7.0, который обеспечивал процесс загрузки и исполнения 16-битных MS-DOS приложений.

Рассмотрены характеристика и оценка возможностей операционных систем семейства Windows: Windows 9x, Windows Vista, Windows NT, Windows XP и более поздних версий: Windows 7, Windows 8, Windows 10.

В процессе внедрения ОС на предприятии ООО Аргунский комбинат стройматериалов и стройиндустрии решена практическая задача – выбор операционной системы семейства Windows для персональных компьютеров данного предприятия. Изученные критерии оценки операционных систем и проведенный в сравнительный анализ операционных систем семейства Windows, включающий системные требования, основные возможности позволили провести оценку состояния существующих на предприятии ООО Аргунский комбинат стройматериалов и стройиндустрии компьютеров, их операционных систем и решить задачу подбора наиболее оптимальной версии ОС Windows для ПК на данном предприятии. Перед началом подбора ОС для рабочих компьютеров организации, требовалось определить, какие основные задачи решаются на данном компьютере, возможность доступа к сети и технические характеристики самого компьютера. В ходе анализа установлено, что компьютеры предприятия имеют следующие характеристики: Процессор – Intel Core i3-530 2.93 ГГц; Память – 2048 Мб; Видео – NVIDIA GeForce GT240; Жесткий диск – 500 Gb SATA-II. Компьютер прост в эксплуатации, создан по принципу «ничего лишнего» и является оптимальным выбором для работы с повседневными офисными программами и приложениями. Облегченный процессор, не требующий интенсивного и шумного охлаждения, 2Гб. Поставленная задача решалась в два этапа: 1. Проведен сравнительный анализ возможности установки более ранних версий, включая Windows 7; 2. Рассмотрены преимущества и недостатки более поздних версий – ОС Windows 8 и ОС Windows 10.

На первом этапе с явным преимуществом лидировала ОС Windows 7.

Версия ОС Windows 10 была отклонена. Компания ООО Аргунский комбинат стройматериалов и стройиндустрии не может себе позволить игнорировать вопрос конфиденциальности, поэтому нет возможности отдать предпочтение данной операционной системе, по крайней мере, пока Майкрософт, как и обещала, не решит эту проблему. Далее рассмотрена ОС Windows 8. Эта

версия не очень отличается от ОС Windows 7, лидировавшей на первом этапе, но имеет порядка двух десятков преимуществ. Операционная система Windows 8 Предприятие представляет собой синтез основных возможностей Windows 8 Pro и функций для ИТ-организации, позволяющие управлять ПК, с повышенной безопасностью, виртуализацией, а также имеет новые мобильные версии, что немаловажно в современном информационном мире. Вывод: в силу перечисленных выше преимуществ, которые являются существенными для коммерческого предприятия, свой выбор мы остановили на Windows 8 Предприятие. Данный выбор операционной системы поддерживается также выбором операционной системы для сервера. Основные требования от сервера для организации ООО Аргунский комбинат стройматериалов и стройиндустрии: Круглосуточный доступ к серверу электронной почты; Стабильная работа 1С; Удаленный доступ; Безопасность.

Сервер для 1С: Предприятие 8.2, внедренной на предприятии ООО Аргунский комбинат стройматериалов и стройиндустрии имеет следующие характеристики: Сервер – Супермикро X7DBE; Количество пользователей –25; CPU – 2xXeon; Memory – 16GB RAM; HDD – 8xSAS HDD RAID1E + spare/SC745TQ-R800; Контроллер – Adaptec 5805 + BBU.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что решение подобных практико – ориентированных задач существенно обогащает студентов опытом, который им пригодится в будущей практической деятельности. Данная задача может рассматриваться в качестве учебного кейса в рамках учебной дисциплины «Сети и операционные системы». Мы считаем, что для повышения эффективности обучения необходимо для каждой темы разработать подобные задачи и активно их использовать в образовательном процессе.

#### Библиографический список

1. Олифер В.Г., Олифер Н.А., Симонович С.В. *Сетевые операционные системы*. Учебное пособие. Серия: «Учебник для вузов», Санкт-Петербург, 2015.
2. Таненбаум Э., Вудхалл А. *Операционные системы: Разработка и Реализация*. Санкт-Петербург, 2014.

#### References

1. Olifer V.G., Olifer N.A., Simonovich S.V. *Setevye operacionnyye sistemy*. Uchebnoe posobie. Seriya: "Uchebnik dlya vuzov", Sankt-Peterburg, 2015.
2. Tanenbaum E., Vudhall A. *Operacionnyye sistemy: Razrabotka i Realizaciya*. Sankt-Peterburg, 2014.

Статья поступила в редакцию 01.12.16

УДК 37.02

**Sadulaeva B.S.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sadulaeva@mail.ru*

**Turpalova M.S.-A.**, *assistant, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: Miss.mak@bk.ru*

**TRAINING DISCRETE PROBABILITY TO FUTURE BACHELOR OF COMPUTER SCIENCE.** The training of the future bachelors of computer science is advisable to adapt the mathematical disciplines to the core subjects that promote awareness of the importance and need to learn the contents of education and the development of professional competencies. When using a computer to simulate natural phenomena, random numbers are needed in order to simulate real processes. Random variables are a good source of data for testing the effectiveness of computer algorithms. Different developers find new applications of probabilistic programming. Many IT specialists use it directly for the decision of tasks of machine learning. At the moment particularly promising is the use of probabilistic programming for cognitive modeling. The task of the teacher is to show the importance of learning discrete probability by bachelor students who major in computer science.

**Key words: discrete probability, bachelor of computer science, competence of bachelors of computer science.**

**Б.С. Садулаева**, канд. пед. наук, доц., Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: sadulaeva@mail.ru  
**М. С.-А. Турпалова**, ассистент, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: Miss.mak@bk.ru

## ОБУЧЕНИЕ ДИСКРЕТНОЙ ВЕРОЯТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ИНФОРМАТИКИ

В обучении будущих бакалавров информатики целесообразно адаптировать математические дисциплины к профильным дисциплинам, что способствует осознанию значимости и потребности изучаемого содержания образования и развитию профессиональных компетенций. При использовании компьютера для моделирования естественных явлений случайные числа нужны для того, чтобы имитировать реальные процессы. Случайные величины являются хорошим источником данных для тестирования эффективности компьютерных алгоритмов. Разные разработчики находят новые применения вероятностному программированию. Многие программисты применяют его непосредственно для решения задач машинного обучения. В настоящий момент особо перспективным является применение вероятностного программирования для когнитивного моделирования. Задача преподавателя показать важность обучения дискретной вероятности будущим бакалаврам информатики.

**Ключевые слова: дискретная вероятность, бакалавры информатики, компетентность бакалавров информатики.**

Дискретная математика в XXI веке является бурно развивающейся ветвью математики. Ее роль и место определяются в основном тремя факторами 1) дискретную математику можно рассматривать как теоретические основы компьютерной математики; 2) модели и методы дискретной математики являются хорошим средством и языком для построения и анализа моделей в различных науках, включая химию, биологию, генетику, физику, психологию, экологию, социологию и др.; 3) язык дискретной математики чрезвычайно удобен и стал фактически метаязыком всей современной математики [1, с. 3].

Знание дискретной математики необходимо специалистам в различных областях деятельности и элементы дискретной математики все чаще вводят в программы подготовки не только ма-

тематиков, инженеров, программистов, юристов. Интерес к этой дисциплине не случаен, т.к. потребность в знаниях этой области математики объясняется широким кругом ее применения: электроника и информатика, вопросы оптимизации и принятия решений. Но, безусловно, особенно актуальна дискретная математика для будущих бакалавров в области информатики.

Элемент случайности привлекается практически всегда, когда пытаемся объяснить окружающий нас мир. Математическая теория вероятностей позволяет вычислять вероятности сложных событий, если предположить, что эти события подчиняются определенным аксиомам. Эта теория имеет важные приложения во всех областях науки. Прилагательное «дискретная» означает, что вероятности всех событий можно вычислить при помощи

суммирования, а не интегрирования. Дискретную вероятность можно применить в решении вычислении ряда интересных вероятностей, средних значений, решении задач со случайным исходом [2].

При использовании компьютера для моделирования естественных явлений случайные числа нужны для того, чтобы имитировать реальные процессы. Случайные величины являются хорошим источником данных для тестирования эффективности компьютерных алгоритмов.

Ввиду актуальности использования случайных и величин были построены механические генераторы случайных чисел. Первая такая машина была использована в 1939 году М.Ж. Кендалом для построения таблицы, содержащей 100 000 случайных цифр. Компьютер Ferranti Mark I, сконструированный в 1951 году, имел встроенную программу, которая использовала резисторный генератор шума, поставляющий 20 случайных битов на сумматор. Автор этой идеи был А. Тьюринг. Генератор случайных чисел ERNIE применялся в британской лотерее для определения выигрышных номеров.

Изобретение компьютеров повлекло разработку эффективного способа получения случайных чисел, встроенных программно в компьютеры [3].

Задача. На автозаправочную станцию (АЗС) с одной колонкой прибывают автомобили со средним интервалом между моментами прибытия  $X$  минут. Водитель каждого автомобиля сначала заправляет бензином автомобиль в течение случайного времени, распределённого по экспоненциальному закону, со средним значением  $Y$  минут, а затем идёт к оператору АЗС и оплачивает бензин, затрачивая на это в среднем ещё  $Y$  минут. После этого автомобиль покидает заправку, и к колонке подъезжает следующий ожидающий заправки автомобиль. Ожидающие автомобили образуют очередь перед АЗС.

1) Сформулировать предположения и допущения, при которых процесс функционирования бензозаправочной станции можно рассматривать как марковский.

2) Нарисовать и подробно описать модель в терминах теории массового обслуживания.

3) Выполнить кодирование и нарисовать размеченный граф переходов марковского процесса.

Решение:

1) Предположения и допущения, при которых процесс функционирования бензозаправочной станции можно рассматривать как марковский:

- прибывающие на бензозаправочную станцию автомобили образуют простой поток;
- время, затрачиваемое на заправку, и время, затрачиваемое на оплату за бензин, представляют собой случайные величины, распределённые по экспоненциальному закону;
- интервал времени от момента отъезда от бензоколонки заправленного автомобиля до момента подъезда к бензоколонке следующего ожидающего автомобиля предполагается много меньшим по сравнению со временем заправки и принимается равным нулю;
- в очереди ожидающих заправки автомобилей может находиться любое их количество, то есть имеем накопитель неограниченной ёмкости.

2) Модель в терминах теории массового обслуживания:

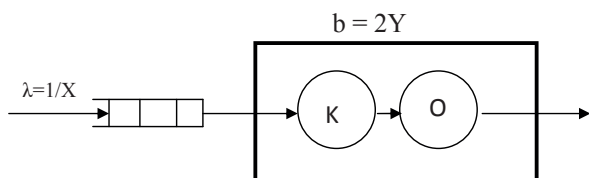


Рис. 1. Модель массового обслуживания

Модель АЗС представляет собой одноканальную СМО с накопителем неограниченной ёмкости, в которую поступает простейший поток заявок (автомобилей) с интенсивностью  $\lambda = 1/X$ . Обслуживание в приборе складывается из двух экспоненциальных фаз: на первой фазе (K) выполняется заправка на колонке автомобиля бензином, а на второй (O) – оплата за бензин. Интенсивность обслуживания на каждой фазе равна  $\mu$  минут, следовательно, интенсивность обслуживания в приборе (АЗС) составляет  $1/(2Y) = \mu/2$ . Предположение об экспоненциальном характере обслуживания на каждой фазе обуславливает

распределение длительности обслуживания в приборе по закону Эрланга 2-го порядка.

3) Кодирование и размеченный граф переходов марковского процесса.

В качестве параметра, описывающего состояние марковского процесса, будем рассматривать количество заявок  $k$ , находящихся в СМО (на обслуживании в приборе и в накопителе), при этом следует различать, на какой экспоненциальной фазе обслуживания в приборе находится заявка. Поскольку в системе в произвольный момент времени может находиться любое сколь угодно большое число заявок, то количество состояний марковского процесса равно бесконечности:

$E_0$ :  $k = 0$  – в системе нет ни одной заявки;

$E_1$ :  $k = 1$  – в системе находится 1 заявка (на обслуживании в приборе);

$E_2$ :  $k = 2$  – в системе находятся 2 заявки (одна – на обслуживании в приборе и вторая ожидает в накопителе); .....

$E_k$ :  $k$  – в системе находятся  $k$  заявок (одна – на обслуживании в приборе – в накопителе).

Размеченный граф переходов имеет следующий вид:

4) Требования, при которых марковский процесс обладает эргодическим свойством.

Марковский процесс с непрерывным временем и бесконечным количеством состояний обладает эргодическим свойством, если в моделируемой системе нет перегрузок. Для этого необходимо, чтобы загрузка системы не превышала единицы:

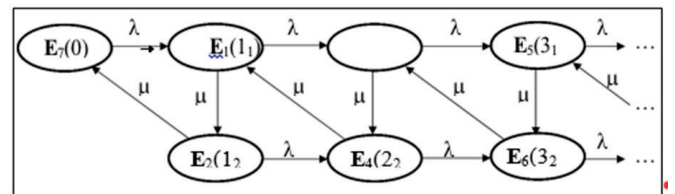


Рис. 2. Размеченный граф переходов

Отсюда вытекает очевидное требование следующего вида:  $X$ , то есть средний интервал между прибывающими на АЗС автомобилями должен быть больше, чем среднее время их обслуживания, затрачиваемое на заправку и оплату [3].

Если это условие не выполняется, можно ограничить ёмкость накопителя, построив перед АЗС площадку с ограниченным числом мест для ожидающих автомобилей, полагая, что при отсутствии на этой площадке свободных мест автомобили отправятся на другую АЗС.

В курсе дискретной вероятности особый интерес вызывает задача Уолтером Пенни о бросание монеты с двумя исходами (сколько раз подряд подбросить монету чтобы решка выпала два раза подряд, подбрасывание монеты до тех пор, пока первый раз не встретится последовательность ОРООП), которая рассмотрена нами в ракурсе «теории автоматов». Изучен материал по теме «Марковский процесс», одноканальные системы массового обслуживания (СМО) с накопителем неограниченной ёмкости.

Одним из наиболее классических примеров применения экспертных систем является медицинская диагностика, в которой определяются априорные вероятности появления у больного рака легких, туберкулеза, простуды и т.д. Далее определяются вероятности наблюдения кашля, жара, боли в груди и стесненного дыхания при тех или иных заболеваниях. Возвращаемая величина – это пара булевых значений, есть ли у пациента рак и/или туберкулез.

Разные разработчики находят новые применения вероятностному программированию. Многие применяют его непосредственно для решения задач машинного обучения. Авторы же языка Church, Noah D. Goodman и Joshua B. Tenenbaum, в своей web-книге «Probabilistic Models of Cognition» показывают применение вероятностного программирования для когнитивного моделирования. [4] Также известно, как решение задач планирования удобно представлять в терминах вывода в вероятностных языках, оно оказывается применимым и для представления знаний и вывода над ними, а также для задач машинного восприятия (в том числе, распознавания изображений). Все эти приложения пока более или менее разрозненные, но наличие общего фреймворка для всех них свидетельствует о том, что вероятностное программирование может стать «теорией великого объединения» для искусственного интеллекта.



## Библиографический список

1. Фирсова Е.В. История развития дискретной математики и ее роль в обучении информатиков-экономистов. *Молодой учёный*. 2012; 2: 304 – 311.
2. Садулаева Б.С. *Формирование специальных компетенций будущих бакалавров профиля «информатика» в процессе обучения математической информатике*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2012.
3. Кнут Д. *Искусство программирования для ЭВМ*. Москва, 2009; Том 1: Основные алгоритмы.
4. Church Noah D. Goodman и Joshua B. Tenenbaum. *Web-книга «Probabilistic Models of Cognition»*.

## References

1. Firsova E.V. Istoriya razvitiya diskretnoj matematiki i ee rol' v obuchenii informatikov-ekonomistov. *Molodoy uchenyj*. 2012; 2: 304 – 311.
2. Sadulaeva B.S. *Formirovanie special'nyh kompetencij buduschih bakalavrov profilya "informatika" v processe obucheniya matematicheskoj informatike*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskix nauk. Chelyabinsk, 2012.
3. Knut D. *Iskusstvo programmirovaniya dlya "EVM"*. Moskva, 2009; Tom 1: Osnovnye algoritmy.
4. Church Noah D. Goodman i Joshua B. Tenenbaum. *Web-kniga «Probabilistic Models of Cognition»*.

Статья поступила в редакцию 01.12.16

УДК 378

**Seliukova E.A.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: ekaterinaselyukova@yandex.ru*

**THE TEACHING STAFF IS A MULTIFUNCTIONAL INTEGRATED SYSTEM IN MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTION.** The article discusses the development of the teaching staff as a whole system of educational space of modern institutions, the functioning of the team in these conditions. The level of professionalism, cohesion, single views, conceptual approaches of the teaching staff determines the efficiency and quality of work of this educational institution. The author concludes that since the teaching staff is a multi-structured association, with numerous connections and activities, then, of course, it has numerous functions and is an integrated system. The author concludes that every teacher is a multifunctional integral system in the management of the educational institution. It is very important for the need and readiness of teachers to self-realization and self-development pervaded the whole pedagogical activity and transferred to the level of activity of students.

**Key words: pedagogical staff, educational institution, office, function, team, whole system, development of a team.**

**Е.А. Селюкова**, канд. пед. наук, доц. каф. дошкольного и начального образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: ekaterinaselyukova@yandex.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТИВ – МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ЦЕЛОСТНАЯ СИСТЕМА В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

В статье рассматривается развитие педагогического коллектива как целостной системы образовательного пространства современного учреждения, функционирование коллектива в этих условиях. Уровень профессионализма, сплоченности, наличие единых взглядов, концептуальных подходов в педагогическом коллективе определяет эффективность и качество работы данного образовательного учреждения. Автор делает вывод о том, что поскольку педагогический коллектив – это многоструктурное объединение, обладающее многочисленными связями и направлениями деятельности, то, естественно, он обладает многочисленными функциями и является целостной системой. Автор делает вывод о том, что любой педагогический коллектив является многофункциональной целостной системой в управлении образовательным учреждением. При этом очень важно, чтобы потребность и готовность педагогов к самореализации и саморазвитию пронизывала всю педагогическую деятельность и переводилась на уровень деятельности учащихся.

**Ключевые слова: педагогический коллектив, образовательное учреждение, управление, функции коллектива, целостная система, развитие коллектива.**

Коллектив – это объединение людей, связанных едиными целями, единой деятельностью, деловыми отношениями и добивающихся определенных результатов. В образовательных учреждениях, как правило, функционируют два самостоятельных и в то же время тесно взаимосвязанных коллектива. Это коллектив учащихся и коллектив педагогов, каждый из которых имеет свои задачи, своё содержание деятельности, свою систему взаимоотношений и свой функционал. Решающую роль в образовательном учреждении играет педагогический коллектив, как целостное объединение, призванное обеспечить успешное функционирование данного учреждения. Педагогический коллектив, призванный обучать, воспитывать, развивать учащихся, будет добиваться наилучших результатов, если он будет представлять единое целое. При наличии любой направленности деятельности чрезвычайно важно, чтобы жизнедеятельность педагогического коллектива сопровождалась благоприятным психологическим климатом, который характеризуется взаимопониманием, высоким уровнем эмпатийности, взаимоподдержкой. Благоприятный педагогический коллектив строится на нравственных и коллективистических началах, на ответственности, открытости, контактности, организованности, эффективности и информированности. Во многом сплоченность коллектива зависит от стадий его развития.

Уровень профессионализма, сплоченности, наличие единых взглядов, концептуальных подходов в педагогическом коллективе

определяет эффективность и качество работы данного образовательного учреждения. Функции педагогического коллектива рассматриваются разными исследователями с разных позиций. Поскольку педагогический коллектив – это многоструктурное объединение, обладающее многочисленными связями и направлениями деятельности, то, естественно, он обладает многочисленными функциями.

Системообразующими функциями педагогического коллектива являются: управленческая, качественно-результативная, которая обеспечивает высокое качественное образование; организационно-деятельностная, которая предполагает организацию учебно-воспитательного процесса; преобразующая, которая обеспечивает самосовершенствование и саморазвитие самого коллектива.

Одной из главных, решающих функций педагогического коллектива является управленческая функция. С одной стороны, педагогический коллектив испытывает управленческую функцию со стороны руководителя, администрации образовательного учреждения; с другой стороны, каждый педагог сам является управленцем и должен выполнять управленческую функцию [1].

Чем лучше отлажена у руководителей управленческая функция и её составляющие (планирование, регулирование, координация, контроль, анализ), тем лучше она функционирует у педагогов школы. Каждый элемент управления становится функцией, когда участники процесса овладевают данным направлением

деятельности. В некоторых учреждениях очень хорошо отработана функция планирования, четко продуманы виды и формы планов, сроки их выполнения. В других школах хорошо налажен контроль. При этом в управленческой деятельности очень важны такие функции, как стимулирование, поддержка, поощрение, оценка. Необходимо также и четкое функционирование социально-психологических служб, установление связей с родителями, общественностью, с социальными службами, взаимодействующими с образовательным учреждением [2].

Хорошо отлаженная управленческая деятельность руководства, помогает педагогическому коллективу отработать соответствующие элементы управленческой деятельности и создать условия для организации самоуправления в ученическом коллективе. В коллективе, где функционирует самоуправление учащихся, четко расписываются функции всех участников процесса: директора, завучей, организаторов, классных руководителей, актива учащихся, прописываются права и обязанности самих учащихся. При этом педагоги отработывают правовые связи с учащимися, а учащиеся выделяют своих представителей, уполномоченных для решения вместе с педагогами управленческих вопросов. Когда речь идет о качестве чего-либо, необходимо выделить критерии и показатели, по которым можно судить о качестве того или иного явления. Поэтому в управленческой деятельности школы очень важна функция контрольно-мониторинговая [3]. Педагогический коллектив определяет, по каким параметрам будет отслеживать результативность работы учреждения. В зависимости от избранных целей работы, от отработываемых ценностей отбираются критерии и показатели, по которым можно будет оценивать результативность работы.

Педагогические коллективы, которые целенаправленно занимаются инновационной деятельностью осмысленно, как правило, отработывают в своем коллективе и с учащимися определенные ценности и смыслы, формируя мировоззренческую позицию учащихся. В таком педагогическом коллективе строится воспитательно-образовательная система и учащиеся легко включаются в различные виды деятельности. Организация самоуправления в школе или коллективно-творческая деятельность или клубно-кружковая, или социально – направленная работа зависит целиком и полностью от мастерства педагогического коллектива [3].

Выполнение целевых и содержательных функций сопровождается функцией технологической, функцией методической. Реализация различных приемов, методов, форм в педагогической деятельности зависит от профессионализма педагогов, от навыков, существующих в конкретном педагогическом коллективе. Функция результативности в воспитательно-образовательном процессе тоже довольно многопланова. Общий результат образования предполагает не только выполнение государственного стандарта, но и повышение качества образования во всех направлениях: обучении, воспитании, развитии. Результат воспитания – это гражданин своего отечества, личность творческая, активная, деятельная, гармонически развитая, самоопределяющаяся, самореализующаяся [4]. Результатом обучения является

интеллектуально развитая, образованная, культурная, грамотная личность, готовая стать профессионалом в избранной области. Результатом в развитии становится раскрытие потенциала, творческих возможностей и способностей личности и их реализация.

Функция преобразования педагогического коллектива предполагает его саморазвитие и совершенствование. Критериями преобразования и саморазвития педагогического коллектива, являются с одной стороны, стабильность во взаимоотношениях внутри коллектива, в профессионализме, в творческом подходе к своей деятельности; с другой стороны, неуспокоенность на достигнутом, поиск нового, совершенного; с третьей стороны, постоянная целенаправленная работа над собой. Успешно функционирующий коллектив характеризуется постоянным деловым, доброжелательным взаимодействием, внутренней организацией, взаимответственностью, сплоченностью, организованностью.

В вопросе стабилизации педагогического коллектива ведущая роль принадлежит директору, руководству школы, выполняющих важнейшую социально-психологическую функцию. Сплочение педагогического коллектива реализуется на основе выработки единого ценностного поля, единого образовательно – воспитательного пространства, консолидирующего осмысление целей и смыслов педагогической деятельности. Основные функции сплочения коллектива: научно-методическое просвещение педагогов, стимулирование творческой деятельности, поддержка качественной работы.

Функция научно-методического просвещения предполагает организацию постоянного целенаправленного обучения педагогов, ознакомления их с новейшими достижениями педагогической мысли.

Стимулирование творческой деятельности педагогов требует создания такой образовательной среды в коллективе, в которой творческие проявления каждого педагога поддерживаются и актуализируются. Качество работы в творческом коллективе поддерживается за счет организации инновационной деятельности. Важнейшими признаками постоянного поиска и движения является опытно-экспериментальная, исследовательская, инновационная деятельность. Высоких результатов достигают те педагогические коллективы, в которых четко сформулированы цели и задачи, и в которых эти задачи решаются поисковым, исследовательским путем.

Саморазвитие педагогического коллектива невозможно, если педагоги не являются субъектами образовательной деятельности, не владеют приемами и способами саморазвития и самосовершенствования. Любой педагогический коллектив является многофункциональной целостной системой в управлении образовательным учреждением. При этом очень важно, чтобы потребность и готовность к самореализации и саморазвитию не только проявлялась у педагогов в жизни и в профессиональной деятельности, но очень важно, чтобы она пронизывала всю педагогическую деятельность и переводилась на уровень деятельности учащихся.

#### Библиографический список

1. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. *Педагогика*: учебное пособие. Москва, 2012.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. *Педагогика*: учебник для вузов. Санкт-Петербург, 2000.
3. Воровщиков С.Г., Новожилова М.М. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать. *Управленческий аспект: страницы, написанные консультантом по управлению и директором школы*. Москва, 2008.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь*: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений. Москва, 2014.

#### References

1. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyonov E.N. *Pedagogika*: учебное пособие. Moskva, 2012.
2. Bordovskaya N.V., Rean A.A. *Pedagogika*: учебник dlya vuzov. Sankt-Peterburg, 2000.
3. Vorovschikov S.G., Novozhilova M.M. Shkola dolzhna učit' myslit', proektirovat', issledovat'. *Upravlencheskij aspekt: stranicy, napisannye konsul'tantom po upravleniyu i direktorom shkoly*. Moskva, 2008.
4. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar'*: dlya studentov vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij. Moskva, 2014.

Статья поступила в редакцию 25.11.16

УДК 373.016:35

**Silkova O.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: sergej\_silakov@mail.ru

**Spitsyna T.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: tana\_24@mail.ru

**METHODICAL TRAINING OF BACHELORS OF EDUCATION IN LIFE SAFETY TO IMPLEMENT PROJECT ACTIVITIES IN WORK WITH SCHOOLSTUDENTS.** The article substantiates an idea that the educational process remains relevant and in demand and activity approach that focuses on active, independent students the development of new knowledge, formation of personal, regulatory, communicative, cognitive universal educational actions and research skills. One variation of this approach is project activity, therefore, the method of projects is given special attention in the article. The authors give a generalized characteristic of the project method in education, and offer the main types of projects in the educational field of life safety. The paper highlights methodical aspects of the use of the project method in the study of life safety, the specifics of technology project-research activity of schoolchildren, especially pedagogical project. Based on the analysis of the results of the survey of bachelors 3rd course of the faculty of safety of life, enrolled in the direction "Pedagogical Education", as well as attracting many students of the faculty to various projects implemented in the state pedagogical University. A. I. Gertsena, it is determined that the bachelors as a rule are ready to implement project activities in their work, when they will teach life safety courses.

**Key words:** innovative educational technology, method of projects, typology of projects, project and research activity.

**О.В. Силакова**, канд. пед. наук, доц. Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: sergei\_silakov@mail.ru

**Т.А. Спицына**, канд. пед. наук, доц. Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: tana\_24@mail.ru

## МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО ШКОЛЬНИКАМИ

В статье обосновывается идея о том, что в учебно-воспитательном процессе актуальным и востребованным остается деятельностный подход, ориентированный на активное, самостоятельное освоение учащимися новых знаний, формирование личностных, регулятивных, коммуникативных, познавательных универсальных учебных действий, исследовательских умений. Одной из разновидностей такого подхода является проектная деятельность, поэтому именно методу проектов уделяется особое внимание в рамках данной статьи. Авторы дают обобщенную характеристику метода проектов в образовании, а также предлагают основные типы проектов применительно к образовательной области «Основы безопасности жизнедеятельности». В рамках статьи рассматриваются методические аспекты использования метода проекта при изучении ОБЖ, специфика технологии проектно-исследовательской деятельности школьников, особенности педагогического проектирования. На основании анализа результатов анкетирования бакалавров 3 курса факультета безопасности жизнедеятельности, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», а также привлечения многих студентов факультета к разнообразным проектам, реализуемых в РГПУ им. А.И. Герцена, устанавливается, что бакалавры в основном готовы к реализации учебных проектов в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** инновационные образовательные технологии, метод проектов, типология проектов, проектно-исследовательская деятельность.

В условиях модернизации современной системы российского образования одной из приоритетных задач является взаимодействие всех участников образовательного процесса как равноправных субъектов через раскрытие потенциальных творческих способностей как обучаемых – школьников и студентов, так и обучающихся – учителей и преподавателей ВУЗов. Решение данной задачи невозможно без вариативности образовательного процесса, в связи с чем разрабатываются различные инновационные педагогические технологии, требующие детального научного и практического осмысления. Существуют разнообразные инновационные формы, методы, средства и технологии обучения (проблемного, организации исследовательской деятельности, развития критического мышления, кейсов, организации самостоятельной деятельности учащихся и др.), позволяющие максимально эффективно реализовать учебно-воспитательный процесс с учётом освоения общих компетенций и достижения новых уровней развития личности учащихся через усвоение разнообразных компетентностей. Причём, большое внимание должно уделяться формированию и развитию универсальных учебных действий, которые обеспечивают способность учащихся к саморазвитию, самосовершенствованию. Одной из наиболее часто используемых в учебно-воспитательном процессе педагогических технологий, направленной на развитие предметных, метапредметных, личностных результатов обучения, является проектная деятельность.

И хотя метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике, сегодня его принято относить к педагогическим технологиям XXI века, как инновационный метод, предусматривающий умение адаптироваться к стремительным изменениям в окружающей нас действительности. Изначально метод проектов возник еще в начале прошлого столетия в США, его также называли методом проблем. Теоретическая основа метода проектов – это «прагматическая педагогика» американского философа-идеалиста Джона Дьюи (1859–1952). Условиями успешности обучения, согласно теории Д. Дьюи, являются: проблематизация учебного материала; познавательная активность ребенка; связь обучения с жизненным опытом; организация обучения как деятельности (игровой, трудовой) [1; 2].

Метод проектов заинтересовал отечественных педагогов ещё в начале XX столетия. Данный метод в преподавании пропагандировали С.Т. Шацкий, Л.К. Шлегер, А.У. Зеленко и др. Однако в 30-ые годы использование данного метода было официально запрещено. Лишь через несколько десятилетий метод проектов вновь приобрёл актуальность. В частности, такие ученые, методисты, как Е.С. Полат, Т.А. Воронина, И.Е. Бруснигина, А.И. Савенков и др. способствовали его возрождению в практике. Теоретические положения метода проектов в России разрабатывались разными учеными, методистами, в том числе Е.С. Полат, по определению которой: «Метод проектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов и действий обучаемых, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных познавательных действий и предполагающих презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности. Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, проблемных методов, творческих по самой своей сути» [3, с. 3–9]. Также Е.С. Полат предложила наиболее полную классификацию проектов по следующим типологическим признакам: 1) доминирующий вид деятельности (ролевой, информационный, исследовательский, творческий, практико-ориентированный и т. п.); 2) предметно-содержательная область (монопроект и межпредметный проект); 3) характер координации проекта (непосредственный – с открытой координацией и скрытый – с неявной); 4) характер контактов (внутренний, региональный, международный); 5) количество участников проекта (личностные, парные, групповые); 6) продолжительность проекта (краткосрочный, средней продолжительности, долгосрочный) [2].

Среди современных работ по использованию метода проектов в образовании нами проанализированы работы И.В. Комаровой, Н.Ю. Пахомовой, И.С. Сергеева, Н.А. Заграничной, К.Н. Поливановой и др. [4; 5; 6]. Под педагогическим проектированием И.В. Комарова понимает «предварительную разработку основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов» [5, с. 18]. В своих исследованиях она описывает технологии проектно-исследовательской деятельности школьников,

обращая внимание на особенности учебного исследования, исследовательскую культуру, исследовательскую позицию учащихся, а также на возможности организации проектно-исследовательской деятельности на основе Интернета (веб-квест).

Методу проектов, применительно к образовательной области «Основы безопасности жизнедеятельности», уделяли пристальное внимание многие педагоги и методисты: В.П. Соломин, В.П. Станкевич, Л.А. Михайлов, А.В. Старостенко, Э.М. Киселёва, Р.И. Попова и др. [7]. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления. Педагогическая ценность ученического проекта определяется возможностью использования исследовательских, поисковых, проблемных методов в обучении и интегрирование знаний, умений из различных научных направлений, что очень актуально для образовательной области «Основы безопасности жизнедеятельности». Примеры учебных проектов по основным типам, применительно к предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» в школе, представлены нами в таблице 1 – «Основные типы проектов по ОБЖ».

Необходимо отметить, что в процессе изучения курса «Основы безопасности жизнедеятельности» у учащихся формируются и развиваются умения и навыки правильно действовать, ориентироваться в различных опасных, чрезвычайных ситуациях. А ориентирование содержательно соотносится с проектированием, так как включает представление о самом действии, способах его выполнения и предполагаемом результате.

Кроме этого, курс содержит необходимую информацию о здоровом образе жизни, важным критерием которого является высокий уровень духовного здоровья. Духовное здоровье достигается умением жить в согласии с самим собой, с родными, друзьями и обществом, умением моделировать и прогнозировать события и составлять программу своих предстоящих

действий. Таким образом, умение проектировать предстоящую деятельность является одним из важных средств достижения высокого уровня физического и духовного здоровья. Рассматривая проектирование как творческую деятельность, можно отметить, что изучая специфику чрезвычайных ситуаций, приобретая соответствующие компетенции, учащиеся разрабатывают план поведения в условиях ЧС, решают ситуационные задачи с определением точного алгоритма действия в конкретной ситуации. Каждый разработанный проект предстоящих действий может рассматриваться как результат творческой деятельности каждого учащегося [7].

В связи с вышесказанным актуальным является методическая подготовка студентов педагогических вузов по проблеме организации проектной деятельности учащихся. В рамках учебного плана бакалавров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена, на кафедре методики обучения безопасности жизнедеятельности, факультета безопасности жизнедеятельности, разработана и реализуется дисциплина «Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности». В процессе изучения раздела «Методы и методические приемы обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности», студенты изучают тему «Характеристика ведущих технологий обучения ОБЖ». На лекциях бакалавры знакомятся с описанием, особенностями различных современных педагогических технологий. Например, такими, как технология использования в обучении игровых методов, организации исследовательской деятельности, учебных дискуссий, развития критического мышления, диалогового взаимодействия, технология интерактивного и дистанционного обучения и др. Особое внимание уделяем рассмотрению теоретических аспектов и особенностей организации технологии проектной деятельности в учебно-воспитательном процессе по «Основам безопасности жизнедеятельности».

Таблица 1

Основные типы проектов по ОБЖ

Тип	Краткая характеристика	Примеры проектов в ОБЖ
<b>Информационный проект</b>	Направлен на сбор информации об объекте или явлении с последующим анализом информации, возможно, обобщением и обязательным представлением результатов в различных вариантах – от письменного сообщения, с которым знакомится только учитель, до публичного сообщения в классе или выступления перед аудиторией (на школьной конференции, с лекцией для младших школьников и т.д.). Основной общей учебной задачей информационного проекта является формирование умений находить, обрабатывать и представлять информацию. В связи с этим желательно, чтобы все учащиеся приняли участие в различных по продолжительности и сложности информационных проектах. В определённых условиях информационный проект может перерасти в исследовательский.	«Класс, свободный от курения» «Вредные привычки и здоровье» «Экология и здоровье» «История Армии и Флота РФ» «Рода войск РФ» «Службы на страже правопорядка и безопасности» и др.
<b>Исследовательский проект</b>	Предполагает четкое определение предмета и методов исследования. В полном объеме это может быть работа, примерно совпадающая с научным исследованием; она включает в себя обоснование темы, определение проблемы и задач исследования, источников информации и способов решения проблемы, оформление и обсуждение полученных результатов. Исследовательские проекты, как правило, продолжительные по времени и могут быть представлены на конкурс внешкольных работ или научно-практических конференций. Специфика предметного содержания ОБЖ позволяет организовать исследовательские проекты на местности.	«Изучение загрязнения атмосферного воздуха методом лихено-индикации» «Экология питания: мы то, что мы едим!» «Мы за здоровый образ жизни!» «Изучение влияния озона на содержание нитратов в овощах и фруктах» и др.
<b>Практико-ориентированный проект</b>	Предполагает реальный результат работы, но в отличие от первых двух носит прикладной характер (например, оформить выставку лекарственных растений для кабинета ОБЖ, разработать инструктивные карточки по правилам поведения с случае возникновения ЧС, расписать алгоритм поведения в ЧС различного характера, составить схему эвакуации, разработать макет буклета для учащихся по правилам поведения в местах большого скопления людей и др.).	«Кладовая природы» «Временные жилища» «Юный пожарник!» «Идём в поход!» «ЧС в быту: спаси себя и окружающих!» «Моя безопасность в местах большого скопления людей» «Моя безопасность в условиях ЧС мирного и военного времени».

На лабораторных занятиях студенты изучают методические аспекты использования этого метода на уроках ОБЖ, а также во внеурочной, внеклассной деятельности; выделяют этапы проектной работы; определяют деятельность учащихся в терминах рассматриваемой технологии и в терминах универсальных учебных действий; разрабатывают конкретные проекты по проблемам безопасности жизнедеятельности, которые предполагают реализовать во время прохождения педагогической практики в общеобразовательных учебных учреждениях. Уровень знаний бакалавров по соответствующей тематике выявляли через тестирование, а степень готовности студентов к реализации проектной деятельности методом анкетирования. Обращаем внимание на то, что ответы студентов основаны на результатах прохождения летней педагогической практики и предполагаемых видах деятельности с учетом приобретенных теоретических знаний и практических умений на лабораторных занятиях по методике обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности.

Результаты анкетирования бакалавров 3 курса факультета безопасности жизнедеятельности показали, что студенты знакомы и в целом разбираются в разнообразных педагогических технологиях. Так, при ответе на первый вопрос анкеты – «*Какие современные образовательные технологии Вам известны?*» студентам было предложено ранжировать от 3 до 0 баллов свои знания об определенной педагогической технологии и её использовании в своей работе (*Напротив названия технологии поставьте соответствующий балл: 0 – не знакома; 1- известна, но не применяю; 2- известна, применяю, но не в системе; 3 – применяю с положительными результатами*). Результаты такой ранжировки представлены в таблице 2 – «*Ответы на вопрос: «Какие современные образовательные технологии Вам известны?»*». Анализируя полученные данные, мы приходим к выводу, что студенты владеют информацией по многим из предложенных образовательных технологий. Наиболее известны и используются среди анкетированных такие образовательные технологии, как: технология игровых методов (36,4 %); лекционно-семинарская система обучения (27,3%); коллективная систе-

ма обучения (КСО) – 18, 2%, несколько человек применяли информационно-коммуникационные технологии (13,6%).

Наибольшие трудности в понимании сущности конкретной образовательной технологии (выбрали «0» баллов) у студентов вызвали следующие: технология обучения в глобальных информационных сетях («ТОГИС») – 59,1%, технология полного усвоения (технология индивидуальных образовательных траекторий) – 40,9%, технология «мастерских», технология модульного и блочно-модульного обучения – по 36,4%. От 50% и до 40% опрошенным респондентам известны, но не используются на практике, такие образовательные технологии как: развивающее обучение и технология полного усвоения (технология индивидуальных образовательных траекторий) – по 50%, технология модульного и блочно-модульного обучения (45,5%), система инновационной оценки «портфолио» знакома 40,9% анкетированных.

Также ряд студентов выбрали известные им следующие образовательные технологии: технология «мастерских» – 36,4%; лекционно-семинарская технология -36,4%; по 31,8% отметили, что знают о коллективной системе обучения (КСО) и технологии обучения в глобальных информационных сетях («ТОГИС»), хотя именно последняя является самой малознакомой для опрошенных студентов (59,1%).

Хотя бы единожды опрошенными студентами использовались в их научно-исследовательской деятельности, в том числе во время прохождения летней практики, следующие образовательные технологии: развивающего обучения и технология коллективной системы обучения (КСО) – по 50%; технология проведения учебных дискуссий («дебаты»), технология использования в обучении игровых методов – по 45,5 %; технология развития критического мышления – 40,9%. 31,8% респондентов отдали предпочтение таким технологиям как, лекционно-семинарская система обучения и здоровьесберегающие технологии, а 27,3% применяли информационно-коммуникационные, систему инновационной оценки «портфолио», технологии интерактивного и дистанционного обучения, разноуровневое обучение, технологию «мастерских».

Таблица 2

Ответы бакалавров на вопрос: «Какие современные образовательные технологии Вам известны?»

Название педагогической технологии	Ранжирование пед. технологии по известности и использованию, в %			
	3 – применяю с положительными результатами	2 – известна, применяю, но не в системе	1 – известна, но не применяю	0 – не знакома
1) развивающее обучение	0	50	50	0
2) коллективная система обучения (КСО)	18,2	50	31,8	0
3) технология решения исследовательских задач (ТРИЗ)	0	27,3	54,5	18,2
<b>4) исследовательские и проектные методы</b>	<b>0</b>	<b>40,9</b>	<b>45,5</b>	<b>13,6</b>
5) технология модульного и блочно-модульного обучения	0	18,2	45,5	36,4
6) технология проведения учебных дискуссий («дебаты»)	0	45,5	54,5	0
7) технология развития критического мышления	4,5	40,9	50	4,5
8) лекционно-семинарская система обучения	27,3	31,8	36,4	4,5
9) технология использования в обучении игровых методов: ролевых, деловых и других видов обучающих игр	36,4	45,5	13,6	4,5
10) информационно-коммуникационные технологии	13,6	27,3	54,5	4,5
11) здоровьесберегающие технологии	9,1	31,8	54,5	4,5
12) система инновационной оценки «портфолио»	9,1	27,3	40,9	22,7
13) технологии интерактивного и дистанционного обучения	9,1	27,3	59,1	4,5
14) разноуровневое обучение	0	27,3	54,5	18,2
15) технология полного усвоения (технология индивидуальных образовательных траекторий)	4,5	4,5	50	40,9
16) технология обучения в глобальных информационных сетях («ТОГИС»)	0	9,1	31,8	59,1
17) технология «мастерских»	0	27,3	36,4	36,4
18) другие	Проблемное – 9,1 %, ситуации успеха – 4,5%, инклюзивное обучение – 4,5%, мультимедийные технологии – 4,5%, кейсы – 4,5 %			81,8

Отвечая на вопрос анкеты о том, «*Какие из образовательных технологий Вам наиболее интересны?*», респонденты выделили образовательные технологии по приоритетам следующим образом: первое место – больше 40% анкетированных в качестве наиболее интересной для себя выделили технологию использования в обучении игровых методов: ролевых, деловых и других видов обучающих игр. Второе место среди респондентов поделили такие технологии как – КСО и здоровьесберегающие – по 31,8%. На третье место опрашиваемые определили такие образовательные технологии, как: развивающее обучение, технология проведения учебных дискуссий («дебаты»), технология развития критического мышления, информационно-коммуникационные технологии (по 27,3%). Необходимо отметить, что исследовательские и проектные методы в образовании наиболее интересны 22,7% респондентам, что эквивалентно четвертому месту в рейтинге приоритетов у опрашиваемых студентов. Пятое место среди интересных для анкетированных образовательных технологий (13,6%) заняли следующие: система инновационной оценки «портфолио», технология проблемного обучения. На шестом месте с 9,1% – технология дистанционного обучения, мультимедийные технологии, технология разноуровневого обучения, технология обучения в глобальных информационных сетях («ТО-ГИС»). Седьмое место (4,5%) занимают такие образовательные технологии как: технология развития критического мышления, технология «мастерских», лекционно-семинарская система обучения, технологии интерактивного и дистанционного обучения, технология модульного и блочно-модульного обучения, технология полного усвоения (индивид. образов. траекторий).

По результатам ответов на следующий вопрос анкеты «*Что вы понимаете под технологией проектной деятельности*» можно сделать вывод, что бакалавры правильно определяют сущность проектной деятельности, но определения предлагают довольно краткие, в основном составленные самостоятельными, не отражающие в полном объеме специфику проектной деятельности. Например, некоторые студенты под данным понятием понимают «учебную деятельность по определенному плану с целью решения поисковых, исследовательских, практических задач по различным направлениям основ безопасности жизнедеятельности»; «исследовательская деятельность учащихся по четко определенной теме с целью приобретения новых знаний»; «образовательную технологию, в которой преобладает самостоятельная деятельность учащихся с целью приобретения новых компетенций»; «образовательную технологию, предполагающую решение учениками творческой, научной, исследовательской задачи под руководством учителя».

Далее бакалавры отвечали на вопрос «Приходилось ли Вам принимать участие в проектной деятельности, участь в школе? Если да, то в каких». Результаты ответов были практически у всех респондентов одинаковы: 84% ответили «нет». Количество положительных ответов составило 16%. В качестве примера студенты приводили следующие виды проектов: «Подготовка в школе к празднованию Нового года», «Возрождение народных традиций», «Исследовательская работа по биологии», «Будь здоров», «Скажем нет наркотикам», «Культурный Петербург», «Земля – наш дом» и др. К сожалению, никто из отвечающих не вспомнил о проведении в среднем общеобразовательном учреждении проекта по основам безопасности жизнедеятельности.

Следующий вопрос анкеты был направлен на выявление личного опыта бакалавров в участии в проектной деятельности: «*Будучи студентами факультета безопасности жизнедеятельности, принимали ли Вы участие в проектной деятельности? Если да, то в каких?*» Большинство респондентов ответили положительно (59%) и в качестве примера указали участие в проекте «Чистый берег» (34%), который проходил на берегу Финского залива и предполагал различные виды деятельности, в том числе уборка территории от мусора, участие в квестах, викторинах по проблеме антропогенного влияния на окружающую среду, в частности на гидросферу. Некоторые респонденты участвовали в проекте «Неделя здоровья» (39%), который проходил в РГПУ им. А.И. Герцена и включал в себя множество спортивных мероприятий, в том числе сдачу нормативов по ГТО, командные соревнования, личные выступления. Также на факультете без-

опасности жизнедеятельности бакалавры принимают участие в научно-исследовательских проектах по проблемам методики обучения безопасности жизнедеятельности (37%), различным направлениям безопасности жизнедеятельности (59%) (информационной, экологической, пожарной, безопасности на дорогах, безопасности в городе-мегаполисе, гражданской обороне и др), а также по медико-валеологическим направлениям (39%), в том числе по профилактике аддиктивного поведения детей и подростков. На протяжении нескольких лет студенты нашего факультета участвуют в проектной филателистической деятельности под общим названием «Современное образование в области безопасности жизнедеятельности через призму филателии» (27%). Таким образом, большинство бакалавров принимают активное участие в разнообразных проектах и приобретают практические умения и навыки по их дальнейшей организации в общеобразовательных учебных заведениях.

С целью методической подготовки бакалавров к осуществлению проектной деятельности во время прохождения педагогической практики и в своей дальнейшей профессиональной деятельности в качестве педагога-организатора основ безопасности жизнедеятельности, на лабораторных занятиях по дисциплине «Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности» мы рассматривали специфику технологии проектно-исследовательской деятельности школьников, особенности педагогического проектирования. В качестве отчетной работы по данной теме бакалавры разрабатывали проект по основам безопасности жизнедеятельности, в соответствии с содержанием школьного курса «ОБЖ. В качестве примера приведём предложенный студентами практико-ориентированный проект «Мы за здоровый образ жизни», который выполняется учащимися при изучении раздела «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни». Актуальность проблемы проекта состоит в том, что здоровье молодого поколения по результатам мониторинга вызывает опасения, поэтому проект должен вызывать у учащихся интерес, творческий поиск.

Продукты проекта:

- плакаты с призывами к ЗОЖ;
- буклеты по профилактике вредных привычек;
- научные доклады о здоровье, здоровом образе жизни;
- видеоролики о вреде курения, алкоголя, наркотиков;
- презентации о правильном питании и о вреде пагубных привычек.

Разработка проекта ориентирована на самостоятельную деятельность учеников – индивидуальную, парную, групповую, которую они выполняют в течение определенного отрезка времени. Большое значение использование метода проекта в учебно-воспитательном процессе заключается в том, что реализация проекта осуществляется в большей мере самостоятельно отдельным учеником или коллективом; в нём представлены новые научные проблемы, которые могут послужить основой для нового исследования. Участие ребят в проектной деятельности способствует формированию личностных, коммуникативных, познавательных универсальных умений и навыков, которые формируются и развиваются в работе над проектом; заинтересованностью учеников в учебно-познавательной деятельности.

Таким образом, в настоящее время метод проектов соответствует требованиям, предъявляемым к процессу обучения в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом. Именно проектная методика позволяет организовать обучение путем самостоятельного приобретения знаний учащимися в процессе решения учебных проблем, способствует развитию творческого мышления и познавательной активности. Анализ полученных результатов анкетирования бакалавров 3 курса факультета безопасности жизнедеятельности позволяет сделать вывод, что студенты знакомы и разбираются в большинстве разнообразных педагогических технологиях, в том числе – в проектной деятельности. Многие готовы к реализации данной деятельности через разработку, организацию учебных проектов по основам безопасности жизнедеятельности со школьниками. А участие многих из анкетированных в проектах, реализуемых на базе РГПУ Герцена, демонстрирует у них наличие помимо знаний ещё и практических умений, навыков по планированию, организации и проведению проектной работы.

#### Библиографический список

1. Пахомова Н.Ю. *Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов.* Москва: АРКТИ, 2008.

2. Полат Е.С. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*. Москва: Академия, 2003.
3. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2002; 3: 3 – 9.
4. Заграничная Н.А., Добротина, И.Г. *Проектная деятельность в школе. Учимся работать индивидуально и в команде*. Москва: Интеллект-Центр, 2014.
5. Комарова И.В. *Технология проектно-исследовательской деятельности школьников в условиях ФГОС*. Санкт-Петербург: КАРО, 2015.
6. Поливанова К.Н. *Проектная деятельность школьников: пособие для учителя*. ФГОС. Москва: Просвещение, 2011.
7. *Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Михайлов Л.А., Киселева Э.М., Русак О.Н. и др. Под ред. Л.А. Михайлова. Москва: «Академия», 2009.

## References

1. Pahomova N.Yu. *Metod uchebnogo proekta v obrazovatel'nom uchrezhdenii: posobie dlya uchitelej i studentov pedagogicheskikh vuzov*. Moskva: ARKTI, 2008.
2. Polat E.S. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*. Moskva: Akademiya, 2003.
3. Polat E.S. Metod proektov na urokah inostrannogo yazyka. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2002; 3: 3 – 9.
4. Zagranichnaya N.A., Dobrotina, I.G. *Proektnaya deyatel'nost' v shkole. Uchimsya rabotat' individual'no i v komande*. Moskva: Intellekt-Centr, 2014.
5. Komarova I.V. *Tehnologiya proektno-issledovatel'skoj deyatel'nosti shkol'nikov v usloviyah FGOS*. Sankt- Peterburg: KARO, 2015.
6. Polivanova K.N. *Proektnaya deyatel'nost' shkol'nikov: posobie dlya uchitelya*. FGOS. Moskva: Prosveschenie, 2011.
7. *Teoriya i metodika obucheniya bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij*. Mihajlov L.A., Kiseleva E.M., Rusak O.N. i dr. Pod red. L.A. Mihajlova. Moskva: «Akademiya», 2009.

Статья поступила в редакцию 22.11.16

УДК 378.1+371.13

**Afanasiev A.M.**, senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: [afanasev5570@mail.ru](mailto:afanasev5570@mail.ru)

**THE ISSUES OF THE PROFESSIONAL EDUCATION OF A CONDUCTOR-CHOIRMASTER UNDER CONDITIONS OF AN INSTITUTE OF CULTURE.** The article reveals specifics of a student-choirmaster's professional training in an institution of culture. The author analyzes the contents of professional choral education, the relation between the concepts "the choral art", "creative process" and "music interpretation", considers the basics of a conductor's and choirmaster's performing, teaching and musical activity, pays the special attention to synthesis of these concepts. The article also examines the main phases of his rehearsal work with a choir. The author shows the necessity of the development of students' abilities to an adequate self-estimation, to a practical analysis of their colleagues' work. Defining the choirmaster's priority activities helps to improve processes of musical and educational training of young specialists and to form their professional competences.

**Key words:** choral pedagogy, activities of student-choirmaster, performing analysis, rehearsal work, communication skills, musical educational activity.

**A.M. Афанасьев**, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: [afanasev5570@mail.ru](mailto:afanasev5570@mail.ru)

## К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ДИРИЖЕРА-ХОРМЕЙСТЕРА В УСЛОВИЯХ ИНСТИТУТА КУЛЬТУРЫ

В статье раскрывается специфика профессиональной подготовки студента-хормейстера в образовательной среде вуза культуры. Рассматривается содержание профессионального хорового образования, анализируются взаимосвязи между понятиями «хоровое искусство», «творческий процесс», «интерпретация музыкального произведения». Выявляется сущность исполнительской, педагогической и музыкально-просветительской деятельности дирижера-хормейстера. Особое внимание уделяется синтезу этих понятий. Рассматриваются этапы репетиционной работы с хоровым коллективом. Обосновывается необходимость развития способностей студента к адекватной самооценке, к практическому анализу работы своих коллег. Определение приоритетных видов деятельности хормейстера способствует музыкально-образовательной подготовке молодых специалистов, становлению их профессиональной компетентности.

**Ключевые слова:** хоровая педагогика, виды деятельности студента-хормейстера, исполнительский анализ, репетиционная работа, коммуникативные способности, музыкально-просветительская деятельность.

В условиях модернизации высшей школы особую значимость приобретает организация такого процесса подготовки профессиональных кадров, основными направлениями которого являются создание максимальных возможностей для самореализации личности будущего специалиста, выявление его творческой индивидуальности, формирование творческих способностей, нового типа профессионального мышления.

Высокие требования к подготовке в вузах специалистов хорового искусства, в частности, предьявляет многопрофильность дирижерско-хоровой специальности. Сложившиеся в хоровой педагогике традиционно используемые преподавателями подходы к процессу обучения дирижированию должны соответствовать требованиям личностно-ориентированного образования и принципам социально-культурной деятельности, определяя, таким образом, необходимость внесения ценностно-методических изменений в процесс профессиональной подготовки хормейстеров, обеспечивая подготовку хормейстеров, обладающих глубокими профессиональными знаниями, владеющих передовыми методами обучения.

Современные условия требуют от хормейстера общекультурологических, искусствоведческих, психолого-педагогических, менеджерских знаний наряду со специальными умениями и на-

выками в исполнительской, педагогической и музыкально-просветительской сферах. Профессиональная подготовка руководителей хоровых коллективов, деятельность которых синтезирует в себе все аспекты дирижерской профессии, осуществляется в средних специальных и высших учебных заведениях культуры и искусства путем комплексного изучения специальных дисциплин и предметов общеобразовательного цикла с учетом специфики социально-культурной деятельности, в рамках которой предстоит работать хормейстеру. На особенностях подготовки к исполнительскому, педагогическому и музыкально-просветительскому аспектам профессии дирижера-хормейстера остановимся более подробно.

Согласно требованиям ФГОС ВО музыкально-исполнительская деятельность хормейстера предполагает концертное исполнение музыкальных произведений, программ в различных модусах: выступление в составе академического хора в качестве артиста или солиста хора, выступление в качестве дирижера академического хора. Специальность певца-хориста часто становится для выпускника-хормейстера основной профессией.

Сегодня высшее учебное заведение несёт ответственность за конкурентоспособность и востребованность выпускника, за его профессиональный уровень подготовки, который должен

соответствовать требованиям современности, ожиданиям работодателей, руководителей хоровых коллективов. В концертные организации требуются хормейстеры, певцы, обладающие высокими профессиональными качествами: хорошими голосовыми и музыкальными данными, мастерством хорового музицирования, академической манерой звукообразования, развитым слухом, чувством ансамбля.

Исполнительская деятельность артиста хора представляет собой творческий процесс, заключающийся в индивидуальной интерпретации исполнителем музыкального произведения, отражающий личностные и индивидуально-художественные особенности дирижера. Учебно-исполнительская деятельность студента-хормейстера, являющаяся доминирующей в процессе профессионального хорового обучения, осуществляется на специальных дисциплинах, реализуясь в систематической репетиционной работе в хоровом классе. Осваивая и совершенствуя исполнительскую технику, певец приобретает навыки выразительного и эмоционального воплощения музыкального образа на сцене. Главными принципами исполнительской деятельности являются свобода выбора и участия в ней, мотивация удовольствия, создание условий для творчества и самовыражения личности. Выпускники-хормейстеры должны демонстрировать способности к овладению новыми знаниями, с энтузиазмом заниматься хоровым творчеством. Следовательно, организация учебно-методического процесса в вузе влияет на закрепление изначально позитивного отношения к выбранной профессии и, в конечном счете, на качество профессиональной подготовки выпускника [1].

Подготовка студентов-хормейстеров к исполнительской деятельности в качестве руководителя хорового коллектива реализуется в рамках дисциплины «Методика работы с хором» и творческой практики, в процессе которой проявляются способности и склонности студентов к данному аспекту профессиональной хоровой деятельности.

Исполнительская деятельность в качестве руководителя хорового коллектива является одним из сложнейших аспектов профессиональной работы хормейстера. По мнению В.Л. Живова «дирижерское искусство – уникальная в своем роде деятельность исполнительского творчества, возникающая только в коллективном ансамбле исполнением с целью координации творчества участников ансамбля, и основанная на специфической одаренности, специфических приемах и специфической технике» [2, с. 42]. Профессиональная подготовка музыканта-руководителя тесно связана с развитием образного мышления, творческого воображения, коммуникативных способностей.

Необходимо отметить, что на сегодняшний день деятельность руководителя хорового коллектива характеризуется многоаспектностью и определяет ряд выполняемых им функций:

1) организационно-управленческая (руководитель выступает организатором хорового коллектива и управляет его функционированием);

2) обучающе-воспитательная (обучение исполнительскому мастерству и духовно-эстетическое воспитание участников хорового коллектива являются фундаментальными в работе руководителя);

3) развивающая (формирование всесторонне развитых личностей в хоровом коллективе осуществляется путем эмоционального, эстетического, интеллектуального развития исполнителей);

4) репетиционная (руководитель хора осуществляет репетиционный процесс, выполняя функции главного хормейстера).

Исполнительская деятельность – индивидуально-неповторимый процесс создания хорового произведения, имеющий определенные закономерности и осуществляемый поэтапно следующим образом:

– период первоначальных художественных накоплений (подбор музыкального репертуара);

– стадия переработки накопленного музыкального репертуара;

– формирование идеи и замысла будущего хорового произведения;

– стадия построения драматургической линии хорового произведения;

– репетиционная работа с исполнителями;

– реальное воплощение художественного содержания произведения и т. д.

Индивидуально неповторимое прохождение хормейстером вышеперечисленных этапов определяется многообразием и 208

многогранностью хоровых произведений, индивидуальным творческим стилем дирижера.

Овладение выпускником-хормейстером в различной степени дирижерской техникой и технологией, навыками исполнительского анализа, достаточно разнообразным по стилю репертуаром, еще не означает соответствия требованиям сегодняшнего дня. Как правило, наибольшим пробелом в воспитании молодого специалиста является слабое владение методологией раскрытия идейно-художественного содержания произведения, слабое владение образно-смысловым интонированием, нередко технологией хорового вокала, словом, теми факторами в творчестве, которые превращают профессионализм в мастерство и его высшую форму – искусство. П.Г. Чесноков в советах молодым педагогам отмечал: «Дирижер, которому не удастся вызвать чувства художественного удовлетворения в слушателях, – не художник» [3, с. 239].

Гуманизация образования, демократизация обучения предполагает поиск новых подходов, путей, средств обучения и воспитания во всех сферах педагогической деятельности, в частности, музыкального воспитания, которое является одним из звеньев, способствующих развитию духовной культуры и формированию мировоззрения личности.

Подготовка студентов-хормейстеров к педагогической деятельности осуществляется комплексно на психолого-педагогических дисциплинах («Музыкальная педагогика и психология», «Методика музыкального воспитания»), предметах по специальности и педагогической (производственной) практике. Педагогический аспект в хоровом образовании заключается в целенаправленной подготовке студентов к деятельности в качестве преподавателя основных предметов профессионального цикла в средних специальных учебных заведениях.

Знакомство с теорией музыкально-педагогической работы происходит в процессе освоения дисциплины «Методика преподавания профессиональных дисциплин». В результате изучения дисциплины обучающиеся знакомятся с опытом педагогов-хормейстеров прошлого и настоящего, а также с методическими и учебными пособиями по вопросам хорового образования. Осваивая традиционные методы подготовки педагогов-хормейстеров, студенты изучают историю отечественного и зарубежного дирижерско-хорового образования, материал о современном состоянии хорового образования в России, информацию об истоках, развитии и становлении дирижирования как вида музыкального искусства.

Музыкальная педагогика определила основные элементарные закономерности дирижерской техники. В процессе обучения студент получает знания, которые, исходя из объективных закономерностей дирижерского искусства, послужат ему фундаментом для построения педагогической деятельности, моделирования различных форм проведения уроков по индивидуальной методике. По окончании высшего учебного заведения студент должен уметь преподнести методику курса основных дисциплин специального цикла, обучить теоретическим основам преподавания и рекомендовать пути их практического воплощения.

Не менее важно для молодого специалиста наличие глубокой культурологической базы: знание основ теории музыкальной педагогики и ее практического применения, в частности, умения обобщать и научно осмысливать сделанное, владение педагогическими технологиями, освоение концептуальных теорий и воплощение их в творческую жизнь, словом, всего, что способствует становлению и профессиональному росту современного педагога-хормейстера.

Профессионально подготовленный педагог должен задумываться не только над тем, как передать побольше знаний обучающемуся, но и над тем, как научить его ориентироваться в сложном потоке информации, быстро находить необходимые и верные аргументы, запоминать важное и отбрасывать несущественное. Важно наличие способности к адекватной самооценке, практическому анализу работы своих коллег. Умение решать такие задачи поможет будущему специалисту формировать не только профессиональные, но и деловые, общественные качества инициативного участника педагогического коллектива.

В системе высшего образования в области профессиональной подготовки к музыкально-просветительской деятельности можно отметить несколько направлений:

– определение приоритетных видов музыкально-просветительской деятельности, прогнозов их развития на длительную перспективу;



– качественно-количественный анализ социально-культурных потребностей различных групп слушательской и зрительской аудитории с целью подготовки специалистов, профессиональная деятельность которых будет направлена на удовлетворение данных потребностей;

– обеспечение полной гуманитарной и общекультурной подготовки в соединении со специальной профессиональной подготовкой, развитие интеллектуальных, творческих способностей;

– обучение искусству делового общения с представителями средств массовой информации, организациями, осуществляющими образовательную деятельность и учреждениями культуры (филармониями, концертными организациями, агентствами), различными слоями населения с целью пропаганды достижений музыкального искусства и культуры;

– создание у студентов устойчивой положительной мотивации к учебной деятельности, сведение к минимуму пассивных форм восприятия учебного материала, оптимальное сочетание репродуктивных, поисковых и творческих методов обучения, сочетание обязательных предметов и дисциплин для изучения по выбору.

Сущностью подготовки к музыкально-просветительской деятельности является воспитание профессионально грамотного специалиста, осознающего важнейшие процессы развития музыкального искусства, имеющего представление о роли и значении музыки в системе культуры.

В процессе обучения будущий музыкант-просветитель не только приобретает знания о сущности, закономерностях, функциях и принципах музыкально-просветительской деятельности, знакомится с основными формами и педагогическими методами музыкально-просветительской работы, но и развивает про-

фессиональные умения и навыки: организации и проведения музыкального лектория, построения концертной программы, освоения начал риторики, работы с концертными исполнителями. Дисциплины «Основы коммуникативной деятельности хормейстера», «Связь с общественностью хорового коллектива», «Основы менеджмента хорового коллектива» существуют не как самостоятельные дисциплины профессиональной подготовки, а работают на единый учебно-творческий результат.

Все сказанное дает основание подчеркнуть, что в институтах культуры сложилась система профессиональной подготовки дирижеров-хормейстеров, в достаточной мере отвечающая требованиям настоящего времени. Она включает в себя взаимосвязанные и взаимозависимые компоненты: собственно специальные дисциплины (как теоретические, так и практические): дирижирование, хоровой класс, хороведение, методика работы с хором и т.д., профилированные предметы педагогического цикла; дисциплины, призванные обеспечить подготовку в области музыкально-просветительской деятельности. Реализуется основная задача высшей школы – подготовка профессионала, точно знающего свой предмет и владеющего методикой его реализации. Одновременно с профессиональным становлением молодых специалистов идет активный процесс приобретения психолого-педагогической культуры.

Приоритетной целью подготовки будущих руководителей хоровых коллективов является становление высококвалифицированного специалиста в области хорового искусства, владеющего специальными, общекультурологическими, психолого-педагогическими, искусствоведческими и менеджерскими знаниями, готового к новаторству и творчеству, быстро реагирующего на изменения в профессиональной деятельности.

#### Библиографический список

1. Шамаева Н.В. *Вуз и конкурентоспособность выпускника. Оригинальные исследования*. 2011; 1. Available at: <http://ores.su/index.php/>
2. Закутский В.И. *Исполнительство как творческая деятельность. Проблемы музыкальной педагогики на рубеже веков*. Москва, 2002: 10 – 15.
3. Прокофьева И.В. *Формирование готовности студентов вузов искусств и культуры к художественно-педагогической деятельности*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Тюмень, 2002.

#### References

1. Shamaeva N.V. *Vuz i konkurentosposobnost' vypusknika. Original'nye issledovaniya*. 2011; 1. Available at: <http://ores.su/index.php/>
2. Zakutskij V.I. *Ispolnitel'stvo kak tvorcheskaya deyatel'nost'. Problemy muzykal'noj pedagogiki na rubezhe vekov*. Moskva, 2002: 10 – 15.
3. Prokof'eva I.V. *Formirovanie gotovnosti studentov vuzov iskusstv i kul'tury k hudozhestvenno-pedagogicheskoy deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tyumen', 2002.

Статья поступила в редакцию 11.11.16

УДК 371.3+378.1

**Golubev D.V.**, senior teacher, Choreography Department, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),  
E-mail: [dove333@mail.ru](mailto:dove333@mail.ru)

**CONTACT IMPROVISATION INNOVATIVE TEACHING METHODS AS A MEANS OF COMPOSING OF FORMS OF THE CONTEMPORARY DANCE.** The article deals with the specifics of choreographer training in the context of Russian higher education system. In the author's opinion, innovative methods of *contact improvisation* teaching should have as a result a student's emotional and cultural sphere formation. This will enable us to comprehend the connection between choreography and philosophy and all-world culture, also it will allow to consider choreography as reflection of today's life realities, as an existence reflection. These methods, as an author says, will ensure a planned development, improvement of the educational process quality and consistent acquisition of professional skills by students in the sphere of modern (contemporary) dance. The article defines some stages of *contact improvisation* training (single, in a pair, in a group) with a serial analysis of practical tasks from entry level to the practical tasks transition (with the methodical literature and technical means).

**Key words:** teacher, student, innovation, composition, contact improvisation, modern (contemporary) dance.

**Д.В. Голубев**, ст. преп., каф. хореографии Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул,  
E-mail: [dove333@mail.ru](mailto:dove333@mail.ru)

## ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ «КОНТАКТНОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ» КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ КОМПОЗИЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ФОРМ ТАНЦА

Статья освещает систему профессиональной подготовки специалистов в области современного хореографического искусства в вузе культуры и искусств. Инновационные методы преподавания контактной импровизации должны привести к формированию эмоциональной и культурной сферы, что позволит осмыслить связь хореографии с философией и общемировой культурой и рассматривать хореографию как отражение реалий сегодняшней жизни, как отражение бытия. Данная методика обеспечит планомерное развитие, повышение качества образовательного процесса и последовательное овладе-

ние профессиональными навыками студентов в области современного танца. Подробно рассмотрены этапы обучения контактной импровизации (одиночная, парная, групповая) с последовательным разбором практических заданий от начального уровня с переходом к практическим заданиям с использованием методической литературы и технических средств.

**Ключевые слова:** преподаватель, студент, инновации, композиция, контактная импровизация, современный танец.

К инновационным процессам относятся все связанные с передовым опытом, многочисленные организационные преобразования в сфере непрерывного образования, достижения научной мысли и их внедрение в практику. Учебно-воспитательный процесс, занимающий центральное место в педагогике, можно рассматривать как инновационный, т. к. его цель заключается в передаче учащимся новых для них знаний, формировании новых свойств личности [1].

Всестороннее развитие личности будущих хореографов предполагает не только техническое совершенствование и приобретение профессиональных навыков, но и формирование эмоциональной и культурной сферы, что позволит осмыслить связь хореографии с философией и общемировой культурой и рассматривать хореографию как отражение реалий сегодняшней жизни, как отражение бытия. В современном танце пластический язык не регламентирован, каждый хореограф должен создать свою собственную манеру выразительных средств, каждая композиция – это индивидуальный поиск, индивидуальный способ выражения [2].

Импровизация – один из основных способов осознания взаимосвязей пространства, движения и состояния танцовщика. Контактная импровизация (танцевальная техника, оказавшая наибольшее влияние на современный танец, начиная с 1970 года) позволяет использовать свой телесный опыт в создании танца: это внутренняя практика, установление особых отношений с собственным телом, умение слышать естественные импульсы и легко следовать им. Здесь наилучшим образом проявляется индивидуальность студентов, проявляется новый подход к танцу, осуществляются инновации в практике.

На начальном этапе изучения программы студенты исследуют базовые принципы контактной импровизации, освобождающие от телесных зажимов, способствующие возникновению спонтанного и осознанного танца, открывают новые возможности самовыражения в танце, через творческие и физические упражнения, через игры и импровизационно-танцевальные структуры. Используя активное слушание, внимание к партнеру и прикосновение, студенты исследуют возможность начать танцевальный диалог – создается танец. Эти упражнения – мостик в танец, отправная точка, поскольку контактная импровизация – это набор технических элементов, позиций, стоек, а прежде всего практика осознания себя в пространстве с партнером в едином потоке движения.

В программе освоения предмета контактной импровизации заключительной частью является создание композиции современной форм танца, как возможность осуществления сценической формы выпускного спектакля. Студенты приступают к моделированию отношений в контактной импровизации. Контактная импровизация существует как форма взаимодействия двух и более танцоров, в результате чего возникает модель технического исполнения конкретной задачи. В процессе выполнения каждой из задач исполнители определяют центр внимания и точку контакта в танце. Этот поиск определяется в процессе самостоятельной работы студентов, где проявляется индивидуальность мышления исполнителя, импровизационные навыки, способность прочувствовать форму движения в предлагаемых обстоятельствах.

Далее определяется модель отношений в контактной импровизации, которую необходимо назвать. Это как создание игры, где у каждого участника есть своя индивидуальная задача, которую необходимо выполнять пока игра не завершится. Название моделей студенты определяют в зависимости от приёмов использования принципов контактной импровизации, среди которых основными являются: импульс, инерция, отдача-принятие веса, перетекание, безопасность и т. д.

Следующим этапом является определение развития в модели отношений. Любой элемент движения, любой участник модели отношений, любая игра находятся в постоянном развитии. Студентами определяется логическая составляющая (мотив поведения участников) развития модели отношений. Внешняя форма развития определяется через конкретные технические приёмы: смена темпа (ускорение, замедление), смена уровней вертикали исполнения (верхний, средний, нижний), развитие ритма движений (равномерный, дробный, синкопированный).

Этап объединения моделей в единую композицию определяется через поиск соответствий в эпизодах и носит коллажный характер. В этой работе студентам помогает видеосъемка.

Стив Пэкстон, основатель контактной импровизации, отмечал, что без видео многие наблюдения и открытия, легшие в основу техники танца, не были бы сделаны. В XX веке появился миф об «объективности» техники и сомнение в легитимности субъективного восприятия. «Субъективное» – значит, ненадежное, поэтому почти бессознательно, «реальность» видеозаписи воспринимается более «реальной», чем собственное переживание [3].

Учитывая, что видеозапись изначально не соответствует «человеческому» восприятию, сужает спектр воспринимаемой реальности, но при этом обладает уникальной возможностью – кнопкой «перематка назад», позволяя вновь и вновь всматриваться в некоторые эпизоды хореографии студентов, находя все новые возможности осмыслить его, находя новые позиции восприятия.

В результате возникает композиция современного танца средствами контактной импровизации. Композиция современного танца передает чувственный мир и его взаимоотношение с миром внешним. Мастерство автора композиции заключается в умении выстроить внутреннюю драматургию в смысловом чередовании эпизодов, их неожиданности (то есть в способности умело определить, с какого места его начинать, и в каком ритме, какими дополнительными средствами его наполнить и когда поменять) [4].

Очевидно, что в контактной импровизации хореография выстраивается на основе парной работы. В развитии эта работа переходит в групповое исполнение. Следовательно, процесс работы над лексикой танца результативнее начинать в паре и позднее переходить к групповой импровизации. Парная и групповые формы работы приемлемы и на этапе демонстрации импровизации и модели отношений.

Методы моделирования отношений в контактной импровизации, создание композиции танца средствами контактной импровизации и анализ видеосъемки позволяют повышать уровень обучения будущих специалистов и способствуют их дальнейшему профессиональному и личностному росту.

По своей сути все задания, предлагаемые студентам для создания и анализа контактной импровизации нацелены на то, чтобы стимулировать активность обучающихся как субъектов учебно-творческой деятельности, способствуют развитию творческого потенциала, порождая тем самым потребность в самостоятельном поиске, в расширении компетентностей.

Именно поэтому в образовательном процессе по современной хореографии важно уделить особое внимание формированию инновационных методов контактной импровизации и проявлению творческой активности обучающихся как развитию профессионально значимых качеств личности [5]. Это, безусловно, будет способствовать повышению качества образовательного процесса и последовательному овладению профессиональными навыками.

#### Библиографический список

1. Мамадалиев К.Р. Инновационные технологии в обучении. *Молодой учёный*. 2012; 11: 450 – 452.
2. Никитин В.Ю., Шварц И.К. *Композиция в современной хореографии*. Москва, 2007: 4.
3. Козлов В., Гиршон А., Веремеенко Н. *Интегративная танцевально-двигательная терапия*. Москва, 2005.
4. Бурцева Г.В. Принципы композиции современного танцевального жанра. *Культурная традиция и современный танец в образовательном хореографическом пространстве сибирского региона*. Сборник статей. Барнаул, 2006: 121.
5. Дебердеева Т.Х. Новые ценности образования в условиях информационного общества. *Инновации в образовании*. 2005; 3: 79.

## References

1. Mamadaliev K.R. Innovacionnye tehnologii v obuchenii. *Molodoj uchenyj*. 2012; 11: 450 – 452.
2. Nikitin V.Yu., Shvarc I.K. *Kompozitsiya v sovremennoj horeografii*. Moskva, 2007: 4.
3. Kozlov V., Girshon A., Veremeenko N. *Integrativnaya tanceval'no-dvigatel'naya terapiya*. Moskva, 2005.
4. Burceva G.V. Principy kompozitsii sovremennogo tanceval'nogo zhanra. *Kul'turnaya traditsiya i sovremennyy tanec v obrazovatel'nom horeograficheskom prostranstve sibirskogo regiona*. Sbornik statej. Barnaul, 2006: 121.
5. Deberdeeva T.H. Novye cennosti obrazovaniya v usloviyah informacionnogo obschestva. *Innovacii v obrazovanii*. 2005; 3: 79.

Статья поступила в редакцию 21.11.16

УДК 372.8: 793.3

**Gorbunova N.A.**, senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: gorbunova.nat@mail.ru  
**Molyavko G.P.**, senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: gorbunova.nat@mail.ru  
**Ovcharenko E.B.**, senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: gorbunova.nat@mail.ru  
**Perlina L.V.**, senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: gorbunova.nat@mail.ru

**CULTURAL AND ESTHETIC ASPECTS OF CHOREOGRAPHY TEACHING.** The article is dedicated to problems of educational training of highly qualified choreographers, who have fundamental knowledge based on philosophical and aesthetic world understanding. The authors present an analysis of modern dance techniques, its possibilities in reality reflection; prove the research orientation of the students' learning activity dictated by the interaction between a dance and permanent development of movement philosophy and knowledge about human body capabilities. The authors analyze, systemize some phases of modern dance considered as a unity of organically interacting elements forming together an integral, relatively stable system of thought and expression modes, having self-contradictory, disparate elements, which are the source of its development and movement.

**Key words:** perception, principles, artistic aspects, philosophy, integrity, spirituality, emotion, personality's inner world, dance technique, creative process.

**Н.А. Горбунова**, доц. каф. хореографии Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: hg@agaki.ru

**Г.П. Молявко**, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: hg@agaki.ru

**Е.Б. Овчаренко**, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: hg@agaki.ru

**Л.В. Перлина**, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: hg@agaki.ru

## КУЛЬТУРНО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ МНОГООБРАЗИЮ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА

Статья посвящена проблеме подготовки высококвалифицированных специалистов в области хореографии, обладающих фундаментальными знаниями, базирующимися на философски-эстетическом понимании мира. Статья представляет анализ возможностей отражения действительности средствами техники танца модерн, характеризует исследовательскую направленность работы обучающихся, обусловленную взаимодействием танца с постоянно развивающейся философией движения и комплексом знаний о возможностях человеческого тела.

Авторы подвергают структурному анализу и систематизируют этапы танца модерн как единства органически взаимодействующих элементов, образующих в совокупности целостную, относительно устойчивую систему способов мышления и выражения, имеющих внутренне противоречивые, разнородные элементы, являющиеся источником его развития и движения.

**Ключевые слова:** восприятие, принципы, художественные аспекты, философия, целостность, духовность, эмоциональность, внутренний мир, техника танца, творческий процесс.

В условиях всё возрастающего интереса к хореографическому творчеству важной задачей для вузов культуры становится профессиональная подготовка кадров руководителей хореографических коллективов. Повзросел спрос на выпускников хореографического факультета не только в учреждениях культуры, но и в общеобразовательных учреждениях, профессиональных коллективах, спортивных, клубных и других организациях.

Уровень развития хореографического творчества требует подготовки высококвалифицированных специалистов-педагогов, руководителей, обладающих фундаментальными знаниями, позволяющими быстро ориентироваться в современном обществе. Инновационное обучение ориентировано на готовность субъекта к быстро наступающим переменам в хореографической практике. И наряду с теми, кто обладает знанием классического, народного и русского танцев нужны специалисты в области современной хореографии.

Функциональные значения всего хореографического искусства, как и танца модерн, одного из видов современной хореографии, связаны с определёнными его аспектами. Они нацелены на многообразные духовные потребности человека познающего, творящего, играющего, оценивающего мир и общающегося с другими людьми, воспитывающегося и воспитываемого. В этом смысле очень важны социальные, оценочные аспекты. Хореограф – создатель творческого произведения, через художественный образ в своем «сочинении» внушает определенные чувства, создаёт определённый душевный настрой. Мы видим отражение объективной реальности сквозь призму духовного мира человека – автора. Большое значение при восприятии художественного «продукта» играют эмоции, являющиеся основой эстетического

воздействия искусства. Благодаря эмоциям зрителю передается заряд творческой энергии создателя хореографического произведения, творческое освоение, осмысление увиденного, эмоция пережитого. Немаловажными являются психологические аспекты, играющие роль компенсационной функции, которые, в свою очередь, связаны с катарсической составляющей высокохудожественного произведения, снимающей духовное напряжение личности.

Обучение танцу модерн и восприятию его культурно-эстетических аспектов необходимо начать с процесса понимания сути стиля модерн и задач, стоящих в искусстве этого направления. Модерн – название одного из стилевых направлений в европейском и американском искусстве конца XIX – начала XX веков. Рубеж XIX–XX вв. имел значение этапа, завершающего великий цикл развития европейской культуры, начавшийся еще в пору античности. Само слово *модерн* (фр. *modern*) означает «новый, современный». Модерн – единый стиль жизни общества, призванный создавать вокруг человека единую эстетическую среду (от архитектуры жилища до деталей платья). Он воскрешает, вызывает к новой жизни нравственные и эстетические идеалы эпох, создавших великие ценности искусства. Модерн заключает в себе вполне отчетливую эстетическую программу, замысел всеобщих эстетических преобразований. В «чистом» виде она может быть представлена как идея сотворения прекрасного в окружающей действительности. Носителем прекрасного служит само искусство.

Каждая эпоха выдвигает перед искусством новые вопросы, новые задачи. Модерн открывает собой двадцатый век. Возникнув в сложной исторической и культурной ситуации, модерн был

призван решать многие проблемы и противоречия старого и нового, пришедшего с началом XX века. Он является тем искомым феноменом эпохи, который отвечал общественным и индивидуальным запросам времени, новому мировосприятию. Модерн представляет собой единство органически взаимодействующих элементов, образующих в совокупности целостную, относительно устойчивую систему способов мышления и выражений, имеющих внутренне противоречивые, разнородные элементы, являющиеся источником его развития и движения. Он может рассматриваться как образный почерк, как эстетический идеал, как метод. Новаторство модерна – обогащение художественного творчества новыми героями, темами, прогрессивными идеями, методами, приемами и средствами. Изображение новых героев, новые конфликты требуют обновления способов и средств художественного отображения мира. Модерн, ставший определенной философией Серебряного века, несет в себе тенденции обновления, нового миропонимания и эстетизма. В связи с формированием художественного языка модерна наметилась новая эстетическая система, и модерн отмечает не только границу между XIX и XX веками. Он стоит между традиционным, историческим пониманием искусства и современностью. Именно в модерне начинает складываться основной тип динамики культурных процессов XX века, который сохранился до нашего времени. В частности – принцип синтеза, рассматриваемый как один из главных культурных механизмов этих процессов. Принцип, который обеспечивает органическую целостность произведений модерна. Главное в модерне – не просто стремление к переосмыслению старых и открытию новых художественных форм и приемов, но создание целостного эстетического мироощущения, сотворенного с помощью соединения различных видов и жанров искусства.

В хореографическом искусстве родился новый тип танца, названный в общем контексте эпохи – «танец модерн». Он явился созидательной вспышкой человеческого гения. Цель этого танца – прежде всего, духовность, затрагивающая глубочайшие чаяния человека. В качестве отклика на понимание мира, как становления, и поиска опоры не в высоте разумного, а в глубине бессознательного, танец модерн сформировал собственную эстетику. Пластика «модерна» способна выразить проблемы, которые приобретают более приземленный характер: «Больно бунтовать против такой изысканной красоты, какой являлась собой Анна Павлова. В сольных партиях она танцевала стрекозу, лебедя, только не разумное существо. Вот почему мы решили, в Америке наших дней будем танцевать роль мужчины и женщины...» [1, с. 10]. Пока балет освобождал танцора от серьезности жизни, новый вид танца тянул его обратно к земле, к выражению суматошной психологии новой эры – времени изменения художественных ценностей. Он зародился из принципов Айседоры и проникся ее психологической правдой. Танец модерн – это язык чувств, выражающий самые потаенные движения души. Это самостоятельная форма искусства танца, где по-новому соединились движения, музыка и свет. Здесь тело обрело свой полнокровный язык. Создались новые возможности для танцовщиков за счет использования движений, выражающих непомерную тяжесть, а также уродливости. «Уродливые» движения в танце могут способствовать выражению чувств и эмоций. Балетная тренировка базировалась на точно неизменной программе движений. Танец модерн эту программу отверг, видоизменив, доказав, что движение возникает естественно и индивидуально. Движения в танце модерн продиктованы природой. «Я всегда говорю детям, когда учу их: смотрите, как взлетает птица, как порхает бабочка, как ветер колышет ветви деревьев, как он рябит воду. Учитесь движениям у природы. Всё, что природно, – естественно» [2, с. 265].

Но танец модерн – это и определенная танцевальная система со своими принципами и законами технического исполнения. Это вид танца, который в начале 20 столетия становится ответливой альтернативой классическому танцу. Первой системой танца модерн стала техника Марты Грэм. Техника этого танца строится по законам движения человеческого тела. Это метод движений, подчиненный дыханию и анатомическим изменениям тела. Задача обучения танцу модерн – воспитание мышечного аппарата, свободного от канонов классического танца. Это уверенная и сознательная работа над телом. Роль танца модерн в том, что он помогает физическому развитию человека и обогащает его духовно, развивает и освобождает человеческое тело. Через технику танца модерн открываются возможности выражения самого себя. «Свобода тела и духа рождает творческую мысль...» [3, с. 23]. Цель танца модерн – постичь и выразить

себя изнутри: «...движения тела должны быть выражением внутреннего импульса» [3, с. 23]. Техника Марты Грэм – это сильное сокращение мышц всего тела, радость расслабления, мощные рассекающие движения рук и ног. Это изумительная техника, техника – философия, которая дает мощный толчок творчеству. Изучение техники Марты Грэм позволяет «осмыслить связь хореографии с философией и общемировой культурой, рассматривать хореографию как отражение реалий сегодняшней жизни, как отражения бытия» [1, с. 78]. Танец модерн формирует активную жизненную позицию, свободу духа творчества, даже бунтарства.

Древние и современные учёные, философы сходятся во мнениях, что жизнь состоит из вибраций, которые являются результатом движений электронов и протонов каждого атома, каждой молекулы вещества. Вибрации свойственны предметам, животным, людям и окружающей атмосфере. Вибрации отхваченной жизни более энергичны, высокочастотны и разнообразны. А танцующее тело, его красота и гармоничность отличаются именно этими колебаниями внутренней энергии, которые индивидуальны для каждого. И когда «танцующий» находит это ощущение гармонии, наполняющее все клеточки тела и сознания, то достигает высокой релаксации и наслаждения прекрасным посредством танца. С помощью танца мы можем перевоплотиться в любой образ, будь он реальный или придуманный. С его помощью мы пробуждаем, направляем и используем силу, которая может принести нам совершенство, радость, процветание. Духовность была и остается главной внутренней силой танца модерн. Свободный танец, как было принято его называть в начале XX столетия, является действенным инструментом пробуждения и активации тонких энергий жизни. Это внешнее выражение внутреннего духа, свободный танец тела и души. Он укрепляет и развивает внутреннее «я», скрытые способности, а значит, способность к самореализации и возможности выполнения своей собственной программы жизни, заложенной в нас Природой через Высшие силы. Чтобы достичь гармонии, необходимо научиться доверять своему телу, понять, что ему нужно для полного расслабления или концентрации. Исполнитель должен признать свое тело как средство накопления и проявления энергии, не забывая при этом о том, что он хочет выразить с помощью своего тела. Наше тело, ноги, руки, кисти и глаза играют важную роль в танце. С их помощью можно достичь конкретного эффекта, ведь танец – творческий процесс. Освоив движения и жесты, можно достичь наиболее плавного перехода импульса из внешнего мира во внутренний мир и обратно. Ведь жесты и позы определяют эмоцию более точно. Профессионализм в хореографии проявляется не только в ее чистом виде, но и в мимике, в жесте, во всем поведении актера на сцене. Главное конечно танец, его пластика, движения, их гармония. Но лицо исполнителя, его выразительность, играет не последнюю роль. Лицо должно быть одухотворенным, мимике должна предшествовать мысль. Не меньшую роль в создании образа играет жест исполнителя. Прежде, чем выразить жестом любое чувство, мысль, актер должен в своем сознании прожить то мгновение, в которое совершится тот или иной поступок. И он обязательно должен быть понятен: можно сжать руку в кулак, чтобы собрать волю, сдержать себя, обрести мужество; можно сжать кулак, замахнувшись для удара и не ударить. По жестам можно определить время, когда совершаются события, определить характеры и национальные черты героев. Жест – та же пластика образа. Жест, заменяющий в хореографии слово, бывает и вопросительным, и утвердительным, и обличительным. Один и тот же жест может передать столько оттенков... Танец не должен делать ничего, что мы можем сказать словами. Он должен выражаться действиями, окрашенными глубокими чувствами, которые могут быть выражены только движениями. Танцуя, мы имеем возможность с помощью определенных движений ощущать свою энергию, активизировать ее, управлять ею. Уйдя в танец всем своим существом, мы можем почувствовать себя частичкой огромного мира, передвигаясь в нем с помощью определенных движений танца, соприкасаться с наивысшим блаженством, и ощущать себя в единстве с Вселенной. Являясь прямым и мощным средством связи с космическими силами, которые действуют вокруг и внутри нас, движения помогают нам сосредоточиться, реализовать наши способности. Чем больше значения мы вкладываем в них, тем более действенными они становятся. Это еще один возможный гармоничный контакт с жизнью, где мы можем творить, двигаться, воплощать в движение свои фантазии или же просто находить гармонию тела и души. Айседора Дункан писала: «Погрузите вашу душу в божественное бессознательное, уйдя на такую глубину, пока

оно не раскроет вашей душе тайну» [3, с. 10]. Важно помнить о единстве движения и энергии человека. Посредством этого вида танца мы раскрываемся, познавая себя, выявляя силу энергии, и находим общее со Вселенной. Танец модерн воспринимается как озарение, как некая религия. Элементы медитации и релаксации в движении имеют место в танце модерн. Познавая себя, свой внутренний мир с помощью медитации, мы даем возможность энергии, находящейся в нас, выплеснуться наружу через танец. Это дает умение управлять собою, двигаться легко и пластично, свободно держаться в жизни. Во время занятий, общения со зрителем происходит взаимообмен энергиями, выявляется множество положительных энергетических волн. Танец и движение присущи природе и Вселенной. Движения, исполняемые в технике танца модерн, и позы, заимствованные из йоги, стимулируют определенные уровни сознания, активизируют духовную энергию, более полно вовлекая её во взаимодействие с физическим миром. Эти движения приводят к единению физического и духовного, а энергии вызывают в теле электрические изменения и таким образом воздействуют на сознание, помогая постигнуть скрытую красоту жизни. Духовное развитие через раскрепощенное тело ведет к единению с Высшим началом Вселенной. Это дает возможность исполнителю сконцентрировать и ощутить в своих движениях мощную энергию, которая в свою очередь обменивается на энергию зрительского восприятия. Сценическая энергетика – это важная составляющая современной хореографии и танца модерн в частности. Энергия исполнителя становится «мостиком» приобщения зрителя к хореографическому искусству, и от неё зависит, сможет ли исполнитель стать соединительным звеном между зрителем и Вселенной, приобщить его к наивысшему блаженству. Движения тела как бы связывают внешний мир человека с внутренним и служат соединительным звеном между ним и его сущностью. Для того чтобы движения тела обладали силой, ими нужно научиться управлять. Именно техника танца модерн, опирающаяся на законы движения человеческого тела, показывает всю его естественность, непосредственность и тесным образом связывает тело с некоей высшей духовностью.

Таким образом, танец модерн как нельзя лучше стимулирует творческие возможности и способствует переходу на более высокие уровни сознания, усилению перцепции духовной сферы жизни. И если наш дух имеет доступ к Вселенной и её силам, то физическая форма человеческого тела, являясь формой вопло-

щения нашего духа, осуществляет связь с вселенскими энергиями посредством различных органов и центров, и эта связь наилучшим образом активизируется в танце модерн. Благодаря ему мы обнаруживаем в себе скрытые силы, которые воздействуют на нашу жизнь на самых тонких уровнях. В танце модерн мы раскрываемся, познаем себя, выявляем силу энергии и находим общее со Вселенной. Познавая себя, свой внутренний мир, мы даем возможность энергии, которая в нас находится, выплеснуться наружу через танец. «Я буду танцевать философию своей жизни», – говорила Айседора [3, с. 217].

Философские основы сыграли большую роль не только в зарождении, но и в становлении танца модерн. Если философия – это язык, на котором расшифровываются свидетельства сознания, то философия танца модерн – это умение пойти еще дальше в переживании и понимании своего жизненного опыта, то есть это продукт некоего духовного уровня. Когда у исполнителя возникает ясность душевного состояния, которое стремится выплеснуться наружу, то это становится понятным и зрителю. Исходя из этого, можно определить, что танец модерн – это сама жизнь, воплощенная движениями человеческого тела, окрашенными эмоциями, извлеченными из самых потаенных глубин человеческой души. Авторы хореографических произведений или исполнители авторской мысли ищут источник духовного выражения внутри себя, ту силу, которая может отражать видение духа. Эта внутренняя сила больше чувствуемая, нежели понимаемая.

В последнее время появилось множество стилизаций в духе модерна. Его эхо то неясно, то отчетливо звучало на протяжении всего XX столетия, и потому по отношению к творческим исканиям современников он выступает как «протостиль». Мимолетность судьбы модерна оказывается сейчас компенсированной его историко-культурной «канонизацией». На основе танца стилей модерн и постмодерн в конце XX века сформировался «новый» современный танец.

Современное искусство танца не должно быть бессмысленным. Это инструмент для развития тела танцовщика и формирования его индивидуальной хореографической лексики. В XXI веке стремительно продолжается развитие различных танцевальных техник и стилей. Остается неизменным исследовательская направленность деятельности хореографа, обусловленная взаимодействием танца с постоянно развивающейся философией движения и комплексом знаний о возможностях человеческого тела.

#### Библиографический список

1. Шульц Т. Душа в движении: Танец и психология. *Современные эстрадные танцы*. 2002; 8: 22.
2. Horosko M. *Marta Graham: the evolution of her dance theory and training*. Chicago: A cappella books, 1991.
3. Дункан А. *Моя жизнь*. Перевод с английского Я. Яковлева. Москва: «Федерация»; Артель писателей «Круг», 1930.

#### References

1. Shul'c T. Dusha v dvizhenii: Tanec i psihologiya. *Sovremennye `estradnye tancy*. 2002; 8: 22.
2. Horosko M. *Marta Graham: the evolution of her dance theory and training*. Chicago: A cappella books, 1991.
3. Dunkan A. *Moya zhizn'*. Perevod s anglijskogo Ya. Yakovleva. Moskva: «Federaciya»; Artel' pisatelej «Krug», 1930.

Статья поступила в редакцию 17.11.16

УДК 371.33+615.851.82:82

**Kournikova T.A.**, Cand. of Sciences (Sociology), Senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: kochemarskaya@mail.ru

**Potapova R.P.**, Cand. of Sciences (Sociology), Senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: kochemarskaya@mail.ru

**Chernienko Yu.A.**, Cand. of Sciences (History), Senior lecturer, Department of Information Resources Management and Social Work, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: kochemarskaya@mail.ru

**TRAINING TECHNOLOGIES IN FORMATION OF CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS.** The article considers constructive potential of training technologies in the process of forming creative abilities of students. The authors inform about the results of ir texperimental bibliotherapeutic research, organized in the context of preparing of students to professional career and gave to the authors an opportunity to state this: not just a personality's informational culture or profound knowledge in computer and informational sphere, but also a personality's creative growth is important in today's educational process. The author gives several recommendations about realization of training form of bibliotherapy allows to form partnership between a teacher and a student.

**Key words:** training, bibliotherapy, information culture, creative development of a personality.

**Т.А. Курникова**, канд. соц. наук, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: kochemarskaya@mail.ru

**Р.П. Потапова**, канд. соц. наук, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: kochemarskaya@mail.ru

**Ю.А. Черниенко**, канд. ист. наук, доц. каф. менеджмента информационных ресурсов и социальной работы Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: kochemarskaya@mail.ru

## ВОЗМОЖНОСТИ ТРЕНИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ВУЗЕ

В статье рассматриваются вопросы возможности использования тренинговых технологий в процессе формирования творческих способностей обучающегося в высшем учебном заведении. Представляются данные экспериментального библиотерапевтического исследования в контексте активизации подготовки студентов к профессиональной деятельности. Исследование показало, что в современном образовательном процессе большое значение приобретает не только формирование углубленных знаний современных компьютерных и информационных технологий, развитие информационной культуры, но и креативное развитие личности.

*Ключевые слова:* тренинг, библиотерапия, информационная культура, креативное развитие личности.

Специфика подготовки будущего специалиста высшей квалификации к работе в сфере управления информационно-библиотечным обслуживанием; комплектованием и организацией фондов, библиографической деятельностью библиотек; структурными подразделениями и персоналом библиотеки не возможна без формирования творческих способностей будущих управленцев.

Именно наличие креативности при высоких показателях уровня интеллектуального развития позволяет говорить о наличии управленческого потенциала у будущих выпускников. Умение подчиняться и качественно выполнять свою работу, партнерство и сотрудничество в рабочих отношениях не означает отказ личности от притязаний на руководящую должность. Ведь осознание собственной значимости, важности качественного выполнения своих должностных обязанностей подчиненным – ключ каждого руководителя к эффективной деятельности всего коллектива в целом. Следовательно, возможна и логична оценка учебной деятельности каждого студента не только по уровню профессиональной компетентности, приобретенных знаний, умений и навыков, но и способности к творческой интерпретации.

Возможности использования тренинговых технологий позволяют в полной мере раскрыть креативный потенциал учащихся. Термин «тренинг» имеет ряд значений: обучение, тренировка, воспитание. В отечественной науке распространено определение тренинга как активного метода обучения межличностному общению – социально-психологический тренинг. В связи с этим тренинг можно определить как многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических, социальных, информационных феноменов человека, группы с целью гармонизации профессионального и личного бытия человека [3].

Моделируя направление информационной культуры, представителями алтайской библиотечной школы разработана авторская методика проведения тренинговых занятий в формате библиотерапии как перспективной инновационной технологии социальной поддержки, направленной на активизацию духовных жизненных сил человека для погашения стрессовых ситуаций, выработку личностной программы духовной терапии как вариант коррекционного средства поведения. Методологически библиотерапевтический тренинг выстраивается на концепции философии личностно-ориентированной терапии, сущность которой сводится к тому, что сам участник осуществляет изменения в своих информационных, социальных отношениях [1; 2; 3]. Безусловно, цель и задачи библиотерапевтического тренинга строятся с учётом возрастных показателей участников. Смешивать разные цели и задачи в ходе работы одной тренинговой группы нецелесообразно.

Специфика инструментальной базы библиотерапевтического тренинга состоит в том, что наряду с практическими упражнениями, игровыми заданиями, основанными на групповой работе и составляющие базу тренинга, используются психодиагностические методики, предполагающие индивидуальное участие (тесты, опросы). Психодиагностические методики включены в программу работы без нарушения группового процесса и становятся важным дополнением в рефлексии тренинговой группы. Библиотерапевтический тренинг – это многоуровневая диагностика личности, предполагающая систематическую целенаправленную работу с аудиторией. Содержательное наполнение тренинговых программ с каждым разом становится сложнее, изыщнее, тем самым наполняется личностным смыслом. В идеале формируется среда единомышленников (сторонников библиотерапевтического тренинга), где каждый участник может исполнить роль ведущего (тренера), медиатора, модератора, участника. Наряду с этим приоритетным инструментом является игра как инструмент изменения «Я», механизм управления групповым процессом. Разновидности игр: – игры на знакомство, игры на сплочение

группы, коммуникативные игры, ролевые игры (проигрывание жизненных ситуаций). Важной особенностью игры, независимо от её вида, является свобода самовыражения всех участников, не стесненная канонами классического общения в библиотеке. Классики теории игры относят ее к одной из универсалий культуры: разнообразие её взаимосвязанных между собой функций поражает: социализирующая, познавательная, компенсаторная, развлекательная. Более того, игра – это средство воспроизводства культуры, средство передачи традиций. С помощью игры восстанавливались, передавались утраченные межпоколенные связи, ритуалы. Речь фактически идёт о воспроизводстве духовных ценностей. В библиотерапевтической практике игра становится главным принципом диалога с пользователем.

В ходе эксперимента отработана программно-методическая схема библиотерапевтического тренинга, которая дала возможность обоснованной разработки программ тренинга для разных возрастных групп. Библиотерапевтический тренинг реализуется по алгоритму социально-психологического тренинга, основная часть которого предполагает обязательно упражнения с информацией:

*Знакомство* (имя + определяющая характеристика) Упражнения на знакомство позволяет участнику представить себя в ином качестве, образе, в отличие от официального имени, которое дали родители. Традиционно осуществляется по схеме «снежного кома».

*Упражнения на сплочение или «упражнения – разминка».* Двигательные упражнения, направленные на создание атмосферы доверия, эмоционального сплочения. Выполнение механических движений снимает напряженность, облегчает мыслительный процесс. Цель упражнений – настроить группу на рабочий лад, сформировать оптимистическое настроение у всех участников.

*Упражнение со словами* (игра слов, перевертыши (палиндромы), приговорки, колыбельные, загадки). С одной стороны, данной комплекс упражнений, позволяет показать многогранность информации, с другой, тренинг с детским фольклором позволяет сформировать собственную позицию у участника к информации, свое информационное окружение, проявлением которого можно считать феномен существования любимой считалки, загадки, колыбельной, приговорки в игре. В этом комплексе упражнений особой популярностью пользуются упражнения с загадками, так как новая разгаданная загадка укрепляет чувство собственного значения.

Материал по работе с загадками, словами можно считать усвоенным аудиторией только в том случае, если происходит обмен загадками, обсуждение ответов. В том случае, если тренинговая группа пассивна, то в данный момент она не готова к такой форме работы и нужно переходить к новым формам интеллектуальных заданий, направленных на творческое освоение информации.

Особое место занимает в этом блоке упражнений работа со сказкой (чтение вслух, иллюстрирование, написание сказки – кальки, интерпретация, издание сказки, сочинение сказки на заданную тему, проигрывание или «драматизация» сказки, так называемая ролевая игра). Народные и авторские сказки – это информация из детства, привычный материал для интеллектуальных игр. Разные формы работы со сказкой стимулируют обращение к оригиналу. На содержании сказок происходит воспитание подрастающего человека, закладывается основа нравственного сознания, развитие творческого потенциала, креативности. Многогранность смыслов в одной и той же сказке обеспечивает обращение к произведению в разные периоды жизни.

*Упражнения с носителями информации*, направленные на развитие моторики (оригами, тупумы). Согласие между моторикой (двигательными движениями человека) и мыслями без

напряженности – первый признак адекватности, гармоничности личности. Упражнения оригами способствуют развитию пространственного и логического мышления, воображения, памяти и речи, позволяют плоский текст перевести в трехмерное пространство. В ходе этих упражнений воздействие на человека в целом можно достигнуть через телесное на душевное, через душевное на духовное.

*Упражнения – хобби*, позволяющие личности самопрезентовать себя, и в тоже время, направленные на развитие моторики (вышивка, плетение бисером, выжигание – все, что создано на информационном фоне; позволяет раскрыть национальные традиции).

*Упражнения – рефлексии*. Осмысление происходящих действий, фиксирование изменения состояния личности. Упражнение целесообразно проводить в конце каждой встречи для подведения итогов и формулировки запросов на следующее занятие. Рефлексия как процедура обратной связи помогает почувствовать и осознать необходимость дальнейшего применения некоторых упражнений.

Все содержательное поле библиотерапевтического тренинга, его наполняемость ориентированы не на выявление информационного лидера, а на формирование толерантности, понимания друг друга. Это означает, что библиотерапевтический тренинг понимается как общение самих участников, читателей, для них тренинг – это возможность самовыражения. Тренинговые упражнения объединяют участников совместными положительными переживаниями.

*Основные этапы развития группы в тренинге:*

1 этап подготовка (создание рабочей атмосферы)

2 этап осознание (самораскрытие личности, осознание непохожести). Предусматривает формирование партнерских отношений. Уровень осознания существенно повышается благодаря наблюдению, противопоставлению, интерпретации точек зрения, позиций, способов и приемов восприятия, поведения.

3 этап переоценка (новый взгляд на информацию). Это смысловая часть, направленная на создание условий адаптации личности к информационным носителям, тексту. Стратегическая цель – формирование критериев оценки информации. Этот этап сопровождается увеличением когнитивных и оценочных процессов.

4 этап закрепление (осмысление происходящего, фиксирование новой информации). Предусматривает обобщение результатов тренинга.

*Условия тренинговой работы:*

1. Занятия должны проводиться в группе численностью от 10 до 20 (при оптимальном количестве 12–16 человек)

Библиографический список

1. Потапова Р.П. *Библиотерапия*. Барнаул: Издательство АГИК, 2015.
2. Кочемарская Ю.А. Библиотерапевтические технологии в преподавании дисциплин специализации. *Теория и практика библиотечного дела на Алтае*. Барнаул, 2003; Вып. 7: 57 – 60.
3. Курникова Т.А. Опыт и перспективы библиотерапевтической технологии библиосоциальной работы. *Социально-информационные ресурсы библиосоциальной работы*. Барнаул, 2012; Вып. 13: 26 – 35.

References

1. Potapova R.P. *Biblioterapiya*. Barnaul: Izdatel'stvo AGIK, 2015.
2. Kochemarskaya Yu.A. Biblioterapevticheskie tehnologii v prepodavanii disciplin specializacii. *Teoriya i praktika bibliotchnogo dela na Altae*. Barnaul, 2003; Vyp. 7: 57 – 60.
3. Kurnikova T.A. Opyt i perspektivy biblioterapevticheskoy tehnologii bibliosocial'noj raboty. *Social'no-informacionnye resursy bibliosocial'noj raboty*. Barnaul, 2012; Vyp. 13: 26 – 35.

Статья поступила в редакцию 17.11.16

УДК 378.1+371.263

**Kutkina O.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),

E-mail: kutkinao@list.ru

**Kuran M.S.**, senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: kuranm@mail.ru

**THE PROBLEM OF DEVELOPING TESTS AS A MEANS OF ASSESSMENT OF COMPETENCE LEVEL.** The article focuses on a problem of choosing means for the assessment of a competence level in the context of transition of higher education to Federal state educational standard 3+ generation. Didactic tests are the basic evaluating tool of today's students' educational achievements. Students' competence level assessment tests should be developed with due consideration of learners' knowledge assimilation levels related with the taxonomy of educational objectives. The authors consider a methodology of students' knowledge assimilation levels, their gradual ascent on educational trajectories elaborated by Vladimir Bepalko. The methodology is used in the Federal Internet exam project framework in professional education sphere. The authors came to the conclusion: there is a necessity of development of tests for the whole complex of educational disciplines involved in the formation of a specific competence.

**Key words:** GEF, learning outcomes, competence model of graduate, tests, levels of knowledge assimilation.

*О.П. Куткина, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул,*

*E-mail: kutkinao@list.ru*

*М.С. Куран, ст. преп. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: kuranm@mail.ru*

## ПРОБЛЕМА РАЗРАБОТКИ ТЕСТОВ КАК СРЕДСТВ ОЦЕНКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ

В статье рассматривается проблема выбора средств оценки уровня сформированности компетенций в условиях перехода образовательных стандартов к поколению ФГОС 3+. Сегодня в системе образования дидактические тесты являются основным инструментом для оценки образовательных достижений студентов. Для оценивания уровня сформированности компетенций тесты должны разрабатываться с учетом уровней усвоения знаний. Авторы пришли к выводу о необходимости разработки тестов для всего комплекса дисциплин, участвующих в формировании конкретной компетенции.

**Ключевые слова:** ФГОС, результаты обучения, компетентностная модель выпускника, тесты, уровни усвоения знаний.

Актуальность смены образовательных стандартов высшего образования (переход от ФГОС 3 поколения к ФГОС 3+) обусловлена стремлением к повышению качества образовательных программ высшего образования и приведением их в соответствие с требованиями Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» [1]. В ФГОС 3+ реализован новый подход к проектированию образовательных программ в части формирования и оценки компетентностных результатов обучения: образовательным организациям представлена свобода в части формирования содержания основных профессиональных образовательных программ и отбора образовательных технологий, т. е. вуз самостоятельно выбирает дисциплины, формирующие компетенции, которые выражают итоговые требования к выпускнику.

Для реализации образовательного процесса необходимо разработать основную профессиональную образовательную программу, которая включает в себя: пояснительную записку (цель, сроки освоения и трудоёмкость; требования к абитуриенту; область, виды и задачи профессиональной деятельности; компетенции выпускника (общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные); учебно-методическое и информационное обеспечение учебного процесса; материально-техническое обеспечение учебного процесса; сведения о профессорско-преподавательском составе; характеристику среды вуза; нормативно-методические документы, обеспечивающие качество подготовки; учебный план и график учебного процесса; паспорт формируемых компетенций; комплект рабочих программ по всем дисциплинам (модулям) учебного плана; комплект программ практик; аннотации рабочих программ; фонд оценочных средств для проведения текущей и промежуточной аттестации; фонд оценочных средств для проведения итоговой (государственной итоговой) аттестации; программу государственного экзамена; методические рекомендации по написанию выпускных квалификационных работ. (В соответствии с требованиями, предъявляемыми к образовательной программе приказом Минобрнауки России от 19.12.2013 года № 1367 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры»[2].)

Компетентностная модель выпускника представлена набором общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Ядром любого направления подготовки становятся общепрофессиональные компетенции, выражающие специфику направления подготовки и профессиональные компетенции, формирующиеся в соответствии с основными видами деятельности, выбранными образовательными организациями в зависимости от профильности образовательной программы и исходя из потребностей рынка труда, научно-исследовательских и материально-технических ресурсов образовательного учреждения.

Сложнейшей задачей при разработке учебно-методического обеспечения образовательной программы является выбор средств оценки уровня сформированности компетенции с критериями и методиками оценки достижения студентами запланированных результатов обучения. Компетентность как сложная и многокомпонентная характеристика личности практически не поддается прямой диагностике средствами педагогических форм контроля. В рамках учебного процесса невозможно полностью

реализовать процедуру проверки компетенций, так как объектом проверки должен быть выпускник. Окончательное оценивание уровня сформированности компетенций у выпускника вуза можно будет сделать лишь после окончания обучения. Кроме того, компетентность неразрывно связана с опытом успешной деятельности, который в ходе обучения студент в должном объеме приобрести не может [3, с. 34]. Поэтому в процессе обучения речь может идти о диагностике уровня сформированности компетенций с целью корректировки учебного процесса.

Наиболее распространенным средством контроля усвоения учебного материала и уровня сформированности компетенций являются тестовые задания, построенные в соответствии с определенными дидактическими принципами. Одним из них является принцип последовательного усложнения заданий, реализация которого предполагает возможность дифференциации заданий по их сложности и, следовательно, измерение или оценку сложности.

Современное педагогическое тестирование представляет собой комплекс стандартизованных методов измерения учебных достижений обучающихся. Эффективность применяемой системы контроля зависит не только от объективных и надежных технологий, но и от качества применяемых тестовых материалов. В этой связи проблема обеспечения систем контроля качества образования надежными и валидными тестами приобрела особую актуальность.

В системе профессионального образования дидактические тесты являются основным средством оценки качества и мониторинга профессионального образования: в процедурах оценки результатов образовательной деятельности, аккредитации образовательных учреждений и т.д.

Существует несколько подходов в присвоении заданиям количественной экспертной трудности. Большинство оценок привязывается к уровням мыслительной деятельности и усвоения материала. Мыслительные операции в общем виде (знание, умение, понимание) непосредственно проявляются в процессе решения задач. В каждой дисциплине возможно выделение специфических компонентов знаний и умений, которые используются в ходе изучения дисциплины и в частном случае проявляются как знание определенных фактов, формул, правил, закономерностей и т. д. поэтому, в отличие от контроля конкретных дидактических единиц, контроль таких компонентов позволяет не только проследить динамику их формирования у каждого студента, но и при необходимости производить коррекцию. Как правило, общий уровень усвоения таких компонентов знаний контролируется ФГОС.

Согласно ФГОСам образовательные учреждения самостоятельно разрабатывают фонды оценочных средств для оценки качества образования, неотъемлемой частью которых являются тесты. Но уйти от сложившихся методик разработки тестовых заданий, применяемых при «знаниевой» модели обучения, преподавателям удаётся с трудом.

В качестве примера тестов, соответствующих «компетентностной» модели, можно привести тесты, предлагаемые в рамках проекта Федерального Интернет-экзамена в сфере профессионального образования [4]. В основу модели оценки уровня образовательных достижений положена методология В.П. Беспалько об уровнях усвоения знаний и постепенном восхождении обучающихся по образовательным траекториям [5].



В.П. Беспалько, отталкиваясь от работы Б. Блума по таксономии образовательных целей в виде уровней развитости мышления, выделил четыре уровня усвоения обучения. Результаты тестирования соотнесены с данными уровнями [6, с. 29].

Первые два уровня носят репродуктивный характер. Первый уровень соответствует начальному уровню освоения деятельности в процессе обучения – узнавание объектов, свойств, процессов при повторном восприятии информации о них или действий с ними. Результаты обучения студентов свидетельствуют об усвоении ими некоторых элементарных знаний основных вопросов по дисциплине. Допущенные ошибки и неточности показывают, что студенты не овладели необходимой системой знаний по дисциплине.

Второй уровень – самостоятельное воспроизведение по памяти ранее усвоенной информации и применение усвоенных алгоритмов деятельности для решения типовых задач. Студенты, достигшие данного уровня оценки результатов обучения, способны понимать и интерпретировать усвоенную информацию, что является основой успешного формирования умений и навыков для решения практико-ориентированных задач.

Третий уровень – деятельность на этом уровне носит уже продуктивный характер. Этот уровень предполагает возможность решения нетиповых (квазиреальных) задач, применение навыков эвристического мышления. Студенты, достигшие данного уровня, демонстрируют результаты осознанного владения учебным материалом и учебными умениями, навыками и способами деятельности по дисциплине. Студенты способны анализировать, проводить сравнение и обоснование выбора методов решения заданий в практико-ориентированных ситуациях.

Четвёртый уровень – творчество, творческое действие – предполагает самостоятельное конструирование способа деятельности, поиск новой информации. Студенты для успешного исследования и поиска решения нестандартных практико-ориентированных ситуаций способны использовать сведения из различных источников. Достигнутый уровень оценки результатов обучения студентов по дисциплине является основой для формирования общекультурных и профессиональных компетенций, соответствующих требованиям ФГОС.

Разработка тестов, учитывающих уровни усвоения обучения, требует больших трудозатрат от преподавателя и соответствующего программного обеспечения. Сегодня у образовательных организаций появилась возможность решить сложную задачу самостоятельной разработки тестов, способных оценить уровень сформированности компетенций. Единый портал интернет-тестирования в сфере образования предлагает воспользоваться программным модулем «Тест-Конструктор», который позволяет комплексно решить вопросы, связанные с созданием внутренней системы оценки качества образования в вузе. «Тест-Конструктор» позволяет формировать собственные базы тестовых заданий для дисциплин вариативной части ФГОС, использовать их для текущего контроля, а также получать всю статистику по тестированию тестами, разработанными преподавателями вуза [7, с. 142].

К выбору дисциплин, для которых планируется разработка тестов, следует отнестись системно. Ведь ту или иную компетенцию формирует, как правило, не одна дисциплина, а перечень дисциплин. Поэтому тесты должны быть, если это позволяет содержание и специфика дисциплин, по всем дисциплинам, формирующим данную компетенцию. Необходимо воспользоваться картами компетенций, которые отражают набор дисциплин, формирующих конкретную компетенцию, и раскрывают степень влияния каждой дисциплины на всю систему формирования компетенции в целом.

Не следует забывать, что тесты – это всего лишь часть, хоть и существенная, характеристики изученности дисциплины. И только комплексная оценка изученности дисциплины разными средствами контроля покажет уровень сформированности компетенции.

С введением ФГОС 3+ остался ряд нерешенных проблем: дублируемость ФГОС, отсутствие преемственности уровней образования, малое сопряжение с профессиональными стандартами и трудовыми функциями. В связи с этим разрабатываются ФГОС 3++ (ФГОС 4), в которых содержание образования будет выражаться через укрупненные группы и общепрофессиональные компетенции, а содержание образовательных программ будет формироваться на основе профессиональных стандартов. Но данные изменения не отменяют для вузов необходимость разработки адекватных средств оценки результатов обучения.

#### Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации (федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г.) *Минобрнауки.рф: Министерство образования и науки Российской Федерации*. Available at: [http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ\\_Об\\_образовании\\_в\\_Российской\\_Федерации.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ_Об_образовании_в_Российской_Федерации.pdf)
2. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры (приказ № 1367 от 19 декабря 2013 г.). *Минобрнауки.рф: Министерство образования и науки Российской Федерации*. Available at: [http://минобрнауки.рф/документы/5242/файл/4158/Prikaz\\_Ne\\_1367\\_ot\\_19.12.2013.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/5242/файл/4158/Prikaz_Ne_1367_ot_19.12.2013.pdf)
3. Солодова Т.Е. От компетентностной модели выпускника к компетентному выпускнику. *Вестник ВолГУ*. Серия 6. 2008–2009; Вып. 11: 34 – 39.
4. *Федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования (ФЭПО)*. Available at: <http://fepo.i-exam.ru/>
5. Беспалько В.П. *Природосообразная педагогика*. Москва: Народное образование, 2008.
6. Наводнов В.Г., Киселева В.П., Губина А.Н. и др. *Концепция и технология проведения Федерального Интернет-экзамена в сфере профессионального образования*. Йошкар-Ола: «СТРИНГ», 2014.
7. Наводнов В.Г., Пылин В.В. Формирование измерительных педагогических материалов с помощью модуля «Тест-Конструктор». *Современные проблемы фундаментального образования в техническом вузе*. Йошкар-Ола: ПГТУ, 2014: 139 – 143. Available at: [http://i-exam.ru/sites/default/files/navodnov\\_v.g.,\\_pylin\\_v.v.\\_the\\_formation\\_of\\_measuring\\_educational\\_materials.pdf](http://i-exam.ru/sites/default/files/navodnov_v.g.,_pylin_v.v._the_formation_of_measuring_educational_materials.pdf)

#### References

1. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii (federal'nyj zakon № 273-FZ ot 29 dekabrya 2012 g.) *Minobrnauki.rf: Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii*. Available at: [http://minobrnauki.rf/dokumenty/2974/fajl/1543/12.12.29-FZ\\_Об\\_образовании\\_в\\_Российской\\_Федерации.pdf](http://minobrnauki.rf/dokumenty/2974/fajl/1543/12.12.29-FZ_Ob_образовании_в_Российской_Федерации.pdf)
2. Ob utverzhdenii Poryadka organizacii i osuschestvleniya obrazovatel'noj deyatelnosti po obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya – programmam bakalavriata, programmam specialiteta, programmam magistratury (prikaz № 1367 ot 19 dekabrya 2013 g.). *Minobrnauki.rf: Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii*. Available at: [http://minobrnauki.rf/dokumenty/5242/fajl/4158/Prikaz\\_Ne\\_1367\\_ot\\_19.12.2013.pdf](http://minobrnauki.rf/dokumenty/5242/fajl/4158/Prikaz_Ne_1367_ot_19.12.2013.pdf)
3. Solodova T.E. Ot kompetentnostnoj modeli vypusknika k kompetentnomu vypuskniku. *Vestnik VolGU*. Seriya 6. 2008-2009; Vyp. 11: 34 – 39.
4. *Federal'nyj internet-`ekzamen v sfere professional'nogo obrazovaniya (F`EPO)*. Available at: <http://fepo.i-exam.ru/>
5. Bespal'ko V.P. *Prirodosoobraznaya pedagogika*. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2008.
6. Navodnov V.G., Kiseleva V.P., Gubina A.N. i dr. *Koncepciya i tehnologiya provedeniya Federal'nogo Internet-`ekzamena v sfere professional'nogo obrazovaniya*. Joshkar-Ola: «STRING», 2014.
7. Navodnov V.G., Pylin V.V. Formirovanie izmeritel'nyh pedagogicheskikh materialov s pomosh'yu modulya «Test-Konstruktor». *Sovremennye problemy fundamental'nogo obrazovaniya v tehničeskom vuze*. Joshkar-Ola: PGTU, 2014: 139 – 143. Available at: [http://i-exam.ru/sites/default/files/navodnov\\_v.g.,\\_pylin\\_v.v.\\_the\\_formation\\_of\\_measuring\\_educational\\_materials.pdf](http://i-exam.ru/sites/default/files/navodnov_v.g.,_pylin_v.v._the_formation_of_measuring_educational_materials.pdf)

Статья поступила в редакцию 11.11.16

УДК 379.8

**Medvedenko V.V.,** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),*  
E-mail: medvedenko-vera@mail.ru

**RUSSIAN CORPORATE LEISURE PROBLEMS: HISTORICAL ASPECT.** The article discusses historical reasons of problems of corporate leisure in Russia. The author reveals the contents of a concept of *corporation*, considers some specifics of corporate leisure, describes the major functions of a corporate party. The article traces an origin of each corporate leisure functions since the first corporate event to the present day. The author concludes that the specifics of corporate leisure is expressed in its functional purpose; names two main interrelated functions: 1) an optimizing of a status of social class or professional groups; 2) unitizing, integration of people of one social class or professional group.

**Key words:** *corporation, corporate leisure, problems of corporate leisure of Russia, corporate holiday.*

**В.В. Медведевко,** *канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, Россия,*  
E-mail: medvedenko-vera@mail.ru

## ПРОБЛЕМЫ КОРПОРАТИВНОГО ДОСУГА РОССИИ В ИСТОРИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

В статье рассматриваются исторические причины проблемы корпоративного досуга в России. Представлен термин «корпорация», рассмотрен корпоративный досуг, описаны функции корпоративного праздника. В историческом аспекте исследуется появление каждой из функций корпоративного досуга со времен возникновения первых корпоративных праздников до наших дней. Автор приходит к выводу о том, что специфика корпоративного досуга выражается в его функциональном назначении. Выделяются две основные взаимосвязанные функции: 1) оптимизировать статус, престиж, позиционировать сословие или профессию среди других сословно-профессиональных страт населения; 2) объединять, интегрировать людей, принадлежащих к одной сословно-профессиональной страте.

**Ключевые слова:** *корпорация, проблема корпоративного досуга России, корпоративный праздник.*

Корпоративный досуг интересен тем, что это явление до сегодняшнего дня формируется в России. Это досуг представителей определённого сословия, профессии, корпоративной организации, о чём свидетельствует значение термина «корпорация». Корпорация – (лат. *Corporation* – объединение, сообщество) – 1) объединение, сообщество лиц, объединяемых общностью профессиональных или сословных интересов; 2) широко распространенная форма организации предпринимательской деятельности, предусматривающая сосредоточение функций управления предприятием в руках менеджеров (работающих по найму); то же, что акционерное общество [1, с. 208]. Опираясь на смысл термина «корпорация», можно трактовать корпоративный досуг как досуг корпоративных общностей, куда относятся не только крупные сословно-профессиональные страты общества, но и трудовые коллективы, персонал различных организаций, включая коммерческие. Корпоративные общности понимаются как разновидности социально-культурных общностей, развивающих социально-культурную деятельность в обществе (Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников) [2, с. 330 – 367].

На основе работ отечественных и зарубежных историков (И. Прыжова, И. Снегирева), социальных психологов (С. Московица), антропологов (А. ван Геннепа, Д. Фрезера, Э. Канетти, Э. Тейлора), философов (О. Шпенглера, Б. Малиновского), психоаналитиков (З. Фрейда), философов культуры (Г. Успенского), фольклористов (А. Афанасьева). Н.А. Хренов отмечает, что с древних времен и до середины XIX – нач. XX вв. досугом крестьян и аристократии управляют народные и церковно-религиозные традиции. Их функция – *интеграция* и развитие формирующегося российского общества и его субкультурных групп. Но со второй половины XIX в. с ростом городов начинает проявляться более отчетливо функция *дифференциации* досуга по сословно-территориальным признакам. Проследим эволюцию данных функций в истории корпоративного досуга России, опираясь на такую форму досуга как праздник. Нынешние профессиональные праздники начинались во времена Средневековья как цеховые. Средневековые корпорации или цехи, объединяли шляпниц и оружейников, цветочниц и булочников, портных и торговцев. В корпорациях состояли поэты и аптекари, и даже студенты средневековых университетов входили, согласно факультетам, в своеобразные братства, называемое «корпорациями». Каждая такая корпорация имела своих выборных руководителей, герб, устав и, разумеется, праздники. Корпоративные праздники имели свои ритуалы, которые позволяли эффективно регулировать поведение членов корпорации и позиционировать ценности и статус корпорации на фоне других корпоративных сообществ.

Как отмечает Г.А. Аванесова, досуг на Руси, а затем и в России, так же, как и в других странах, всегда был сословным [3, с. 36–47]. До середины XIX в., времени начала формирования в России наемного и индустриального труда, сословная диф-

ференциация досуга была выражена недостаточно отчетливо, впоследствии тенденции дифференциации нарастают со значительной скоростью. Формирующимися корпоративными группами становятся представители индустриального труда – наемные рабочие и их работодатели – купцы и промышленники. Как и многое в России, развитие индустриального наемного труда, активизация третьего сословия начинается с Петра I. До этого времени крупных промышленных предприятий в России не существовало. С развитием городов формируется новая городская культура и предстает она в форме субкультуры общин наемных рабочих (Суконная слобода при Петре I), их работодателей-промышленников и купцов, а затем городских мещан. С реформ Петра I в России начинает отчетливо дифференцироваться *элитарный досуг* (его создает дворянская элита, военное и чиновничье сословие, затем в XIX – нач. XX вв. – состоятельные городские слои населения, т.е. просвещенная интеллигенция), *деревенский, традиционный* на этническо-фольклорной основе и, позднее, в XIX – начале XX века с появлением промышленности, элементов индустриального труда, появляется *городской досуг в рамках массовой культуры*. Досуговые занятия во всех этих видах делятся на *домашние и светские* [4, с. 4]. Развитие промышленности в России не было лишь экономической проблемой, оно затрагивало и основы нравственности. В позитивном плане общение с городом воздействует на пробуждение личности в крестьянине, разрушает слепое послушание, формируя критическое отношение к миру. В негативном плане досуг нового, проживающего уже в городе, но еще не умевшего порвать с деревней крестьянина был достаточно примитивен, связан, прежде всего, с трактиром и кабаком. Таковы истоки и нравственно-педагогическая составляющая проблемы культуры досуга наемных работников. Проблема культуры досуга проявляется и у работодателей наемных работников – торгово-промышленного сословия. Необходимость сплочения и обособления приводит купечество к созданию купеческих клубов (1876 г., Москва), а с 1879 г. – проведению торгово-промышленных съездов. Такие съезды и клубы были специфическими явлениями корпоративной культуры бизнес-сообщества. Во второй половине XIX века, когда из российских купцов сформировались финансово-промышленное сословие с более высоким уровнем культуры, выделяются традиции корпоративного досуга российского купечества не только рекреационно-развлекательного деструктивного характера (пьянство, проматывание состояний), но и просветительный досуг на основе благотворительности и меценатства (собрание купцами частных коллекций картин, организация музеев, выставок, финансовая поддержка деятелей искусства и культуры).

В дальнейшем, на рубеже XIX–XX веков в России, как и в других странах, формировался институт корпоративного праздника, однако, несколько в ином виде, скорее в образе «клуба по интересам» и интересы эти были не профессиональными, а

политическими, связанными с формированием первых рабочих марксистских кружков с их глубоко политизированными, внутренними (собрания, гимны) и внешними ритуалами (митингами, демонстрациями, шествиями), оказавшими большое влияние на формирование культуры праздников СССР. В этой связи интересно наблюдение В.В. Туева об основных видах деятельности участников английских и русских клубов в историческом прошлом этих стран. Эта была беседа, игра, совместная еда и такое же питье, т. е. часть видов досуговой праздничной деятельности. Эти праздничные виды досуга и формировали клубную общность, причем, в русских клубах согласие как уставная и организационно-деятельностная цель способствовала формированию у её членов интегративных ценностей [5, с. 89–90]. Наиболее динамично трансформация культуры и досуга заявила о себе во второй половине XIX века. После 1861 г. традиционная деревенская культура и культура дворян переживает кризис. Новым субъектом фабричной культуры, ее решающей силой становится купечество, а затем финансисты и промышленники (третье сословие), вербующие рабочую силу из крестьян в города. В городе начинает формироваться принципиально новая культура, ориентированная не на традицию, а на нововведения. С одной стороны, это культура новых сословий, т. е. *субкультура купцов, промышленников, городских мещан, наемных рабочих*, с другой стороны – это *массовая культура всего городского сословия*. Её формирование сопровождается упадком нравов, пороками, дурным вкусом, точно так же, как это было, когда в жизнь входила культура дворянства, пришедшая на смену культуре русского средневековья. С этого времени купцы и промышленники становятся полноправным субъектом фабричной культуры и досуга, формирующихся в условиях города. С одной стороны, городская культура – это культура новых сословий, с другой стороны – это массовая культура всего городского населения. Её формирование сопровождается упадком нравов, пороками, дурным вкусом, точно так же, как это было, когда в жизнь входила культура дворянства. Демократизация культуры российского города второй половины XIX века обнаруживает наличие цивилизационных тенденций, выражением которых является тенденция к развлекательности досуга. Вплоть до XVIII–XIX веков досуг существовал в спонтанно-традиционных формах, и только в указанный период в городах стали появляться люди, занимающиеся организацией досуга небогатых горожан. В селах до крестьянской реформы XVIII в. это делали офени, коробейники, но организация досуга была не основная их деятельность [3, с. 36–47]. Офени с их культурным товаром (лубками) и стихотворным их сопровождением носили до жителей глубинки влияние новой, «фабричной», *городской культуры*, с ее новшествами и уродствами, с её грамотностью и тягой к развлечениям, юмору [1]. Досуг нового, проживающего уже в городе, но еще не умевшего порвать с деревней крестьянина был еще достаточно примитивен, связан, прежде всего, с трактиром и кабаком [4, с. 469]. Если в первой половине XIX века первые *предприниматели*, не успевшие скинуть крестьянскую одежду и не имевшие образования, думали лишь о том, как обогатиться, то второе и третье поколение буржуа начинают ценить вкус и образование, становятся меценатами, изменяют подход к досугу, начиная ценить его эстетические элементы. Демократические слои общества (рабочие, городское население) начали участвовать в количественных и качественных изменениях *массового досуга*. Хозяйственные отношения в эпоху капитализма создали *экономические механизмы*, позволяющие превратить элитарные досуговые ценности в массовые. История *массового досуга* состоит в том, что в эпоху капитализма, он тесно связан с процессами коммерциализации, досуговыми формами, требующими коллективного потребления, взаимодействия и общения, в создании которых все большую роль начинает играть техника (кинематограф, например), потому что техника позволяет тиражировать искусство. Камерные, индивидуальные формы повседневной жизни заменяются массовыми (рестораны, отели, поезда, пароходы), *мода*, уничтожая обособленность сословий, порождает всеобщую нивелировку вкусов, жажду развлечений, присущая раньше лишь аристократам, постепенно становится доступной и «человеку массы» [4, с. 447]. Массовая культура и развлекательность досуга являются выражением цивилизационной тенденции.

Антицивилизационная же тенденция выражалась в мифологическом образе города как места свободы, досуга и праздника. *Образ праздника* начинает распространяться на повседневную жизнь остальных (а не только дворянских) сословий России, поскольку универсальной становится ситуация разрушения гра-

ниц между повседневной и праздничной жизнью. Такие границы были характерны для традиционной, допетровской культуры, а позже – культуры крестьянской [4, с. 458, 459]. С одной стороны, во второй половине XIX века в России возникает ценностная оппозиция: «деревня» (оплот всего консервативного, низшего по статусу) – «город», формирующий новые ценности, не связанные с земледелием, кругом вытекающих из этого забот и занятий, в том числе досуговых. Поэтому город ассоциируется не с трудом, а с праздником. С другой стороны, в городе происходит разрушение границ между разными сословиями: купцами, дворянами, чиновниками, мещанами, ремесленниками, возникает однородная внесословная общность. Городской образ жизни, в котором границы между повседневной и праздничной жизнью нарушались, оказывается более притягательным, нежели образ жизни с соблюдением таких границ [4, с. 461]. Но экономические процессы не довлеют над сферой культуры и досуга, последние во многом определяются ментальными особенностями населения России, русских людей. Экономические процессы понятны лишь в контексте новых ценностных смыслов в культуре [4, с. 463], развития новых культурных потребностей (новых развлечений, зрелищ) и потребностей антикультурных. По мнению Н.А. Хренова, культ развлечений в городе – существенная причина роста города. Во многом то, что в городе происходит, связано с распадом традиционной культуры, с *наделением города мифологическими и фольклорными образцами праздника*. В городе в результате отмены жесткой иерархии между повседневной и праздничной жизнью развиваются такие его язвы (жестокость, пьянство, проституция, обжорство), которые являются следствием отмены многих табу, что является закономерностью праздничной жизни. Поскольку именно праздничный ритуал, его мифологическое начало, означали переворачивание и отмену социальной иерархии, здесь царил обжорство, пьянство и беззаботная трата запасов. В явлениях жестокости, пьянства, проституции, обжорства просматриваются черты мифа и особенности жизни, которую, как считалось, вели предки. *Мифологическое измерение поведения человека в его профанных формах, а не только биологическая природа человека, объясняют, по Н.А. Хренову, отклоняющееся поведение, которое становится предельно активным во всей городской среде*.

Росту городов обязаны, во-первых, *возникновение индивидуальных форм досуга* (на фоне большей свободы личности в городе), во-вторых, появление культуры массового досуга (потому что свобода в городе с его анонимностью контактов принадлежит всей массе людей, а не является достоянием избранных). Новая социальная психология с ее обожеванием прогресса состоит в *повышении престижа досуга*, проявляющемся в потреблении развлечений и зрелищ «нетворческим большинством», в праздном размышлении и эстетическом развитии «творческого меньшинства» [4, с. 466]. Городской образ жизни затрагивает изменения отношений, отчуждение между старшими и младшими поколениями, понижением ответственности человека за воспроизводство рода, что актуализирует культ пола (секса и эротики). Для городского образа жизни характерен культ новых вещей, динамика роста стремления к комфорту, роскоши, наслаждениям, постоянной их смене, что актуализирует моду, приводит на смену ярмарке магазин и выставку, символизирующие возвышение вещи над человеком. За данным образом жизни стоит, по мнению Н.А. Хренова, утончение и усложнение культурных потребностей, что влияет на развитие промышленности, является репрезентативной особенностью новой городской культуры [4, с. 482].

Следует особо отметить *роль и функции праздничного застолья как элемента досуга и корпоративного досуга*. Застолье как историко-культурный феномен изучается Н.А. Хреновым в разделах «Пир и угощения» и «Человек, пирующий между игрой и ритуалом» в монографии «Человек играющий» в русской культуре», 2005 г. [4, с. 186–234]. Это связь проявляется в акте праздничного застолья, которое у русских с древних времён могло представлять не только в форме пира, но часто и разгула, обжорства, бесовских плясок, эротических игр, пьянства, что табуировалось, например, правилами «Домостроя», преследованием со стороны церкви и княжеско-государственной власти скоморохов, выполнявших на пирах роль шутов. *У праздничного застолья*, по Н.А. Хренову, выделяется *несколько функций: во-первых*, это социальная функция объединять собравшихся, примирять находящихся в конфликте индивидов, группы, субкультуры, причем сближение людей здесь происходит не простым актом совместного насыщения, а через символические,

сверхчужденные смысла застолья: вкушение жертвенной пищи, связи этого акта с божеством, памятью предков, символической стола, очага (огня), особого поведения на пиру старейшины рода. *Праздничное застолье* в связи с символическим его рядом рассматривается как *ритуал*, где совместное праздничное вкушение пищи наделяется *сакральным смыслом*, обрастает определенными правилами, церемониалом (вкушение священной пищи по частям, она должна достаться всем присутствующим; больше всех может и должен съесть старейшина рода и т. д.); *во-вторых*, эта функция *магическая* (у застолья есть закон обязательного гостеприимства, ритуальная еда); *в-третьих*, *мифологическая* (праздничный пир как утопия изобильной лучшей, чем в реальности жизни); *в-четвертых*, *игровая, смеховая, состязательная* (сосязание в престиже: по принципу у кого пир богаче; состязание в остроумии в беседах на пиру, комиковании, шутовстве); *в-пятых*, *нивелирования социальных различий* между собравшимися, *в-шестых*, *создания* особой психологической *атмосферы* экстатического состояния, религиозного *чувства братства*. Тема застолья интересна и в отношении к различным *состояниям, микрогруппам* и субкультурам [4, с. 205, 206], которые, культивируя застолье, стремятся *укрепить дух единения*. У *праздничного застолья цеха, корпорации* уже в историческом прошлом так же сложились *две функции*: 1) интегрировать своих; 2) позиционироваться (через престиж) перед чужими. Н.А. Хренов делает вывод о том, что на рубеже XIX–XX вв. в городе утверждала себя субкультура мещанско-предпринимательского типа, ориентированная на пользу, выгоду, постепенно эта субкультура вытесняла образ города, связанного с утопией и праздником [4, с. 493]. Позитивные тенденции корпоративного досуга, т. е. *досуга на основе сословно-профессионального принципа*, начали развиваться в России представителями *российской интеллигенции* (врачами, учителями, деятелями театра, музыки, живописи, позднее технической интеллигенцией), т. е. представителями «свободных» профессий, часто не находящимися на госслужбе, а зарабатывающими на жизнь частной практикой, обслуживанием военно-промышленного производства. Домашний и светский досуг интеллигенции включает чтение художественной литературы, семейные праздники и застолья, отдых в деревне, на дачах, домашнее музицирование, посещение театров, музеев, библиотек, ресторанов, выезды (визиты) в гости, поездки за рубеж и т. д. Дифференцируется досуг на гендерной основе – состоятельные мужчины посещали клубы – досуговые заведения закрытого типа для контактов и развлечений, куда женщины не допускались. По-прежнему актуален досуг, связанный с посещением церкви, участием в церковных праздниках, хотя этот вид досуга не предполагал свободу выбора, он опирался на норму, освещенную сакральной традицией: христианин не имел возможности эту норму нарушить, дабы не подвергнуться осуждению и удалению из сословия. Особые досуговые традиции были у представителей студенческой корпорации. У богатых государственных чиновников, управленческой и военной элиты России были свои досуговые традиции, вписанные в дворцовый этикет и церемониал (торжество по случаю награждения и военных побед; юбилейные и званые обеды, а также дворцовые праздники и т. д.). Этот *церемониальный досуг как форма перформанса*, требующий из-за своей сложности особой организации, носил имиджевый характер, т. е. подчёркивал высокий социальный статус участников – представителей аристократической элиты России. Во второй половине XIX века выделяются традиции корпоративного досуга российского купечества не только рекреационно-развлекательного характера, но и просветительный досуг на основе благотворительности и меценатства (собрание купцами частных коллекций картин, организация музеев, выставок, финансовая поддержка деятелей искусства и культуры). Кроме того, купечество, торговое сословие не пренебрегало традиционными досуговыми занятиями, связанными с церковными обрядами (поездки на богомолье, посещение святых мест с благотворительными целями и т. д.). *Механизмами, управляющими* развитием корпоративного досуга был *корпоративный праздник, корпоративный этикет* как часть корпоративных традиций и *мода*, «работающая» в сфере массового городского досуга.

Из данного краткого обзора видно, что в рамках каждого сословия, корпорации переплетаются разновидности досуга со своими формами и традициями, причем досуг на суррогатной основе осуждался корпоративным этикетом русской интеллигенции, высшего чиновничества, регламентировался этикетом застолья, правилами приличия. Более свободно к нему относились в военной и студенческой среде, в среде купечества, особенно

провинциального. На рубеже XIX–XX веков корпоративным досугом, кроме традиций, этических норм и законов, начинает управлять *мода*, как элемент массовой культуры, фиксирующая динамичные изменения досуговых вкусов и предпочтений городской публики, популярность одних досуговых форм в противовес другим. В начале XX века среди *российской интеллигенции* крупных городов и купеческого сословия модным становится посещение зрелищ, связанных с цирковой борьбой, трюками автотонщиков и авиаторов. Наряду с модой на оперетту, зарождающуюся эстраду (романс, театры-клубы типа «Летучая мышь»), в моду входит кинематограф. Таким образом, с изменением потребностей, трансформацией ментальных ценностей досуга, с нарастанием удельного веса индустриального труда, что способствовало развитию досуга на технической основе (кино, авиация, автолюбительство), сословно-профессиональный корпоративный досуг городских слоев населения России испытывает влияние механизмов, управляющих развитием массовой культуры с её тенденцией к развлекательности, увеличивающейся динамикой досуговых предпочтений, ориентацией на зрелищность, расширение аудитории одного досугового события на специально оборудованных для этого площадках (стадионах, ипподромах, аэродромах и т. д.).

Корпоративный досуг в эпоху СССР развивался в рамках культурной политики и государственного регулирования со стороны государственно-партийных структур [2]. Но по сравнению с дореволюционным периодом произошло изменение в соотношении его функций: на первый план вышла *функция интеграции* новых сословий: рабочих, крестьян, советской интеллигенции. Спецификой досуговой деятельности населения в СССР является, по нашему мнению, связанная с идеологической, *мощная интеграционная функция* досуговой деятельности, направленная, как и труд, на создание в 70-х-начале 80-х годов XX века новой исторической общности – советского народа. В этот период благодаря успехам в образовании, медицинском обслуживании, социальной защите нуждающихся, жилищном строительстве, системе всевозможных льгот и кредитов в сервисно-бытовых и досуговых услугах (при невысоком качестве и количестве последних) «была достигнута наиболее возможная в условиях полного государственного регулирования потребительская, образовательная, информационно-культурная *общность граждан страны*» [1, с. 46]. Эту общность допускалось *дифференцировать* только на профессиональной или возрастной основе, что отразилось в праздничном календаре памятных дат, когда с конца 40-х – 60-х гг., затем в 70-е и 80-е годы там стали появляться и отмечаться День защиты детей, День советской молодёжи, День военно-морского флота, День Советской армии, День шахтера, железнодорожника, учителя и т. д. Правда, на законодательной основе эти корпоративные даты не были праздничными датами общегосударственного масштаба, поскольку работу в эти дни в стране никто не отменял. *Всего же официально утвержденных или не имеющих этого статуса, но традиционно отмечаемых профессиональных праздников было в СССР около 250*. На первых порах корпоративных праздник в Советском Союзе имел сильнейшую политическую окраску и, если даже иногда и не превращался в митинг, то только потому, что оборачивался алкогольным опьянением – излюбленной формой празднования со времен Древней Руси. Приблизительно к 60-ым годам XX века политическое содержание становилось менее актуальным, и праздник обретал более «человеческое лицо» [6].

Помимо подчёркивания принадлежности к определенному ремеслу и других сугубо «корпоративных» моментов, во время праздника представители профессий получали наглядное *подтверждение значимости своего труда для общества*. Данная социальная роль праздника была приоритетной в бывшем Советском Союзе, когда в календаре стали утверждать профессиональные праздники. Кроме того, идеологией предписывалось в ходе корпоративных торжеств на предприятиях, в клубах, домах культуры, в школах и т. д. подчёркивать единство представителей данной конкретной профессии, возрастной страты со всем народом, родиной, советским государством, партией и правительством («За детство счастье наше, спасибо, родная страна!»), благодарить последних за заботу (*патернализм*), связывать с партийной заботой успехи своего предприятия, делая это в помпезной, торжественной обстановке с последующей концертной программой с минимумом рекреативных услуг (в перерыве торжественного собрания работал буфет). Более разнообразны по структуре и рекреативны по содержанию были профессиональные праздники, которые приходились на летний

период, когда был возможен выезд на природу (пикник) коллектива предприятия, цеха, бригады вместе с руководством, представителями профкома, парткома и т.д. или вечера по типу кафе для работников предприятия и их семей. Важно отметить организационную структуру «советского» корпоративного праздника: 1) непереносимая официальная часть; 2) номера самодеятельности, которые могли иметь политическую направленность (сатира на капиталистов, прославление советского мироустройства), критическую направленность (об отдельных недостатках на предприятии, бракоделах и т. п.), нейтральную направленность (сюда можно отнести любительские опыты в области театра, эстрады и музыки); кроме самодеятельности это могли быть выступления профессиональных артистов (в те времена существовала система «шефства», которое концертные организации «брали» над предприятиями, заводами, колхозами); 3) непосредственно застолье (М.И. Сидоренко, Ю.А. Пасс) [7]. С распадом Советского Союза традиция корпоративных праздников практически ушла, с тем, чтобы возродиться в середине девяностых годов уже не сколько в ином качестве, поскольку в стране появился частный капитал, предприниматель, интересы которого для него важнее интересов государства.

Таким образом, корпоративный досуг в эпоху СССР переживал в силу идеологических обстоятельств определенный период стагнации в своем развитии, поскольку главная его функция – позиционировать, дифференцировать, отличать свою корпорацию и её досуговые традиции и нормы в советский период была свернута, а его интеграционная функция была перемещена и трактовалась как функция советского государства на основе патер-

налистской модели управления государством и его различными организациями. В этот период усилились идеологии формирования новой исторической общности – советский народ, интеграционная функция которого была перемещена и трактовалась не как функция корпорации, а как функция советского государства. В связи с этим автором рассматривается специфика организации советского корпоративного праздника как праздника разных профессий, прославляющего не столько профессию, сколько страну Советов.

Итогами данного исследования может стать то, что корпоративный досуг по мере социально-культурной дифференциации русского населения, формирования российского общества, усложнения потребностей, ментальных ценностей, а также урбанизации выполнял две взаимосвязанные функции: 1) оптимизировал статус, престиж, позиционировал сословие или профессию среди других сословно-профессиональных страт населения; 2) объединял, интегрировал людей, принадлежащих к одной сословно-профессиональной страте. Для реализации этих функций в обществе формируются необходимые условия и механизмы: коммерциализация, мода, ориентация на зрелищность и развлекательность досуга. Особое значение в регуляции досугового поведения членов корпорации имеет корпоративный праздник с развитым комплексом ритуалов, включая ритуал застолья. Корпоративным досугом наемных рабочих управляли религиозные традиции, государственные законы, регулирующие количество праздников, нормы и антинормы праздничного поведения. Автор приходит к выводу о том, что специфика корпоративного досуга выражается в его функциональном назначении.

#### Библиографический список

1. Ключко Е.М. *Культурно-досуговая деятельность населения России (май 1945 – 1985 гг.): теоретико-методологический и исторический аспекты*. 2-е издание. Москва, 1999.
2. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. *Социально-культурная деятельность*. Москва, 2004.
3. Аванесова Г.А. *Культурно-досуговая деятельность: теория и практика организации*. Москва, 2006.
4. Хренов Н.А. *«Человек играющий» в русской культуре*. Санкт-Петербург, 2005.
5. Туев В.В. *Социально-культурная деятельность в таблицах и схемах*. Кемерово, Барнаул, 2006.
6. Козлова Т.В. *Современные технологии организации массовых мероприятий*. Москва, 2006.
7. Пасс Ю.А. *Внутренний PR: элементы успеха*. Available at: [www.hrm.ru/pr/news/](http://www.hrm.ru/pr/news/)

#### Reference

1. Klyusko E.M. *Kul'turno-dosugovaya deyatel'nost' naseleniya Rossii (maj 1945 – 1985 gg.): teoretiko-metodologicheskij i istoricheskij aspekty*. 2-e izdanie. Moskva, 1999.
2. Kiseleva T.G., Krasil'nikov Yu.D. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost'*. Moskva, 2004.
3. Avanesova G.A. *Kul'turno-dosugovaya deyatel'nost': teoriya i praktika organizacii*. Moskva, 2006.
4. Hrenov N.A. *«Chelovek igrayuschij» v russoj kul'ture*. Sankt-Peterburg, 2005.
5. Tuev V.V. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost' v tablicah i shemah*. Kemmerovo, Barnaul, 2006.
6. Kozlova T.V. *Sovremennye tehnologii organizacii massovyh meropriyatij*. Moskva, 2006.
7. Pass Yu.A. *Vnutrennij PR: elementy uspeha*. Available at: [www.hrm.ru/pr/news/](http://www.hrm.ru/pr/news/)

Статья поступила в редакцию 18.11.16

УДК 371.388

**Papashvili G.A.**, senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: [gosha.papashvili@yandex.ru](mailto:gosha.papashvili@yandex.ru)

**CRITERIA OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN COMPOSITING OF CLASSICAL DANCE LESSON FORMS IN THE GEF SYSTEM.** The article considers a method of combined tasks in the classical dance lesson, which is the main part of ballet pedagogy. Drawing on her own teaching experience, the author analyzes the structure and systemizes the major phases of a teacher's preparatory work, formulates the basic principles and effectiveness criteria of students' independent work. The author notices that the student's work without the teacher's help in the course of the lesson is a difficult task for the first one considering a huge number of interpretation approaches to the creating lesson combinations. The article gives a classification of exercising forms combination, a description of ways of movements and choreographic elements combs in terms of educational tasks of different educational levels.

**Key words:** structural method, combined task, combination forms, ways of combining.

**Г.А. Папашвили**, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: [gosha.papashvili@yandex.ru](mailto:gosha.papashvili@yandex.ru)

## КРИТЕРИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СОСТАВЛЕНИЮ УЧЕБНЫХ ФОРМ УРОКА КЛАССИЧЕСКОГО ТАНЦА В СИСТЕМЕ ФГОС ВО

Статья посвящена важнейшему разделу балетной педагогики – методике составления комбинированных заданий урока классического танца. Автор подвергает структурному анализу и систематизирует этапы подготовительной работы педагога, опираясь на собственный многолетний опыт преподавания, а также формулирует основные принципы и критерии результативности самостоятельной работы обучающихся, позиционируя комбинирование как главный метод балетной педагогики.

**Ключевые слова:** структурный метод, комбинированное задание, формы комбинаций, способы комбинирования.

Основной современной балетной педагогикой являются принципы, нашедшие обоснование в методе профессора А.Я. Вагановой. В своем труде «Основы классического танца» А.Я. Ваганова писала: «Никаких твердых схем и никаких твердых норм для построения уроков я давать не буду. Это область, в которой решающую роль играют опыт и чуткость преподавателя» [1, с. 15]. Хореографическое наследие зафиксировало опыт многих великих педагогов русской школы, сумевших творчески переосмыслить постулаты вагановской системы, подтвердив тем самым творческий потенциал метода Вагановой. Среди них А. Пушкин – педагог ленинградской школы, творческое наследие которого содержит одновременно традиционные и новаторские черты. «Его класс – не свод комбинаций-схем, которые можно заключить в рамки и требовать неукоснительного повторения. Урок Пушкина – это исторически сформировавшийся, логически обоснованный педагогический принцип, воплотившийся в задаваемых комбинациях, которые таили в себе огромный учебный и одновременно художественный потенциал» [2, с. 227]. Но, создавая оригинальные комбинации, нередко восхищавшие всех, кто их видел или сам выполнял в классе, он думал прежде всего о воспитательных, учебных задачах, определяющих структуру всего учебного процесса. Структурность мышления – необходимый инструмент, исходная точка развития творческой фантазии педагога. Действительно, урок классического танца – это четко регламентированная в своих разделах форма. Каждый из разделов имеет традиционно сложившуюся структуру, характеризующуюся определённой последовательностью движений. В свою очередь каждое из движений экзерсиса у палки, на середине и в разделе «allegro» развивается в рамках *комбинированного задания или «комбинации»*. Такое построение урока общепринято. Внутренний метроном должен помогать педагогу следовать выверенному ритму урока. Этот ритм должен стать неотъемлемой частью методики преподавания. Опорной позицией структурного метода является системный и целенаправленный подход, согласующийся с творческой находкой Вагановой – принципом конструктивизма. Л. Блок писала об уроке А.Я. Вагановой: «Всякая её поза конструктивная, с твёрдо сложенной структурой, архитектурой, с резвым деловым подходом к движению, построенному на игре мускулов и сознательно приводимых в новый порядок «рычагов» [3, с. 40]. В целом, творческая работа педагога развивается в русле двух важнейших задач обучения – развития техники и воспитания выразительности исполнения. Исторически приоритет отдавался поочередно то одному, то другому направлению. В настоящее время в отечественной балетной педагогике эти два направления сосуществуют параллельно, хотя первичным является всё же требование грамотности исполнения. В понятии «классической правильности» заключён критерий оценки работы педагога танца. Только при грамотном профессиональном управлении раз линии тела в прыжках и вращениях будут выглядеть гармонично, строго, красиво.

Таким образом, важнейшим фактором результативности творческой работы педагога является понимание обучающимися дальних и ближних целей и задач обучения. Эта работа требует тщательного изучения программы дисциплины в общем контексте и по задачам отдельных уровней обучения в их поступательном развитии. Подготовительный этап самостоятельной работы студента к составлению урока требует от него ясного представления о построении и динамическом развитии учебных занятий классического танца. При этом важно понимание функциональных различий каждого раздела урока. Первый раздел – это экзерсис у палки, назначением которого является постепенное приведение мышечно-связочного аппарата всего тела в рабочее состояние, т. е. «разогрев». Поэтому в упражнениях этого раздела была бы неуместной излишне сложная координация движений или использование танцевальных элементов и нюансов исполнения. Особенностью тренировочной работы на «середине» является формирование навыков устойчивости без опоры, развитие согласованной координации в работе всех частей тела (что не в полной мере возможно у палки), а также свободной ориентации в пространстве относительно плана класса. Кульминационным моментом динамического строения урока является раздел прыжковых упражнений – «allegro». Сложность исполнения прыжков заключается в их ярко выраженном динамизме, который требует от исполнителя больших энергетических затрат. *Раздел «allegro» – концентрация всех психофизических возможностей организма* [1].

Структурным звеном урока является комбинированное задание или *комбинация*. Определением формы комбинации

можно считать *логичное целенаправленное соединение двух или нескольких движений в развитии, имеющее временную и пространственную завершенность* [4, с. 9]. Комбинации по их назначению можно разделить на учебные и танцевальные. Большую часть каждого из разделов урока составляют комбинации учебно-тренировочной направленности. Танцевальные формы комбинаций конечной своей целью имеют системное формирование и развитие навыков сценического исполнения. Определяющим признаком учебной комбинации является наличие в основе её построения главного движения (их может быть сразу два, например, *battement tendu et battement tendu jete*) или направляющего принципа (для сложного комбинирования). Главное движение должно занимать большую часть пространственно-временного объема комбинации. Обычно оно сочетается с движениями вспомогательного характера, усиливающими функции основного движения. Неотъемлемым элементом формы учебной комбинации являются связующие движения, которые используются для более естественных и гармоничных переходов от движения к движению, а также в качестве вспомогательных движений и приемов для исполнения основных движений. Их роль в пропорциональном соотношении минимальна.

Одним из критериев результативности самостоятельной работы является соблюдение принципа единства музыкально-хореографического построения, отражающего тесную взаимосвязь временного, т. е. музыкального и пространственного, т. е. хореографического построения. Структурной основой комбинированных заданий служат основополагающие конструктивные закономерности музыкальных построений, которые по симметричности, законченности фразировок, а также динамике темпо-ритмического развития являются как бы «прототипами» учебных заданий. Необходимо помнить, что начало и конец хореографического построения должны совпадать с началом и концом музыкальной фразы, предложения, периода.

По форме учебные комбинации можно разделить на три группы: одночастные, двухчастные и трехчастные. Пропорциональное соотношение составных частей внутри комбинации определяется спецификой развития её содержания. Под содержанием комбинации следует понимать целенаправленную разработку основного движения или принципа (в сложном комбинировании). Если в течение одного самостоятельного музыкального периода содержание комбинации получает полное разностороннее развитие (и во времени, и в пространстве), то форму такой комбинации следует считать одночастной. В комбинации, имеющей двухчастную форму, ее содержание развивается как бы в два этапа, где каждая из частей имеет лишь относительную самостоятельность, так как имеет завершенность только во времени (по музыкальной фразировке и ритмическому рисунку), в то время как её пространственное (хореографическое) построение всегда предполагает после исполнения первой части её обязательное повторение, но уже в обратном направлении координации. По аналогии трёхчастная форма комбинации образуется путем прибавления к двухчастной форме третьей части, равной по объёму одной из них. (например, формы *port de bras* в комбинации *rond de jambe par terre*).

Существует три основных способа комбинирования движений. *1-й способ* характеризуется неизменностью формы основного движения на протяжении всей комбинации, простым сочетанием основного движения (в пропорциональном его преобладании) с другими движениями и элементами этого класса, применением принципа неоднократного повторения главного движения во всех его направлениях, минимальным использованием или полным отсутствием связующих элементов. Во *2-м способе* комбинирования главное движение получает развитие (по координации, темпо-ритму, техническому уровню). В такой комбинации сочетается сразу несколько разновидностей главного движения с другими движениями экзерсиса, имеющими с ним общую учебную направленность и усиливающими функции основного движения. В этом случае также используется варьирование темпо-ритмической основы комбинации. *3-й способ* комбинирования самый сложный, т. к. предполагает варьирование движений комбинации по определённому учебному принципу, которым может стать пластический или ритмический рисунок основного движения, его характер или динамика. Основой этого способа может стать одна из конкретных учебных задач. Например, развитие танцевальности, широты, выразительности исполнения с использованием танцевальных элементов, достижение точности исполнения мелких движений или развитие виртуозности вращений.

Критический анализ самостоятельной работы обучающихся должен проводиться с учетом основных принципов внутреннего развития учебных форм. Динамика развития содержания комбинации различна для каждой отдельной формы. Единым признаком динамического развития является наличие в комбинации кульминационной точки. Если временной объем комбинации определить как самостоятельный музыкальный период, то типичное местонахождение кульминации будет ближе к концу музыкального периода, приблизительно около начала его последней четверти или трети. Кульминация во втором предложении периода содействует большему единству динамического развития комбинации, создавая рост напряжения. Однако, иногда кульминация достигается в заключении комбинации, например, в комбинированных заданиях раздела «Allegro». Возможно также наличие двух кульминационных точек, что характерно для более ровного динамического развития двухчастной формы. Принцип контрастного сопоставления (частей формы или отдельных движений комбинации) также способствует нагнетанию внутреннего напряжения. Благодаря использованию этого принципа музыкально-хореографическое построение обретает собственный, присущий ей ритм внутреннего развития. Эффективным приемом динамического развития формы является ритм. В музыкальном прочтении ритм неизменно связан с выделением в группах звуков акцентируемых звуков, т. е. с метром. Однако различной относительной «тяжестью» обладают не только доли такта, но и

целые такты. По аналогии с музыкой движения комбинации также можно обозначить как более «легкие» или «тяжелые», имея в виду их динамическую схему. Движения, требующие наибольшего напряжения от исполнителя, должны совпадать с «тяжелыми» тактами музыкального периода или точки наивысшего мышечного напряжения с сильными акцентированными долями тактов. Единство музыкально-хореографического построения комбинации помогает ясно обозначить его учебную направленность.

Критерием соблюдения всех основных принципов построения комбинации является её логичность, т. е. пропорциональность в соотношении содержательных и формообразующих признаков комбинации. Логическую комбинацию отличает ясность и последовательность в развитии её содержания и формы, выраженные в её внешней завершенности и внутренней насыщенности, естественная гармоничность переходов от движения к движению и от одной части комбинации к другой.

Можно сделать вывод, что метод структурного анализа – явление многокомпонентное, т. к. его художественный результат достигается не с помощью одного какого-то средства, а нескольких, направленных к одной цели и, таким образом, осуществляющих как множественное, так и концентрированное воздействие. Метод структурного не только актуален, но должен восприниматься будущими педагогами балета как методологическая база собственных творческих изысканий, а также как средство самоконтроля.

#### Библиографический список

1. Ваганова А.Я. *Основы классического танца*. 4-е издание. Ленинград, 1964.
2. Альберт Г.Г. Александр Пушкин. *Школа классического танца*. Москва: «Артист. Режиссёр. Театр», 1996.
3. Блок Л.Д. *Классический танец*. Москва: Искусство, 1987.
4. Папашвили Г.А. *Танец и методика его преподавания: Классический танец и методика его преподавания: методика составления комбинированных заданий урока классического танца: учебно-методическое пособие*. Барнаул: Издательство АГИК, 2016.

#### References

1. Vaganova A.Ya. *Osnovy klassicheskogo tanca*. 4-e izdanie. Leningrad, 1964.
2. Al'bert G.G. Aleksandr Pushkin. *Shkola klassicheskogo tanca*. Moskva: «Artist. Rezhisser. Teatr», 1996.
3. Blok L.D. *Klassicheskij tanec*. Moskva: Iskustvo, 1987.
4. Papashvili G.A. *Tanec i metodika ego prepodavaniya: Klassicheskij tanec i metodika ego prepodavaniya: metodika sostavleniya kombinirovannyh zadaniy uroka klassicheskogo tanca: uchebno-metodicheskoe posobie*. Barnaul: Izdatel'stvo AGIK, 2016.

Статья поступила в редакцию 15.11.16

УДК 372.800.8

**Pogodaev S.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: s8.pogodaev@yandex.ru

**Matyazh S.V.**, senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: svet.matyazh@yandex.ru

**Pervushina O.V.**, Cand. of Sciences (Cultural Studies), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: agaki-pervushina@yandex.ru

**Babarykina N.V.**, MA student, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: www.n.babarykina@mail.ru

**A DISCOURSE METHOD IN TEACHING CULTURAL STUDIES AND SOCIAL AND HUMANITARIAN DISCIPLINES.** The authors discuss the ways and techniques of the discourse method using it in co-education modeling situations in the process of interpretation of texts as sign systems during the training on the course of Cultural Studies. The authors emphasize the actualization of students' self-educational activity through the dialogue techniques. The researchers also consider the method of discourse as a way of modern youth's space of cultural practices expanding with considering of their features of cultural texts perception.

**Key words:** educational process, discourse, language, text, algorithm, dialogue.

**С.М. Погодаев**, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: s8.pogodaev@yandex.ru

**С.В. Матяж**, ст. преп. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: svet.matyazh@yandex.ru

**О.В. Первушина**, канд. культурологии, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: agaki-pervushina@yandex.ru

**Н.В. Бабарькина**, магистрант Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: www.n.babarykina@mail.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ДИСКУРСА В ПРЕПОДАВАНИИ КУЛЬТУРОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Авторы выявляют способы и приемы использования метода дискурса с учетом моделирования ситуаций «сообщения» в процессе интерпретации и толкования «текстов» как знаково-символических систем на занятиях по учебной дисциплине «Культурология». Сделан акцент на актуализацию самостоятельной образовательной деятельности студента путем диалоговых техник и методов. Метод дискурса рассматривается как способ расширения пространства культурологических практик с учётом особенностей восприятия культурных текстов современной молодёжью.

**Ключевые слова:** образовательный процесс, дискурс, язык, текст, алгоритм, диалог.

Метод дискурса, как и другие аналитические обучающие методы, имеет давнюю традицию использования в образовательном процессе, хотя как таковой подробно не анализировался именно в этом контексте в качестве современного активного метода воздействия, в виде стратегических алгоритмов действия. Метод дискурса сегодня является одним из востребованных в междисциплинарных исследованиях, в частности, в культурологии, выступая инструментом для установления соотношений между культурным текстом и социальными практиками. Симптоматично то, что сегодня метод дискурса не является только частью научно-исследовательской аналитики, а активно используется, например, в овладении системой культурологического знания.

Обучение студентов анализу дискурса требует от педагога выбора специальных тем в структуре курса, определения круга актуальных проблем, моделирования дискурсивных ситуаций и структурирования аналитических задач. Освоение этого метода педагогом и использование его в работе с аудиторией осложняется его неразрывной связью с другими методами педагогического воздействия: дискуссией, моделирующей игрой, ролевым сценарием, интерактивным взаимодействием и т. д. Сложность этого метода определяется отсутствием жестких алгоритмов, необходимостью всякий раз настраивать аналитический инструментарий на работу с конкретной дискурсивной практикой, учитывать все составляющие культурного контекста, особенности аудитории и др., все эти черты, являющиеся несомненными достоинствами данной аналитической техники, вместе с тем требуют предварительной разработки условий реализации данного метода в конкретной специфической образовательной ситуации.

Сложности дискурсивного метода и способов его применения также обусловлены междисциплинарным статусом дискурса и техник его анализа. Аналитическое применение дискурса выходит далеко за пределы филологических наук, сегодня этот метод используется в педагогических, социологических науках, культурологии и охватывает сферу идей, концепций, высказываний, систему образов, речевых практик, культурных текстов, художественных построений и т. д.

Учебный курс «Культурология» как комплексной гуманитарной дисциплины направлен на формирование системного представления о сущности культуры, её функциях, динамике, структуре как целостного явления. Появление культурологии как самостоятельной системы знания выражает общую тенденцию интеграции научного знания о культуре. За свою недолгую историю культурология еще не выработала единой теоретической схемы, позволяющей в достаточно строгой логической форме упорядочить ее содержание. Структура культурологии, её методы, её соотношение с различными отраслями научного знания остаются предметом дискуссий, это объясняется тем, что сам феномен культуры чрезвычайно многомерный, сложный и внутренне противоречивый. Но вместе с тем к настоящему времени сложился некоторый комплекс центральных проблем культурологии как науки, определенная структура учебной дисциплины, а также основные теоретические подходы к постановке и исследованию проблем. Дискурс (от лат. *discursus* – бег в разные стороны, туда и сюда) – текст, входящий в жизнь (Н.Д. Арутюнова), текст в контексте (М.М. Бахтин), в единстве, внутренних и внешних факторов. Превращение текста в дискурс – фазовый переход, скачок, порождающий новый смысл [1, с. 215 – 216]. Исходное значение слова «дискурс» выявляет семантику движения, динамику, смысловую подвижность. Иными словами, дискурс связан с созданием коммуникативной ситуации вокруг текста; он неотъемлемая часть текста, так как текст существует, живет и воспроизводит себя благодаря дискурсу.

Дискурс с точки зрения М.М. Бахтина – процесс речевого общения, понятый как динамическая система. Бахтин использует словосочетание «речевое общение» и противопоставляет его «языку» как статичной системе [2, с. 302]. М.М. Бахтина интересовала «установка говорящего», слушающего и понимающего, его мировоззренческие оценочные представления, позиция, взгляд, в основе которого языковая форма как «изменчивый и гибкий знак». Размышляя о том, что всякое высказывание направлено на какой-либо ответ, Бахтин приходит к пониманию динамической системы «язык – речь», которая построена на основе прямых и обратных связей. Слово рассматривается им не только как носитель значения или системы значений, но в качестве опоры для смысла, выражаемого интонацией. На этой основе и в этих условиях выстраивается культурный диалог. Именно в этом качестве представляет для нас интерес использование метода дискурса как одного из обучающих методов при освоении куль-

турологии как учебной дисциплины. В соответствии с формируемыми учебной дисциплиной компетенциями представляется возможным выделить следующие принципы использования метода дискурса в освоении культурологического знания.

1. Отказ от доминанты традиционного монологического изложения текста, когда необходимо делать акцент на стимулирование образовательной активности студента, на способы сообучения, по возможности избегать разрыва между теоретическим и прикладным действием. При такой организации занятия существенно усложняется и дифференцируется его структура. Она становится принципиально мозаичной, позволяющей поддерживать различные формы студенческой активности и не позволяющей преподавателю монополизировать право высказывания. Аудиторную работу с фрагментами оригинальных теоретических произведений необходимо организовать в форме диалога, а преподавателю не ограничиваться теоретическим пересказом текста и собственными комментариями. В этой ситуации студент получает возможность не просто ознакомиться с текстом, он получает право контекстуального комментария, так как данная ситуация направлена на моделирование студенческого обсуждения. Так, например, изучение темы «Культура как знаково-символическая система» предполагает знакомство студента с текстами Э. Кассирера, Ф. де Соссюра, Ю.М. Лотмана, М.М. Бахтина, что предполагает не только знание текста, но и создание педагогом ситуации развертывания текста, когда через речевое взаимодействие, активный диалог внутри аудитории (диалог педагога и студента, студента и студента) текст обрастает комментариями разного уровня, которые становятся его неотъемлемой частью, представляя собой «новый текст» как результат процесса сообучения.

2. Отказ от жестких аналитических алгоритмов и образцов анализа – принципиальное условие для активизации самостоятельности мышления студента. Такой подход вынуждает студента искать решения, адекватные локальной ситуации и формирует у них готовность работать с аналитикой как открытой системой, ориентированной всякий раз на новую задачу. С этой целью студенту предлагаются «кейс»-задания, которые содержат концептуальные тексты с учебно-методическим сопровождением и включают задачи, решение которых направлено на актуализацию самостоятельного поиска дополнительного материала.

3. Рассматривать организацию дискурса как базовую аналитическую ситуацию при освоении культурологии как учебной дисциплины. Все положения, категории, весь понятийный аппарат курса должен находиться в зоне анализа, необходимо превратить практическую аналитику в базовую образовательную ситуацию курса. Это положение означает следующее:

- вместо готовых определений и классификаций предлагать студентам пакеты теоретических и практических материалов, «кейс»-задания, которые являются основой для самостоятельного выведения типологий и дефиниций в результате аналитической работы;
- все теоретические схемы, морфологии, модели, паттерны и т. д. осваивать в ходе практического анализа в форме диалога;
- развивать все виды и формы не только аналитической коммуникативной активности, но и художественно-образного, знаково-символического восприятия и интерпретации культурного текста;
- осуществлять контроль за внеаудиторной самостоятельной работой студента в форме систематического анализа исследовательских материалов, которые собираются и систематизируются студентами постепенно в течение семестра в рамках постижения данного курса.

4. Использовать в ходе занятия максимально дифференцированный материал, различные виды и формы культурного текста: аудиозаписи и фотографии, материалы интернет-форумов, автобиографии, мемуары и дневники, кинофильмы, слайд-фильмы и т.д. Цель данного принципа состоит в достижении такой образовательной ситуации, которая позволит в наиболее полном объеме получить представление о той или иной культурной эпохе. Так, анализ культурной ситуации рубежа XIX–XX веков в России целесообразно рассматривать через призму культурных текстов, их интерпретации, толкования (личные свидетельства и наблюдения, музейные коллекции, произведения искусства, различные формы и ситуации из повседневной художественной жизни эпохи и т.д.). Особенность данного подхода состоит в том, что анализируются не только «канонические» культурные тексты (выдающиеся произведения эпохи), а все возможные культурные



свидетельства эпохи, причем в исследовательский поиск включены все обучающиеся. Представляется продуктивным внутри студенческой группы выделить несколько «исследовательских подгрупп», которые объединяются в рамках одной темы, например «Художественные объединения «серебряного века», «Мир искусства» как направление в художественной культуре», «Русский авангард: идея и эксперимент» и др.

5. Создание и постоянное пополнение «кейса» текстов, заданий, материалов нужно рассматривать как одно из базовых условий формирования учебно-методической и технологической основы курса.

Аналитический подход к исследованию материала требует больших ресурсов. Особое внимание следует уделять сбору регионального материала, который позволит создать целостную картину социально-культурной ситуации локального уровня с последующим её включением в представления о культурном пространстве на более глобальном уровне. Локальная культура как тип региональной культуры должна стать объектом изучения в рамках учебной дисциплины культурологии: региональные художественные школы, традиции, мастера. Весь этот обширный историко-культурный материал также должен составлять содержание специальных «кейс»-заданий, содержание которых формируется при участии студента.

6. Использование дистанционных режимов и цифровых образовательных платформ параллельно с аудиторными занятиями. Проработка культурных текстов, заданий, вопросов в режиме интернет-коммуникации способствует более тщательному, самостоятельному освоению материала и техник дискурса. Участие в форумах, где есть доступные для обсуждения материалы, позволяет создать и постоянно поддерживать на протяжении об-

разовательного процесса насыщенную образовательную среду. Возникает возможность для формирования индивидуальных образовательных траекторий развития студента.

7. Формой оценки качества полученных знаний в освоении курса может выступать накопительная система баллов, которая позволит осуществлять преподавателю контроль за всеми формами участия студента в образовательном процессе (семинары, интернет-коммуникации, научно-исследовательская работа, мини-проекты, самостоятельная внеаудиторная работа и др.) наряду с формами рубежного контроля. Продуктивным результатом может быть составление портфолио, куда входят все материалы, собранные за период изучения курса – конспекты, дневниковые записи, раздаточные материалы, дневники практики и наблюдений, сообщения на интернет-форумах, заметки, графический материал, результаты самостоятельной научно-исследовательской работы (тезисы, статьи), творческие эссе и др. Портфолио – это результат личностного роста, профессионального становления, свидетельство эффективности дискурсивно-аналитического подхода в изучении курса.

В заключение необходимо отметить, что метод дискурс-анализа, на наш взгляд, – один из самых действенных сегодня, так как в ситуации реформы гуманитарного образования и адаптации его к новым обстоятельствам развития общества и человека возникает необходимость создания в процессе обучения таких образовательных ситуаций, которые бы максимально способствовали развитию профессиональной творческой самостоятельности студента, выстраивали бы траектории профессионально-личностного роста с последующим оптимальным выходом и адаптацией к условиям будущей профессиональной деятельности.

#### Библиографический список

1. Зинченко В.Г. *Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергетической парадигме*. Москва: Флинта, Наука, 2007.
2. Бахтин М.М. *Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Эстетика словесного творчества*. Москва, 1986.
3. Польдин О.В. Лодкевич М.М. Эффекты сообучения в высшем образовании: обзор теоретических и эмпирических подходов. *Вопросы образования*. 2011; 4.
4. Коул. М. Культура в контексте междисциплинарных научных исследований в области образования. Перевод с английского. С. Кучковской. *Вопросы образования*. 2011; 3: 138 – 164.

#### References

1. Zinchenko V.G. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya. Ot sistemnogo podhoda k sinergeticheskoj paradigme*. Moskva: Flinta, Nauka, 2007.
2. Bahtin M.M. *Problema teksta v lingvistike, filologii i drugih gumanitarnyh naukah. `Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva, 1986.
3. Pol'din O.V. Lodkaevich M.M. `Effekty soobucheniya v vysshem obrazovanii: obzor teoreticheskikh i `empiricheskikh podhodov. *Voprosy obrazovaniya*. 2011; 4.
4. Koul. M. Kul'tura v kontekste mezhdisciplinarnyh nauchnyh issledovaniy v oblasti obrazovaniya. Perevod s anglijskogo. S. Kuchkovskoj. *Voprosy obrazovaniya*. 2011; 3: 138 – 164.

Статья поступила в редакцию 7.11.16

УДК 261.6::069.1

**Poliakova E.A.**, Doctor of Sciences (History), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul Russia),  
E-mail: elena2873@mail.ru

**SECULAR AND ECCLESIASTICAL PEDAGOGICAL MUSEUMS OF WESTERN SIBERIA AS AN EDUCATIONAL FORM OF CULTURE: FORMATION AND DEVELOPMENT.** The article highlights the influence of educational processes on the formation and development of a Russian pedagogical museum as an educational form of culture. The author characterizes the history of both secular and Ecclesiastical pedagogical museums of Western Siberia in the context of nationwide experience, dictated by the government policy requirements and specifics of the region development peculiarities. From the standpoint of educational and social and cultural paradigms the author analyses the activity of secular pedagogical museums of late the 19<sup>th</sup> and early the 20<sup>th</sup> centuries, Ecclesiastical pedagogical museums of the first quarter of the 20<sup>th</sup> century and recreated in today's contexts.

**Key words:** educational form of culture, secular pedagogical museums, Ecclesiastical pedagogical museums, educational reform.

**Е.А. Полякова**, д-р ист. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,  
E-mail: elena2873@mail.ru

## СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СВЕТСКИХ И ЦЕРКОВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МУЗЕЕВ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ФОРМЫ КУЛЬТУРЫ

В данной статье характеризуется влияние образовательных процессов на становление и развитие в России педагогического музея как образовательной формы культуры. В контексте общероссийского опыта, обусловленного подчинением требованиям государственной политики, и специфики развития Западносибирского региона освещена история становления

и развития на его территории светских и церковных педагогических музеев как образовательной формы культуры. Светские педагогические музеи, бытовавшие в конце XIX – первой трети XX века, и церковные педагогические музеи, действовавшие в первой четверти XX века и воссозданные на современном этапе, анализируются с позиций образовательной и социокультурной парадигм.

**Ключевые слова:** образовательная форма культуры, светские педагогические музеи, церковные педагогические музеи, образовательная реформа.

Потребность общества в просвещении актуализировала образовательную миссию музея, что инициировало его развитие как образовательной формы культуры. В России признание музея образовательной формой культуры произошло в ходе образовательных реформ второй половины XIX в. [1]. Значительно расширившаяся структура отечественной образовательной сети, отказ от традиций схоластики и выявленные несоответствия существовавшей учебно-методической базы новым требованиям актуализировали использование новых педагогических технологий и средств обучения, одним из которых стал принцип наглядности преподавания. Его практическая реализация вызвала к жизни новую образовательную форму культуры – педагогический музей. Педагогический музей – это музей, «создаваемый с целью разрешения дискуссионных ситуаций в образовании, выступающий инструментом реформирования образовательной системы» [2, с. 184].

Сфера светского образования первой актуализировала и институализировала педагогические музеи как образовательную форму культуры. Промышленное развитие страны и военная реформа, потребовавшие наличия квалифицированных кадров, стали главными экзогенными факторами. Это обусловило формирование общественных потребностей и экспектаций, связанных с улучшением качества начального и среднего образования, позволяющих на практике приобретать необходимые профессиональные навыки. Инициированная этими процессами реформа образования поставила задачи увеличения количества учебных заведений и качественного улучшения образовательного процесса за счёт внедрения в практику преподавания принципов наглядного предметного обучения. Необходимость проведения государственной образовательной реформы, с одной стороны, и отсутствие в учебных заведениях наглядных пособий, с другой стороны, обусловили, начиная со второй половины XIX века, появление и распространение педагогических музеев как образовательной формы культуры [3].

Актуализацию церковных музеев как образовательной формы культуры определили не экономические, а социокультурные предпосылки. Во второй половине XIX века в России активизируется памятниковоохранительная деятельность, инициировавшая развитие археологической науки, из которой впоследствии выделилась самостоятельная наука о церковных древностях – церковная археология. Её целями стали изучение, сохранение и популяризация православного наследия, что было возложено на различные общества и музеи. Необходимые для выявления и атрибуции объектов православного наследия компетенции могли быть сформированы при условии использования наглядного метода обучения и наличия специально созданного аутентичного собрания, содержащего разные типы источников. Таким образом, церковные музеи были необходимы обществу именно как образовательная форма культуры [3].

Во второй половине XIX – первых десятилетиях XX века бытовали две категории педагогических музеев: *светские педагогические музеи* и *церковные педагогические музеи*, причём каждая из них подразделялась на *научно-педагогические музеи* и *музеи наглядных пособий*. Светские педагогические музеи были преимущественно представлены музеями наглядных пособий, чья концепция и образовательная деятельность в наибольшей степени соответствовали потребностям учительства на местах. В категории церковных педагогических музеев, в большей степени ориентированной на нужды профессионального образования, памятниковоохранительную деятельность и научные исследования, наибольшее распространение получила группа научно-педагогических музеев [1, с. 135].

Включённость Западной Сибири в общегосударственные процессы способствовала формированию на её территории в начале XX века нецентрализованной сети педагогических музеев. В структуру сети входили светские и церковные педагогические музеи. Актуализация светских педагогических музеев соответство-

вала общероссийской тенденции, но осуществлялась несколько позднее – на рубеже XIX–XX веков. Разраставшаяся вследствие реформ сеть учебных заведений, недостаток финансирования региона, обусловивший невозможность укомплектования каждой школы необходимыми наглядными пособиями вследствие их высокой стоимости, способствовали формированию нецентрализованной сети педагогических музеев наглядных пособий, в состав которой входили Педагогический музей томских приходских училищ, Музей наглядных учебных пособий г. Барнаула, Подвижный музей наглядных учебных пособий г. Бийска, Музей наглядных пособий г. Новониколаевска, Тюкалинский подвижный школьный музей учебных пособий, Школьный музей дирекции народных училищ Тобольской губернии, Школьный музей Общества учащихся и учивших Акмолинской области и пр. Структура и уставная документация светских педагогических музеев также соответствовала общероссийской традиции [2]. Эти музеи посредством создания тематических коллекций учебно-методического характера не только играли роль универсальных прокатных информационно-методических центров, но и выполняли функции современных институтов повышения квалификации посредством организации краткосрочных педагогических курсов для учителей, инициированных дирекциями народных училищ.

Смена политического строя и установление советской власти в конце десятилетия XX века изменили не только политическую, но и образовательную ситуацию в стране. Большая часть отечественных педагогических музеев прекратила своё существование сразу после революции, но становление советской системы обучения, борьба с неграмотностью, слабая финансовая база образовательных учреждений вновь обозначили потребность в педагогическом музее как образовательной форме культуры. Экспектации общества актуализировали педагогический музей-лабораторию, ориентированный на образование и политическое просвещение аудитории, состав которой был расширен за счёт студентов, учащихся и просвещенцев [3]. На территории Западной Сибири действовал единственный светский научно-педагогический музей в городе Омске.

Утверждение в социокультурной сфере школоцентристской политики, стершей границы между педагогическими и прочими музеями, построение школы нового типа, обеспеченной всеми необходимыми средствами обучения, формирование развитой системы профессиональных педагогических учреждений, осуществлявших методическую подготовку профессиональных кадров, логически завершило к концу 30-х гг. XX века бытование светского педагогического музея в целом и Омского научно-педагогического, в частности. На правах музейно-выставочного отдела он в 1938 г. вошёл в структуру Института усовершенствования учителей г. Омска.

Пришедшие на смену музеи истории развития образования утратили статус педагогических. Функции педагогических музеев были перераспределены между школьными информационно-прокатными центрами и институтами повышения квалификации, а развитие музейной педагогики предоставило всем музеям, независимо от типа, вида и профиля равные возможности в обеспечении наглядности преподавания.

Церковные музеи на территории Западной Сибири в досоветский период были представлены только научно-педагогическими музеями. Долгое время на территории региона действовало единственное церковно-археологическое учреждение – Тобольское церковное древлехранилище братства св. вел. Д. Солунского, основанное в 1902 году. Впоследствии, в 1912 г., в Томске были учреждены Томское церковное историко-археологическое общество и церковно-археологический музей, активная деятельность которых началась с 1916 г. Западносибирские церковно-археологические музеи являлись не только образовательными, но и научными центрами, характер их работы соответствовал общероссийской традиции и учитывал направления церковной

политики епархий [4]. Ограниченное количество в регионе научных и отсутствие иных церковно-археологических учреждений и общероссийская стратегия памятничкоохранительного движения обусловили характер, тематику и формы документирования. Фонды церковных древлехранилищ были представлены аутентичными памятниками, объединёнными в систематические и тематические коллекции, и представлявшими интерес не только на региональном, но и общероссийском уровне [5].

Социально-политические изменения конца второго десятилетия XX века, такие как отделение церкви от государства, закрытие духовных школ, антирелигиозная политика привели к ликвидации российских церковных музеев. Вместе с тем высокий научный потенциал их аутентичных фондов обусловил возможность сохранения и адаптации сформированных коллекций. Собрания Тобольского церковного древлехранилища ввиду их исторической ценности и высокой степени изученности были переданы в Музей Тобольского Севера. Использование репрезентационных технологий позволило сотрудникам краеведческого музея под эгидой антирелигиозной пропаганды включить фонды бывшего древлехранилища в образовательную деятельность, соответствующую социально-политическим запросам первых десятилетий советской власти, и обеспечить тем самым их сохранность.

Вторичная актуализация церковных музеев пришлась на начало XXI века (постсоветский период), и была связана с общегосударственными процессами возрождения религиозной жизни и активизацией деятельности церкви в социокультурной сфере, инициированными совместными усилиями Правительства Российской Федерации и Московского патриархата. Получение Русской православной церковью юридических прав, разработка и принятие в 2010 г. Федерального закона «О передаче религиозным организациям имущества религиозного назначения, находящегося в государственной или муниципальной собственности», восстановление единой многоуровневой системы религиозного православного образования и потребность общества в изучении и популяризации истории, культуры и традиций православия в общекультурном и религиозном контекстах привели к созданию и воссозданию на территории России сети церковных музеев с выраженным образовательно-воспитательным характером деятельности.

В Западной Сибири часть церковных музеев, таких как музей Истории православия на Алтае, Древлехранилище Тобольско-Тюменской епархии и Церковно-археологический кабинет Томской духовной семинарии, были традиционно открыты на базе духовных учебных заведений. При отсутствии духовных семинарий музеи создавались и на базе епархиальных управлений (музей Новосибирского епархиального управления, музей

Истории православия на земле Кузнецкой), благочиний (музей истории Алтайской духовной миссии), монастырей (Музей Иоанно-Кронштадтского женского монастыря).

В настоящее время церковные музеи Западной Сибири – это хорошо оборудованные, профессионально оформленные, обладающие высокой степенью информативности и экспрессивности музейные собрания. Их документирующая деятельность, осуществляемая в соответствии с принятыми в музейной практике формами и способами, способствует формированию аутентичных комплексных собраний, объединённых в разноплановые тематические коллекции историко-краеведческого и искусствоведческого характера. Научно-исследовательская работа не является обязательной составляющей для всех церковных музеев Западной Сибири, что обуславливает необходимость организации музейно-церковных исследований в области краеведения, охраны памятников и каталогизации объектов православного наследия.

Церковные музеи Западной Сибири, как впрочем, и России, не оформлены в централизованную музейную сеть. Отсутствие единого местного и общероссийского органа управления, утверждённого головного музея, печатного издания, координационной группы, специализированных семинаров и курсов повышения квалификации для работников церковных музеев тормозит их развитие.

Итак, светские и церковные педагогические музеи возникли во второй половине XIX – первые десятилетия XX века. Они были актуализированы в результате социальной потребности и ожиданий, связанных с повышением образовательного уровня населения за счёт ценностного и информативно-экспрессивного потенциала музейных собраний. При этом для светских педагогических музеев первичным стал экономический фактор – промышленное и военное развитие страны, а для церковных социокультурный – памятничкоохранительная деятельность.

Светские и церковные педагогические музеи выступили средством реформирования образования на основе наглядного принципа обучения, противопоставленного схоластической традиции и стали центрами повышения квалификации. Светские педагогические музеи, прекратили своё существование к середине XX века вследствие выполненной ими социальной роли в ходе эволюционных процессов. Развитие церковных педагогических музеев было прервано в результате революционных преобразований второго десятилетия XX века. Актуализация профессионального духовного образования, необходимость сохранения и популяризации православной истории и культуры, введение религиозной компоненты в светские образовательные учреждения привели к возрождению церковных музеев как образовательной формы культуры в первом десятилетии XXI века.

#### Библиографический список

1. Полякова Е.А. Развитие музея как образовательной формы культуры. *Вестник Томского государственного университета. История.* 2014; 6 (32): 129 – 136.
2. Полякова Е.А. Светские педагогические музеи как образовательная форма культуры конца XIX – начала XX века. *Музеи научных и учебных заведений: история, вклад в сферы знания и образования: сборник трудов конференции, 18 – 19 марта, Омск: ОмГУ, 2015: 184 – 189.*
3. Полякова Е.А. *Музей в контексте актуализационно-адаптационных процессов.* Вестник Томского государственного университета. 2014; 388: 86 – 93.
4. Мансветов И.Д. Об устройстве церковно-археологических музеев. *Православное обозрение.* 1872; 2 (февр.): 259 – 282.
5. Полякова Е.А. Церковные педагогические музеи как образовательная форма культуры конца XIX – начала XX века. *Вестник Томского государственного университета. История.* 2015; 2 (34): 14 – 17.

#### References

1. Polyakova E.A. Razvitiye muzeya kak obrazovatel'noj formy kul'tury. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Istoriya.* 2014; 6 (32): 129 – 136.
2. Polyakova E.A. Svetские pedagogicheskie muzei kak obrazovatel'naya forma kul'tury konca XIX – nachala XX veka. *Muzei nauchnyh i uchebnyh zavedenij: istoriya, vklad v sfery znaniya i obrazovaniya: sbornik trudov konferencii, 18 – 19 marta, Omsk: OmGU, 2015: 184 – 189.*
3. Polyakova E.A. *Muzej v kontekste aktualizacionno-adaptacionnyh processov.* Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2014; 388: 86 – 93.
4. Mansvetov I.D. Ob ustrojstve cerkovno-arheologicheskikh muzeev. *Pravoslavnoe obozrenie.* 1872; 2 (fevr.): 259 – 282.
5. Polyakova E.A. Cerkovnye pedagogicheskie muzei kak obrazovatel'naya forma kul'tury konca XIX – nachala XX veka. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Istoriya.* 2015; 2 (34): 14 – 17.

Статья поступила в редакцию 28.11.16

УДК 378

**Sadulaeva B.S.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chechen State University (Grozny, Russia),**E-mail: sadulaeva@mail.ru***Mustafinova A.A.**, *teacher, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: azamustafinova@mail.ru*

**DEVELOPMENT OF INFORMATION AND UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT.** The article defines the principles of construction of informational-educational environment in a university as an independent system, aimed at the development of creative activity of students with the use of new information technologies, with the use of the cloud technology and remote communication with students. The described approach gives a real positive effect in terms of the effectiveness of training, which is associated with time-saving training costs, and increases the level of self-education among the students. The principles of construction of informational-educational environment make it necessary to consider educational environment, on the one hand, as part of the traditional education system, and, on the other hand, as an independent system, aimed at the development of an active creative activity of students with the use of new information technologies.

**Key words:** information-educational environment, information technology, test, evaluation of quality of education.

**Б.С. Садулаева**, *канд. пед. наук, доц., Чеченский государственный университет, г. Грозный,**E-mail: sadulaeva@mail.ru***А.А. Мустафинова**, *ст. преподаватель, Чеченский государственный университет, г. Грозный,**E-mail: azamustafinova@mail.ru*

## РАЗРАБОТКА ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

В статье сформулированы принципы построения информационно-образовательной среды (ИОС) вуза, информационно-образовательной среды, как самостоятельной системы, направленной на развитие активной творческой деятельности студентов с применением новых информационных технологий, с использованием облачных технологий и дистанционного общения со студенческой аудиторией, грамотное использование которых дает реальный положительный результат в смысле эффективности обучения, что сопряжено с экономией временных затрат на обучение, а также повышает уровень самообразования студентов. Принципы построения ИОС делают необходимым рассмотрение информационно-образовательной среды, с одной стороны, как части традиционной образовательной системы, а, с другой стороны, как самостоятельной системы, направленной на развитие активной творческой деятельности студентов с применением новых информационных технологий.

**Ключевые слова:** информационно-образовательная среда, информационных технологий, тестирование, оценка качества обучения.

Построение ИОС на основе современных информационных технологий привносит в учебный процесс новые возможности: сочетание высокой экономической эффективности и гибкости учебного процесса, широкое использование информационных ресурсов, существенное расширение возможностей традиционных форм обучения, а также возможность построения новых эффективных форм обучения.

В основу построения этих информационно-образовательных сред положен принцип модульности, предполагающий представление отдельного курса как законченного модуля в узкой предметной области не связанного с другими курсами, справочными материалами и т. д. Такой подход к построению информационно-образовательных сред, по всей видимости, обусловлен дидактическими традициями западной системы образования, основанной на стандартизации не только образовательной программы, но и всех ее составляющих и имеет свои достоинства и недостатки.

Достоинствами такого подхода являются: простота проектирования и построения информационно-образовательной среды, как совокупности дисциплин образовательной программы; сравнительно несложная организация учебного процесса; распределённость информационно-образовательной среды, трактуемая как возможность использования стандартизованных курсов, подготовленных разными образовательными организациями.

К недостаткам такого подхода можно отнести: противоречивость между интегральностью системы знаний в рамках образовательной программы, заключающейся в междисциплинарных связях и базирующейся на дополнительных учебных материалах, детализирующих и углубляющих отдельные разделы дисциплины и попыткой представления ее в виде системы не взаимосвязанных модулей; субъективизм автора, присутствующий при подготовке курсов в плане использования терминологии, обозначений и пр.; необходимость поиска дополнительных источников информации для углубления знаний по дисциплине; отсутствие системности, целостности в восприятии учебного материала (большое количество модулей не способствует обобщениям); отсутствие логики причинно-следственных связей в образовательной программе; сложность адаптации

в российскую образовательную систему, ориентированную на подготовку специалистов широкого профиля; разрыв между процессом обучения и традициями научных и научно-педагогических школ.

В то же время процесс обучения с использованием информационно – образовательных сред наследует и основные элементы модели традиционной системы образования, такие как лекции, практические занятия, лабораторные практикумы, контрольные задания и пр.

Анализ составляющих некоторой обобщенной существующей модели ИОС, позволяет выявить следующие особенности: отсутствие единого интерфейса между ИОС и обучающимся, что затрудняет использование ИОС в процессе обучения; отсутствие дифференцированной системы навигации в курсе, учитывающей различные способы передвижения при изучении курса, повторении материала, а также при подготовке к экзаменам; лабораторные практикумы носят демонстрационный характер, не требующий творческого участия обучающегося в процессе проведения экспериментов; отсутствие стратегии использования наукоемкого программного обеспечения: несмотря на декларируемое использование в процессе обучения метода проектов, являющегося аналогом курсового проектирования в традиционной образовательной системе, отсутствуют примеры его использования, даже на уровне постановки задач; хорошо продумана и доведена до стандарта система тестового контроля, однако примеры ее использования встречаются крайне редко и фрагментарно.

Введём определение ИОС как информационной системы, объединяющей посредством сетевых технологий, программные и технические средства, организационное, методическое и тематическое обеспечение, предназначенное для повышения эффективности и доступности образовательного процесса подготовки специалистов.

Анализ достоинств и недостатков, существующих ИОС, дидактических традиций российской системы образования, а также современного состояния информационных технологий и средств телекоммуникаций, позволяет сформулировать следующие принципы, на которых должны строиться проектируемые в на-

стоящее время информационно-образовательные среды: многокомпонентность; интегральность; распределенность; адаптивность.

Сформулированные принципы построения ИОС делают необходимым рассмотрение информационно-образовательной среды, с одной стороны, как части традиционной образовательной системы, а, с другой стороны, как самостоятельной системы, направленной на развитие активной творческой деятельности студентов с применением новых информационных технологий. В отличие от известных подходов, основой разработанной ИОС, является дисциплинарное ядро, представляющее полный спектр дисциплин соответствующей специальности, который оговорен федеральным государственным образовательным стандартом. Именно специальность, по которой проводится обучение, является тем информационно-образовательным продуктом, который востребован обществом. Известные ранее предпринятые попытки фрагментарно решить вопрос за счет построения некоторой образовательной среды на базе одной или нескольких дисциплин не приводили к успеху, поскольку при этом разработка оказывалась инородным телом в традиционной образовательной среде. Кроме дисциплинарного ядра в ИОС входят информационно-справочная база, интерактивные компоненты поддержки учебного процесса, а также блок сопровождения и администрирования учебного процесса. Дисциплинарное ядро представляет собой большой гипертекстовый документ, связывающий в единое целое основную информацию по отдельным дисциплинам, который представляет завершённый продукт, как с позиций содержательной и информационной цельности, так и с позиций рынка.

Таким завершённым продуктом в зависимости от поставленной задачи могут быть: образовательный стандарт, комплекс специальных и общеинженерных дисциплин, комплекс дисциплин, составляющих единое информационное поле, отдельные дисциплины. Каждая дисциплина, входящая в дисциплинарное ядро разрабатывается на основе соответствующих лекционных курсов.

Тестирование. Одной из важнейших форм оценки качества подготовки специалиста является тестирование. При составлении вопросов для тестирования необходимо придерживаться следующих правил:

- в вопросе должна быть ясно выражена только одна мысль;

- мысль, выраженная в вопросе, должна быть записана, с одной стороны сжато и полно;

- вопрос должен представлять важную часть пройденной темы;

- вопрос по трудности должен быть доступен студенту, а по содержанию – соответствовать критериям будущей профессиональной деятельности студента или потребностям обучения по другим дисциплинам;

- при формулировании вопросов и ответов к ним следует исключать намеки и подсказки к правильным ответам;

- задания в тесте следует располагать в порядке постепенного возрастания трудности, что способствует снижению эмоционального стресса в процессе тестирования;

- при тестировании следует предупреждать студента, ограниченное или неограниченное время дается для работы над тестом;

- следует предупредить студентов, что после каждого использования теста его структура пересматривается, поэтому нет смысла сохранять ключ ответов на будущее.

Организация учебного процесса. Важной задачей, требующей решения при создании ИОС, является задача организации учебного процесса. Разрабатываемая ИОС позволяет реализовать три модели учебного процесса:

1. Либеральную – когда обучаемому или группе открывается доступ ко всем или части учебных материалов по специальности, они снабжаются методическими рекомендациями – как изучать материалы дисциплин и графиком учебного процесса.

2. Консервативную – когда обучаемому или группе, учебные материалы выдаются строго дозированно в соответствии с графиком учебного процесса.

3. Адаптивную – учитывающую индивидуальные особенности обучаемого, когда он учится по индивидуальному графику, учитывающему степень его подготовленности, скорость усвоения материала и т.д.

Каждая из трех моделей имеет свои преимущества и недостатки. Так, либеральная модель, с точки зрения технической реализации, является самой простой. Она наравне с консервативной, позволяет работать с группой обучаемых, что является немаловажным не только для работы преподавателя, но и обучаемых.

Особым преимуществом в работе с академической группы пользуется Google Диск, который является бесплатным хра-

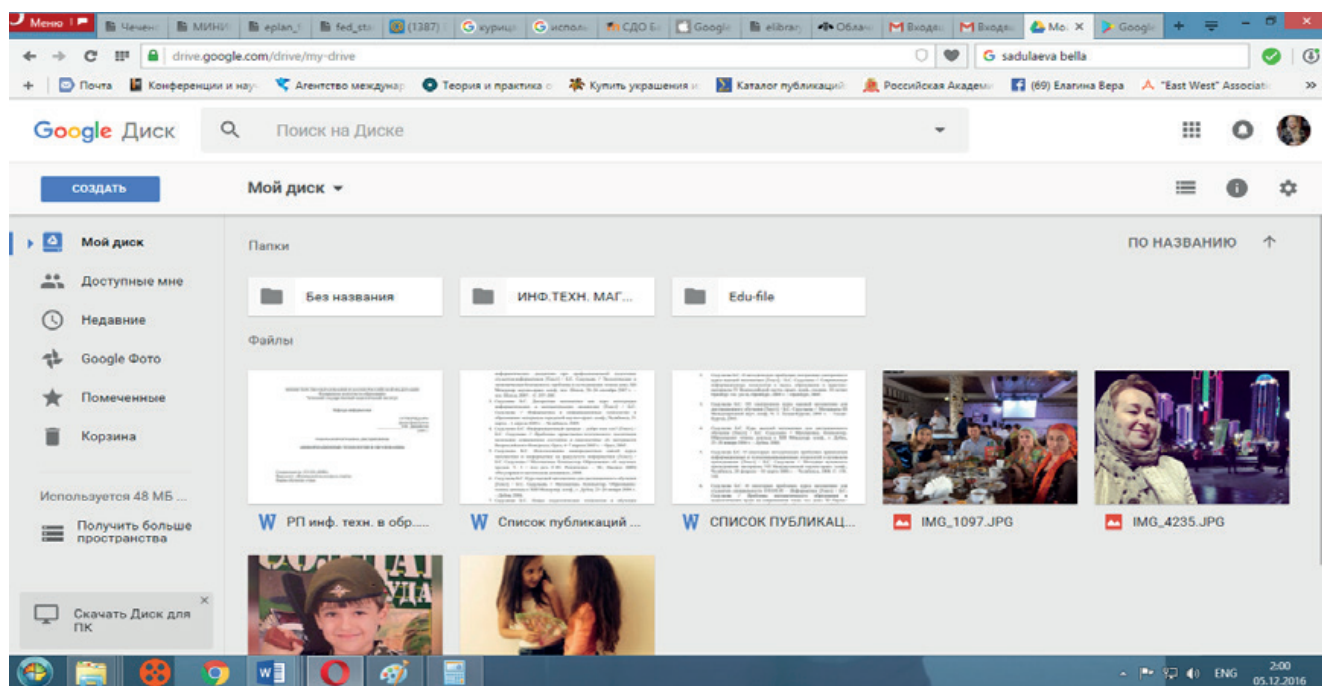


Рис. 1. Недавние документы, загруженные на «Мой диск»

нилищем для учебных и прочих файлов (фотографии, видео и документы) как представлено на рисунке 1, доступ к которым возможен с любого мобильного устройства или компьютера. Преподаватель имеет возможность открыть студентам доступ к определенным учебным материалам на конкретное время, в течение которого они решают задания, а затем закрыть его, что позволяет организовать дистанционное обучение и контроль знаний. Использование Google Диск в вопросах составления отчетности образовательных подразделений также является незаменимым средством, поскольку допускает возможность совместной работы над документами, независимо от того где находится пользователь. Как известно, Google Диск предоставляет бесплатно 15 Гб свободного места для хранения данных, однако, с октября 2014 г. Google инициировала новый проект – «Google Drive for Education», в рамках которого всем обучающимся в учебных заведениях, пользующихся продуктами Google Apps for Education, предоставляется неограниченный доступ к облачному сервису. Как и полагается, в рамках постро-

ения ИОС вопрос наличия интернета в учебном заведении считается решенным и тогда использование возможностей Google Drive с легкостью снимает проблему замены бумажных учебников, рабочих тетрадей и конспектов преподавателей и студентов на электронные учебные материалы, доступ к которым возможен в любом месте и с любого устройства. Использование элементов или полного дисциплинарного ядра, представляющего собой электронный комплект содержания образования по отдельным дисциплинам в Google Диск, расширит возможности разработанной информационно-образовательной среды учебного заведения.

Теоретическое осмысление традиционного учебного процесса позволяет выделить пять дидактических методов обучения: информационно-рецептивный, репродуктивный, проблемный, эвристический и исследовательский, которые охватывают всю палитру педагогического взаимодействия преподавателя и обучающегося как при очном контакте, так и при использовании информационно-образовательной среды.

#### Библиографический список

1. Захарова И.Г. *Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Тюмень, 2003.
2. Вазкаева С.С., Мурадова П.Р., Садулаева Б.С. Информационно-образовательная среда как фактор эффективности в обучении бакалавров педагогических вузов. *Математика. Компьютер. Образование*: тезисы доклада к XXII Международной конференции, г. Пущино, 2015.

#### References

1. Zaharova I.G. *Formirovanie informacionnoj obrazovatel'noj sredy vysshego uchebnogo zavedeniya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Tyumen', 2003.
2. Vazkaeva S.S., Muradova P.R., Sadulaeva B.S. Informacionno-obrazovatel'naya sreda kak faktor `effektivnosti v obuchenii bakalavrov pedagogicheskikh vuzov. *Matematika. Komp'yuter. Obrazovanie*: tezisy doklada k XXII Mezhdunarodnoj konferencii, g. Puschino, 2015.

Статья поступила в редакцию 09.12.16

УДК 316.482:323.1

**Skvortsova Yu.A., teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: missyula@yandex.ru**

**THE ANALYSIS OF TODAY'S TENDENCIES OF FORMATION OF STUDENTS' INTERETHNIC COMMUNICATION CULTURE.** The article examines causes of ethnic conflicts, considers the roles of various ethnic groups in the processes of formation of cross-ethnic communication culture. The author regards the causes of instability in interethnic relations in several Russian regions with small percentage of Russian population (the Republic of Tatarstan, the Republic of Sakha (Yakutia), the Chechen Republic), involves the scientific papers aimed at determining ways of formation of intercultural tolerance. The author discusses the causes of ethnic intolerance among the youth, defines the most effective measures to form interethnic communication culture, such as cultural events like ethnic celebration, ethnic festivals, youth forums, etc.

**Key words:** formation of interethnic communication culture, students, intercultural communications, international relations, academic multicultural environment, ethnic conflict.

**Ю.А. Скворцова, преподаватель Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: missyula@yandex.ru**

## АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

В статье затрагиваются причины межнациональных конфликтов и рассматривается роль различных этносов в формировании культуры межнационального общения. На основе анализа работ ряда исследователей, направленных на выявление путей формирования межкультурной толерантности, рассматриваются причины межнациональной нестабильности в регионах, с незначительным в процентном соотношении количеством русских, определяются причины возникновения национальной нетерпимости в молодёжной среде. В статье определяются наиболее эффективные меры формирования культуры межнационального общения, среди которых значительное место занимают мероприятия социально-культурной направленности – фестивали, национальные праздники, молодёжные форумы и др.

**Ключевые слова:** формирование культуры межнационального общения, студенческая молодёжь, межкультурные коммуникации, межнациональные отношения, поликультурная среда вуза, межнациональный конфликт.

На фоне политических событий последних лет в обществе складывается напряжённая ситуация в сфере межнациональных отношений. В мире наблюдается значительное увеличение конфликтов на национальной и религиозной почве, многие из которых выходят за рамки мелких межличностных распрей и недопонимания. И это влечет за собой очень серьезные последствия, в том числе и для людей, не имеющих прямого отношения к причинам конфликтов. Из-за террористической угрозы за последние двадцать пять лет выросло настороженное отношение к представителям арабских стран, Северного Кавказа, стран Северной Африки некоторых других государств Ближнего Востока.

Наряду со многими странами Европы, Россия не стоит в стороне от проблем в области культуры межнационального общения. По политическим причинам в нашей стране так же возникают случаи конфликтов с представителями Украины, некоторых стран Европы, стран Балтии. При этом подобная напряжённость зачастую распространяется и по отношению к выходцам из этих мест, но проживающим в данное время на другой территории. И нередкими являются случаи возникновения конфликтов между местными жителями и представителями вышеперечисленных стран на национальной или религиозной почве. По этой причине в последние годы резко возрос интерес

к формированию культуры межнационального общения на разных уровнях.

Россия на протяжении всей своей более чем тысячелетней истории была многонациональной, многокультурной, многоязычной. Если проследить историю русского этноса, мы увидим, что, кроме восточных славян, в формировании этого этноса приняли участие финно-угорские, тюркские, балтийские племена и народности. История русской культуры немыслима без этнических армян и грузин, греков и татар, украинцев и поляков, немцев и евреев, итальянцев и французов, чей вклад именно в русскую культуру смело можно сопоставить с вкладом этнических русских [1]. Знаменитые имена, прославившие Россию, достаточно четко отражают её богатую многонациональную историю: «рядом с Андреем Рублевым стоит Феофан Грек, рядом с Бармой и Постником – Аристотель Фиораванти, рядом с Баженовым и Казаковым – Карл Росси, рядом с Иваном Тургеневым и Львом Толстым – Николай Гоголь, рядом с Александром Ивановым и Ильей Репиным – Карл Брюллов, Иван Айвазовский, Исаак Левитан и Михаил Врубель, рядом с Валерием Брюсовым и Мариной Цветаевой – Борис Пастернак и Осип Мандельштам, рядом с Дмитрием Кабалаевским и Сергеем Прокофьевым – Исаак Дунаевский, Арам Хачатурян, Альфред Шнитке, рядом с Константином Станиславским и Всеволодом Пудовкиным – Евгений Вахтангов, Всеволод Мейерхольд, Сергей Эйзенштейн» [1]. На сегодняшний день русская культура не просто сотрудничает с другими культурами, она влетает в них, тем самым обогащаясь, но при этом оставаясь самобытной и уникальной.

Многонациональность, многоязычие и многокультурность России – её богатство, и, в известной мере, фактор ее национальной безопасности. На территории современной России проживает более 190 народов [2], на мирное, гармоничное сосуществование которых и направлены современные тенденции формирования культуры межнационального общения. Особое внимание в этом вопросе направлено на процесс воспитания подростков и молодежи – как групп, наиболее восприимчивых к колебаниям общественного мнения. В данной работе проанализируем современные подходы к формированию культуры межнационального общения студенческой молодежи в вузах нашей страны.

Изучив некоторый опыт работы вузов в этом направлении, мы пришли к выводу, что наибольшее внимание вопросу формирования культуры межнационального общения студенческой молодежи уделяется в национально-территориальных субъектах РФ, в составе которых русское население занимает второе место по численности, при этом в целом по России по данным последней переписи населения, прошедшей в 2010 году, процентное соотношение русского населения составило около 80% от общего числа национальностей [3].

Одним из лидирующих регионов по концентрации внимания к этой проблеме является Республика Татарстан. Об этом свидетельствует большое количество научно-практических конференций и форумов, посвященных проблеме межнациональных и межкультурных коммуникаций, обилие научно-исследовательских работ и диссертаций на эту тему, множество различных программ, направленных на содействие в формировании культуры межнационального общения молодежи. Так, профессор Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, доктор педагогических наук Надежда Григорьевна Маркова, уделяет большое внимание этому вопросу в своей докторской диссертации на тему: «Формирование культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза». По ее мнению, причиной растущей национальной нетерпимости в студенческой среде является «наличие таких деструктивных элементов в межнациональных взаимодействиях, как нетерпимость к чуждому мнению, эгоизм, внутренняя неприязнь, амбициозность, категоричность суждений, неспособность идти на компромисс, отсутствие здравого смысла, наличие национальных предрассудков, недопонимание реальных процессов, происходящих в обществе, мире, отсутствие у студентов культуры понимания и культуры восприятия различий, утрата правильности восприятия себя (концепция «Я») и других (концепция «Они»), культуроцентризм» [4, с. 4 – 5]. В качестве мер, направленных на снижение градуса межнациональной нетерпимости, в работе Н.Г. Марковой стоит отметить следующие:

1) создание локального поликультурного образовательного пространства, в рамках которого будет происходить этнопсихологическое, этнопедагогическое и этносоциальное просвещение студентов;

2) стимулирование готовности студентов к конструктивным межнациональным отношениям, создание при этом благоприятного этнопсихологического климата, способствующего продуктивности общения;

3) включение студенческой молодежи в активное межкультурное взаимодействие с целью формирования значимых личностных качеств.

Таким образом, большое внимание в работе Н.Г. Марковой уделяется именно образовательному компоненту, созданию положительного этнопсихологического климата, который будет способствовать конструктивному межкультурному диалогу.

В отличие от густонаселенной Республики Татарстан, Республика Саха (Якутия), несмотря на свою обширную территорию, населена слабо, в основном, по причине расположения части территории за границей Северного полярного круга. Тем не менее проблеме межнационального общения здесь уделяется большое внимание. Так, согласно исследованиям кандидата философских наук, старшего научного сотрудника сектора этносоциальных исследований Института философии и права Сибирского отделения РАН (г. Новосибирск) Елены Анатольевны Ерохиной, основной этнической проблемой студентов этого региона является «относительно невысокая значимость гражданского патриотизма в отношении России у русских студентов, в сравнении со сверстниками – саха, в той поддержке, которую власти Республики Саха оказывают студенческой молодежи. На эту помощь в большей мере рассчитывают студенты титульной национальности. На их стороне – ресурс суверенизации и многочисленные родственные связи в городах и улусах республики. Свободное владение ими якутским и русским языком, рекрутирование элит по земляческому и родственному принципу – вот преимуществ, которыми располагают студенты – саха в перспективе конкуренции за рабочие места с русскими сверстниками. Русские же студенты в Якутии должны рассчитывать, в первую очередь, на собственные силы и возможности своих родителей и родственников, в том числе и за пределами республики» [5, с. 118].

Основной задачей на пути формирования культуры межнационального общения в студенческой среде Республики Саха (Якутия), по мнению исследователя, является задача акцентирования внимания представителей разных национальностей на том, что их объединяет, а не на том, чем они отличаются. При этом упор делается на организацию свободного неформального, позитивного и игрового общения в многонациональных группах.

Еще одним регионом с углубленным интересом к проблеме формирования культуры межнационального общения молодежи является Республика Чечня. На основании диссертационной работы кандидата социологических наук Ханифы Лячиевны Нальгиевой сделаем выводы, что одной из наиболее значительных этнических проблем в среде молодежи этого региона является проблема агрессии и низкого уровня толерантности между представителями разных национальностей и религий. Говоря о проблеме, исследователь делает акцент на следующем: «Сегодня одним из регионов напряженности в мире является Россия, а Чечня, как точка пересечения экономических, культурных, этнических и геополитических проблем, является таким же носителем напряженности и опасности на Кавказе. В силу вышесказанного приходит понимание того, что проблема толерантности (мера толерантности – агрессии) является актуальной в России, и особенно в Чечне» [6, с. 3].

Основными и наиболее эффективными мерами, направленными на решение этой проблемы, являются меры по активному знакомству культур, соседствующих в регионе, посредством организации большого количества национальных и межнациональных студенческих фестивалей, проведения традиционных праздников разных народностей, проживающих на территории Республики. Национальные культурные мероприятия в регионе занимают одно из главенствующих мест среди организации массового досуга населения. Таким образом, знакомство студенческой молодежи с различными культурами, традициями, обычаями проходит в неформальной, дружелюбной, праздничной атмосфере, способствующей позитивному общению представителей различных народностей и обогащению знаний о той или иной культуре. Автор также отмечает, что привлечение студентов к участию в подобных мероприятиях позволяет активной молодежи выплеснуть свою энергию в мирное русло, при этом заявить о себе и своей культуре окружающим.

К рассмотрению в нашей работе были приняты исследования, касающиеся формирования культуры межнационального

общения студенческой молодежи в трех наиболее знаковых, на наш взгляд, регионах нашей страны. Это опыт густонаселенной, близкой к центру и активно развивающейся Республики Татарстан, слабозаселенной и северной Республики Саха (Якутия) и южного региона с очень непростой историей – Республики Чечня. Таким образом, рассмотрев опыт формирования культуры межнационального общения этих регионов, приходим к выводу, что основными современными тенденциями преодоления этноцентризма и национальной ограниченности молодежи (что, зачастую, и становится основными причинами конфликтов на национальной почве) является следующий комплекс мер:

1. Углубление знаний молодежи о своей собственной истории, культуре, традициях и обычаях.
2. Акцентирование внимания на том, что объединяет представителей разных национальностей, а не на том, чем они отличаются друг от друга.

3. Организация неформального, свободного, позитивного досугового общения студентов разных национальностей в одной группе.

4. Организация и проведение национальных и межнациональных фестивалей, во время которых происходит знакомство молодежи с другой культурой, с традициями и обычаями других народов, с их кухней и традиционной одеждой, с творчеством выдающихся представителей разных национальностей.

5. Организация молодежных форумов, съездов и саммитов, посвященных проблеме формирования культуры межнационального общения. Стимулирование студенческой активности в поиске новых идей, помогающих в решении этой проблемы.

Этот комплекс мер, на наш взгляд, является универсальным и позволяет наиболее эффективно вести работу по формированию культуры межнационального общения студенческой молодежи.

#### Библиографический список

1. Леонтьев А.А. *Россия: многокультурность и толерантность*. Available at: <http://www.tolerance.ru/VT-1-2-rossiya.php?PrPage=VT>
2. *Население России за 100 лет (1897 – 1997)*. России. Москва, 1998.
3. *Итоги Всероссийской переписи населения 2010 г.* Available at: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/perepis2010/croc/perepis\\_itogi1612.htm](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.htm).
4. Маркова Н.Г. *Формирование культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Казань, 2010.
5. Ерохина Е.А. Этничность и межэтнические взаимодействия как факторы социокультурной и геополитической интеграции: теоретико-методологический анализ. *Социологические исследования*. 2009; 3: 115 – 120.
6. Налгиева Х.Л. *Толерантность как условие социальной стабильности в Чеченской Республике (социологический анализ)*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Майкоп, 2004.

#### References

1. Leont'ev A.A. *Rossiya: mnogokul'turnost' i tolerantnost'*. Available at: <http://www.tolerance.ru/VT-1-2-rossiya.php?PrPage=VT>
2. *Naselenie Rossii za 100 let (1897 – 1997)*. Rossii. Moskva, 1998.
3. *Itogi Vserossijskoj perepisi naseleniya 2010 g.* Available at: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/perepis2010/croc/perepis\\_itogi1612.htm](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.htm).
4. Markova N.G. *Formirovanie kul'tury mezhnatsional'nyh otnoshenij studentov v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve vuza*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Kazan', 2010.
5. Erohina E.A. 'Etnichnost' i mezh'etnicheskie vzaimodejstviya kak faktory sociokul'turnoj i geopoliticheskoy integracii: teoretiko-metodologicheskij analiz. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2009; 3: 115 – 120.
6. Nal'gieva H.L. *Tolerantnost' kak uslovie social'noj stabil'nosti v Chechenskoj Respublike (sociokul'turnyj analiz)*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Majkop, 2004.

Статья поступила в редакцию 22.11.16

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**

**TUDYING OF VALUABLE ORIENTATIONS IN SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION.** The article shares results of the research for several years of values and valuable orientation of pupils at high school, their motivation of the choice of future professional activity. The work provides positive and undesirable features of forming of professional and valuable orientations of schoolchildren. The author pays attention to the main components of values and valuable orientations in the system of school education for the purpose of further successful professional and valuable self-determination of youth. The research is conducted with the use of a well-known technique in the sphere of the research of valuable orientations and vital meanings of the personality by M. Rokeach. Complexity and specifics of the values constituting the test requires judgment and enhancement, however application of this technique gives the chance to receive high precision of 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, social, axiological and creative potential, system of continuous education.**

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

## ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлены результаты исследований за несколько лет ценностей и ценностных ориентации учащихся старших классов, их мотивации выбора будущей профессиональной деятельности. В статье представлены положительные и нежелательные особенности формирования профессионально-ценностных ориентаций учащихся старших классов. Обращается внимание на основные компоненты ценностей и ценностных ориентаций в системе школьного 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, социальный, аксиологический и творческий потенциал, система непрерывного образования.**



Исследование процесса формирования жизненных и профессиональных ценностных ориентаций личности в системе непрерывного образования началась лишь недавно.

В философской, психологической и педагогической литературе проблема ценностей и ценностных ориентаций имеет сложный характер, обусловленный с одной стороны, сменой общественно-политических формаций, а с другой спецификой развития системы образования, социальной ролью установок самой обучающейся личности.

Следует отметить, что под системой непрерывного образования понимается множественное структурное образование, взаимосвязанных между собой элементов, объединенных общей целью – обучения и воспитания на разных этапах образования будущих кадров, способствующих их профессиональному и ценностному становлению.

В рамках психологического подхода под ценностными ориентациями понимаются компоненты социально-психологической структуры личности как системы ценностей, отражающих ее жизненные и профессиональные цели, определяющих ее поведение и отношение к окружающей действительности.

С педагогической точки зрения ценностные ориентации это внутренний, эмоционально устойчивый регулятор деятельности личности, определяющий его отношение к себе, предметам, к окружающему миру, социальным явлениям и характер ее профессиональной деятельности.

Многие исследователи считают, что ценностные ориентации личности представляют сложную многоуровневую, ценностно-смысловую систему, связывающую ее внутренний мир с социумом. С одной стороны, система ценностных ориентаций выступает как функция регуляции активности, а с другой является источником жизненных, личных планов и потребностей человека. Таким образом, система ценностных ориентаций представляется целым и сложным механизмом развития личности.

К сожалению, в школе сегодня практически не уделяется внимание формированию у учащихся ценностей, которые способствуют эффективному формированию социальных установок поведения личности в обществе. В этих условиях система дополнительного образования (как социальный и воспитательный институт) может быть дополнительным звеном в формировании ценностей и ценностных ориентаций молодежи, обеспечивая комплекс возможностей для развития подростков, для реализации их личных потребностей и интересов.

В данной работе приведены результаты исследования ценностных ориентаций и их особенностей, в котором приняли участие около 200 учащихся старших классов, занимающихся как в учреждениях дополнительного образования, так и в обычных школах.

В научной литературе ценности и ценностные ориентации рассматриваются с различных позиций, к примеру, Д.А. Леонтьев выделяет следующие ценности:

- «мотивационные структуры личности;
- предметное воплощение идеалов в делах и произведениях людей;
- общественные идеалы, выработанные общественным сознанием» [1].

Социальные явления, идеи, идеалы и нормы оказывают существенное влияние на человека, на его установки и ориентиры. Многие ученые считают, что система ценностных ориентаций характеризует человека, определяет успешность реализации его творческого и социального потенциала.

При изучении ценностных ориентаций необходимо учитывать:

- 1) степень сформированности иерархической структуры ценностных ориентаций личности;
- 2) содержание и направленность ценностных ориентаций личности;
- 3) противоречивость (непротиворечивость) системы ценностных ориентаций личности [2].

При таком подходе происходит оценка уровня зрелости, способности личности, а также проявляется возможность понимания особенностей ценностных ориентаций личности.

Процесс проецирования ценностей и ценностных ориентаций обучающихся носит сложный динамический характер, затрагивающий все структуры личности, при этом ценности проявляются как система понятий, идей, которые тесно связаны с эмоционально-волевыми, когнитивными (познавательными) и поведенческими (профессиональными) компонентами. Содержание ценностей и структура ценностных ориентаций в систе-

ме непрерывного образования имеет характер познавательной деятельности и формируется уже на стадии довузовского образования с учётом особенностей мотивации учащихся старших классов [3].

Это означает, что в системе «школа – вуз» существует необходимость отбора и анализа жизненных и общепрофессиональных ценностей как в содержательном, так и в количественном отношении. Особенности такой учебно-исследовательской деятельности, подхода, направленного на ценностные установки включает: постановку проблемы, наблюдение, выводы, их проверку, учет познавательной рефлексии, что обеспечивает успешное самоопределение учащихся старшего звена школы в новых социально-экономических условиях. Таким образом, в основе подготовки будущих специалистов в системе непрерывного образования должны быть изначально заложен аксиологический подход, который способствует формированию социоадекватного отношения к миру, жизненному и профессиональному самоопределению.

В данном исследовании ценностей и ценностных ориентаций использована методика, которая апробирована в экспериментальных исследованиях, подробно описана в научной литературе [4].

Общие результаты ранжирования терминальных (ценности – цели) и инструментальных ценностей (ценности – средства) по учащимся старших классов (10-е и 11-е профильные классы), прошедших обучение в системе дополнительного образования представлены в табл. 1 и 2.

Таблица 1

Характеристика терминальных ценностных ориентаций учащихся профильных классов

Ваши ценности (ценности-цели) в жизни. Распределите их по рангам (чем выше, тем для вас это имеет большее значение)	Ранговое место	
	10 классы	11 классы
1. Здоровье	1	1
2. Любовь	6	4
3. Наличие хороших и верных друзей	2	2
4. Материально-обеспеченная жизнь	5	6
5. Счастливая семейная жизнь	3	3
6. Общественное признание	14	16
7. Уверенность в себе	4	5
8. Интересная работа	7	8
9. Развитие	9	7
10. Свобода	8	9
11. Жизненная мудрость	13	10
12. Активная деятельная жизнь	11	11
13. Познание	10	13
14. Развлечения	15	15
15. Счастье других	18	17
16. Красота природы и искусства	17	18
17. Продуктивность	12	14
18. Творчество	16	12

На первое из пяти мест значительная часть старшеклассников поставили ценность «здоровье». Результаты, представленные в табл. 1 показывают, что в число пяти наиболее приоритетных терминальных ценностей старшеклассники включают: «здоровье», «наличие верных друзей», «материально-обеспеченную жизнь», «счастливую семейную жизнь».

Таблица 2

Характеристика инструментальных ценностных ориентаций учащихся профильных классов

Ваши ценности (ценности – средства) и возможности для достижения ваших жизненных планов. Распределите их по рангам (чем выше, тем для вас это имеет большее значение)	Ранговое место	
	10 классы	11 классы
1. Ответственность	1	1
2. Честность	3	3
3. Воспитанность	4	4
4. Жизнерадостность	10	7
5. Смелость в отстаивании своего мнения и своих взглядов	5	5
6. Твердая воля	7	6
7. Образованность	2	2
8. Чуткость	12	12
9. Независимость	6	11
10. Широта взглядов	11	10
11. Самоконтроль	8	8
12. Толерантность	14	16
13. Исполнительность	13	13
14. Аккуратность	15	14
15. Эффективность в делах	9	9
16. Рационализм	16	15
17. Непримируемость к недостаткам в себе и других	18	18
18. Высокие требования к жизни и высокие притязания	17	17

По методике М. Рокича полученные результаты исследования в индивидуальной иерархии ценностей делиться на три группы [5]: «предпочитаемые, значимые (ранги с 1 по 6), индифферентные, безразличные (7 – 12) и отвергаемые, незначимые (13 – 18 ранг иерархии)». Ранговой коэффициент корреляции Спирмена составил  $r = 0,96$  при уровне значимости  $p = 0,05$  и  $T_{kr} = 0,15$ , что позволяет сделать вывод о достоверности полученных результатов [6].

Степень взаимосвязи отвергаемых ценностей различна, но также является значимой. Общий характер отвергаемых ценностей-целей среди опрошенных учащихся старших классов имеют: «развлечения», «счастье других людей», «красота природы и искусства». Ценности «познание» и «развитие» для старшеклассников имеют различную степень отвержения. К наименее значимым ценностям-целям практически все учащиеся старших классов относят: «смелость в отстаивании мнений», «наличие хороших друзей», «материально-обеспеченная жизнь», «счастливая семейная жизнь», «образованность», «ответственность», «честность», «воспитанность» и другие.

Такая ценность как «переживание прекрасного в природе и искусстве», не воспринимается школьниками как значимая, о чем соответствуют данные научной литературы, в связи с тем, что современная общеобразовательная школа характеризуется низким уровнем гуманитарного образования. Такие предметы, как музыка и художественное творчество в школах занимают последнее место и рассматриваются как второстепенные, неважные. Отсюда низкий рейтинг терминальной ценности «твор-

чество». Низкий ранг этой ценности, возможно, определяется тем, что в целом творчество, как правило, в настоящее время не реализуется в учебной практике школ.

Следует отметить крайне низкий уровень ценностей «служения обществу», что выразилось в низком рейтинге ценностной ориентации «счастье других». Необходимо помнить, что ценности проявляют себя как система когнитивных образовательных (представлений, понятий, идей), которые взаимосвязаны с эмоционально-волевыми, поведенческими компонентами личности. Полученные результаты есть отражение существующих потребностей и отношения школьников к окружающему социуму.

В группе безразличных ценностей значительно более высокий ранг у учащихся старших классов, занимающихся дополнительным образованием, имеет ценность «развитие», а у обучающихся в общеобразовательных школах ценность «свобода». Возможно, это свидетельствует о большей личностной зрелости учащихся старших классов, занимающихся в системе дополнительного образования, отсюда их ориентация на ценность «развитие». У учащихся общеобразовательных школ выраженная ориентация на «свободу», что отражает их стремление к независимости и самостоятельности, что характерно для их возраста и возможно свидетельствует о непонимании реальной действительности.

У обучающихся в общеобразовательных учреждениях к отвергаемым ценностям-средствам относятся: «чуткость», «исполнительность». И при этом, такие наличие таких приоритетных ценностей как: «широта взглядов», «высокие требования к жизни» и «непримируемость к недостаткам в себе и других людях», т.е. ценности самоутверждения. Наблюдается противоречие между ценностью «не иметь собственную позицию», а с другой стороны «стремлением к самовыражению», «саморазвитию» ( $r = 0,829$  для уровня значимости  $p = 0,05$ ).

Учащиеся старших классов, получающих дополнительное образование, среди ценностей-целей выделяют «чуткость» и «широта взглядов». Обучающиеся общеобразовательных школ более высокий ранг присваивают ценности «независимости», что согласуется с полученным более высоким рангом ценности «свобода». Различные данные в ранжировании обучающихся ценностей-средств согласуются содержательно и подтверждают выводы, полученные при анализе различий в предпочтении ценностей-целей.

По результатам данного исследования, ценности профессиональной самореализации: «интересная работа», «продуктивная жизнь», «творчество», «активная деятельная жизнь», «ответственность», «эффективность в делах», «твердая воля» и «исполнительность» не имеют приоритетного значения ни для одной из групп обучающихся. Можно сделать вывод, что учащиеся старших классов не достаточно мотивированы к трудовой деятельности. Как правило, эта особенность ценностных ориентаций учащихся отрицательно сказывается на их профессиональном самоопределении в будущем.

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод об определенной однородности ценностной сферы учащихся старших классов, что объясняется одинаковой социально-культурной сферой их становления, а также возрастными особенностями их развития и наличием функциональных рисков образовательных учреждений [7].

Полученные данные о различиях между характеристиками ценностей учащихся старших классов, позволяют говорить о недостатках существующей практики обучения и воспитания, низкой организации профориентационной работы в общеобразовательных школах, отсутствии условий для формирования у старшеклассников системы ценностей и ценностных ориентаций, что затрудняет их способность к принятию самостоятельных решений, познания (рефлексии) собственного «Я».

Определенный научный интерес в работе представлял вопрос сравнений ценностей учащихся 10-х профильных классов, занимающихся при Центре довузовского образования (ЦДО) ФГБОУ ВО Сибирского государственного университета путей сообщения и учащихся одного из лицеев г. Новосибирска. В табл. 4 и 5 приведены данные по результатам исследования терминальных ценностей.

Таблица 4

Сравнительная характеристика терминальных ценностных ориентаций учащихся профильных классов и лицеев

Ваши ценности (ценности-цели) в жизни. Распределите их по рангам (чем выше, тем для вас это имеет большее значение)	Ранговое место	
	10 классы (профильные классы ЦДО)	11 классы (лицей)
1. Здоровье	1	5
2. Любовь	6	8
3. Наличие хороших и верных друзей	2	6
4. Материально-обеспеченная жизнь	5	7
5. Счастливая семейная жизнь	3	13
6. Общественное признание	14	11
7. Уверенность в себе	4	2
8. Интересная работа	7	3
9. Развитие	9	4
10. Свобода	8	1
11. Жизненная мудрость	13	10
12. Активная деятельная жизнь	11	14
13. Познание	10	12
14. Развлечения	15	16
15. Счастье других	18	18
16. Красота природы и искусства	17	17
17. Продуктивность	12	9
18. Творчество	13	15

Расчетный коэффициент ранговой корреляции Спирмена составил  $r = 0,72$  при уровне значимости  $p = 0,05$ . Критерий достоверности Стьюдента составил  $T_{кр} = 0,36$  [6]. Как видно, совпадают такие ценности как: «творчество», «красота природы и искусства»; «развлечения», «счастье других». Эти ценности не имеют большого значения для учащихся, что связано, возможно, с ориентацией школ на техническое образование. Более высокое место в системе ценностей учащихся профильных классов ЦДО отводят таким как: «здоровье», «счастливая семейная жизнь», что связано с особенностями эмоциональной личностной структуры этих обучающихся, неудовлетворительным состоянием семейных отношений. Неслучайно учащиеся 10-х классов отводят этой ценности самый высокий ранг. К числу приоритетных профессиональных ценностей эта группа учащихся относит: «активная деятельная жизнь», «познание». Однако следует отметить низкий ранг такой ценности как «творчество», у обеих групп, что является свидетельством недостаточного внимания в учебной практике школ различного уровня этой важной составляющей, способствующей творческому развитию личности обучающихся. Сравнительный анализ инструментальных ценностей отчетливо показал, что наиболее высокий ранг ценности профессиональной самореализации у учащихся 10-х профильных классов занимают: «ответственность», «твердая воля», «эффективность в делах» (табл. 5).

Таблица 5

Сравнительный анализ инструментальных ценностных ориентаций учащихся

Ваши ценности (ценности-средства) и возможности для достижения ваших жизненных планов. Распределите их по рангам (чем выше, тем для вас это имеет большее значение)	Ранговое место	
	10 классы (ЦДО)	11 классы (лицей)
1. Ответственность	1	5
2. Честность	3	8
3. Воспитанность	4	6
4. Жизнерадостность	10	7
5. Смелость в отстаивании своего мнения и своих взглядов	5	13
6. Твердая воля	7	11
7. Образованность	2	2
8. Чуткость	12	3
9. Независимость	6	4
10. Широта взглядов	11	1
11. Самоконтроль	8	10
12. Толерантность	14	14
13. Исполнительность	13	12
14. Аккуратность	15	16
15. Эффективность в делах	9	18
16. Рационализм	16	17
17. Непримируемость к недостаткам в себе и других	18	9
18. Высокие требования к жизни и высокие притязания	17	18

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена составил  $r = 0,96$  при уровне значимости  $p = 0,05$  и  $T_{кр} = 0,15$  [6]. Заметное различие в рангах 10-х профильных классов и 10-х лицей занимают следующие ценности: «честность» (3-8); «смелость в отстаивании всего мнения и своих взглядов» (5 – 13); «самоконтроль» (8 – 10); «ответственность» (1 – 5).

Полученные результаты свидетельствуют о различных подходах к организации обучения и воспитания учащихся в различных образовательных учреждениях, различием социальной среды.

Мнение учащихся о составляющих их успеха в обществе приведены в табл. 6.

Таблица 6

Ранги составляющих успешной личной и профессиональной жизни молодежи (по мнению учащихся профильных классов)

К составляющим формулы успеха сегодня относятся. Распределите их по рангам (чем выше, тем для вас это имеет большее значение)	Ранговое место	
	10 классы	11 классы
1. Высокий заработок	2	3
2. Профессионализм	1	1

Таблица 7

3. Авторитет в коллективе	4	5
4. Хорошие отношения в коллективе	5	7
5. Верные друзья	3	2
6. Знакомства, связи	7	6
7. Хорошие отношения в семье	6	4
8. Нетрудная работа, спокойная жизнь	16	16
9. Общественная работа	18	17
10. Высокая должность	10	13
11. Признание окружающих	14	15
12. Встреча любви	12	12
13. Душевное равновесие, чистая совесть	11	11
14. Безопасность себя и семьи	8	8
15. Возможность проявить себя	9	10
16. Возможность повидать мир	15	14
17. Наличие своего бизнеса, успех в предпринимательстве	13	9
18. Социальная работа, служение людям	17	18

Изучение ценностных ориентаций с выявлением ценностей-целей и ценностей средств, показывает, что приоритетной ценностью в сознании старшеклассников является материальное благополучие, профессионализм. Возникает противоречие, когда профессиональные интересы учащихся направлены только в сторону высокооплачиваемых сфер деятельности, при перенасыщении этого рынка, например, экономистами, менеджерами, юристами и др.

На последнее места успеха учащихся 10-х и 11-х профильных классов поставили: «социальную работу», «служение людям», «возможность повидать мир», «безопасность себя и семьи»; «нетрудная работа», «общественная работа».

При изучении ценностных ориентаций в работе использовались различные подходы: описательный (выявление общей направленности изменений ценностных ориентаций); структурно-генетический (рассмотрение различных типов ценностных ориентаций, степень сформированности, механизмы формирования, преемственность и инновации); стратификационный (сравнительный анализ ценностных ориентаций различных уровней подготовки: довузовский, вузовский, послевузовский); динамический (направленность и интенсивность изменения ценностных ориентаций за длительный период времени).

Полученные данные за несколько лет исследований в условиях перехода к новым социально-экономическим отношениям позволяют сделать вывод о преемственности и основных тенденциях изменения ценностного сознания личности обучающихся профильных классов.

По результатам, приведенным в табл. 7 можно проследить динамику ценностных ориентаций за период 2000–2016 г.

#### 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. Ануфриева Ю.В. Особенности мотивации студентов и учащихся старших. *Сибирский педагогический журнал*. 2012; 1: 61–65.
4. Яницкий М.С. Основные методологические подходы к изучению ценностно-смысловой сферы личности. *Вестник КемГУКИ*. 2012; 19: 82 – 97.
5. Rokeach M. *Beliefs, Attitudes, and Values*. San Francisco: Josey-Bass Co, 1972.
6. Жафяров А.Ж., Жафяров Р.А. *Математическая статистика*. Новосибирск: НГПУ, 2000: 1.
7. Глушков В.Ф., Ануфриева Ю.В. Память и принятие решений в условиях действия рисков. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50): 5 – 7.

#### References

1. Leont'ev D.A. *Metodika izucheniya cennostnykh orientatsij*. Moskva: Smysl, 1992.
2. Redya G.P. Cennostnye orientatsii starshklassnikov, zanimayuschihsvya v uchrezhdeniyah dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenij*. Povolzhskij region. Obschestvennye nauki. 2009; 4 (12): 56 – 64.
3. Anufrieva Yu.V. Osobennosti motivatsii studentov i uchaschihsya starshih. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2012; 1: 61-65.
4. Yanickij M.S. Osnovnye metodologicheskie podhody k izucheniyu cennostno-smyslovoj sfery lichnosti. *Vestnik Kem GUKI*. 2012; 19: 82 – 97.
5. Rokeach M. *Beliefs, Attitudes, and Values*. San Francisco: Josey-Bass Co, 1972.
6. Zhafyarov A.Zh., Zhafyarov R.A. *Matematicheskaya statistika*. Novosibirsk: NGPU, 2000: 1.
7. Glushkov V.F., Anufrieva Yu.V. Pamyat' i prinyatie reshenij v usloviyah dejstviya riskov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 5 – 7.

Статья поступила в редакцию 26.11.16

#### Сравнительная характеристика изменения рангов ценностных ориентаций учащихся профильных классов

Ценности	2000 г.	2016 г.	2000 г.	2016 г.
	10 классы	10 классы	11 классы	11 классы
Ответственность	10	5	8	6
Честность	16	7	15	6
Трудолюбие	8	11	9	11
Принципиальность	17	17	16	16
Добросовестность	14	11	18	10
Чуткость	16	11	14	10
Аккуратность	17	11	16	11
Профессионализм	6	7	6	7
Образованность	12	7	6	6
Нравственность	22	16	20	16

В 10-х классах с дополнительным образованием не изменились ранги ценностей: «принципиальность», «профессионализм». В 10-х и 11-х классах отмечается снижение по ценностной ориентации «трудолюбие», что еще раз подчеркивает существующие сегодня проблемы школы в трудовом воспитании учащихся. Практически не изменились такие ценностные ориентации, как «принципиальность», «образованность», «ответственность».

Ответы, полученные на вопросы: «Нравственность и жизнь по совести. Вам близок принцип: «Богат не тот, кто много приобрел, а тот, кто много раздал» (И. Златоуст); «Поступиться достоинством и при этом стать благополучным. Вам близок принцип: «Если ты такой гордый, почему же ты такой бедный», дали неоднозначные и противоречивые результаты. Отмечена тенденция изменения рангов таких ценностных ориентаций как: «добросовестность» (ценности профессиональной самореализации), «чуткость» (ценность межличностного общения и интеллектуальная ценность) и «честность» (интеллектуальная ценность). В структуре смысловой мотивации обучающихся высокая значимость как жизненных, так и профессиональных ценностных ориентаций, повышается приоритет ценностной ориентации «образованность».

Специфика ценностных ориентаций и ценностей учащихся старших классов, получающих дополнительное образование, по сравнению с их сверстниками, обучающимися в общеобразовательных школах и лицеях, обусловлена различием учащихся, их представлений о мире, самосознания и осмысления выбора своего жизненного и профессионального пути, плана жизни.

В процесс формирования профессионально-ценностного становления будущих специалистов в непрерывной образовательной системе следует включать ценностное содержание образовательных программ, творческий потенциал обучающихся, что позволит придать образованию новую направленность на всех этапах непрерывной подготовки будущих специалистов.

УДК 378

**Apish F.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Adygey State University (Maikop, Russia),

E-mail: fatima-apish@mail.ru

**Khutyz Z.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Adygey State University (Maikop, Russia), E-mail: zarema\_khutiz@mail.ru

**PEDAGOGICAL REFLEXION AS A MEANS OF FORMATION OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY.** The article deals with a problem of formation and development of educational motivation of students in the educational environment of a higher education school. The authors provide an overview of the theoretical work, revealing concepts of "learning motivation" and "pedagogical reflection". The authors reveals a possibility of formation of educational motivation of students for analyzing and introspect of teaching in the educational process. The article proposes a pedagogical reflection in students of technology and formulated conditions for the formation of educational motivation in the use of this technology.

**Key words:** learning motivation, pedagogical reflection, educational process.

**Ф.Н. Апиш**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп,

E-mail: fatima-apish@mail.ru

**З.М. Хутыз**, канд. пед. наук, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп,

E-mail: zarema\_khutiz@mail.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

В статье раскрывается проблема формирования и развития учебной мотивации и педагогической рефлексии студентов в образовательной среде вуза. Авторы раскрывают содержание понятий «учебная мотивация» и «педагогическая рефлексия», обосновывают возможность формирования учебной мотивации в процессе обучения студентов анализу и самоанализу педагогической деятельности. В статье предлагается технология развития педагогической рефлексии у студентов и сформулированы условия и методические приемы формирования учебной мотивации в ходе реализации данной технологии.

**Ключевые слова:** учебная мотивация, педагогическая рефлексия, образовательный процесс.

Современная система образования требует компетентных педагогов, высоко мотивированных на педагогическую деятельность, обладающих совокупностью соответствующих качеств личности, владеющих не только психолого-педагогическими знаниями, но и умениями анализировать и давать оценку как деятельности обучающихся, так и своей профессиональной деятельности.

Известно, что важным элементом успешности образовательного процесса является мотивация. Формирование устойчивой позитивной мотивации к овладению педагогической профессией, развитие у студентов наряду с учебной мотивацией педагогической рефлексии является неотъемлемой частью учебного процесса.

Мотивация как источник активности и одновременно как система побудителей любой деятельности рассматривается в психолого-педагогической литературе в разных аспектах, в силу чего и трактуется авторами по-разному. Мотивация как система (совокупность) мотивов, побудителей: потребностей, мотивов, целей, интересов, эмоций, характеризуется следующими особенностями:

а) как сложная система она состоит из компонентов и структур, т. е. имеет определенное содержание и внутреннюю организацию;

б) мотивация является элементом более сложной метасистемы – деятельности, из анализа механизмов которой и можно вывести ее сущность.

Не вдаваясь в детальное изложение существующих подходов к обоснованию сущности и содержания мотивации учебной деятельности, отметим, что учебная деятельность всегда полимотивирована. В ней присутствуют как внешние, так и внутренние мотивы. Наличие познавательных мотивов и определяет деятельность как учебную.

Очевидно, что в большинстве случаев мы имеем студента, у которого при поступлении в вуз доминируют внешние мотивы, в достаточной степени не сформированы аналитико-рефлексивные умения, что отражается на его учебной активности, интересе к получению профессионального образования. Поэтому преподавателям необходимо знать основные теории мотивации с тем, чтобы выбрать оптимальные пути и способы влияния на студентов с учетом их индивидуальных особенностей.

В педагогическом процессе рефлексии чаще рассматривают как процесс самоидентификации субъекта педагогического взаимодействия со сложившейся педагогической ситуацией, с тем, что составляет педагогическую ситуацию: учащимися, педагогом, условиями развития участников педагогического процесса, средой, содержанием, педагогическими технологиями.

Ф. Кортхаген, Ж. Кеселс [1] рассматривают рефлексии как умственный процесс, направленный на структурирование и реструктурирование опыта, проблемы, существующего знания или представлений и предлагает модель рефлексивной деятельности учителя, которую голландские педагоги называют ALAGT model.

Педагог, являясь активным субъектом педагогического процесса, совершает рефлексии как акт самонаблюдения, самоанализа, саморазмышления, что позволяет ему организовывать и фиксировать их результаты и устанавливать причины положительной или отрицательной динамики.

Анализ философской, психолого-педагогической литературы позволил нам разработать технологию формирования и развития учебной мотивации будущих педагогов в воспитательно-образовательной среде учреждения высшего образования [2]. В основе технологии – психолого-педагогическое и методическое сопровождение образовательного процесса в вузе.

Процесс развития педагогической рефлексии студентов включает в себя следующие составляющие:

- мотивационно-целевой (состоит в единстве мотивов и целей работы по развитию у будущих педагогов рефлексии для эффективного осуществления профессиональной деятельности);

- когнитивно-операциональный (составляют знания, раскрывающие теоретические основы педагогической рефлексии в деятельности учителя и умения, лежащие в основе практических действий по осуществлению профессиональной деятельности; формы, методы, средства и технологии развития педагогической рефлексии);

- оценочно-результативный (оценка будущим педагогом выполненной системы профессиональных действий в ходе учебных занятий и производственной практики) [3].

Поэтапное формирование и развитие учебной мотивации в процессе овладения педагогической рефлексией направлено на достижение и решение конкретных целей и задач.

Так, *мотивационный этап* предполагает создание у студентов установки на необходимость овладения системой знаний и практических умений аналитико-рефлексивной деятельности, осмысление значимости данной деятельности для работы учителя.

Процесс теоретической подготовки осуществляется за счет содержания общепрофессиональных дисциплин «Введение в педагогическую деятельность»; «Общие основы педагогики»; «Теория обучения»; «Теория и методика воспитания»; «Общая психология». Теоретическое обучение сопровождается психолого-педагогической практикой студентов 1 – 2 курсов – «Введение в специальность»; «Первые дни ребенка в школе». Ее содержа-

ние обеспечивает активное включение студента в деятельность по отработке отдельных действий, операций, в ходе которых они проводят целенаправленное наблюдение за учащимися, определяют основные направления и этапы работы учителя; определяют уровень развития основных познавательных процессов, типологических свойств личности школьника, составляют индивидуальные карты учащихся, содержащие рекомендации в зоне ближайшего развития. В целом, вся работа направлена на формирование у студентов первоначальных аналитико-рефлексивных умений при выполнении комплекса заданий.

На данном этапе факторами, повышающими уровень учебной мотивации будущих педагогов, являются: профессионально-педагогическая направленность заданий, их «встроенность» в освоение педагогической деятельности; взаимодействие будущего педагога с реальным партнером по профессиональному общению – со школьниками, коллегами, а также с самим собой; культивирование научного стиля мышления; наличие в некоторых заданиях «инструмента» для определения собственной компетентности; переживание успеха в ходе выполнения заданий и др. Всё это создает предпосылки для успешного овладения аналитико-рефлексивными умениями на следующем этапе обучения.

*Пропедевтический этап* связан с освоением знаний, необходимых для аналитико-рефлексивной деятельности; с решением задач практического освоения действия по анализу учебно-воспитательного процесса в школе, а также действий по самоанализу.

Развитию учебной мотивации способствует осознание студентами необходимости всего содержания и отдельных его частей, всех учебных действий и операций для решения основной учебной задачи, поставленной на мотивационном этапе.

Процесс теоретической подготовки осуществляется за счет содержания дисциплин психолого-педагогической и специальной подготовки: «Возрастная и педагогическая психология»; «История психологии»; «Социальная педагогика»; «История образования и педагогической мысли», спецкурс «Педагогическая рефлексия в профессиональной деятельности». Каждый студент имеет возможность апробировать различные формы, варианты педагогической деятельности во время прохождения таких видов практик, как летняя и «Пробные уроки и занятия».

Особенностью данного этапа является расширение проблемного поля аналитико-рефлексивной деятельности; формирование умений в условиях профессиональной деятельности будущего учителя; концентрация внимания на проблемных ситуациях, связанных с актуализацией и активным применением аналитико-рефлексивных умений.

При определении содержания вариативных курсов и педагогической практики мы руководствовались принципами постепенного усложнения выполняемых студентами заданий, использование системы задач и упражнений, адекватных характеру формируемых умений, идеей вооружения студентов некоторыми приемами эвристической деятельности. Важным в содержании практики являлось фрагментарное включение студентов в педагогический процесс, где они имели возможность поэтапной отработки тех или иных методов, приемов, средств, форм, самостоятельного построения действия. Главная цель этого этапа – подготовка студента к самостоятельной активной деятельности на последующем этапе практики.

Для активизации познавательной деятельности и развития учебной мотивации студентов на пропедевтическом этапе используются лекции различных типов: проблемного характера, лекция-пресс-конференция, лекция-визуализация. Остановимся подробнее на методике их проведения.

На лекции-пресс-конференции преподаватель называет тему лекции и предлагает студентам письменно задать ему вопросы по данной теме. Лекция строится в виде связанного раскрытия темы, в процессе которого формулируются ответы на полученные вопросы. В завершение лекции преподаватель осуществляет итоговую оценку вопросов как отражение знаний и интересов студентов. На этой лекции студентам предлагается вводный материал о роли анализа в деятельности педагога, о видах и объектах анализа. Лекция-пресс-конференция позволяет откорректировать содержание последующих лекций, помогает настроить студентов на восприятие материала курса. Учебный материал проблемной лекции представляется в виде одной или нескольких познавательных задач – учебных проблем, а сама лекция строится как диалогическое общение преподавателя со студентами, предметом которого выступает вводный лектором

материал. Преподаватель привлекает студентов к участию в диалоге с помощью заранее заготовленных вопросов. Мышление студентов активизируется благодаря противоречиям, заложенным в условия учебной проблемы. Лекция-визуализация является предпосылкой для дальнейшего овладения студентами структурой анализа и его применения.

Для эффективной реализации содержания спецсеминаров использованы методы активного обучения: анализ конкретной ситуации; учебная дискуссия; профессиональная консультация; ролевые игры; деловые игры; тренинг; круглый стол.

На *профессиональном этапе* главной задачей является закрепление и совершенствование рефлексивных умений в практической деятельности студентов, в процессе решения проблемных педагогических задач, возникающих в условиях реального учебно-воспитательного процесса. На этом этапе сформированные знания и умения по осуществлению анализа и самоанализа приобретают четкую практико-ориентированную направленность, обогащая аффективную, когнитивно-операциональную составляющие профессионально педагогической деятельности будущего учителя. Система подготовки на данном этапе предусматривает интеграцию следующих дисциплин психолого-педагогической и предметной подготовки: «Управление образовательными системами»; «Педагогические технологии»; «Психолого-педагогический практикум»; «Основы специальной педагогики и психологии»; «Методика обучения русскому языку и литературе»; «Методика преподавания математики»; «Методика преподавания естествознания»; «Методика преподавания труда с практикумом»; «Методика преподавания ИЗО»; «Теория и методика музыкального воспитания».

На данном этапе студенты имеют возможность рефлексировать (анализировать) собственную учебно-профессиональную деятельность, оценивать ее, сопоставляя результаты деятельности с поставленными основными и частными учебными задачами (целями).

Следует отметить, что все этапы формирования рефлексивных умений логически взаимосвязаны, и каждый из них является соответствующим продолжением предыдущего, опирается на достигнутые результаты. Умения успешнее формируются, когда есть место для самостоятельного анализа задач, нахождения наиболее целесообразных путей их решения.

Формирование устойчивой мотивации студентов к учебной деятельности зависит от качества организации и проведения каждого из рассмотренных этапов. Поэтому на данном этапе студентам предоставляли возможность обозреть пройденный ими путь познания, выделить в нем наиболее значимые вехи и дороги, оценить их с точки зрения будущих задач обучения.

Апробация представленной методики формирования и развития учебной мотивации средствами педагогической рефлексии осуществляется на базе Адыгейского госуниверситета. Результативность проведенной работы определяется с помощью контрольных замеров.

Основными показателями результативности экспериментальной работы мы считали изменения, касающиеся уровня сформированности рефлексивных умений будущего учителя и динамика учебной мотивации студентов.

Для оценки показателей педагогической рефлексии используются методики, предложенные В.В. Завьяловым [4]:

- *осознанность* определялась по степени обоснованности студентом своих действий. Оценка степени осознанности научных основ действия осуществлялась нами на основе проведения бесед с учителями и анкетирования. Качественная оценка ответов определялась по показателям:

- 1) действие выполняется вполне осознанно – 1 балл;
- 2) действие выполняется не вполне осознанно – 0,5 балла;
- 3) действие выполняется не осознанно – 0 баллов.

- коэффициент *полноты овладения умениями* вычислялся по формуле:

$$K = \frac{\sum n_i}{n \cdot N},$$

где  $n_i$  – количество операций, выполненных  $i$ -м испытуемым;  $n$  – количество всех операций, из которых складывается действие при правильном его выполнении;  $N$  – количество испытуемых. Коэффициент  $K$  изменяется в пределах  $0 \leq K \leq 1$ .

- *последовательность выполнения операций* оценивалась по следующим показателям:

- 1) оптимальная последовательность – 1 балл;
- 2) недостаточно продуманная последовательность – 0,5 баллов;
- 3) непродуманная (нерациональная) последовательность – 0 баллов.

Согласно методики А.А. Кыверялга [5], средний уровень деятельности определяется 25% отклонением оценки от среднего по диапазону оценок балла. Оценки из интервала от R (min) до 0.25 R (max) позволяет говорить о низком уровне деятельности, а о высоком уровне свидетельствуют оценки, превышающие 75% максимально возможных.

Эффективность и динамика процесса формирования аналитико-рефлексивных умений оценивается по результатам исходного, промежуточного и контрольного замеров. Замеры проводятся посредством системы специальных заданий, анкет. Задания адекватны содержательной доминанте, т.е. они направлены на выявление определенной группы умений.

Данные проведенного замера свидетельствуют о том, что студенты контрольных и экспериментальных групп практически не отличаются по уровню сформированности аналитико-рефлексивных умений. К примеру, по критерию «осознанность» большинство студентов (49%) находятся на среднем уровне, на высоком уровне – 20% и на низком – 31%. Следует отметить, что ни один студент по критерию «полнота» не находится на высоком уровне. На среднем уровне – 70%, на низком – 30%. Последовательно могут выполнять действия – 21% студентов на высоком уровне, 45% – на среднем уровне, 34% – на низком.

Анализ результатов показывает, что на мотивационном этапе большинство студентов приобретают необходимый минимум умений и навыков рефлексивной деятельности, но действия, входящие в структуру умений, выполняются большей частью неосознанно, порядок выполнения действий носит хаотичный характер.

Промежуточный замер был сделан после проведения в экспериментальных группах спецкурса и спецсеминара, направленных на формирование аналитико-рефлексивных умений. В целях диагностики эффективности экспериментального обучения студентам предлагались специальные задания и задачи. Их выполнение являлось, с одной стороны, признаком овладения студентами той или иной операцией анализа как определенного продукта деятельности, а с другой, через оценку продукта деятельности мы могли косвенно судить о сформированности данных умений. Содержание этих заданий было направлено на выявление уровня сформированности следующих рефлексивных умений: разработка тематических и поурочных планов, моделирование процесса изучения учебной темы, определение качества знаний и уровня сформированности учащихся, системный анализ урока.

Анализ результатов, полученных в ходе письменной работы, показал существенные расхождения. Так, в экспериментальной группе 72% студентов смогли осуществить системный подход к анализу урока, а в контрольной – лишь 58%.

Изучение выполненных студентами работ показало, что в экспериментальных группах задания выполнены на более вы-

соком уровне, чем в контрольных. Для студентов экспериментальных групп характерен подход к анализу решений конкретных педагогических проблем на теоретическом уровне. Большинство из этих студентов показали умение осмысливать педагогическую деятельность, устанавливать связи между педагогическим явлением и причинами его вызывающими, стремились самостоятельно определить критерии, по которым будут оценивать эффективность выполнения конкретного задания. Для них характерно также стремление прогнозировать результаты собственной деятельности. При наблюдении за студентами было отмечено, что студенты экспериментальных групп активно включались в аналитическую деятельность: при анализе проведенного урока соотносили полученные результаты с целями урока, примененными методами; при планировании образовательного процесса опирались на анализ и оценку предыдущего урока, творчески подходили к использованию педагогического опыта педагогов. Для студентов же контрольных групп наиболее характерным является подход к анализу любого педагогического явления на эмпирическом уровне, на уровне описания. Большинство из них копируют опыт педагогов без глубокого его теоретического анализа и осмысления.

Сравнение результатов исходного и промежуточного замеров показывают, что наблюдается положительная динамика в развитии педагогической рефлексии у студентов экспериментальных групп.

Сравнение результатов, полученных в ходе исходного и контрольного замеров, позволяет говорить о том, что во всех группах произошли позитивные изменения по уровню сформированности рефлексивных умений. Наиболее значительные изменения зафиксированы у студентов экспериментальных групп. Они проявляют большую заинтересованность при анализе уроков учителями на непрерывной педагогической практике, стремятся самостоятельно провести анализ наблюдаемого урока, сравнить свой анализ и анализ, данный учителем и методистами. Тогда как студенты контрольных групп не проявляют должного интереса к педагогическому анализу, не стремятся провести собственный анализ, а в основном оценивают урок на уровне «что понравилось – что не понравилось». Это объясняется тем, что семинарские и практические занятия носили прикладной характер: моделировались различные ситуации, проводились ролевые игры, тренинги, анализировался педагогический опыт и др. Все это способствовало как формированию аналитико-рефлексивных умений, так и развитию устойчивой учебной мотивации у студентов. Анализ анкетных данных студентов свидетельствует о том, что к концу экспериментального обучения у 82% студентов доминирующими стали внутренние мотивы. Таким образом, образовательная практика показывает, что есть возможности для развития позитивной мотивации в процессе обучения студентов анализу и самоанализу педагогической деятельности.

Пути становления и особенности мотивации для каждого студента индивидуальны и неповторимы. Задача педагогов высшей школы состоит в том, чтобы, опираясь на достигнутые каждым студентом результаты, оптимизировать процесс становления учебной и профессиональной мотивации студента.

#### Библиографический список

1. Korthagen Fred A.J., Kessels Jos P.A.M. Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Education Res.* 1999; Vol. 28, № 4.
2. Апиш Ф.Н. Теоретическая модель процесса формирования и развития мотивации учебной деятельности студентов вуза. *Культурная жизнь Юга России.* 2007; 6 (25): 29 – 32.
3. Хурыз З.М. О модели формирования аналитико-рефлексивных умений у будущих учителей. *Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал.* СПб. 2012; Июль, ART 1832.
4. Завьялов В.В. О критериях сформированности профессионально-педагогических умений учителя. *Новые исследования в педагогической науке.* Москва. 1980; Вып. 2.
5. Кыверялг А.А. *Методы исследования в профессиональной педагогике.* Таллин, 1980.

#### References

1. Korthagen Fred A.J., Kessels Jos P.A.M. Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Education Res.* 1999; Vol. 28, № 4.
2. Apish F.N. Teoreticheskaya model' processa formirovaniya i razvitiya motivacii uchebnoj deyatel'nosti studentov vuza. *Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii.* 2007; 6 (25): 29 – 32.
3. Hutyaz Z.M. O modeli formirovaniya analitiko-refleksivnyh umenij u buduschih uchitelej. *Pis'ma v 'Emissiya. Offlajn (The Emissia. Offline Letters): 'elektronnyj nauchnyj zhurnal.* SPb. 2012; Iyul', ART 1832.
4. Zav'yalov V.V. O kriteriyah sformirovannosti professional'no-pedagogicheskikh umenij uchitelya. *Novye issledovaniya v pedagogicheskoy nauke.* Moskva. 1980; Vyp. 2.
5. Kyveryalg A.A. *Metody issledovaniya v professional'noj pedagogike.* Tallin, 1980.

УДК 57.04

**Alieva E.G.**, student (6 year), Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: alieva.katena@bk.ru  
**Rodionova O.M.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Judicial Ecology with a Course of Human Ecology, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: proktor6@mail.ru  
**Glebov V.V.**, Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Judicial Ecology with a Course of Human Ecology, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: vg44@mail.ru.ru  
**Klimenko L.V.**, student (3 year), Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: klimenko\_lv@yandex.ru  
**Gusejnova L.B.**, student (3 year), Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: gusejnova\_lv@yandex.ru  
**Boeva D.S.**, student (3 year), Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: boeva\_ds @yandex.ru

**INFLUENCE OF CARE PRODUCTS FOR TEETH AND ORAL CAVITY ON THE PSYCHOPHYSIOLOGICAL CONDITION OF THE PERSON.** The article is dedicated to questions of the influence of care products for teeth and an oral cavity on a person's psychophysiological condition. Within a month on selection of 30 students 2 rates of ecological faculty of PFUR comprehensive examination of quality of toothpaste of various producers on psychophysiological a condition of examinees has been conducted. Students have been divided into an experimental (25 people) and control group (5 people). Students of the experimental group have been monitored by psychophysiological indicators twice a day: before and after toothbrushing when they used a special toothpaste. Comprehensive examination included an analysis of video ecological influence of registration of a tube on examinees; organoleptic research of toothpaste; questioning of examinees; psychophysiological testing for agrarian and industrial complex of UPFT-1/30 – "Psikhofiziolog" and method of an electroencephalography using the electroencephalograph registrar "Entsefalan-EEGR-19/26". The research makes it possible to claim that even in such small doses, regular use of cosmetics on care of teeth and an oral cavity exerts produces positive impact on a psychophysiological condition of the person.

**Key words:** psychophysiology, means of hygiene of oral cavity, toothpaste, video ecology, organoleptic properties, electroencephalogram.

*Е.Г. Алиева, студент 6-го курса РУДН, г. Москва, E-mail: alieva.katena@bk.ru*

*О.М. Родионова, доц. каф. судебной экологии с курсом экологии человека Экологического факультета РУДН, г. Москва, E-mail: proktor6@mail.ru*

*В.В. Глебов, доц. каф. судебной экологии с курсом экологии человека Экологического факультета РУДН, г. Москва, E-mail: vg44@mail.ru.ru*

*Л.В. Клименко, студент 3-го курса РУДН, г. Москва, E-mail: alieva.katena@bk.ru*

*Л.Б. Гусейнова, студент 3-го курса РУДН, г. Москва, E-mail: gusejnova\_lv@yandex.ru*

*Д.С. Боева, студент 3-го курса РУДН, г. Москва, E-mail: boeva\_ds @yandex.ru*

## ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ ПО УХОДУ ЗА ЗУБАМИ И ПОЛОСТЬЮ РТА НА ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Статья посвящена вопросам влияния средств по уходу за зубами и полостью рта на психофизиологическое состояние человека. В течение месяца на выборке 30 студентов 2 курса экологического факультета РУДН проводилось комплексное обследование качества зубной пасты различных производителей на психофизиологическом состоянии испытуемых. Студенты были поделены на основную (экспериментальную) группу – 25 человек и контрольную – 5 человек. У студентов экспериментальной группы дважды в день снимали психофизиологические показатели: до и после чистки зубов с применением исследуемой зубной пасты. Комплексное обследование включало в себя: анализ видеозаписи влияния оформления тюбика на испытуемых; органолептическое исследование зубной пасты; анкетирование испытуемых; психофизиологическое тестирование на АПК УПФТ-1/30-«Психофизиолог» и методом электроэнцефалографии с применением электроэнцефалографа-регистратора «Энцефалан-ЭЭГР-19/26». На основании проведенного исследования можно утверждать, что даже в таких небольших дозах, регулярное применение косметических средств по уходу за зубами и полостью рта оказывает положительное влияние на психофизиологическое состояние человека.

**Ключевые слова:** психофизиология, средства гигиены полости рта, зубная паста, видеозапись, органолептические свойства, электроэнцефалограмма.

В современном мире на здоровье человека воздействуют благоприятные и неблагоприятные экологические факторы. Мало кто задумывается, что ежедневное применение косметических средств по уходу за полостью рта, также может оказывать влияние на здоровье человека в целом. Любые компоненты входящие в состав зубной пасты, особенно те, которые начинают всасываться через слизистую полость рта, при их регулярном применении, могут оказывать влияние на организм человека, в том числе на его психофизиологическое состояние [1 – 3].

Е.П. Ильин определяет психофизиологическое состояние (ПФС) человека как «целостную системную реакцию (на уровне организма и часто – личности) на внешние и внутренние воздействия, направленную на сохранение целостности организма и обеспечение его жизнедеятельности в конкретных условиях обитания [4, с. 18], подчёркивая, что это реакция «не только психики, но и всего организма и личности в целом» [4, с. 20]. Исследователь указывает на адаптивный характер ПФС, обеспечивающего сохранение гомеостаза организма [4].

Одним из основных средств гигиены полости рта являются зубные пасты. В нашей стране когда-то преобладали зубные порошки (в состав которых входит химически осажденный мел, и около 2 процентов, по массе, отдушки). Однако порошки достаточно быстро загрязняются микробами, а отдушка исчезает вско-

ре после начала применения, плюс, абразивные свойства этих средств гигиены не позволяют применять их регулярно [5].

Зубные пасты обычно состоят из абразивного наполнителя (химически осажденный мел, дикальций фосфат, пирофосфат кальция-метофосфат натрия и др.); связующего компонента (глицероль, альгинат натрия и др.), поверхностно-активных веществ (ализариновое масло, лаурилсульфат натрия, обладающие высокой пенообразующей активностью), антисептика и отдушки. Кроме того, в пасту можно ввести лечебно-профилактические добавки: соли, экстракты лекарственных растений, микроэлементы, ферменты [6].

Целью нашего исследования стало изучение влияния средств по уходу за зубами и полостью рта на психофизиологическое состояние человека.

Методы проведения работы: анализ видеозаписей экологических и органолептических характеристик зубной пасты, психофизиологическое и электроэнцефалографическое тестирование испытуемых [7].

Работа была проведена на базе лабораторий экологической медицины и экологической психологии кафедры судебной экологии с курсом экологии человека экологического факультета РУДН в период с 01 июня по 31 июля 2016 г. За это время осуществлялось комплексное обследование субъективными и инструмен-



Обобщающая таблица методов исследования

№ п/п	Группа	Метод исследования						Итого:
		органо-лептический	видеоэкологический	АПК УПФТ-1/30-«Психофизиолог»		«Энцефалан-ЭЭГР-19/26»		
				до	после	до	после	
1	Контроль	-	-	5	5	5	5	20
2	Основная	30	30	25	25	25	25	160
3	Всего:	30	30	30	30	30	30	
4	Итого проведено исследований:							180

тальными методами зубной пасты различных производителей и психофизиологических характеристик 30 студентов 2 курса экологического факультета РУДН до и после применения данного средства гигиены.

Возраст студентов был в пределах 20 – 22 лет, в исследовательскую группу вошли 10 юношей и 20 девушек.

Студенты были поделены на основную (экспериментальную) группу – 25 человек и контрольную – 5 человек.

У студентов основной группы дважды снимали психофизиологические показатели: до и после чистки зубов с применением исследуемой зубной пасты (ЗП).

В качестве контроля анализировали психофизиологические характеристики студентов, которые чистили зубы чистой зубной щеткой, без зубной пасты.

Комплексное обследование включало в себя (таблица):

- анализ видеоэкологического влияния оформления ЗП на испытуемых;

- органолептическое исследование ЗП;

- анкетирование испытуемых;

- психофизиологическое тестирование на АПК УПФТ-1/30-«Психофизиолог»;

- исследование методом электроэнцефалографии с применением электроэнцефалографа-регистратора «Энцефалан-ЭЭГР-19/26».

Для оценки видеоэкологического восприятия оформления зубной пасты испытуемым студентам предлагалось выбрать из 4 зубных паст, условно обозначенных «О», «S», «L» и «С», наиболее привлекательно оформленные тюбик и упаковку.

В процессе органолептического анализа испытуемым предлагалось оценить привлекательность цвета, запаха, вкуса и консистенции зубной пасты.

Для фиксации результатов видеоэкологического и органолептического анализов и анкетирования студентов были разработаны 2 оригинальных опросника: видеоэкологический и органолептический.

Психофизиологические исследования проводились с помощью АПК УПФТ-1/30-«Психофизиолог» и электроэнцефалографа-регистратора «Энцефалан-ЭЭГР-19/26».

Анализ полученных данных проведён на персональном компьютере с использованием универсального статистического пакета программ для АПК УПФТ-1/30-«Психофизиолог» и «Энцефалан-ЭЭГР-19/26», электронных таблиц EXCEL for WINDOWS XP.

Для статистической обработки результатов исследования использовались стандартные статистические методы: дисперсионный однофакторный анализ, метод ранговой корреляции Спирмена, t-критерий Стьюдента. Обработка результатов проводилась с помощью статистического пакета программ StatSoft Statistica 6.0.

Сравнительный анализ полученных результатов по тестовым заданиям основной и контрольной группы проверялся с помощью t-критерия Стьюдента. При этом вычислялся уровень

статистической значимости (p) сравниваемых параметров. На уровне значимости  $p < 0.05$  различия считались достоверными.

Влияние факторов среды на психофункциональное состояние испытуемых оценивалось методом однофакторного дисперсионного анализа One-way ANOVA. Влияние считалось значимым при  $p < 0.05$ .

Исследования психо-эмоциональной сферы исследуемой выборки группы показали, что применение зубной пасты производителя «О» снижало реактивную и личностную тревожность среди студентов экспериментальной группы и улучшала в целом комплексную адаптацию учащихся [7 – 10].

Психофизиологические исследования показали, что применение зубной пасты «О» значительно снижает реактивную и личностную тревожность, умеренно повышает активность центральной нервной системы и рефлекторно улучшает показатели работы сердечно-сосудистой системы.

Выводы

1. Исследование слепым методом органолептических свойств зубной пасты различных производителей показало, что более всего в зубной пасте испытателей привлекают аромат (запах) и вкус. Цвет и консистенция зубных паст всех производителей получили примерно равное количество положительных выборов у испытуемых.

2. При выборе той или иной зубной пасты 83,3% исследуемых не читают и не принимают во внимание информацию на упаковках и вкладышах к зубной пасте, а руководствуются такими характеристиками, как «забота о зубах» (53%), «вкус» (18%), «ингредиенты» 11%, «фирма-производитель» (10%) и «осветленные эмали» (9%).

3. Применение зубной пасты производителя «О» привело к улучшению таких психофизиологических показателей, как: снижение реактивной тревожности у 76,5% и личностной тревожности у 63,6% испытуемых; улучшение показателей вариационной кардиоинтервалометрии у 44,4% испытуемых; повышение уровня активности ЦНС у 53,3% студентов. В контрольной группе изменений аналогичных психофизиологических показателей тревожности, вариационной кардиоинтервалометрии и простой зрительно-моторной реакции после процедуры чистки зубов выявлено не было.

4. Анализ данных, полученных при электроэнцефалографическом исследовании, показал, что после процедуры чистки зубов зубной пасты производителя «О» в 52% случаев у исследователей повышается эмоциональный фон, варьируясь от положительно-расслабленного до бодрого активного.

Заключение. Таким образом, на основании проведенного исследования можно утверждать, что даже в таких небольших дозах, регулярное применение косметических средств по уходу за зубами и полостью рта оказывает положительное влияние на психофизиологическое состояние человека.

Поэтому мы должны с большим вниманием и осторожностью относиться к выбору косметических средств и тщательно знакомиться с инструкцией на упаковке.

#### Библиографический список

1. Агаджанян Н.А., Баевский Р.М., Берсенева А.П. *Проблемы адаптации и учение о здоровье*: учебное пособие. Москва: Изд-во РУДН, 2006: 46 – 53.
2. Артамонова Е.В., Бутенин М.А., Родионова О.М. Влияние малых и сверхмалых доз Sulphur и Mercurius solubilis на интерстициальный гуморальный транспорт в зависимости от степени разведения. VII Международный конгресс «Слабые и сверхслабые поля и излучения в биологии и медицине». *Научные труды*. Санкт-Петербург, 2015; Том 7: 9. Available at: [www.biophys.ru/archive/congress](http://www.biophys.ru/archive/congress)
3. Баевский Р.М., Иванов Г.Г. *Вариабельность сердечного ритма: теоретические аспекты и возможности клинического применения*. Москва: Институт медико-биологических проблем, ММА. 2000: 123 – 126.
4. Ильин Е.П. *Психофизиология состояний человека*. Питер, 2005.
5. Вилкова С.А. *Товароведение и экспертиза парфюмерно-косметических товаров*. Учебник для вузов. Москва: Издательский Дом «Деловая литература», 2000.

6. *Зубные пасты: состав, действие, показания, противопоказания*. Available at: <http://falsifikat.net/razvitie/zubnye-pasty-sostav-dejstvie-pokazaniya-protivopokazaniya.html>
7. Глебов В.В., Араkelов Г.Г. Психофизиологические особенности и процессы адаптации студентов первого курса разных факультетов РУДН. *Вестник РУДН*. серия «Экология и безопасность жизнедеятельности». 2014; 2: 89 – 95.
8. Родионова О.М., Куклева Н.А. Качественный и количественный анализ влияния средств гигиены полости рта на состояние слюны методом газоразрядной визуализации на примере зубных паст производства «ООО Сплат-Косметика». *Актуальные проблемы экологии и природопользования: Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции* Москва, РУДН. 2013; Вып. 15: 439 – 443.
9. Родионова О.М., Глебов В.В., Артамонова Е.В., Бутенин М.А., Аникина Е.В. Влияние растительных гомеопатических монопрепаратов на скорость лимфатического дренажа тканей здоровых мышей. *Бюллетень экспериментальной биологии и медицины*. 2016; Том 161, № 6: 740 – 742. Scopus, Web of Science.
10. Шибкова Д.З., Кирсанов В.М., Байгузин П.А., Савченков А.В. Интегративный подход к оценке типологических и психофизиологических особенностей личности. *Нейронаука для медицины и психологии* 2016: 460 – 461.

## References

1. Agadzhanian N.A., Baevskij R.M., Berseneva A.P. *Problemy adaptacii i uchenie o zdorov'e: uchebnoe posobie*. Moskva: Izd-vo RUDN, 2006: 46 – 53.
2. Artamonova E.V., Butenin M.A., Rodionova O.M. Vliyanie malyh i sverhmalyh doz Sulphur i Mercurius solubilis na intersticial'nyj gumoral'nyj transport v zavisimosti ot stepeni razvedeniya. VII Mezhdunarodnyj kongress «Slabye i sverhslybye polya i izlucheniya v biologii i medicine». *Nauchnye trudy*. Sankt-Peterburg, 2015; Tom 7: 9. Available at: [www.biophys.ru/archive/congress](http://www.biophys.ru/archive/congress)
3. Baevskij R.M., Ivanov G.G. *Variabel'nost' serdechnogo ritma: teoreticheskie aspekty i vozmozhnosti klinicheskogo primeneniya*. Moskva: Institut mediko-biologicheskikh problem, MMA. 2000: 123 – 126.
4. Il'in E.P. *Psihofiziologiya sostoyanij cheloveka*. Piter, 2005.
5. Vil'kova S.A. *Tovarovedenie i ekspertiza parfjumerno-kosmeticheskikh tovarov*. Uchebnyk dlya vuzov. Moskva: Izdatel'skij Dom «Delovaya literatura», 2000.
6. *Zubnye pasty: sostav, dejstvie, pokazaniya, protivopokazaniya*. Available at: <http://falsifikat.net/razvitie/zubnye-pasty-sostav-dejstvie-pokazaniya-protivopokazaniya.html>
7. Glebov V.V., Arakelov G.G. Psihofiziologicheskie osobennosti i processy adaptacii studentov pervogo kursa raznykh fakul'tetov RUDN. *Vestnik RUDN*. seriya «Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti». 2014; 2: 89 – 95.
8. Rodionova O.M., Kukleva N.A. Kachestvennyj i kolichestvennyj analiz vliyaniya sredstv gigieny polosti rta na sostoyanie slyuny metodom gazorazryadnoj vizualizacii na primere zubnykh past proizvodstva «ООО Сплат-Косметика». *Актуальные проблемы экологии и природопользования: Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции* Москва, РУДН. 2013; Вып. 15: 439 – 443.
9. Rodionova O.M., Glebov V.V., Artamonova E.V., Butenin M.A., Anikina E.V. Vliyanie rastitel'nykh gomeopaticheskikh mono-preparatov na skorost' limfaticeskogo drenazha tkanej zdorovykh myshej. *Byulleten' eksperimental'noj biologii i mediciny*. 2016; Tom 161, № 6: 740 – 742. Scopus, Web of Science.
10. Shibkova D.Z., Kirsanov V.M., Bajguzhin P.A., Savchenkov A.V. Integrativnyj podhod k ocenke tipologicheskikh i psihofiziologicheskikh osobennostej lichnosti. *Nejronauka dlya mediciny i psihologii* 2016: 460 – 461.

Статья поступила в редакцию 08.12.16

УДК 57.04

**Anikina E.V.**, Cand. of Sciences (Biology), teaching assistant, Department of Judicial Ecology with a Course of Human Ecology, PFUR (Moscow, Russia), E-mail: [likanika2008@yandex.ru](mailto:likanika2008@yandex.ru)

**Ryzhov A.Ya.**, Doctor of Sciences (Biology), Professor, Tver State University (Tver, Russia), E-mail: [bio@tversu.ru](mailto:bio@tversu.ru)

**Laver B.I.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Industrial Health Care, Institute of Professional Development (Moscow, Russia), E-mail: [lbogdani@mail.ru](mailto:lbogdani@mail.ru)

**VARIOUS APPROACHES IN OPTIMIZATION OF ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS TO NEGATIVE FACTORS OF A CAPITAL MEGALOPOLIS.** In the work various approaches of adaptation processes of African students in conditions of a capital megalopolis of the Russian Federation are considered. The authors find various organizational approaches, which help to optimize and accelerate adaptation processes of foreign students. In this regard different social, psychological and cultural events in associations of fellow-countrymen (of African students) are proved to be very important. These events may be held by the students themselves during the vocations, if they don't go home and stay in Russia. Such work will give a chance to get acquainted better with the Russian culture and to better learn the Russian language. The actions directed to a healthy lifestyle will help the African students to care about their health. Forming of a healthy lifestyle at the African students helps to eliminate addictions, it is correct to make a food allowance, work-rest schedule, to motivate social, pedagogical and professional actions, which help to master future profession, to develop professional competences.

**Key words:** adaptation, African students, healthy lifestyle, professional competences, megalopolis.

**Е.В. Аникина**, канд. биол. наук, ассистент каф. судебной экологии с курсом экологии человека, РУДН, г. Москва, E-mail: [likanika2008@yandex.ru](mailto:likanika2008@yandex.ru)

**А.Я. Рыжов**, д-р биол. наук, проф., Тверской государственный университет, г. Тверь, E-mail: [bio@tversu.ru](mailto:bio@tversu.ru)

**Б.И. Лавер**, канд. мед. наук, доц. каф. промышленного здравоохранения Института повышения квалификации, г. Москва, E-mail: [lbogdani@mail.ru](mailto:lbogdani@mail.ru)

## РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ В ОПТИМИЗАЦИИ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К НЕБЛАГОПРЯТНЫМ ФАКТОРАМ СТОЛИЧНОГО МЕГАПОЛИСА

В работе рассмотрены различные подходы адаптационных процессов африканских студентов в условиях столичного мегаполиса Российской Федерации. Авторами выделены различные организационные подходы, которые помогают оптимизировать и ускорять адаптационные процессы иностранных студентов. Важное значение имеет организация в землячествах африканских студентов социально-психологических и культурных мероприятий, которые лучше проводить с помощью выпускников или студентов, не уехавших на каникулы на родину. Такие мероприятия с африканскими абитуриентами дадут возможность ближе познакомиться с русской культурой и пополнить базовые знания русского языка. Мероприятия, направленные на здоровый образ жизни, помогут африканским студентам на всех этапах обучения заботиться о своем здоровье.

Формирование здорового образа жизни у африканских студентов помогает устранить вредные привычки, правильно строить рацион питания, режим труда и отдыха. Социально-педагогические и профессиональные мероприятия помогают осваивать будущую профессию и мотивируют к развитию профессиональных компетенций.

**Ключевые слова:** адаптация, африканские студенты, здоровый образ жизни, профессиональные компетенции, мегаполис.

В системе высшего образования Российской Федерации отмечается неуклонный рост доли иностранных студентов, проходящих обучение в разных городах страны [1]. Для всесторонней оценки процессов их адаптационных процессов к новым для себя условиям, требуется проводить их изучение. Результаты подобных исследований могут быть полезны как для профессорско-преподавательского состава при осуществлении педагогической деятельности, так и для администрации вузов для планирования и организации образовательного процесса.

Важно учитывать, что адаптация иностранных студентов связана с комплексом факторов окружающей среды (новые климатогеографические и социальные условия, учебный процесс и т. д.) [2 – 7]. Это часто приводит к напряжению функциональных систем организма, а порой к их срыву: до 5% прибывающих иностранных студентов вскоре возвращаются домой из-за ухудшения состояния здоровья [8 – 13].

Поэтому важны различные комплексные подходы, позволяющие максимально оптимизировать адаптацию иностранных студентов к сложным условиям России. В этой связи нами представлены различные подходы, которые могут быть использованы в системе высшей школы России для адаптации иностранных студентов.

Оказание помощи африканским студентам с момента поступления и до его окончания можно разделить на следующие организационные мероприятия.

**1. Социально-психологические и культурные мероприятия.** В данном направлении важно привлекать выпускников или студентов, не уехавших на каникулы, на родину. Они могут проводить подготовительные мероприятия с абитуриентами (земляками) с целью ближе познакомиться их с русской культурой, а также получить базовые знания русского языка.

На начальном этапе основным способом помощи африканским студентам является расширение их круга общения путём вовлечения их в различные культурно-массовые мероприятия: спортивные соревнования с участием интернациональных команд; творческие вечера и программы воспитательного и развлекательного характера с целью восполнить дефицит общения иностранных студентов с носителями русскоязычной культуры и осознать необходимость овладения навыками иноязычного общения через различные формы межкультурной коммуникации и др. При этом необходимо обеспечить доступность информации о планируемом мероприятии для иностранных абитуриентов.

Для улучшения знания русского языка африканским студентам, помимо аудиторных часов в рамках учебного процесса,

надо организовать факультативные занятия, проводимые в игровой форме, с привлечением в помощь землячеств и волонтеров.

До сих пор весьма актуален вопрос безопасности жизни и учёбы граждан африканских стран в России, что требует дополнительных мер не только со стороны администрации вуза, но и руководства территориальных правоохранительных органов.

**2. Мероприятия, направленные на здоровый образ жизни.** На всех этапах обучения иностранным студентам следует заботиться о своем здоровье. Важно сформировать у африканских студентов здоровый образ жизни, который строится на устранении вредных привычек, сохранении привычного рациона питания, режима труда и отдыха; поддерживать двигательную активность, занимаясь спортом, ограничивая при этом участие в зимних видах спорта как несвойственных климату африканских стран. Стремиться поддерживать в общегигиенических приемлемых санитарно-гигиенических условиях проживания. При необходимости оказывать медицинскую помощь и не заниматься самолечением, вовремя обращаться к квалифицированным специалистам.

**3. Социально-педагогические и профессиональные мероприятия.** Для выпускников вузов характерно раздвоенное состояние: с одной стороны – радость осознания приближения самостоятельной жизни после получения диплома и некая свобода выбора дальнейшего пути; с другой – растерянность, неуверенность в своих силах.

Условиями успешной адаптации на данном этапе являются высокий уровень мотивации, высокий уровень развития морально-волевой сферы и наличие навыков самостоятельной работы. Помощью африканским студентам в этом могут стать различные социо-психологические тренинги, направленные на формирование образа успешного и уверенного в себе человека.

В зависимости от факультета, руководству стоит задуматься о подборе организаций, готовых принять африканских студентов на стажировку по специальности, что позволило бы удовлетворить потребности каждого выпускника в самореализации, приобрести практический опыт работы. Результатом стажировки станет чувство уверенности в себе, своих возможностях, создающее предпосылки для личностного и профессионального развития.

**Заключение.** Таким образом, комплекс профилактико-коррекционных мероприятий, включающих социокультурную и образовательную адаптацию, увеличение двигательной активности, рациональный подход режима труда и отдыха значительно облегчает динамику адаптационных процессов студентов из Тропической Африки в условиях столичного вуза.

#### Библиографический список

1. Глебов В.В. Китайский студент в российской столице: социообразовательная адаптация. *Азия и Африка сегодня*. 2013; 1: 45 – 51.
2. Глебов В.В., Суворова И.Ю., Аникина Е.В. Взаимосвязь социально-психологической адаптации студентов и их идентичность в процессе обучения в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5(54): 258 – 261.
3. Аникина Е.В., Глебов В.В. Социально-психологическая адаптация студентов столицы, прибывших из разных эколого-климатических зон России. *Вестник Международной академии наук (Русская секция)*. 2010; 3: 117 – 119.
4. Глебов В.В., Араkelов Г.Г. Психофизиологические особенности и процессы адаптации студентов первого курса разных факультетов РУДН. *Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2014; 2: 89 – 95.
5. Глебов В.В. Уровень психофизиологической адаптации студентов на начальном этапе обучения в системе высшей школы. *Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2013; 5: 18 – 22.
6. Глебов В.В., Аникина Е.В. Влияние комплексных факторов на адаптацию популяции человека в условиях мегаполиса (на примере города Москвы). *Вестник Международной академии наук (Русская секция)*. 2010; 3: 134 – 136.
7. Глебов В.В. Китайские и африканские студенты в московских вузах. *Азия и Африка сегодня*. 2013; 12 (677): 59 – 60.
8. Агаджанян Н.А., Баевский Р.М., Берсенева А.П. *Проблемы адаптации и учение о здоровье*. Москва: Изд-во РУДН, 2006.
9. Глебов В.В. Процессы академической адаптации иностранных студентов к процессу вузовского образования в России. *Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2012; 5: 8 – 10.
10. Глебов В.В. Состояние сердечно-сосудистой системы как адаптационный показатель в процессе развития человека. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 5: 183 – 185.
11. Глебов В.В., Сошников Е.А. Динамика адаптации сердечно-сосудистой системы китайских студентов в условиях столичного мегаполиса. *Вестник психофизиологии*. 2015; 1: 101 – 104.
12. Глебов В.В. Уровень пищевого и психофизиологического состояния студентов в условиях крупного города. *Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2012; 2: 45 – 51.

#### References

1. Glebov V.V. Kitajskij student v rossijskoj stolice: socioobrazovatel'naya adaptacija. *Aziya i Afrika segodnya*. 2013; 1: 45 – 51.
2. Glebov V.V., Suvorova I.Yu., Anikina E.V. Vzaimosvyaz' social'no-psihologicheskoy adaptacii studentov i ih identichnost' v processe obucheniya v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5(54): 258 – 261.

3. Anikina E.V., Glebov V.V. Social'no-psihologicheskaya adaptatsiya studentov stolitsy, pribyvshih iz raznyh `ekologo-klimaticheskikh zon Rossii. *Vestnik Mezhdunarodnoj akademii nauk (Russkaya sekciya)*. 2010; 3: 117 – 119.
4. Glebov V.V., Arakelov G.G. Psihofiziologicheskie osobennosti i processy adaptatsii studentov pervogo kursa raznyh fakul'tetov RUDN. *Vestnik RUDN. Seriya «'Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeysel'nosti»*. 2014; 2: 89 – 95.
5. Glebov V.V. Uroven' psihofiziologicheskoy adaptatsii studentov na nachal'nom `etape obucheniya v sisteme vysshej shkoly. *Vestnik RUDN. Seriya «'Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeysel'nosti»*. 2013; 5: 18 – 22.
6. Glebov V.V., Anikina E.V. Vliyaniye kompleksnykh faktorov na adaptatsiyu populyatsii cheloveka v usloviyakh megapolisa (na primere goroda Moskvy). *Vestnik Mezhdunarodnoj akademii nauk (Russkaya sekciya)*. 2010; 3: 134 – 136.
7. Glebov V.V. Kitajskie i afrikanskie studenty v moskovskikh vuzakh. *Aziya i Afrika segodnya*. 2013; 12 (677): 59 – 60.
8. Agadzhanyan N.A., Baevskij R.M., Berseneva A.P. *Problemy adaptatsii i uchenie o zdorov'e*. Moskva: Izd-vo RUDN, 2006.
9. Glebov V.V. Processy akademicheskoy adaptatsii inostrannykh studentov k processu vuzovskogo obrazovaniya v Rossii. *Vestnik RUDN. Seriya «'Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeysel'nosti»*. 2012; 5: 8 – 10.
10. Glebov V.V. Sostoyaniye serdechno-sosudistoy sistemy kak adaptatsionnyy pokazatel' v processe razvitiya cheloveka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 5: 183 – 185.
11. Glebov V.V., Soshnikov E.A. Dinamika adaptatsii serdechno-sosudistoy sistemy kitajskikh studentov v usloviyakh stolichnogo megapolisa. *Vestnik psihofiziologii*. 2015; 1: 101 – 104.
12. Glebov V.V. Uroven' pishevoego i psihofiziologicheskogo sostoyaniya studentov v usloviyakh krupnogo goroda. *Vestnik RUDN. Seriya «'Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeysel'nosti»*. 2012; 2: 45 – 51.

Статья поступила в редакцию 05.12.16

УДК 57.04

**Danacheva M.N.**, postgraduate, Department of Judicial Ecology with a Course of Human Ecology, PFUR (Moscow, Russia),  
E-mail: mdanacheva@list.ru

**PSYCHOPHYSIOLOGICAL ASSESSMENT OF CARDIOVASCULAR SYSTEM OF HIGH SCHOOL PUPILS, WHO LIVE IN MOSCOW IN DIFFERENT ENVIRONMENTAL CONDITIONS.** In the work the assessment of the condition of cardiovascular system (CVS) of the pupils of Moscow high schools, who live in different environmental conditions, is given. The complex research of CVS and a condition of adaptation processes of pupils in the capital megalopolis has been conducted with 233 pupils (109 boys and 124 girls aged from 11,4 up to 12,6). Proceeding from environmental conditions of accommodation, the pupils are divided into 4 groups: C1 (adverse ecological and social conditions), C2 (adverse ecological and favorable social conditions), C3 (favorable ecological and adverse social conditions), C4 (favorable ecological and social conditions). The comparative analysis of the CVS pupils of C1 and C4 shows that the combination of environmental factors (a difficult ecological and social environment and vice versa) causes activity of sympathetic department – LF in the SG1 group (43%), whereas in group of pupils of C4 activity of parasympathetic department – HF is noted: (43%).

**Key words:** adaptation, pupils of high school, cardiovascular system, environmental factors, megalopolis.

**M.N. Даначева**, соискатель кафедры судебной экологии с курсом экологии человека, РУДН, Москва,  
E-mail: mdanacheva@list.ru

## ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ Г. МОСКВЫ, ПРОЖИВАЮЩИХ В РАЗНЫХ СРЕДОВЫХ УСЛОВИЯХ

В работе дана оценка состоянию сердечно-сосудистой системы (ССС) учащихся средней школы г. Москвы, проживающих в разных средовых условиях. Комплексные исследования ССС и состояние адаптационных процессов учащихся средних школ, проживающих в разных средовых условиях столичного мегаполиса проводились с участием 233 практически здоровых учащихся (109 мальчиков и 124 девочек в возрасте от 11,4 до 12,6 лет). Исходя из средовых условий проживания, мы разделили учащихся на 4 сравниваемых группы: С1 (неблагоприятные экологические и социальные условия), С2 (неблагоприятные экологические и благоприятные социальные условия), С3 (благоприятные экологические и неблагоприятные социальные условия), С4 (благоприятные экологические и социальные условия). Сравнительный анализ ССС учащихся С1 и С4 показал, что сочетание средовых факторов (неблагоприятная экологическая и социальная среда и наоборот) вызывает активность симпатического отдела – LF в группе СГ1 (43%), тогда как в группе учащихся С4 отмечается активность парасимпатического отдела – HF: (43%).

**Ключевые слова:** адаптация, учащиеся средней школы, сердечно-сосудистая система, средовые факторы, мегаполис.

Рост и развитие организма человека реализуется лишь в условиях благоприятного сочетания биосоциальных факторов среды [1 – 5]. В детско-подростковый период это период наиболее интенсивного роста, сочетающегося с функциональной перестройкой основных физиологических систем, когда чувствительность по отношению к неблагоприятным факторам среды высока, а диапазон адаптационных реакций ограничен [6 – 8].

Ведущую роль в обеспечении адаптации организма к воздействию факторов внешней среды играет сердечно-сосудистая система (ССС), лимитирующая развитие приспособительных реакций организма [9 – 11].

В этой связи нами была поставлена цель – провести исследования по оценке степени воздействия средовых факторов столичного мегаполиса на функциональные системы (сердечно-сосудистая) и адаптацию школьников.

**Организация и методы исследования.** Комплексные исследования ССС и состояние адаптационных процессов учащихся средних школ, проживающих в разных средовых условиях столичного мегаполиса проводилось с участием 233 практически

здоровых учащихся (109 мальчиков и 124 девочек в возрасте от 11,4 до 12,6 лет).

Исходя из средовых условий проживания, мы разделили учащихся на 4 сравниваемых группы: С1 (неблагоприятные экологические и социальные условия), С2 (неблагоприятные экологические и благоприятные социальные условия), С3 (благоприятные экологические и неблагоприятные социальные условия), С4 (благоприятные экологические и социальные условия).

Для оценки работы ССС использовали метод вариационной кардиоинтервалометрии на аппаратно программном комплексе «Психофизиолог» (МТД «Медиком», г. Таганрог).

В нашем исследовании согласно общепринятым стандартам психофизиологическому анализу подвергались следующие показатели сердечного ритма:

- ЧСС (уд. мин) – частота сердечных сокращений – статистическая характеристика динамического ряда кардиоинтервалов;
- HF – мощность высокочастотных колебаний в диапазоне 0.4 – 0.15 Гц, отражает уровень активности парасимпатического звена регуляции;

- LF – мощность низкочастотных колебаний длительности RR-интервалов в диапазоне 0.15-0.04 Гц, отражает уровень активности вазомоторного центра.

- VLF – очень низкая частота, медленные волны. Их частота колебаний менее 0.04 Гц.

**Полученные результаты.** При исследовании состояния сердечно-сосудистой системы (ССС) учащихся между группами исследовались такие показатели, как индекс напряжения, процент соотношения между волнами разной длины. На основе анализа variability сердечного ритма (BCP) исследовались такие компоненты как спектральные мощности высокочастотного (HF), низкочастотного (LF) и ультранизкочастотного (VLF) компонентов.

Анализ BCP заключался в количественной оценке длительности и выраженности спонтанных колебаний ритма сердца, обусловленных нейрогуморальными факторами. При этом, по мнению многих исследователей, HF характеризует тонус парасимпатического, а LF – симпатического отдела вегетативной нервной системы [12; 13].

Сравнительный анализ ССС учащихся С1 (Э-;С-) и С4 (Э+;С+) показал, что сочетание средовых факторов (неблагоприятная экологическая и социальная среда и наоборот) вызывает активность **симпатического отдела** – LF в группе С1 (43%), тогда как в группе учащихся С4 отмечается активность **парасимпатического отдела** – HF: (43%), представленный на рис. 1

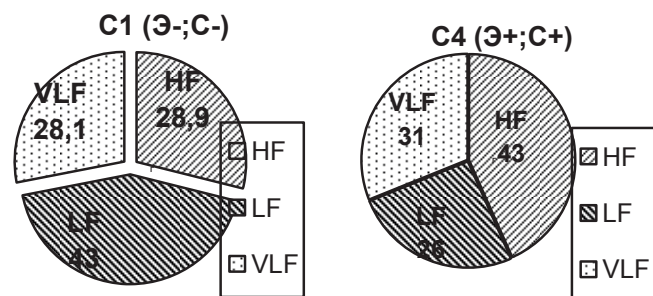


Рис. 1. Процент волн сердечного ритма учащихся средних классов, группы С1 и С4 проживающих на территориях с отличающимися средовыми условиями г. Москвы (n=176)

Сравнивая группы С1 и С4 учащихся по показателям очень медленных волн – VLF, природа которых связана с церебральной эрготропной активацией (приспособлением организма к изменениям внешней и внутренней среды) было выявлено незначительное превышение встречаемости учащихся по этому показателю в С4 (31,1%)

Сравнительный анализ ССС учащихся С2 (Э-;С+) и С3 (Э+;С-) показал, что разнонаправленные действия средовых факторов (неблагоприятная экологическая и социальная среда и наоборот) показатели волновой активности почти равны, отмечается не значимое превышение показателей **симпатического отдела** – LF в группе С2 (39%) и **парасимпатического отдела** – HF: (36,2%) в группе учащихся С3 представленное на рис. 2.

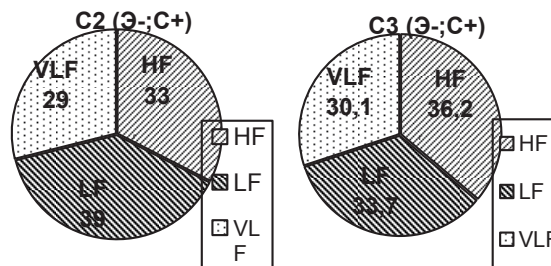


Рис. 2. Процент волн сердечного ритма учащихся средних классов, группы С2 и С3 проживающих на территориях с отличающимися средовыми условиями г. Москвы (n=57)

Сравнивая группы С2 и С3 учащихся по показателям очень медленных волн – VLF, отмечается равные значения в исследуемых группах: С2 (29%) и С3 (30,1%).

**Заключение.** Таким образом, изучение совместного воздействия неблагоприятной экологической и социальной среды на детский организм показало существенное ухудшения адаптационных процессов учащихся средних классов (гр. С1), которое выразилось в активации **симпатического отдела** и наоборот при совместном воздействии благоприятной экологической и социальной среды активации **парасимпатического отдела**.

При различных сочетаниях неблагоприятного и благоприятного воздействия экологической и социальной среды и наоборот действия факторов среды частично нивелировались, что в целом благоприятно отражалось на адаптационных процессах учащихся.

#### Библиографический список

1. Глебов В.В., Шавырёва Е.В. Воздействие социально-психологических факторов на динамику детско-подростковой агрессии в школьной среде. *Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика»*. 2008; 3: 32 – 39.
2. Глебов В.В., Рязанцева М.В. Профилактика агрессивного поведения подростков. *Профессиональное образование*. Столица. 2008; 5: 16 – 17.
3. Глебов В.В. Оптимизация режима труда и отдыха в психофизиологической адаптации учащихся школ. *Известия СГУ. Философия. Психология. Педагогика*. 2014; 1: 87 – 90.
4. Лавер Б.И., Глебов В.В. Уровень здоровья и физического здоровья учащихся школ в условиях разного экологического состояния территории Москвы. *Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2013; 5: 68 – 73.
5. Глебов В.В. Профилактическая и коррекционная работа по повышению адаптации детей и подростков. *Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2014; 1: 83 – 91.
6. Глебов В.В. Состояние экологии и адаптационных процессов школьного населения крупного индустриального города. *Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2012; 4: 25 – 32.
7. Глебов В.В., Даначева М.Н., Сидельникова Н.Ю. Функциональное состояние школьников в условиях столичного мегаполиса. *Вестник МГПУ. Серия «Естественные науки»*. 2012; 2 (10): 72 – 80.
8. Глебов В.В., Араkelов Г.Г. Организация досуговой деятельности школьников как средство профилактики агрессивного асоциального поведения в детско-подростковой среде. *Вестник МГУКИ*. 2012; 6: 146 – 151.
9. Глебов В.В., Сошников Е.А., Сидельникова Н.Ю. [и др.]. Состояние здоровья школьников в условиях мегаполиса и села. *Вестник РУДН. Серия «Экология безопасность жизнедеятельности»*. 2011; 2: 27 – 38.
10. Glebov V.V., Arakelov G.G. Influences of different factors on dynamics of children's aggression and teenage criminality (on an example of the Moscow and Altai Regions). *Psychology in Russia: State of the Art*. 2010; T. 3: 565 – 578.
11. Назаров А.В., Глебов В.В., Чижов А.Я. Мониторинг социально-психологической адаптации популяции школьников в условиях крупного города (на примере Москвы). *Вестник Международной академии наук (Русская секция)*. 2010; 3: 166 – 168.
12. Даначева М.Н., Назаров В.А., Глебов В.В. Влияние экологических и гигиенических факторов на психофизиологическое состояние школьников в условиях мегаполиса. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 6 (1): 90 – 92.
13. Шибкова Д.З., Байгузин П.А., Семенова М.В., Шибков А.А. *Морфофункциональные и психофизиологические особенности адаптации школьников к учебной деятельности*: монография. Челябинск: Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2016.

#### References

1. Glebov V.V., Schavyreva E.V. Vozdejstvie social'no-psihologicheskikh faktorov na dinamiku detsko-podrostkovoj agressii v shkol'noj srede. *Vestnik RUDN. Seriya «Psihologiya i pedagogika»*. 2008; 3: 32 – 39.
2. Glebov V.V., Ryazanceva M.V. Profilaktika agressivnogo povedeniya podrostkov. *Professional'noe obrazovanie*. Stolica. 2008; 5: 16 – 17.
3. Glebov V.V. Optimizatsiya rezhima truda i otdyha v psihofiziologicheskoy adaptatsii uchashchihya shkol. *Izvestiya SGU. Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika*. 2014; 1: 87 – 90.

4. Laver B.I., Glebov V.V. Uroven' zdorov'ya i fizicheskogo zdorov'ya uchaschihsya shkol v usloviyah raznogo `ekologicheskogo sostoyaniya territorii Moskvyy. *Vestnik RUDN. Seriya «'Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti»*. 2013; 5: 68 – 73.
5. Glebov V.V. Profilakticheskaya i korrekcionnaya rabota po povysheniyu adaptatsii detej i podrostkov. *Vestnik RUDN. Seriya «'Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti»*. 2014; 1: 83 – 91.
6. Glebov V.V. Sostoyanie `ekologii i adaptacionnyh processov shkol'nogo naseleniya krupnogo industrial'nogo goroda. *Vestnik RUDN. Seriya «'Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti»*. 2012; 4: 25 – 32.
7. Glebov V.V., Danacheva M.N., Sidel'nikova N.Yu. Funkcional'noe sostoyanie shkol'nikov v usloviyah stolichnogo megapolisa. *Vestnik MGPU. Seriya «'Estestvennye nauki»*. 2012; 2 (10): 72 – 80.
8. Glebov V.V., Arakelov G.G. Organizatsiya dosugovoj deyatel'nosti shkol'nikov kak sredstvo profilaktiki agressivnogo asotsial'nogo povedeniya v detsko-podrostkovoj srede. *Vestnik MGUKI*. 2012; 6: 146 – 151.
9. Glebov V.V., Soshnikov E.A., Sidel'nikova N.Yu. [i dr.]. Costoyanie zdorov'ya shkol'nikov v usloviyah megapolisa i sela. *Vestnik RUDN. Seriya «'Ekologiya bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti»*. 2011; 2: 27 – 38.
10. Glebov V.V., Arakelov G.G. Influences of different factors on dynamics of children's aggression and teenage criminality (on an example of the Moscow and Altai Regions). *Psychology in Russia: State of the Art*. 2010; T. 3: 565 – 578.
11. Nazarov A.V., Glebov V.V., Chizhov A.Ya. Monitoring social'no-psihologicheskoy adaptatsii populyatsii shkol'nikov v usloviyah krupnogo goroda (na primere Moskvyy). *Vestnik Mezhdunarodnoj akademii nauk (Russkaya sekcija)*. 2010; 3: 166 – 168.
12. Danacheva M.N., Nazarov V.A., Glebov V.V. Vliyaniye `ekologicheskikh i gigijenicheskikh faktorov na psihofiziologicheskoe sostoyanie shkol'nikov v usloviyah megapolisa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 6 (1): 90 – 92.
13. Shibkova D.Z., Bajguzhin P.A., Semenova M.V., Shibkov A.A. *Morfofunkcional'nye i psihofiziologicheskije osobennosti adaptatsii shkol'nikov k uchebnoj deyatel'nosti*: monografiya. Chelyabinsk: Izdatel'stvo Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta, 2016.

Статья поступила в редакцию 06.12.16

УДК 57.042, 57.048

**Martyshev A.V.**, Deputy Director, Secondary School № 1432 "New School" (Moscow, Russia), E-mail: [martyshev85@mail.ru](mailto:martyshev85@mail.ru)

**PHYSIOLOGICAL EFFICIENCY EVALUATION OF TRAINING FOR SCHOOLCHILDREN WHO DO KARATE.** The article studies the efficiency evaluation of karate training among schoolchildren, who have different types of physical activity. The comparative analysis reveals some significant distinctions in the researched indicators in children who do karate (control group), children who are engaged in all-physical training (basic group) and children attending special karate classes (experienced group) at school № 1432 in Moscow. The work registers a higher level of efficiency of impact of training practice when there is adaptation to physical activities of pupils in the experienced group is done. It is found that for most of the pupils (89,4%) of the experienced group a 3-minute interval after their physical activity was quite enough to recovery their work of the cardiovascular system.

**Key words:** physical activity, different levels of load capacity, pupils, karate, educational physical training, physical development.

**A.V. Мартышов**, зам. директора ГБОУ, учреждение Среднеобразовательная школа № 1432 «Новая школа», Москва, E-mail: [martyshev85@mail.ru](mailto:martyshev85@mail.ru)

## ФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ТРЕНИНГОВЫХ ЗАНЯТИЙ У ШКОЛЬНИКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ КАРАТЭ

В статье даётся оценка эффективности тренинговых занятий у школьников, занимающихся по каратэ и детей, имеющие разные виды физической нагрузки. Сравнительный анализ выявили значимые различия в исследуемых показателях у детей занимающихся каратэ (контрольная группа), детей занимающихся общефизической подготовкой (базовая группа) и детей посещающих занятия по каратэ по специальной авторской методике (опытная группа) в школе № 1432 (Москва). Было отмечено более высокий уровень эффективности воздействия тренингов при адаптации к физическим нагрузкам у учащихся опытной группы. Установлено, что для большинства (89,4%) школьников опытной группы после физической нагрузки было достаточно 3-х минутного интервала времени для практически полного восстановления работы сердечно-сосудистой системы.

**Ключевые слова:** физическая активность, разные уровни нагрузки, учащиеся, каратэ, учебно-тренировочные занятия, физическое развитие.

Актуальность настоящего исследования определяется тем, что на современном этапе развития, как в России, так и во всем мире отмечается неуклонный рост дезадаптационных процессов среди школьного населения, которое имеет непосредственную связь с учебным процессом [1 – 5]. В первую очередь это связано с низкой двигательной активностью детей и подростков [6]. В этой связи важным аспектом выступает проблема дозированной физической нагрузки [7]. Необходимость занятий физической культурой и спортом ни кем не оспаривается. Однако в последнее время все чаще появляется информация о патологической реакции сердечно-сосудистой системы учащихся во время соревнований [7]. Интенсивные физические нагрузки, не имеющие научно-обоснованных норм, могут оказывать негативное воздействие на организм детей и подростков и сказываться на функциональной работе систем [7 – 12].

Поэтому важно изучать уровень физических нагрузок. В этой связи представлены противоречия между уровнем физической активностью и эффективностью тренинговых занятий в школе стали отправной точкой нашего исследования.

**Организация и методы исследования.** Исследуемая выборка составила 131 школьников, обучающихся на базе государственного бюджетного образовательного учреждения Западного административного округа города Москвы: в центре образования № 1432 «Новая школа». Исследуемая выборка была разделена

три группы занимающихся: **опытная, контрольная и базовая группы** (ОГ; КГ; БГ соответственно).

**Контрольную группу** составили 23 учащихся (занятия по каратэ велись по стандартной методике). В состав **опытной группы** вошли 25 человек (занятия велись по разработанной автором методике). За основу сравнения были взяты результаты, полученные при обследовании детей, не посещающих занятия каратэ (занимающихся общефизической подготовкой в школе). Они составили **базовую группу** (83 человека).

Возрастной состав учащихся **первого года** обучения – 8±1,1 лет.

**Методики физической подготовки школьников.** У учащихся **базовой группы** (БГ) двигательная подготовка проводилась на уроках физической культуры (в соответствии с программой физического воспитания В.И. Ляха, А.А. Зданевича) в 2007-2008 учебном году по 2-х часовой программе (2 занятия в неделю), а в 2008 – 2011 учебных годах по 3-х часовой программе.

В **контрольной группе** двигательная подготовка проводилась на занятиях каратэ в соответствии с программой каратэ-до Шотокан.

В **опытной группе** двигательная подготовка проводилась на занятиях каратэ в соответствии с программой каратэ-до Шотокан, однако вместо общей физической подготовки была включена методика физической подготовки «тренинговых занятий».

Отличительные особенности представлены следующими «ключевыми компонентами»: комплекс «1», комплекс «2», специальное учебно-тренировочное занятие, режим выполнения и методика сочетания комплексов в циклограмме недельной двигательной нагрузки, домашняя часть комплекса.

**Комплекс «1» упражнений**, направленный на профилактику и коррекцию нарушений осанки (укрепление мышц живота, шеи и спины), заимствован из курса лечебной гимнастики на 50% для более качественного укрепления мышц опорно-двигательного аппарата и сводов стопы.

В данный комплекс включены упражнения на расслабление и «самовытяжение», выравнивание на основе принципа Пилатеса. Увеличение дозировки по времени выполнения упражнений комплекса «1» происходило в зависимости от степени овладения данными упражнениями.

Поскольку содержанием предложенной методики физической подготовки являлась не только коррекционно-профилактическая направленность (исправление анатомически неправильной осанки и сводов стопы), но и развитие адаптивных возможностей организма учащихся средними физическими упражнениями, был разработан дополнительный **Комплекс «2» упражнений** направленного воздействия на развитие выносливости. Он имел свою вариативность благодаря направленным физическим нагрузкам как силового, так и скоростного характера. Данный комплекс дифференцировался: **по продолжительности** в соответствии с возрастом учащихся, уровнем психологической и физической готовности (отдых между упражнениями – 30 сек.).

Таким образом, был представлен принцип вариативности применяемых средств и методов в зависимости от возрастных признаков, физической и психологической готовности занимающихся.

**Полученные результаты.** Для изучения динамики физической подготовленности учащихся при использовании тренировочных занятий по каратэ был проведен комплексный мониторинг адаптационных процессов школьников.

Были проведены следующие виды тестирования:

- Общая выносливость – 6-ти минутный бег на максимальное расстояние (м);
- Скоростная выносливость – 20-ти секундный бег на максимальное расстояние (м).

Анализ полученных данных показал, что в конце исследования уровень **скоростной выносливости в контрольной группе** вырос на 10,8%, тогда как в **опытной группе** данный показатель составлял 25%, а в **базовой группе** на 0,7%.

В конце исследования уровень **общей выносливости в контрольной группе** вырос на 12,5%, в **опытной группе** – на 30,2%, а в **базовой группе** остался без изменений.

При анализе уровня развития **силовой выносливости** у учащихся **опытной группы** в конце исследования прирост составил 17,5%, тогда как в **контрольной группе** – 5,3%.

При наблюдении за изменениями **силы** у учащихся **опытной группы** в конце исследования были получены следующие результаты: прирост составил 3,5%, в **контрольной группе** – 1,5%, в **базовой группе** – 1%.

Все полученные результаты были статистически достоверными ( $p < 0,05$ ).

При анализе уровня развития **специальной выносливости** у учащихся **опытной группы** в конце исследования прирост составил 4,8%, в **контрольной группе** – 3,4 %, а в **базовой группе** прирост был равен 0,1%.

Данные исследования показали, что при относительно равных показателях тестируемых физических качеств у школьников

трех групп в начале занятий происходит значительное повышение уровня развития физических качеств в конце исследования у учащихся опытной группы.

Важное место в физическом развитии детей и подростков занимает **опорно-двигательная система**, к которой в первую очередь относят позвоночный отдел (формирует осанку) и скелет нижних конечностей (влияет на состояние своды стопы или от состояния которых зависит состояние сводов стопы).

Число детей школьного возраста с признаками отклонения в состоянии здоровья постоянно увеличивается, причём нарушение формы осанки является наиболее распространенным. Осанка имеет неустойчивый характер в период усиленного роста тела ребёнка, который приходится на младший школьный возраст. Анатомически неправильная осанка создаёт условия для проявления заболеваний позвоночника и других элементов опорно-двигательного аппарата, приводящих к расстройствам деятельности внутренних органов.

С целью изучения эффективности воздействия тренировочных занятий по каратэ на формирование опорно-двигательного аппарата у младших школьников были проведены наблюдения за **состоянием осанки**.

У младших школьников костная ткань еще не сформирована, поэтому возрастает вероятность исправления и коррекции неправильной осанки, проведения профилактики нарушений.

При контрольном обследовании учащихся трёх групп, проведенном в конце исследования, была отмечена положительная динамика в исправлении нарушений осанки.

Целенаправленное использование специального комплекса корригирующих упражнений на занятиях по каратэ позволило исправить нарушения осанки в сагиттальной плоскости у 64% учащихся опытной группы. Положительный прирост величины изгибов позвоночника в контрольной группе составил 8%, а в базовой – всего 2%.

К концу учебного года не было выявлено ни одного дополнительного случая нарушений осанки у учащихся (как в контрольной, так и в опытной группах). Это говорит об эффективности профилактической работы по формированию правильной осанки у детей при повышении двигательной активности на занятиях по каратэ с помощью предложенного подхода.

Представленный нами авторский метод практически универсален и не требует особых условий и квалификации преподавателя. Комплекс можно выполнять в домашних условиях (не требует от учащихся специальной подготовки и содержит простые упражнения).

**Выводы.** Сравнительный анализ применяемых методов по эффективности воздействия на физическое развитие детей, занимающихся *общефизической подготовкой*, детей, посещающих занятия по каратэ и детей, занимающихся по авторской методике в системе дополнительного образования (ДО) в школе № 1432 (Москва) выявило значимые различия в исследуемых показателях.

Эффективность занятий по авторской методике дала более высокий уровень адаптации к физическим нагрузкам у учащихся *опытной группы*. Установлено, что для большинства (89,4%) школьников *опытной группы* 3-х минутного интервала времени после физической нагрузки было достаточно практически для полного восстановления сердечно-сосудистой системы. Контрольные измерения ЧСС в конце исследования демонстрировали снижение этих показателей у младших школьников *опытной* (82,4%) и *контрольной группы* (38,4%) и практически не снижались данные показатели у учащихся *базовой группы*.

#### Библиографический список

1. Назаров В.А., Глебов В.В., Марьяновский А.А. Динамика информационных нагрузок в школе и психофункциональное развитие детей столичного мегаполиса. *Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2012; 5: 24 – 27.
2. Сидельникова Н.Ю., Глебов В.В., Радыш И.В. Сравнительный анализ умственной работоспособности и интеллекта детей младшего школьного возраста, проживающих в разных средовых условиях столичного мегаполиса. *Технология живых систем*. 2015; 3: 13 – 17.
3. Glebov V.V., Arakelov G.G. Influences of different factors on dynamics of children's aggression and teenage criminality (on an example of the Moscow and Altai Regions). *Psychology in Russia: State of the Art*. 2010; T. 3: 565 – 578.
4. Лавер Б.И., Глебов В.В. Уровень здоровья и физического здоровья учащихся школ в условиях разного экологического состояния территории Москвы. *Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2013; 5: 68 – 73.
5. Родионова О.М., Глебов В.В. Лекции по дисциплинам «Экологическая физиология» и «Биология человека». Учеб. пособие: в 2 ч. Москва: РУДН, 2013; Ч. 1.
6. Мартышов А.В., Горюнова С.В., Глебов В.В. Мониторинг функциональных состояний московских детей с различной физической нагрузкой. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 5(60): 276 – 2278.
7. Мартышов А.В., Горюнова С.В., Глебов В.В. *Эколого-физиологическая оценка двигательной активности и адаптации младших школьников в условиях среды мегаполиса*: монография. Москва: РУДН, 2013.

8. Глебов В.В., Аракелов Г.Г. Организация досуговой деятельности школьников как средство профилактики агрессивного асоциального поведения в детско-подростковой среде. *Вестник МГУКИ*. 2012; 6: 146 – 151.
9. Даначева М.Н., Назаров В.А., Глебов В.В. Влияние экологических и гигиенических факторов на психофизиологическое состояние школьников в условиях мегаполиса. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 6 (1): 90 – 92.
10. Глебов В.В., Аникина Е.В., Рязанцева М.А. Различные подходы изучения адаптационных механизмов человека. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 5: 135 – 136.
11. Шибкова Д.З., Шибкова Д.З., Байгузин П.А., Семенова М.В., Шибков А.А. *Морфофункциональные и психофизиологические особенности адаптации школьников к учебной деятельности*: монография. Челябинск: Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2016.
12. Павлова В.И., Павлов Б.С., Сарайкин Д.А. Здоровье и физическая культура населения как основа воспроизводства человеческой общности. Сборник: Здоровьесберегающее образование – залог безопасной жизнедеятельности молодежи: проблемы и пути решения. *Материалы IX Международной научно-практической конференции*. 2016: 121 – 125.

## References

1. Nazarov V.A., Glebov V.V., Mar'yanovskij A.A. Dinamika informacionnyh nagruzok v shkole i psihofunkcional'noe razvitie detej stolichnogo megapolisa. *Vestnik RUDN. Seriya «'Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti»*. 2012; 5: 24 – 27.
2. Sidel'nikova N.Yu., Glebov V.V., Radyshev I.V. Sravnitel'nyj analiz umstvennoj rabotosposobnosti i intellekta detej mladshogo shkol'nogo vozrasta, prozhivayuschih v raznyh sredovyh usloviyah stolichnogo megapolisa. *Tehnologiya zhivyyh sistem*. 2015; 3: 13 – 17.
3. Glebov V.V., Arakelov G.G. Influences of different factors on dynamics of children's aggression and teenage criminality (on an example of the Moscow and Altai Regions). *Psychology in Russia: State of the Art*. 2010; T. 3: 565 – 578.
4. Laver B.I., Glebov V.V. Uroven' zdorov'ya i fizicheskogo zdorov'ya uchashchihsya shkol v usloviyah raznogo `ekologicheskogo sostoyaniya territorii Moskvy. *Vestnik RUDN. Seriya «'Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti»*. 2013; 5: 68 – 73.
5. Rodionova O.M., Glebov V.V. Lekcii po disciplinam «'Ekologicheskaya fiziologiya» i «'Biologiya cheloveka». Ucheb. posobie: v 2 ch. Moskva: RUDN, 2013; Ch. 1.
6. Martyshev A.V., Goryunova S.V., Glebov V.V. Monitoring funkcional'nyh sostoyanij moskovskih detej s razlichnoj fizicheskoy nagruzkoj. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 5(60): 276 – 2278.
7. Martyshev A.V., Goryunova S.V., Glebov V.V. `Ekologo-fiziologicheskaya ocenka dvigatel'noj aktivnosti i adaptacii mladshih shkol'nikov v usloviyah sredy megapolisa: monografiya. Moskva: RUDN, 2013.
8. Glebov V.V., Arakelov G.G. Organizaciya dosugovoj deyatel'nosti shkol'nikov kak sredstvo profilaktiki agressivnogo asocial'nogo povedeniya v detsko-podrostkovoj srede. *Vestnik MGUKI*. 2012; 6: 146 – 151.
9. Danacheva M.N., Nazarov V.A., Glebov V.V. Vliyaniye `ekologicheskikh i gigienicheskikh faktorov na psihofiziologicheskoe sostoyanie shkol'nikov v usloviyah megapolisa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 6 (1): 90 – 92.
10. Glebov V.V., Anikina E.V., Ryazanceva M.A. Razlichnye podhody izucheniya adaptacionnyh mehanizmov cheloveka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 5: 135 – 136.
11. Shibkova D.Z., Shibkova D.Z., Bajguzhin P.A., Semenova M.V., Shibkov A.A. *Morfofunkcional'nye i psihofiziologicheskie osobennosti adaptacii shkol'nikov k uchebnoj deyatel'nosti*: monografiya. Chelyabinsk: Izdatel'stvo Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta, 2016.
12. Pavlova V.I., Pavlov B.S., Sarajkin D.A. Zdorov'e i fizicheskaya kul'tura naseleniya kak osnova vosproizvodstva chelovecheskoj obschnosti. Sbornik: Zdorov'esberegayuschee obrazovanie – zalog bezopasnoj zhiznedeyatel'nosti molodezhi: problemy i puti resheniya. *Materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2016: 121 – 125.

Статья поступила в редакцию 05.12.16

УДК 57.04

**Pitkevich M.Yu.**, postgraduate, Department of Judicial Ecology with a Course of Human Ecology, PFUR (Moscow, Russia),  
E-mail: asklepiya@gmail.com

**PSYCHOPHYSIOLOGICAL ASSESSMENT OF STRESS FACTORS' INFLUENCE OF VARIOUS GENESIS ON THE LEVEL OF STUDENTS' STRESS RESISTANCE.** The research provides a psychophysiological assessment of impact of a complex of factors of the environment on the level of resistance to stress of first-year students. 132 students, who have been divided into experimental and control groups, participated in the research. 64 students belong to an experimental group: 33 girls and 31 young men (18,7±0,4 years of age), and the control group has 68 students: 34 girls and 34 young men (18,4±0,5 years of age). The research is conducted with the use of the PEAKOP electroencephalograph (Research Center Mediakom, Taganrog). The research has shown that the used method of the increase in resistance to stress of students has shown the efficiency. Physical training of students increases stress resistance of one modality and reduces a susceptibility to stressor of other modality. The examinees of the experimental group have been subject to stress factors (pain) and they showed resistance to a complex of environmental factors (acoustic, visual, psychosocial and emotional stressor). An impact of physical factors of the environment on a psychophysiological condition of the examinees reveals two levels of resistance to stress in students: stress-related unstable students (26%) and stress-resistant students (74%).

**Key words:** stress factors, physical training, resistance to stress, students, psychophysiological assessment.

**М.Ю. Питкевич**, соискатель каф. судебной экологии с курсом экологии человека, Экологический факультет РУДН, Москва, E-mail: asklepiya@gmail.com

## ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ВЛИЯНИЯ СТРЕСС-ФАКТОРОВ РАЗЛИЧНОГО ГЕНЕЗА НА УРОВЕНЬ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ УЧАЩИХСЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье дана психофизиологическая оценка воздействия комплекса факторов окружающей среды на уровень стрессоустойчивости студентов первого курса. В исследовании принимало участие 132 студента, которые были разделены на экспериментальную и контрольную группы. В экспериментальную группу вошло 64 студента: 33 девушки и 31 юноша (возраста 18,7±0,4 лет), а контрольная группа составила 68 студентов: 34 девушки и 34 юношей (возраста 18,4±0,5 лет). Исследование проводилось с использованием электроэнцефалографа PEAKOP (НИЦ «Медиаком», г. Таганрог). Исследования показали, что используемая методика по повышению стрессоустойчивости студентов доказала свою эффективность. Выявлено, что тренинговые занятия студентов могут повышать стрессоустойчивость к стрессору одной модальности, и снижать восприимчивость к стрессорам другой модальности. Показано, что в тренинговых занятиях воздействие на испытуемых с помощью стресс фактора (болевого) была отмечена резистентность у испытуемых экспериментальной группы к комплексу факторов окружающей среды (акустические, зрительные, психо-социальные и эмоциональные стрессоры). Воздействие физических факторов окружающей среды на психофизиологическое состояние испытуемых выявило два уровня стрессоустойчивости учащихся: *стрессонеустойчивые студенты (26%) и стрессоустойчивые студенты (74%)*.

**Ключевые слова:** стресс факторы, тренинговые занятия, стрессоустойчивость, студенты, психофизиологическая оценка.



**Актуальность исследования.** Современное обучение студентов в системе высшей школы связано со значительными интеллектуальными и эмоциональными нагрузками, обусловленные высоким темпом учебной деятельности, необходимостью переработки большого объема информации, негативным воздействием комплекса факторов окружающей среды (физическое и химическое загрязнение) [1 – 6]. Все это ведет к развитию стресс-индуцированных расстройств, выражающихся в нарушении психических и физиологических функций организма и снижении уровня стрессоустойчивости [7 – 9]. Помимо этого у современных студентов, испытывающих высокие интеллектуальные и эмоциональные перегрузки в процессе обучения в вузе, сегодня часто наблюдается отрицательная динамика отношения к учебной деятельности, которая выражается в снижении уровня стрессоустойчивости в учебной деятельности и вызывает нарушение когнитивной, эмоциональной, мотивационной и поведенческой сфер деятельности личности студента [9 – 10].

В этой связи актуализируются вопросы, связанные с формированием стрессоустойчивости студентов вуза, которые могли помочь учащимся в организации поведения и построении индивидуальных стратегий регуляции стрессовых состояний.

**Организация и методы исследования.** Исследование проводилось с использованием электроэнцефалографа РЕАКОР (НИЦ «Медиаком», г. Таганрог). КГР (кожно-гальванической реакции), ЧД (частоты дыхания), ЧСС (частоты сердечных сокращений) были получены для каждого испытуемого с помощью полиграфа «Диана 5».

В исследовании принимало участие 132 студентов, которые были разделены на экспериментальную и контрольную группы. В экспериментальную группу вошло 64 студентов: 33 девушки и 31 юношей (возраста  $18,7 \pm 0,4$  лет), а контрольная группа составила 68 студентов: 34 девушки и 34 юношей (возраста  $18,4 \pm 0,5$  лет).

Перед исследованием каждый из студентов ознакомился и подписал информированное согласие об участии в исследовании.

Нами были использованы стресс факторы различного генеза (акустический, болевой, эмоционально-негативный), которые предъявлялись каждому испытуемому.

В процессе предъявления стимулов фиксировались показатели электроэнцефалограммы (ЭЭГ), кожно-гальванической реакции (КГР), частоты дыхания (ЧД) и фотоплетизмограммы (ФПГ). В качестве болевого стимула использовался электрический ток, мощность которого подбиралась индивидуально для каждого испытуемого, но не превышала безопасного порога (50 Гц и 1,5 мА).

Наше исследование имело несколько этапов (рисунок 1).

**На первичном этапе** проводилась оценка исходного уровня стрессоустойчивости испытуемых, после чего проводились тренировочные занятия (**Этап тренингов I**), цель которых – формирование и повышение стрессоустойчивости испытуемых. Тренинг проводился с испытуемыми экспериментальной группы. Он включал в себя 5 тренингов по 15 минут каждый. В процессе тренинга на рецепторы кожи испытуемого воздействовали физическим фактором (болевым), в среднем один удар в 15 секунд.

Сила удара подбиралась индивидуально и субъективно оценивалась испытуемым как легко переносимая.

**На промежуточном этапе** у испытуемых экспериментальной группы проводилась оценка уровня стрессоустойчивости по итогам 5 тренингов. Оценка производилась по показателям ЭЭГ, ФП, ЧД и КГР. Для этого испытуемому предъявлялись физические и психоэмоциональные факторы: неприятные звуки (3 минуты), неприятные зрительные стимулы (3 минуты), болевой стимул (3 минуты) и эмоциональный стрессор (3 минуты). В качестве болевого стимула использовался электрический ток, мощность которого подбиралась индивидуально для каждого испытуемого, но не превышала порога в 50 Гц и 1,5 мА.

После оценки уровня стрессоустойчивости проводилась вторая серия тренировочных занятий с экспериментальной группой студентов (**Этап тренингов 2**).

**На итоговом этапе** оценивался уровень итоговый уровень стрессоустойчивости испытуемых, который был аналогичен первичному и промежуточному этапам

**Полученные результаты и обсуждение.** Под воздействием тренингов у испытуемых экспериментальной группы произошла адаптация к воздействию физических и психоэмоциональных факторов. Так от **этапа 1** к **этапу 3** был отмечен рост *Альфа-ритма* с 12 мВ до 16 мВ в отведении Р4 и с 10 мВ до 15 мВ в отведении Р3, а в отведении F4 *Бета-1 ритм* снизился с 12 мВ до 6 мВ, а *Бета-2 ритм* снизился с 6 до 2 мВ. Также произошло снижение показателей ЧСС с 60 у.е. до 59 у.е., ЧД с 14 у.е. до 13 у.е. и КГР уменьшились с 31 у.е. до 3 у.е.

Эти изменения свидетельствуют о повышении устойчивости к воздействию зрительного фактора.

Тренировочные занятия увеличили стрессоустойчивость у испытуемых и на воздействия психосоциального фактора (оскорбление и обвинение в неспособности правильно решать задачи). У испытуемых выявлен рост показателей *Альфа ритма* в отведении Р4 (увеличился с 10 мВ до 15 мВ) и в отведение Р3 (увеличился с 7 мВ до 15 мВ). *Бета ритм* постепенно снижался от первичного этапа к итоговому как в отведении F4 (*Бета 1 ритм* снизился с 15 мВ до 11 мВ, *Бета 2 ритм* – с 15 мВ до 11 мВ), так и в отведении F3 (*Бета 1 ритм* снизился с 12 мВ до 4 мВ, *Бета 2 ритм* – с 6 мВ до 1 мВ).

Показатели ЧСС снизились с 75 у.е. до 72 у.е. ЧД также уменьшилась к итоговому этапу: с 24 у.е. до 17 у.е.

Изучение влияние физических факторов окружающей среды на психоэмоциональное и психофункциональное состояние студентов отмечены различные реакция исследуемой выборки учащейся молодежи. По полученным результатам было выявлено два уровня стрессоустойчивости учащихся: стрессонеустойчивые студенты (26%) и стрессоустойчивые студенты (74%).

**Выводы.** На основании полученных данных можно констатировать, что:

1. Разработанная и апробированная наша методика повышения стрессоустойчивости у студентов к комплексу стресс-факторов различного генеза базируется на **объективных психофизиологических показателях человека** (показатели работы волной активности головного мозга, кожно-гальванической реакции, частоты дыхания и частоты сердечных сокращений).

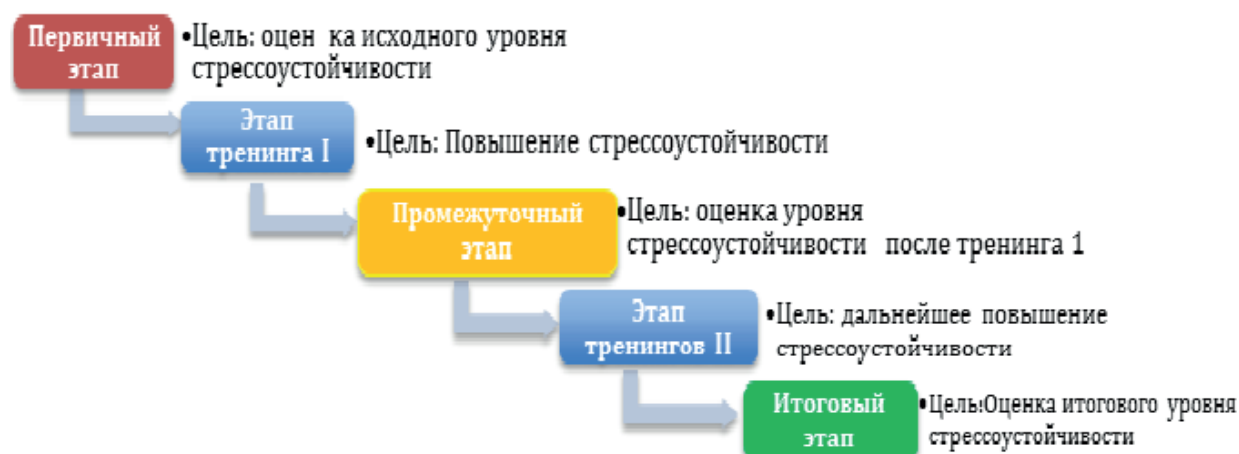


Рис. 1. Этапы проведения тренировочных занятий

2. Апробированная методика по повышению стрессоустойчивости студентов показала свою эффективность. Отмечается, что представленные тренинговые занятия студентов могут повышать стрессоустойчивость к **стрессору одной модальности**, и снижать восприимчивость к **стрессорам другой модальности**. Показано, что в тренинговых занятиях воздействие на испытуемых с помощью стресс фактора (болевого) была **отмечена ре-**

**зистентность** у испытуемых экспериментальной группы к комплексу факторов окружающей среды (акустические, зрительные, психо-социальные и эмоциональные стрессоры).

3. Воздействие физических факторов окружающей среды на психофизиологическое состояние испытуемых выявило два уровня стрессоустойчивости учащихся: *стрессонеустойчивые студенты* (26%) и *стрессоустойчивые студенты* (74%).

#### Библиографический список

1. Глебов В.В. Акмеологические и психофизиологические аспекты изучения профессиональной адаптации преподавателей высшей школы. *Акмеология*. 2014; 1 (49): 161 – 164.
2. Питкевич М.Ю., Араkelов Г.Г., Глебов В.В. *Стрессу нет: путь избавления и сохранения здоровья*. Монография. Минск, 2016.
3. Глебов В.В. Психофизиологические особенности профессиональной адаптации работников высшей школы. *Акмеология*. 2014; S1-2: 258.
4. Питкевич М.Ю., Араkelов Г.Г. Влияние образовательной среды на стрессовое напряжение студентов разной гендерной принадлежности. *Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2015; 1: 104 – 109.
5. Глебов В.В. Учителя столичного мегаполиса: функциональное состояние и адаптационные процессы. *Акмеология*. 2014; 4 (52): 63 – 66.
6. Глебов В.В. Информационные технологии в системе социально-гигиенического мониторинга. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2013; 2: 53 – 56.
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. Akmeologicheskie i psihofiziologicheskie aspekty izucheniya professional'noj adaptatsii prepodavatelej vysshej shkoly. *Akmeologiya*. 2014; 1 (49): 161 – 164.
2. Pitkevich M.Yu., Arakelov G.G., Glebov V.V. *Stressu net: put' izbavleniya i sohraneniya zdorov'ya*. Monografiya. Minsk, 2016.
3. Glebov V.V. Psihofiziologicheskie osobennosti professional'noj adaptatsii rabotnikov vysshej shkoly. *Akmeologiya*. 2014; S1-2: 258.
4. Pitkevich M.Yu., Arakelov G.G. Vliyaniye obrazovatel'noy sredy na stressovoye napryazheniye studentov raznoy gendernoy prinaldzhnosti. *Vestnik RUDN. Seriya «Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti»*. 2015; 1: 104 – 109.
5. Glebov V.V. Uchitelya stolichnogo megapolisa: funktsional'noe sostoyaniye i adaptatsionnyye processy. *Akmeologiya*. 2014; 4 (52): 63 – 66.
6. Glebov V.V. Informatsionnyye tehnologii v sisteme social'no-gigienicheskogo monitoringa. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya «Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti»*. 2013; 2: 53 – 56.
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 adaptatsii inogorodnih studentov pervogo kursa v usloviyah stolichnogo megapolisa. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: `Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti*. 2015; 1: 92 – 98.
9. Kuz'mina Ya.V., Glebov V.V. Dinamika adaptatsionnyh processov inogorodnih studentov k usloviyam `ekologii bol'shogo goroda. *Aktual'nye problemy `ekologii i prirodoopol'zovaniya: sbornik nauchnyh trudov*. 2014: 346 – 349.
10. Glebov V.V. Sostoyaniye serdechno-sosudistoy sistemy kak adaptatsionnyj pokazatel' v processe razvitiya cheloveka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 5 (48): 183 – 185.

Статья поступила в редакцию 06.12.16

УДК 378

**Bazhukova E.N.**, senior methodologist, Educational-Methodical Laboratory "Musical Computer Technologies", Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (St. Petersburg, Russia), E-mail: alena-nik67@yandex.ru

**CAUSES OF FORMALISM IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A MUSIC TEACHER AND THE POSSIBILITY OF ITS OVERCOMING IN THE INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT.** The article analyzes the functionality of music and computer technology and network educational environment for the professional development of a musician and a teacher, their role in overcoming the formalism in the professional work of music teachers. The author investigates the role and importance of electronic music synthesizer as a tool to improve operational information component in the knowledge and opportunities to combine traditional methods of music education with high-tech features of the creative information educational environment. The work analyzes the complex knowledge and competencies required in music teachers in the field of electronic and computer music creation to use new methods and pedagogical problems. An electronic musical instrument is seen as a means of overcoming formalism teachers musicians of knowledge in information technology in the course of their professional activity, using modern music-computer technologies and information educational environment.

**Key words:** formalism of knowledge, music education, music computer technologies, network learning environment, music teacher, music computer, electronic musical instruments, information technologies.

**Е.Н. Бажукова**, ст. методист учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», РГПУ им. А.И. Герцена, преподаватель синтезатора ДМШ № 31, г. Санкт-Петербург, E-mail: alena-nik67@yandex.ru

## ПРИЧИНЫ ПОЯВЛЕНИЯ ФОРМАЛИЗМА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье анализируются функциональные возможности музыкально-компьютерных технологий и сетевой образовательной среды для профессионального развития педагога-музыканта, их роль в преодолении формализма в профессиональной деятельности педагогов-музыкантов. Исследуется роль и значение электронного музыкального синтезатора как инструмен-

та, повышающего операционность информационной составляющей в знаниях и возможности сочетать традиционные методы музыкального образования с особенностями высокотехнологичной творческой информационной образовательной среды. Анализируется комплекс знаний и компетенций, необходимый педагогу-музыканту для работы в области электронного и компьютерного музыкального творчества для реализации новых методик и педагогических задач; электронный музыкальный инструмент рассматривается как средство преодоления формализма знаний педагогов-музыкантов в области информационных технологий в процессе их профессиональной деятельности с использованием современных музыкально-компьютерных технологий и средств информационной образовательной среды.

**Ключевые слова:** формализм в знаниях, музыкальное образование, музыкально-компьютерные технологии, сетевая образовательная среда, педагог-музыкант, музыкальный компьютер, электронные музыкальные инструменты, информационные технологии.

В различных областях знаний понятие «формализм» (от лат. *formalis* – *относящийся к форме*) достаточно разное. В эстетике, искусстве, литературе – акцентирующее значение формы в ущерб содержанию, в этике – в построении чисто формальных принципов, соблюдении внешней формы в ущерб существу дела. В математике «формализм» – одно из фундаментальных понятий. В общем случае под формализмом понимают некие действия, обуславливающие формальное отношение, прикрытие реального содержания некоторой формой, создание видимости, иллюзии реальных событий и явлений.

Проблема формализма в обучении как в педагогической теории, так и в практике, не является новой. Так, например, М.Н. Скаткин ещё в 40-х гг. XX в. отразил её в трудах «Формализм в знаниях учащихся и пути его преодоления» (1945), «Пути борьбы с формализмом в советской школе» (1946), «Формализм в знаниях учащихся и меры борьбы с ними» (1947). Важным вкладом учёного в отечественную и мировую педагогику явилось раскрытие им сущности формализма в обучении и воспитании, а также поиск и выявление методов борьбы с этим явлением. Учёный исследовал природу формализма в знаниях, его причины и разработал эффективные средства преодоления и предупреждения этого явления, «при каких условиях внешняя форма знаний отрывается от их внутреннего смыслового содержания» [1, с. 277]. Он также определил одну из главных задач преодоления формализма в обучении: организовать преподавание так, чтобы в сознании учащихся складывалось «правильное отражение действительности», чтобы учащиеся осознанно овладели содержанием учебного материала, могли ясно и чётко выражать собственные мысли. Он предложил различные пути и «средства соединения верного отражения действительности со словесной формой его выражения» [1, с. 277]. К ним, в первую очередь, можно отнести вопрос о роли методологических знаний в повышении теоретического уровня и качества педагогических исследований. Скаткин придавал большое значение факту наглядности: роли наглядных пособий и опытов, наглядно-образному чувственному восприятию знаний. Учёный сделал вывод о том, что «реальный путь развития творческой личности – это сотрудничество воспитателя и воспитуемого, как двусторонне активный процесс, сохраняющий на всех этапах творческую инициативу ученика» [2, с. 17].

В начале 50-х гг. XX в. данному вопросу были посвящены работы Б.П. Есипова, Р.М. Лемберг, в которых акцент ставился на слабое применение на практике теоретического материала, недостаточное внимание к самостоятельному анализу школьниками окружающей действительности, а, главное, – неумение применить полученные знания на практике в жизни.

В 90-х гг. данная проблема была исследована в трудах А.К. Громцевой. Автор рассматривала формализм в знаниях как часть системы образования, который был вызван целым рядом причин, в частности, отсутствием:

- дифференцированного обучения;
- индивидуального подхода к обучаемому;
- творческой свободы;
- разнообразных форм и методик обучения;
- престижа науки и образования.

Всё это усугублялось отстранённостью содержания обучения от действительной жизни школьников, что порождало формальное усвоение изучаемого материала. Вся система обучения была направлена на «засушивание», учащийся – пассивный объект, который должен усвоить данные знания. Громцева уже в то время ставила вопрос о самообразовании: «Новый уровень обучения обязательно связан с самообразованием школьника <...>, поскольку жизненно для него необходим» [3, с. 10]. Большое внимание для продуктивного образования ему уделялось принципам взаимодействия с молодёжью, она выдвинула на первый план «педагогику сотрудничества». Основное внимание уделяется формированию личности учащегося, когда общение

происходит не только в урочное время, но и охватывает разнообразные виды деятельности: производственный труд, внеклассные и вне школьные формы работы и т. д. Всё это позволяет вывести обучаемого на уровень самовоспитания и самообразования, на непрерывный процесс формирования личности, связанный непосредственно с жизнью и происходящий в определённой образовательной развивающей среде, в которой находится обучающийся. «Нас в этом «видении» школы будущего привлекает именно перемещение акцента со школы учения на школу формирования личности во всех сферах её деятельности» [3]. «Новый уровень обучения», которому формализм чужд, основывается на новой позиции «позиции активного субъекта», организующего своё образование.

Новый уровень обучения с применением информационных технологий (ИТ) влечёт за собой необходимость самообразования самого преподавателя для овладения средствами информационно-образовательной среды (ИОС), неформальным использованием данных средств. Педагог обязан обладать соответствующей информационной компетентностью, правильно выбрать необходимую образовательную технологию и грамотно её применить, уметь ориентироваться в современных средствах коммуникации с использованием информационных ресурсов, научиться выстраивать свою развивающую ИОС обучения, используя средства информационно-коммуникационных связей, занимать позицию активного организатора образовательного пространства.

Преодоление формализма в процессе обучения и усвоение новых знаний является одной из важнейших задач образования в целом. Существенным заделом для дальнейшего продвижения в решении проблемы преодоления формализма знаний обучаемых и разработке эффективных методик повышения операционности образовательного процесса являются результаты исследований, проведённых Г.А. Бордовским и И.Б. Горбуновой на рубеже XX – XXI вв. (см. работы [4; 5; 6; 7]). На базе проводимых исследований в учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена под руководством И.Б. Горбуновой были подготовлены и успешно защищены кандидатские диссертации, посвящённые функционированию музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [8; 9; 10] в музыкально-образовательном процессе, музыкальном творчестве, ИТ в музыке и музыкальном образовании и компьютерному моделированию элементов музыкального творчества, среди них «Операционность знаний по информатике учащихся музыкальных школ с использованием музыкально-компьютерных технологий» (А.В. Горельченко, 2007) и «Пути реализации концепции музыкально-компьютерного образования в подготовке педагога-музыканта» (А. Камерис, 2007), результаты которых позволили сформулировать новые принципы обучения и содержательные аспекты преподавания музыкальных дисциплин, направленные на преодоление их формального усвоения в условиях функционирования информационной образовательной среды.

Отметим, что в зарубежной практике также уделяется большое внимание самообразованию педагогов с помощью информационно-коммуникационных технологий. Международное общество информатизации образования разработало Национальные образовательные стандарты и технологии профессиональной информационной компетенции преподавателей ([http://cnets.iste.org/teachers/t\\_stands.html](http://cnets.iste.org/teachers/t_stands.html)). Среди них:

- понятие технологических операций и понятий, умение понимать и применять знания и навыки в области ИТ;
- планирование и проектирование, разработка эффективной среды обучения для поддержки различных потребностей учащихся, умения применять современные средства и технологические ресурсы в контексте учебной программы;
- интеграция современных средств и технологий в действующие программы;

- оценка текущих результатов с помощью ИТ-средств;
- профессиональная практика на протяжении всей жизни, умение использовать ИТ в повседневной жизни, повышение уровня профессиональной компетенции;
- понимание социальных, этических, правовых и общественных ценностей использования ИТ.

Преподаватели-музыканты в учреждениях дополнительного образования в настоящее время – это уже не просто организаторы досуга учащихся, где ребёнок проводит свое свободное время, это преподаватели, которые овладели компетенциями, цель которых заключается в создании глубокой базы знаний и умения, а главное применения этих знаний на практике. Чтобы быть компетентным в условиях XXI в., преподавателю-музыканту необходимо овладеть средствами, удовлетворяющими потребность современного преподавания, необходимо активизировать учащихся, научить их творчески мыслить, побуждать к необходимости самостоятельного получения знаний.

На практике у учащихся часто прослеживается низкая мотивация к занятиям музыкой, к музыкальному творчеству, к искусству исполнительского мастерства на каком либо инструменте. Возможно, это отчасти связано с системой подготовки к ЕГЭ по основным предметам общеобразовательного цикла, когда на первый план выходит тестовая оценка результатов обучения и происходит нарастание формализма. Задача педагога-музыканта – разумно направить деятельность учащихся в творческий процесс, не столько разучивать с учащимися произведения, сколько развивать их творческие способности и креативное мышление.

Электронный музыкальный инструмент (ЭМИ) – это инструмент, на котором можно не только исполнить любое музыкальное произведение, но он требует особого творческого подхода [11; 12]. Именно на этом инструменте знания, полученные на предметах теоретического цикла (теория музыки, музыкальная литература, сольфеджио), углубляются, более того, некоторые темы, такие, как, например, строение и буквенное обозначение аккордов, учащиеся проходят намного раньше, чем требует этого требует программа по сольфеджио. Как показывает опыт, всё это приводит, с одной стороны, к углублению и конкретизации знаний, с другой, – придаёт осмысленный характер творческой и, в целом, образовательной деятельности, которая становится более продуктивной. «Чувственно-практический опыт, накопленный в процессе труда, используется на уроках как материал для обобщений, наполняет научные понятия богатым конкретным содержанием», – отмечал М.Н. Скаткин [1, с. 278].

Таким образом, как показывает проведённый нами анализ, решить обозначенную проблему возможно через активизацию творческой и мыслительной деятельности будущих музыкантов с использованием ИТ в музыке [13; 14; 15; 16] и МКТ в музыкальном образовании и творчестве. Также педагог должен овладеть знаниями, умениями и навыками работы в сетевом информационно-образовательном пространстве с применением новых инструментов и технологий, овладеть пониманием педагогической ситуации, используя при этом имеющиеся знания и личный педагогический опыт, что отражено нами в работах [17; 18].

В век развития и функционирования высокотехнологичных средств обучения очень быстро изменяются методики и формы

организации преподавания, учителю приходится гибко владеть инновационными средствами и быстро адаптировать их к изменяющимся педагогическим условиям и требованиями. Преподавателю необходимо владеть информационными, аналитическими, прогностическими, проективными, организационными, коммуникационными, ориентационными умениями, для того чтобы эффективно реагировать на постоянно меняющиеся условия внешней среды и изменять её в соответствии со своими потребностями.

Понимая принцип работы в сетевом информационно-образовательном пространстве, во взаимосвязи с целями и задачами обучения, педагог-музыкант выстраивает обучение музыке в современных условиях, включает новые формы работы, расширяет смысловое содержание предмета, применяя при этом современные инструменты (сеть, планшет, музыкальный компьютер (МК) [19; 20], ЭМИ).

Таким образом, для преодоления формализма знаний в области музыкально-информационных знаний у педагога-музыканта, можно выделить следующие принципы:

- сформированность знаний, умений и практических навыков к работе с использованием ИТ согласно профессионально-творческим интересам;
- готовность преподавателей к освоению ИТ (формирование информационной компетентности);
- стремление преподавателей к профессиональному самообразованию, саморазвитию, самореализации;
- готовность к использованию ИОС для повышения качества образования;
- умение выстроить сетевое образовательное пространство с учётом требований, предъявляемых обучающимися;
- использование различных форм и видов представления информации;
- выявление логических структурных связей для целостного восприятия представленной информации;
- системность информационных знаний и овладение смысловым значением основных понятий;
- овладение средствами для практических занятий (МКТ, ЭМИ и т. д.);
- умение применять знания в области ИТ, МКТ и ЭМИ для формирования у учащихся познавательных и творческих интересов в области музыкального искусства.

Педагог-музыкант должен обладать креативными способностями, которые помогут ему создавать и воплощать в жизнь новые идеи.

Актуальной является задача внедрения в систему повышения квалификации педагогов-музыкантов информационной педагогики, которая будет вводить преподавателя в систему ИОС, будет способствовать овладению современными средствами обучения (МКТ, ЭМИ, планшетные технологии, интерактивные системы обучения и т.д.), освоению информационных моделей коммуникации, поможет научиться разумно анализировать новые образовательные и ИТ и применять их в педагогической практике. Опираясь на достижения в области МКТ, педагоги-музыканты смогут продолжать разработку методики использования данных средств и эффективного их применения для преодоления формализма и повышения операционального уровня музыкально-образовательного процесса.

#### Библиографический список

1. Скаткин М.Н. *Проблемы современной дидактики*. Москва: Педагогика, 1980.
2. Каиров И.А. *Очерки деятельности Академии педагогических наук РСФСР, 1943 – 1966*. Москва: Педагогика, 1973: 276 – 277.
3. Громцева А.К. Преодоление формализма в обучении. *Становление нового типа школы – основной путь борьбы с формализмом в обучении*: межвузовский сборник научных трудов. Ответственный редактор А.К. Громцева. ЛГПИ, 1989.
4. Бордовский Г.А., Горбунова И.Б. Новые информационные технологии и проблемы преодоления формализма в знаниях. *Региональная информатика – 98: тезисы докладов VI Санкт-Петербургской международной конференции*. Санкт-Петербург, 1998; Ч. 2: 44 – 45.
5. Горбунова И.Б. *Повышение операционности знаний по физике с использованием новых компьютерных технологий*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 1999.
6. Горбунова И.Б. *Новые компьютерные технологии и проблема преодоления формализма в знаниях по физике: монография*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 1999.
7. Горбунова И.Б. Использование современных компьютерных технологий для повышения операционности знаний. *Региональная информатика – 2000» («РИ – 2000»): тезисы докладов VII Санкт-Петербургской международной конференции*. Санкт-Петербург, 2000; Ч. 2: 37 – 38.
8. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*, 2004; 4 (9): 123 – 138.
9. 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.

10. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и Digital Humanities. *Современное музыкальное образование – 2015: материалы международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2015: 29 – 34.
11. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*, 2015; 3: 44 – 47.
12. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 22: 233 – 240.
13. Горбунова И.Б. Информационные технологии в современном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование – 2011: материалы международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена. 2011: 30 – 34.
14. Беличенко В.В., Горбунова И.Б. *Феномен музыкально-компьютерных технологий в обучении информатике музыканта (в условиях перехода на новые образовательные стандарты): монография*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2012.
15. 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.
16. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Региональная информатика РИ-2014. Санкт-Петербурга, 29 – 31 окт. 2014: материалы конференции*. СПОИСУ. Санкт-Петербург, 2014: 320 – 322.
17. Бажукова Е.Н., Горбунова И.Б. Преодоления формализма в знаниях музыкантов в области информационных технологий в условиях функционирования высокотехнологичной информационной образовательной среды. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 21: 283 – 289.
18. Бажукова Е.Н., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как ресурс повышения операционности знаний музыкантов в области информационных технологий. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 19: 186 – 191.
19. Бажукова Е.Н. *Музыкальный компьютер: Образовательная программа для учреждений дополнительного образования детей*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена. 2010.
20. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в Школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 254 – 257.

## References

1. Skatkin M.N. *Problemy sovremennoj didaktiki*. Moskva: Pedagogika, 1980.
2. Kairov I.A. *Ocherki deyatel'nosti Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1943 – 1966*. Moskva: Pedagogika, 1973: 276 – 277.
3. Gromceva A.K. *Preodolenie formalizma v obuchenii. Stanovlenie novogo tipa shkoly – osnovnoj put' bor'by s formalizmom v obuchenii: mezhdunarodnyj sbornik nauchnykh trudov*. Otvetsstvennyj redaktor A.K. Gromceva. LGPI, 1989.
4. Bordovskij G.A., Gorbunova I.B. *Novye informacionnye tehnologii i problemy preodoleniya formalizma v znaniyah. Regional'naya informatika – 98: tezisy dokladov VI Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii*. Sankt-Peterburg, 1998; Ch. 2: 44 – 45.
5. Gorbunova I.B. *Povyshenie operacionnosti znaniy po fizike s ispol'zovaniem novykh komp'yuternykh tehnologij*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1999.
6. Gorbunova I.B. *Novye komp'yuternye tehnologii i problema preodoleniya formalizma v znaniyah po fizike: monografiya*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 1999.
7. Gorbunova I.B. *Ispol'zovanie sovremennykh komp'yuternykh tehnologij dlya povysheniya operacionnosti znaniy. Regional'naya informatika – 2000» («RI – 2000»): tezisy dokladov VII Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii*. Sankt-Peterburg, 2000; Ch. 2: 37 – 38.
8. 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.
9. 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.
10. Gorbunova I.B. *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i Digital Humanities. Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2015: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2015: 29 – 34.
11. Belov G.G., Gorbunova I.B. *Novyj instrument muzykanta. Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*, 2015; 3: 44 – 47.
12. Gorbunova I.B. *Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 22: 233 – 240.
13. Gorbunova I.B. *Informacionnye tehnologii v sovremennom muzykal'nom obrazovanii. Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2011: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena. 2011: 30 – 34.
14. Belichenko V.V., Gorbunova I.B. *Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologij v obuchenii informatike muzykanta (v usloviyah perehoda na novye obrazovatel'nye standarty): monografiya*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2012.
15. 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.
16. Gorbunova I.B. *Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. Regional'naya informatika RI-2014. Sankt-Peterburg, 29 – 31 okt. 2014: materialy konferencii*. СПОИСУ. Sankt-Peterburg, 2014: 320 – 322.
17. Bazhukova E.N., Gorbunova I.B. *Preodoleniya formalizma v znaniyah muzykantov v oblasti informacionnykh tehnologij v usloviyah funkcionirovaniya vysokotehnologichnoj informacionnoj obrazovatel'noj sredy. Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; 21: 283 – 289.
18. Bazhukova E.N., Gorbunova I.B. *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak resurs povysheniya operacionnosti znaniy muzykantov v oblasti informacionnykh tehnologij. Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; 19: 186 – 191.
19. Bazhukova E.N. *Muzykal'nyj komp'yuter: Obrazovatel'naya programma dlya uchrezhdenij dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena. 2010.
20. 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.

Статья поступила в редакцию 12.12.16

УДК 378

**Bazhukova E.N.**, senior methodologist, Educational-Methodical Laboratory "Musical Computer Technologies", postgraduate, Department of Informatization of Education, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (St. Petersburg, Russia), E-mail: alena-nik67@yandex.ru

**THE BASIC PRINCIPLES OF FUNCTIONING OF NETWORK OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A MUSIC TEACHER WHEN USING MUSICAL AND COMPUTER TECHNOLOGIES.** The article is dedicated to a topical problem of the network educational environment of a teacher and a musician. In the course of the research the author identifies principles of the functioning of the educational environment, reveals a possibility of using musical computer technologies in the functioning of the creative high-tech information educational environment. The work describes conditions that are essential for training and functioning of the network of the educational environment of music teachers with the use of musical computer technologies. The research presents a model of learning and interaction that are necessary for the formation of the network of the educational environment of music teachers.

**Key words:** musical-computer technologies, network educational environment, teacher-musician, digital educational resources, computer programs.

*Е.Н. Бажукова, старший методист Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена, соискатель каф. информатизации образования РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: alena-nik67@yandex.ru*

## ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЕТЕВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме формирования сетевой образовательной среды педагога-музыканта. Выявлены принципы функционирования образовательной среды, раскрыты возможности использования музыкально-компьютерных технологий в условиях функционирования высокотехнологичной творческой информационной образовательной среды. Проанализированы условия, которые необходимы для организации занятий и функционирования сетевой образовательной среды педагога-музыканта с использованием музыкально-компьютерных технологий. Представлены модели обучения и взаимодействия, которые необходимы для формирования сетевой образовательной среды педагога-музыканта.

**Ключевые слова:** музыкально-компьютерные технологии, сетевая образовательная среда, педагог-музыкант, цифровые образовательные ресурсы, компьютерные программы.

В период развития информационного пространства глобальные изменения происходят в среде обучения музыкантов: начальном, среднем профессиональном, высшем звене. Используя музыкально-компьютерные технологии (МКТ) [1; 2], педагог-музыкант «входит» в сетевую образовательную среду (СОС), она становится неотъемлемой частью его профессиональной деятельности, в ней он может воспринимать и передавать, оценивать и использовать информацию.

Опираясь, с одной стороны, на исследования, посвященные организации учебно-воспитательного процесса в условиях современной информационно-образовательной среды (А.А. Андреев, А.В. Осин, Т.Н. Носкова, Т.Б. Павлова, В.И. Солдаткин и др.), с другой, на работы учёных и педагогов, занимающихся изучением феномена МКТ в образовательной и творческой деятельности (Г.Г. Белов, В.О. Белунцов, И.А. Большакова, И.Б. Горбунова, А.В. Горельченко, А. Камерис, И.М. Красильников, В.В. Беличенко, Е.А. Ложакова, Е.В. Орлова и др.), мы определили основные принципы функционирования СОС для педагогов-музыкантов. Выявили, что в процессе формирования СОС необходимо:

- организовать совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, непрерывно связанного с субъектами музыкально образовательного процесса;
- обеспечить процесс коммуникации и обучения музыкантов с применением МКТ.

С помощью сети Интернет можно получать необходимую информацию: книги, ноты, аудио и видеозаписи и т.п. Сетевые контакты (форум, чат, вебинар) позволяют общаться с музыкантами и музыкальными учреждениями всего мира. В одном из интервью (2013 г.) советский и российский композитор Э. Артемьев сказал: «Интернет открывает космические возможности для человека, который, может, никогда музыкой не занимался, но программа позволяет ему и музыкой заниматься, и поэзией. Да чем угодно! Вот насколько противоречив Интернет. И насколько всемогущ <...>. Это величайшее достижение человечества. Просто мы к нему в массе своей не готовы» [3].

Рамки информационных возможностей давно расширились, есть возможность не только дистанционно обучать музыке, получать консультацию известных музыкантов, но и создавать совместные сетевые музыкальные продукты (исполнять музыкальное произведение on-line находясь в разных точках земного шара), размещать музыкальные продукты в сети Интернет. Формируется новая область художественной деятельности с применением виртуальной образовательной среды – «Педагогика цифровых искусств» [4, с. 6]. И.М. Красильников отмечает, что «педагогика цифровых искусств – это теория и практика художественного образования, построенная на обращении к различным видам современного искусства, продукты которых создаются в виртуальной среде на основе интерактивного взаимодействия с компьютерной программой» [4, с. 6].

Для организации занятий и функционирования СОС педагога-музыканта с использованием МКТ необходимо выполнить ряд условий:

- разработать коммуникационные и информационные ресурсы взаимодействия субъектов среды;
- организовать различные формы дистанционного обучения музыке с применением МКТ;

- предоставить доступ к ИУМК и ЦОР нового поколения, специализированным сетевым образовательным ресурсам;
- обеспечить сетевое взаимодействие субъектов между собой, а также с внешними пользователями для реализации практической деятельности музыкантов, использующих МКТ;
- включить в среду ресурсы для получения информации и для обмена творческими проектами;
- разместить методическую информацию о применении МКТ в циклах учебных дисциплин;
- организовать коммуникативные связи субъектов среды;
- совершенствовать образовательный процесс с помощью новых информационных технологий и др. [5].

В процессе формирования СОС возникают новые формы общения, передачи, контроля знаний; следовательно, весь процесс обучения музыке преобразуется, появляются модели взаимодействия, которые доступны только с использованием сетевых технологий.

Современные электронные музыкальные инструменты, а именно клавишный синтезатор, музыкальный компьютер, применение планшета, интерактивной доски позволяют по новому подойти к процессу обучения, расширяют диапазон учебных задач, что способствует развитию музыкально-творческой деятельности, тем самым поддерживается высокий уровень мотивации на всех этапах обучения [6; 7; 8].

Применяя в педагогической практике сетевые образовательные ресурсы, педагог-музыкант полностью переосмысливает методику обучения, изменяется роль преподавателя, он уже не «диктатор» знаний, а наставник – тьютор, который в процессе обучения выстраивает индивидуальную образовательную траекторию учащегося. Формирование СОС с использованием МКТ даёт возможность разработки новых моделей обучения, определяя тем самым новые функции преподавателя музыки, формируется комплекс информационных и психолого-педагогических условий для профессионального и творческого развития.

Рассмотрим модель методики формирования профессионального развития музыкантов-педагогов в условиях функционирования СОС с использованием МКТ.

В первую очередь, преподаватели музыкальных дисциплин, используя МКТ, переосмысливают образовательный процесс, «переформулируют» цели, используя сетевые образовательные ресурсы, выбирают новый путь самостоятельного обучения с помощью коммуникационных образовательных ресурсов, таким образом, у преподавателей происходит переоценка собственных знаний.

В связи с раскрывающимися новыми возможностями в использовании МКТ, а именно, с помощью средств новой СОС, музыканты-педагоги осознанно занимаются самообразованием. «Специально моделируемая, проектируемая, создаваемая индивидуальная среда профессиональной деятельности педагога, обогащенная новыми целями и ценностями, ресурсами нового поколения, насыщенная коммуникациями, становится средством развития и саморазвития субъектов образовательной деятельности» [9, с. 167]. МКТ, являясь, в том числе инструментом для самообразования и реализации творческого потенциала, побуждают к новым способам самовыражения, для педагога-музыканта являются средством расширения возможности методик преподавания, постановке других целей и задач, которые направлены для

создания качественного процесса музыкального образования на основе классического репертуара с применением МКТ [10; 11].

СОС с использованием МКТ даёт возможность разработку новых моделей обучения с помощью различных телекоммуникационных средств и удаленных видов коммуникаций. С учётом привычных для пользователей сетевых сервисов, которые используются в повседневной жизни, возможно сформировать СОС, в которой педагог-музыкант сможет:

- проводить мастер-классы, конкурсы, видео-уроки, видео-конференции;
- создавать и размещать в сети коллективные мультимедиа продукты;
- обмениваться гиперссылками на сетевые профессиональные продукты;
- интегрировать разнообразные объекты: документы, таблицы, рисунки, презентации, видео, таблицы для анкетирования и т. д. в собственную сетевую образовательную среду;
- импортировать презентации, для просмотра в Интернет;
- вести форум, блог и т. д.

Педагог-музыкант организует коммуникации взаимодействий в СОС, которые приближены к общению в реальном мире, но имеют преимущество, так как в сетевом взаимодействии есть возможность общения с конкретными группами пользователей, в частности, преподавателями из различных регионов нашей страны, а также с зарубежными коллегами. Появляется возможность участвовать в различных профессиональных мероприятиях: конкурсах, конференциях, фестивалях и т. д., проводимых в сети Интернет.

Освоение новых педагогических и информационных технологий, ориентированных на современное музыкальное образование и использование в работе технических средств, ускоряющих и облегчающих изучение музыкальных предметов, влечёт за собой формирование целостного многоаспектного подхода к использованию новых педагогических и информационных технологий в современном музыкальном образовании и творчестве [12; 13].

Вхождение в СОС педагога-музыканта начинается с овладения МКТ, (более подробно представлено в образовательной программе «Музыкальный компьютер» [14]). Преподавателям на одном из первых занятий даётся определение «музыкальный компьютер» и демонстрируются его функциональные возможности. В результате освоения МКТ происходит переосмысление всего процесса преподавания музыкальных дисциплин, музыкальный компьютер – «мостик» по которому преподаватель входит в СОС, находя новые приёмы и методы работы в условиях функционирования сетевой среды обучения.

Приведём ряд занятий разработанных для слушателей программы повышения квалификации, реализуемых в учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена:

#### I. Тема занятия: Музыкальный компьютер

**Цель занятия:** Классификация программ для работы на музыкальном компьютере.

##### **Задачи занятия:**

- дать понятие «музыкальный компьютер»;
- аппаратная составляющая инструмента «музыкальный компьютер»;
- способствовать повышению интереса к новому направлению в музыкальном искусстве, к новому инструменту музыканта – музыкальному компьютеру.

##### **Ход занятия:**

- Рассмотрение аппаратное и программное обеспечение музыкального компьютера – нового инструмента музыканта.
- Классификация звуковых карт (внешняя, встроенная, полупрофессиональная, профессиональная). Модели. Качественные характеристики звуковой карты.
- Настройка компьютера и звуковой карты, установка драйвера звуковой карты.
- Установка программного обеспечения для работы на музыкальном компьютере.
- MIDI-клавиатура, принципы работы.
- Акустические системы или наушники.

##### **Домашнее задание:**

В сети Интернет найти музыкальные программы, функциональные возможности которых Вас заинтересовали больше всего. Сделать гиперссылки на сайты, где рассмотрены данные программы.

II. **Тема занятия** Сетевая образовательная среда (СОС). Функциональные возможности применения СОС в музыкальном преподавании. Инструменты Google.

**Цель занятия:** содействие развитию информационной компетентности как основы профессионализма музыканта-педагога в условиях функционирования высокотехнологичной образовательной среды.

##### **Задачи занятия:**

- познакомиться с сетевыми образовательными ресурсами – ЕИОС, ИУМК и ЦОР нового поколения;
- дать представление о возможностях сетевой образовательной среды на примере «Школа музыки online» (<https://sites.google.com/site/muzykaicifra/>)
- показать механизмы сетевого взаимодействия на примере инструментов Google, опирающиеся на музыкально-компьютерные технологии; знакомство с инструментами Google – средством для создания сетевой профессиональной среды обучения.

##### **Ход занятия:**

- Раскрыть содержания понятия «Информатизация образования»;
- Познакомить с ресурсами педагогических сетевых сообществ.

Школьный сектор Ассоциация Relarn (<http://school-sector.relarn.ru/wps>)

Всероссийский @вгустовский Интернет-Педсовет (<http://pedsovet.alledu.ru>)

Открытый класс (<http://www.openclass.ru/>)

«Интернет – государство учителей» (ИнтерГУру [www.intergu.ru](http://www.intergu.ru))

Европейская Школьная Сеть ([www.eun.org](http://www.eun.org))

Затем преподаватели знакомятся с СОС «Школа музыки online» – функциональные возможности. Разделы СОС «Школа музыки online»:

- МКТ в художественном образовании.
- Преподавателям: аттестация, новые инструменты, литература.
- Форум для студентов, преподавателей, музыкантов.
- Мастер классы по работе в различных программах с использованием МКТ.
- Ссылки на различные ЦОР и информационно-образовательные ресурсы Интернет.
- Конкурс музыки online.

**Домашнее задание:** В сети Интернет познакомиться с сетевыми образовательными ресурсами – ЕИОС, ИУМК и ЦОР. Участие в анкете-опросе, размещённой в СОС «Школа музыки online» (<https://sites.google.com/site/muzykaicifra/>).

Подготовить презентацию, для размещения на платформе Google.

III. **Тема занятия:** Компьютерные программы для музыканта, находящиеся в свободном доступе

**Цель занятия:** знакомство с проприетарным и непроприетарным программным обеспечением для работы с МКТ.

##### **Задачи занятия:**

- дать понятие «свободный софт»;
- познакомиться со свободными программами с открытым исходным кодом (*free software* или – чаще *open source software (freeware)*);
- дать классификацию свободных и относительно свободных программ;
- рассказать о правилах использования;
- познакомиться с бесплатными программами – аудиоредакторами MIDI – секвенсорами.

##### **Ход занятия:**

- Классификация программ свободно доступа.
- Некоторые рекомендации в поиске программ.
- Примеры бесплатных программ.

##### **Домашнее задание:**

Знакомство с ресурсом Sourceforge (<https://sourceforge.net>), где находится более 2000 музыкальных программ [15, с. 9].

В разработанных занятии МКТ используется в качестве основного инструмента вхождения в СОС преподавателей-музыкантов [16]. В процессе освоения МКТ преподаватели-музыканты знакомятся с функциональными возможностями МКТ, учатся создавать собственные и аранжировать авторские композиции, осуществлять качественную цифровую звукозапись. С помощью освоения МКТ и коммуникационных ресурсов Интернет входят в информационное пространство, где знакомятся с формами сетевого взаимодействия в условиях функционирования сетевой образовательной среды «Школа музыки online», узнают способы деятельности в процессе совместного использования информационных, инновационных, методических ресурсов, открывают новые перспективы педагогического творчества.

## 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. Беличенко В.В., Горбунова И.Б. *Феномен музыкально-компьютерных технологий в обучении информатике музыканта (в условиях перехода на новые образовательные стандарты)*: монография. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2012.
3. Рябиков М. Эдуард Артемьев: На современную музыку у меня нет времени. Нужно дописать свою. *Комсомольская правда*. 2013, 30 ноября. Available at: <http://www.amur.kp.ru/daily/26166.7/3053137/>
4. Красильников И.М. Педагогика цифровых искусств. *Музыка и электроника*. 2013; 2: 6 – 9.
5. Горбунова И.Б., Горелыченко А.В. *Музыкальный компьютер в детской музыкальной школе. Учебное пособие*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2003.
6. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 22: 233 – 240.
7. Горбунова И.Б. Информационные технологии в современном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование – 2011: материалы международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена. 2011: 30 – 34.
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. Носкова Т.Н. *Сетевая образовательная коммуникация*: монография. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2011.
10. Горбунова И.Б., Камерис А. *Концепция музыкально-компьютерного образования в подготовке педагога-музыканта*: монография. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2011.
11. 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.
12. 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.
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.
14. Бажукова Е.Н. Музыкальный компьютер: *Образовательная программа для учреждений дополнительного образования детей*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2010.
15. Королёв А.А. *Бесплатные компьютерные программы для музыканта*. Санкт-Петербург: Композитор, СПб, 2008.
16. Горбунова И.Б., Бажукова Е.Н. Преодоление формализма в знаниях педагогов-музыкантов в области информационных технологий с использованием музыкально-компьютерных технологий в условиях функционирования высокотехнологичной образовательной среды. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 21: 213 – 288.

## 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. Belichenko V.V., Gorbunova I.B. *Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij v obuchenii informatike muzykanta (v usloviyah perehoda na novye obrazovatel'nye standarty)*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2012.
3. Ryabikov M. 'Eduard Artem'ev: Na sovremennuyu muzyku u menya net vremeni. Nuzhno dopisat' svoyu. *Komsomol'skaya pravda*. 2013, 30 noyabrya. Available at: <http://www.amur.kp.ru/daily/26166.7/3053137/>
4. Krasil'nikov I.M. Pedagogika cifrovyyh iskusstv. *Muzyka i 'elektronika*. 2013; 2: 6 – 9.
5. Gorbunova I.B., Gorel'chenko A.V. *Muzykal'nyj komp'yuter v detskoj muzykal'noj shkole. Uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2003.
6. Gorbunova I.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 22: 233 – 240.
7. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v sovremennom muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2011: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena. 2011: 30 – 34.
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. Noskova T.N. *Setevaya obrazovatel'naya kommunikaciya*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A. I. Gercena, 2011.
10. Gorbunova I.B., Kameris A. *Koncepciya muzykal'no-komp'yuternogo obrazovaniya v podgotovke pedagoga-muzykanta*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2011.
11. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Komp'yuternaya muzyka kak odno iz proyavlenij sovremennogo `etapa `eksperimental'noj `estetiki i teoreticheskogo muzykoznaneya. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 12 (1): 113 – 120.
12. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii 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.
13. 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.
14. Bazhukova E.N. Muzykal'nyj komp'yuter: *Obrazovatel'naya programma dlya uchrezhdenij dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2010.
15. Korolev A.A. *Besplatnye komp'yuternye programmy dlya muzykanta*. Sankt-Peterburg: Kompozitor, SPb, 2008.
16. Gorbunova I.B., Bazhukova E.N. Preodolenie formalizma v znaniyah pedagogov-muzykantov v oblasti informacionnyh tehnologij s ispol'zovaniem muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij v usloviyah funkcionirovaniya vysokotehnologichnoj obrazovatel'noj sredy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; 21: 213 – 288.

Статья поступила в редакцию 12.12.16

УДК 378

**Gorbunova I.B.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, chief researcher, Educational-Methodical Laboratory "Musical Computer Technologies", Department of Informatization of Education, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (St. Petersburg, Russia), E-mail: [gorbunova@herzen.spb.ru](mailto:gorbunova@herzen.spb.ru)

**PEDAGOGICAL UNIVERSITY TODAY: THE NEW EDUCATIONAL TECHNOLOGY (A CASE STUDY OF THE LABORATORY "MUSICAL COMPUTER TECHNOLOGIES")**. Musical computer technologies deal with a wide range of problems, including illustrating the direct communication of knowledge in the science of music and computer science. These technologies are used in work by experts in the field of music informatics, computer music creation, digital arts, media-music, computer music, music and sound programming. They are used for the development and a wide range of functionality and, accordingly, are needed for software products and hardware-software complexes of music and computer use, musicological studies of musical science, and in the musical creative process and the system of contemporary music education. Musical computer technologies constitute an effective basis for



the development of computer science itself and new educational technologies at the school of the digital age. The article discusses these and some other issues.

**Key words:** music computer technologies, computer science, music programming, music education, information technologies in education.

**И.Б. Горбунова**, д-р пед. наук, проф., главный научный сотрудник Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», проф. каф. информатизации образования РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ СЕГОДНЯ: НОВЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ (НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛАБОРАТОРИИ «МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»)

Музыкально-компьютерные технологии охватывают сегодня широкий круг проблем, в том числе – иллюстрирующих непосредственную связь знаний в сфере науки о музыке и области компьютерных наук, которые используются в своей работе специалисты в сфере *музыкальной информатики, компьютерного музыкального творчества, цифровых искусств, медиамузыки, компьютерной музыки, музыкального и звукотембрального программирования*. Как показывает практика, именно использование, разработка и широчайший спектр функциональных возможностей и, соответственно, востребованность программных продуктов и программно-аппаратных комплексов музыкально-компьютерного назначения, использование их как в музыковедческих исследованиях, музыкальной информатики, так и в музыкально-творческом процессе и в системе современного музыкального образования, составляют действенную основу для развития *самых* компьютерных наук и новых педагогических технологий в Школе цифрового века. Обсуждению данных вопросов посвящена статья.

**Ключевые слова:** музыкально-компьютерные технологии, компьютерные науки, музыкальное программирование, музыкальное образование, информационные технологии в образовании.

Педагогическая наука сегодня стоит лицом к лицу с явлением компьютеризации образования, которое может стать необходимой мотивацией современного ученика к различным видам учебной деятельности, поэтому перед современными педагогическими университетами стоит задача поиска новых педагогических технологий, которые позволили бы оптимизировать учебный процесс.

Опыт педагогической деятельности учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена показывает, что такое обучение позволяет расширить понимание возможностей информационно-компьютерных технологий, превратить компьютер из монстра-поработителя в друга и помощника. Речь не идёт о замене педагога компьютером, а о создании адекватных учебному процессу обучающихся музыкально-компьютерных обучающих программ и образовательных технологий, которых на данный момент представлено мало в педагогических вузах страны.

Современному педагогическому университету крайне важны инновационные, прорывные технологии, которые бы повышали эффективность учебного процесса. Учеными научной группы УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного университета им. А.И. Герцена предлагаются новые подходы к организации учебного процесса и ведению занятий с существующей опорой на музыкально-компьютерные технологии (МКТ) [1; 2; 3] и информационные технологии в музыке и музыкальном образовании [4; 5; 6], частью которых является разрабатываемое направление «Музыкально-компьютерные технологии в школе цифрового века» [7]. Оно предполагает реализацию следующих основных направлений исследований:

- МКТ в профессиональном музыкальном образовании (как средство для расширения творческих возможностей),
- МКТ в общем образовании (как одно из средств обучения),
- МКТ как средство реабилитации людей с ограниченными возможностями,
- МКТ как новое направление в подготовке специалистов гуманитарно-технологического профиля,
- МКТ в формировании актуального направления педагогики – образование в сфере цифровых искусств,
- МКТ как раздел дисциплины «Информационные технологии в образовании»,
- МКТ в обучении программиста-разработчика электронных музыкальных систем и др.

Очевидно, что разработка выделенных направлений исследования способствует:

- консолидации профессионального сообщества, объединение его ведущих творческих сил в выборе путей для осуществления духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения с учётом всех особенностей социально-культурного процесса современного этапа развития нашего общества;

- проведению активного мониторинга инновационной и экспериментальной деятельности учреждения;

- содействию в разработке новых образовательных программ в сфере музыкального и, в целом, художественного образования, опирающихся на глобальные возможности современных информационных технологий, развитию существующих государственных образовательных стандартов и др.

Междисциплинарный характер МКТ важен именно для педагогического вуза, в котором готовятся педагоги Новой школы Цифрового века. Созданная концепция «Музыкально-компьютерные технологии в образовании» [10] формирует модель комплексного обучения, в котором МКТ выполняют свои вспомогательные и организующие функции. Данная технология комплексного обучения позволяет выстроить для педагогического университета универсальный обучающий комплекс, при котором один и тот же художественный материал рассматривается и пропускается через большое количество различных видов деятельности, затрагивая зоны действия смежных дисциплин. Разработанные в ходе выполнения исследований, проводимых на базе УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена, МКТ-программы позволяют гибко и разнонаправленно использовать богатый педагогический инструментарий традиционного обучения музыке и безграничные возможности музыкального компьютера (МК) [8; 9].

Музыкальное образование XXI века нуждается в новой концепции, учитывающей реалии сегодняшнего дня: активизацию творческих форм работы и широкое использование МКТ, в частности, инструментария электронного музыкального творчества, прежде всего, электронных музыкальных инструментов (ЭМИ) [11]. При этом современные направления образования не должны отрываться от высоких культурных традиций художественного осмысления действительности, доставшихся ему в наследство, а поддерживать духовно-нравственную планку процесса обучения творчеству.

Методическая система обучения музыке в условиях функционирования высокотехнологичной образовательной среды, опирающаяся на лучшие традиции художественно-эстетического образования в России и инновационный зарубежный опыт, создаёт необходимый уровень образовательного процесса в отношении инновационных направлений электронного музыкального творчества [12]. Он может быть сохранен только в случае обеспечения серьёзного и углублённого подхода к обучению на всех его ступенях – и предпрофессиональных, и профессиональных, а также в процессе формирования специальных образовательных программ.

Созданная в УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена комплексная инновационная образовательная система «Музыкально-компьютерные технологии в образовании» представляет собой существенный задел для дальнейшего развития и разработки программ подготовки ма-

гистров и бакалавров, программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов в новой сфере деятельности, а также проведения соответствующих научных исследований.

Отметим также, что на сегодняшний день возникла потребность в подготовке специалистов, способных разрабатывать новые специализированные профессиональные компьютерные технологии для применения в музыкальной сфере: как педагогические, так и программно-аппаратные. Для успешной реализации подобных технологий уровня подготовки специалистов только в области информатики недостаточно, поскольку МКТ – междисциплинарная сфера, требующая для успешной работы по данному направлению существенной музыкальной подготовки, выходящей за пределы курса музыки школ немusicalного профиля. Целенаправленная подготовка разработчиков специализированных музыкальных программно-аппаратных средств в высших учебных заведениях нашей страны не осуществляется, что определяет актуальность методического исследования в сфере музыкального программирования.

Возникает проблема совершенствования системы подготовки специалистов в области МКТ – как пользователей этих технологий (музыкантов различных специальностей и музыкальных педагогов), так и их разработчиков [13; 14].

Проведённые исследования выявляют необходимость разработки новых подходов в преподавании как традиционных дисциплин общего, специального и дополнительного музыкального образования, так и новых, сформировавшихся на современном этапе. Основа реализации таких подходов состоит в постижении музыкального искусства в процессе сотворчества с обучающимися посредством цифровых технологий (как коммуникационных, так и МКТ). Разработки являются, фактически, основой новой предметной области в музыкальном образовании (общем и профессиональном).

Новаторские методологические установки опираются на многолетний педагогический опыт (см., например, [15; 16; 17]). В процессе реализации применяются новые методики, новые формы образовательного процесса, связанные с изучением и использованием МК и ЭМИ как новых инструментов музыканта, намечаются дальнейшие перспективы в преподавании новых дисциплин как будущим профессионалам, так и любителям музыки.

Проведённые исследования показали, что МКТ позволяют значительно расширить круг теоретических и практических представлений учащихся о современных формах звучания музыки как вида искусства, о технологиях её создания, трансляции, ориентируют на различные формы будущей профессиональной деятельности как музыканта (профессии звукорежиссёра, аудио-дизайнера, саунд-продюсера и т. п.), так и программиста-разработчика электронных музыкальных систем; здесь вполне допустимы и другие новые виды деятельности в музыкальном бизнесе.

Учителям музыки созданные в УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» разработанные программы способны дать богатый педагогическими возможностями и гибкий по методическим формам инструмент передачи знаний, который позволяет в более сжатых временных рамках дать больший объем материала, разнообразить формы и методы ведения учебного процесса, заинтересовать учащихся новизной материала и красочностью его подачи. Это позволяет расширить границы педагогического творчества и улучшить преподавание ряда традиционных музыкальных дисциплин таких, как классическая музыкальная литература, сольфеджио, композиция, аранжировка и других в специальном музыкальном образовании. Предполагается также изучение таких музыкальных предметов, которые в принципе не мыслимы без знакомства с современными МКТ и не достигаются традиционными методами (звукорежиссура, звукотембральное программирование, музыкальное программирование, компьютерная аранжировка и композиция, искусство исполнительского мастерства на ЭМИ и др.).

Созданные в УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» ресурсы, реализуемые в музыкально-образовательном цифровом пространстве – актуальный и необходимый источник для современного педагогического процесса, они предоставляют возможность:

- доступа к учебному материалу для любого учащегося и педагога,
  - обучения в рамках общего образования с применением опыта, имеющегося в системе профессионального образования,
- 258

- развития познавательной активности и самостоятельности, установки на продолжение образования,
- получения ранней профессиональной ориентации в новой востребованной области профессиональной деятельности.
- расширения творческих способностей учащихся образовательных учреждений творческого профиля (специализированные школы-гимназии и лицеи, школы искусств и другие учреждения дополнительного образования),
- реализации ранее невостребованного творческого потенциала всех школьников через МКТ (для учащихся общеобразовательных школ).

В проектах, созданных на основе использования МКТ, использованы высокохудожественные образцы музыкального классического и современного искусства, структурированные с учетом преемственности и методической целесообразности в рамках художественно-эстетического воспитания. Они обогащают предмет искусство, изучаемый в средних классах общеобразовательных и специализированных профильных школ, элементы курса информатики (мультимедиа-системы и др.) и используются в образовательном процессе в широком возрастном диапазоне (в зависимости от направленности образовательного учреждения): в ДМШ, музыкальных отделениях ДШИ, учреждениях дополнительного образования, предполагающих изучение следующих дисциплин: клавишный синтезатор, ансамбль клавишных синтезаторов, студия компьютерной музыки, аранжировка и композиция и т.д.

Оптимизация информационно-технологической составляющей образовательного процесса для музыкантов за счет внедрения инновационных педагогических технологий, базирующихся на современных МКТ, служит образцом внедрения создаваемых дистанционных форм обучения в педагогическую деятельность университетов по различным направлениям. Развитие структуры создаваемых электронных курсов для организации дистанционного музыкального образования создаёт необходимую для этого техническую базу.

Модель инновационного образования на основе МКТ в виду его междисциплинарности может быть применена для организации объединения ученых различных факультетов педагогического университета с целью оптимизации учебного процесса и реформирования педагогических технологий. Она учитывает как информационно-техническую, так и творческую составляющую, поэтому особенно целесообразна как для факультетов творческих специальностей, так и факультетов информационных технологий.

Технические разработки УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена уникальны для российского рынка программного обеспечения, а результаты проводимого исследования имеют разнообразные пути и способы коммерциализации результатов и способствую инфраструктурному развитию организации в целом. Полученные результаты можно использовать для создания коммерческих продуктов различного рода и компьютерных обучающих программ, основами которого выступают рассматриваемые технологии и созданная методика.

Состав научной группы УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» включает как ярких ученых и известных композиторов, имеющих огромный научный и творческий опыт, так и перспективных молодых ученых, студентов и аспирантов, осуществляющих исследования ключевым темам направления МКТ. Это обуславливает возможность для создания прорывных педагогических и информационных технологий. Подобный коллектив может быть образцом перспективной научной группы современного педагогического университета.

Образовательный и научно-исследовательский потенциал УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» обуславливает развитие трех приоритетных направлений:

1. Методическое направление, развивающее научный задел учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. Герцена, на базе которой возможно дальнейшее продолжение создания программ магистерской подготовки, бакалавриата, курсов повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки специалистов.

2. Творческое направление, предполагающее создание высокохудожественных композиций и аранжировок, комплекса программ образовательных направлений и дисциплин, электронных курсов для организации дистанционного музыкального образования, научных материалов и методических разработок возможного формирования разного рода образовательных программ, принципиально новых по форме изложения учебного материала.

ла и способам его представления. Всеобщая компьютеризация кардинально изменила психологию обучаемого, для которого информационные технологии – объективная реальность и который, как правило, раньше знакомится с компьютером, чем учится читать и писать. Информационная творческая образовательная среда содержит элементы развития целостного художественного мышления обучаемого, трансформируя на высоком уровне богатство музыкального классического наследия и формируя синтез аудиовизуальных искусств. Подобная среда позволит выявлять музыкальный талант в самом раннем возрасте и способствовать его эффективному и скорейшему развитию, а также формировать музыкальный и общекультурный кругозор. Данная учебная среда позволяет вовлечь в образовательный процесс и родителей, и учителей. Важнейшим ее достоинством является возможность для осуществления различных видов самостоятельной работы, а также процесс сотворчества с преподавателем в выполнении различных заданий и построении разнообразных маршрутов обучения. Данная среда будет необходима для тестирования, поддержки талантливых студентов, поэтому крайне важной составляющей становится ее техническое воплощение, программная оболочка с интерфейсом, максимально эргономичным и понятным для обучаемого, и, следовательно, третье приоритетное направление деятельности УМП «Музыкально-компьютерные технологии».

3. Научно-производственный комплекс, где будет осуществляться студийная работа, а также такие разработки как продукты для обучения, музыкальное программное обеспечение, специализированные плагины и т.д. Для создания практически любого музыкального профессионального произведения на МК композиторы и звукорежиссеры используют программы-секвенсоры и банки семплов. К сожалению, на сегодняшний момент не существует полнофункциональных секвенсоров, сравнимых по функциональным возможностям с профессиональными запад-

ными виртуальными студиями. Кроме того, на отечественном рынке программного обеспечения нет ни одного отечественного семплера, который бы удовлетворял нужды профессионалов, в связи с чем, мы сталкиваемся с такой ситуацией, что иного способа, кроме как покупка дорогих зарубежных программ, просто нет. Разработка же русской программной оболочки решает множество задач. Таких, например, как использование отечественного семплера в музыкально-образовательных целях, построение на его основе целого ряда обучающих программ высочайшего уровня, профессиональная работа с аранжировками. Задача разделяется на два этапа: первый – это создание самого виртуального семплера, то есть программной оболочки, вторая – непосредственная запись реальных инструментов, таких как рояль, флейта, клавишник, электронное пианино и т. п. для создания семплерной базы, которую можно дополнять со временем различными инструментами.

Важно создать универсальный *отечественный* продукт высокого качества, который расширяет технические и творческие возможности обучения детей и взрослых, формируя универсальную образовательную и технологическую модель. Полученные результаты можно использовать для создания коммерческих продуктов – идентификатора мелодии, виртуального семплера, обучающих программ, основами которых выступают рассматриваемые технологии и созданная методика.

4. Развитие системы инклюзивного музыкального образования, основанного на использовании современных МКТ. Об этом подробнее см. в [18; 19; 20].

Создаваемые на базе УМП «Музыкально-компьютерные технологии» творческие, образовательные и технические разработки уникальными для российского рынка программного обеспечения. Они имеют разнообразные пути и способы коммерциализации результатов и способствуют инфраструктурному развитию образовательного учреждения в целом.

#### Библиографический список

1. 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.
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. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе Digital Humanities. *Общество: философия, история, культура* 2015; 3: 44 – 47.
4. Горбунова И.Б. Информационные технологии в современном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование – 2014*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2011: 30 – 34.
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. 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.
7. 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.
8. Горбунова И.Б., Камерис А. *Концепция музыкально-компьютерного образования в подготовке педагога-музыканта*: монография. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2011.
9. 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.
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. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 22: 125 – 131.
12. 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.
13. Горбунова И.Б. «Эстетика: информационный подход» Ю. Пагса: актуальное значение и перспективы. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 2: 86 – 90.
14. Беличенко В.В., Горбунова И.Б. *Феномен музыкально-компьютерных технологий в обучении информатике музыканта (в условиях перехода на новые образовательные стандарты)*: монография. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2012.
15. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
16. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Кибиткина Э.В. *Музыкальное программирование: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2012.
17. Горбунова И.Б. Музыкальное программирование, или Программирование музыки и музыкально-компьютерные технологии. *Теория и практика общественного развития*, 2015; 7: 213 – 218.
18. 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.
19. Воронов А.М., Горбунова И.Б. Методика обучения информационным технологиям людей с нарушением зрения. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2015; 5: 22 – 29.
20. Говорова А.А., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в обучении детей с глубокими нарушениями зрения: особенности, проблемы, перспективы. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 470 – 477.

#### References

1. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta 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 obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2014: 32 – 38.
3. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive Digital Humanities. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura* 2015; 3: 44 – 47.
4. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v sovremennom muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2011: 30 – 34.
5. 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.
6. 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.
7. Voronov A.M., Gorbunova I.B., Kameris A., Romanenko M.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v Shkole cifrovogo veka. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. 2013; 5 (76): 256 – 261.
8. Gorbunova I.B., Kameris A. *Koncepciya muzykal'no-komp'yuternogo obrazovaniya v podgotovke pedagoga-muzykanta: monografiya*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2011.
9. 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.
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. Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 22: 125 – 131.
12. 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.
13. Gorbunova I.B. «Estetika: informacionnyj podhod» Yu. Ragsa: aktual'noe znachenie i perspektivy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 2: 86 – 90.
14. Belichenko V.V., Gorbunova I.B. *Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologii v obuchenii informatike muzykanta (v usloviyah perehoda na novye obrazovatel'nye standarty): monografiya*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2012.
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.
16. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Kibitkina E.V. *Muzykal'noe programmirovaniye: uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2012.
17. Gorbunova I.B. Muzykal'noe programmirovaniye, ili Programmirovaniye muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*, 2015; 7: 213 – 218.
18. 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.
19. Voronov A.M., Gorbunova I.B. Metodika obucheniya informacionnym tehnologiyam lyudej s narusheniem zreniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2015; 5: 22 – 29.
20. Govorova A.A., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obuchenii detej s glubokimi narusheniyami zreniya: osobennosti, problemy, perspektivy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 470 – 477.

*Статья поступила в редакцию 12.12.16*

УДК 378

**Kameris A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior researcher, Educational-Methodical Laboratory "Musical Computer Technologies", Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (St. Petersburg, Russia), E-mail: kamerisand@yahoo.com  
**Yasinskaya O.L.**, sound engineer, Educational-Methodical Laboratory "Musical Computer Technologies", Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (St. Petersburg, Russia), E-mail: E-mail: viko191@mail.ru

**HARDWARE AND SOFTWARE SYSTEMS FOR TRAINING SPECIALISTS ON "MUSICAL COMPUTER TECHNOLOGIES".**  
 Intensive development of computer technologies has led to their extensive use in various kinds of musical creativity. This direction is actively developed in the system of training of a modern musician. Modern music and computer tools allow to diversify and enrich the options for musicians to perform the material in real time. The article is dedicated to the main aspects of the problem, which modern critics discuss, that is to find the dependence between the structure of music and its impact on the emotional state of the listener. The article discusses the main aspects of the problem, which concern the modern art and musical education. The work analyzes possibilities of usage of the modern musical computer technologies in the process of interpenetration and interaction of computer science and musical creativity.

**Key words:** electronic musical instrument, music computer technologies, information technology in music, musical creativity, musical culture, musical education.

**A. Камерис**, канд. пед. наук, ст. науч. сотр. учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: kamerisand@yahoo.com

**О.Л. Ясинская**, звукорежиссёр учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: viko191@mail.ru

## ПРОГРАММНО-АППАРАТНЫЕ КОМПЛЕКСЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФИЛЯ «МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Интенсивное развитие компьютерных технологий привело к обширному использованию их в различных видах музыкального творчества. Это направление находит активное развитие в системе подготовки современного музыканта. Современный музыкально-компьютерный инструментальный позволил разнообразить и обогатить варианты исполняемого музыкантом материала в реальном времени. Статья посвящена рассмотрению основных аспектов проблемы, которой занимаются современные искусствоведы и музыкальные педагоги, – проанализировать возможности современных музыкально-компьютерных технологий в процессе взаимопроникновения и взаимовлияния компьютерных наук и музыкального творчества.

**Ключевые слова:** электронный музыкальный инструмент, музыкально-компьютерные технологии, информационные технологии в музыке, музыкальное творчество, музыкальная культура, музыкальное образование

Формирование полноценной образовательной среды для специалистов профиля «Музыкально-компьютерные технологии» в равной степени предполагает как серьёзное методическое наполнение учебных дисциплин («Основы компьютерной аранжировки, инструментоведения и композиции», «Методика преподавания музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий», «Компьютерная студия звукозаписи и работа в ней», «Музыкально-компьютерные технологии», «Электронные музыкальные инструменты», «Искусство исполнительского мастерства и аранжировки на электронных музыкальных инструментах», «Технологии музыкальных стилей», «Компьютерное музыкальное творчество» и др.), так и материально-технические средства для их реализации.

Для процесса преподавания в новой образовательной сфере деятельности – музыкально-компьютерные технологии (МКТ) [1; 2] – и полноценного изучения дисциплин направления «Музыкально-компьютерные технологии в образовании» необходимо наличие *музыкально-компьютерного класса и учебной студии*.

Музыкально-компьютерный класс в основном предназначается для групповых лекционных и практических занятий, тогда как учебная студия – это место для практических и индивидуальных занятий. Оснащение учебной студии обычно также предполагает особую акустическую обработку помещений, создание качественного цифрового звукозаписывающего комплекса, оснащение студии парком необходимого оборудования для решения того круга задач, который позволяют решить имеющиеся в наличии студийные помещения.

Программно-аппаратный комплекс студии, по возможности, должен быть укомплектован профессиональным студийным оборудованием (в который входит парк студийных микрофонов, качественный аналоговый и цифровой тракт звукозаписи, многоканальная система звукозаписи и сведения и др.) и полными версиями программного обеспечения профессиональной деятельности музыканта, чтобы позволить обучаемому и педагогу вести полноценную творческую и образовательную деятельность в среде, идентичной профессиональной.

Основным требованием к комплектации студии является функциональная соразмерность всех её компонентов – от акустической обработки до программно-аппаратного решения, в зависимости от постановки круга творческих и методических задач. Желательно, чтобы выбранное программное обеспечение совпадало с комплектацией музыкально-компьютерного класса или имелась возможность импорта проектов, сделанных в других программных пакетах.

В случаях, когда учебное заведение располагает возможностью создать два и более музыкально-компьютерных класса, эффективной мерой представляется комплектация разных классов на альтернативных плат-формах. Это позволит обучаемому получить более разносторонний опыт работы, наиболее полно задействует их способности по адаптации к различным условиям работы, расширит область применения профессиональных навыков [3; 4; 5].

Сегодня внутри направления «Музыкально-компьютерные технологии в образовании» наблюдается несколько профессиональных доминант – творческая (композиторская, аранжировочная), звукорежиссерская, инженерно-технологическая (в том числе, для подготовки специалистов в области звукотембрального и музыкального программирования, аудиоинженеров), педагогическая, научно-исследовательская, разработчиков программного обеспечения профессиональной деятельности музыканта и др. Соответственно, каждой группе специалистов необходимо предоставить учебный технический комплекс для развития данных навыков. При этом важно учитывать, насколько данный комплекс будет подобен тем, на которых будущим специалистам предстоит работать. Поэтому становится необходимым сузить решение проблемы до выбора наиболее востребованных и популярных программных пакетов [6; 7; 8].

Сегодня наиболее авторитетным комплексом для решения звукорежиссерских задач является какое-либо решение от Digidesign (Pro Tools).

Наиболее востребованными пакетами среди аранжировщиков являются Steinberg Cubase, Roland Sonar и Apple Logic Studio.

При подготовке педагога или преподавателя музыкально-теоретических дисциплин следует обратить внимание на программные решения Sibelius, в линейке продуктов которого: нотный редактор Sibelius; Instruments – электронный курс инструментоведения; Compass – электронный курс анализа музыкальных форм и композиции; Auralia – тренинговая программа

по сольфеджио; Musition – электронный курс теории музыки; Star Class – программа для подготовки уроков музыки.

Сегодня также важно создавать новые универсальные программные продукты высокого качества, которые бы составили конкуренцию таким существующим программам, как, например, NATIVE INSTRUMENTS KONTAKT, но имеющим ограниченную в интонационном и историко-культурологическом аспекте базу музыкальных данных (и, соответственно, возможности создания композиций имеющимися программными средствами и технологиями). И такую логику построения семплерной базы, чтобы любой желающий мог с помощью микрофона, записать и легко обработать базу звуков [9; 10; 11]. Подобный инструмент расширил бы технические и творческие возможности обучения детей и взрослых, формируя универсальную образовательную и технологическую модель.

Интенсивное развитие компьютерных технологий привело к обширному использованию их в различных видах музыкального творчества. Современный музыкально-компьютерный инструментарий позволил разнообразить и обогатить варианты исполняемого музыкантом материала в реальном времени.

Одним из важнейших инструментов современного электронного музыканта является MIDI-контроллер. С его помощью происходит управление виртуальными или аналоговыми синтезаторами, семплерами или эффектами. Также многие модели современных контроллеров позволяют работать даже с опциями программного обеспечения, такими как play, stop, volume, loop, channel и т.д. Возможности Digital Audio Workstation Ableton Live позволяют работать с музыкальным материалом посредством MIDI-контроллера. Секвенсор Ableton live реализует сессионный режим для живых выступлений, где композиция выглядит в виде набора готовых фрагментов. Это даёт возможность импровизировать и создавать композиции «на лету», предварительно создав основу в виртуальной студии. Ableton Live позволяет подключать любые внешние контроллеры, от традиционных MIDI-клавиатур до экзотических инструментов.

Так как Ableton – это многопрофильная программа, она может быть применена не только для звукозаписи, но и для исполнения и творчества в реальном времени. Этот упрощенный и автоматизированный инструментарий дает практически неограниченные возможности работы с музыкальной палитрой, что делает занятие творчеством более доступным и продуктивным для современного музыканта-исполнителя и музыканта-педагога.

Чёткая постановка образовательных и творческих задач обучения и назначения программного обеспечения позволит выбрать оптимальное решение в музыкально-образовательном пространстве современных музыкально-компьютерных технологий, от грамотного и чёткого подбора которых в значительной степени зависит успешность процесса обучения в рассмотренном процессе обучения [12; 13].

Новая образовательная технология меняет характер учебной деятельности. В мультимедийных классах изменяется роль преподавателя. Он может более эффективно использовать учебное время, отказавшись от повторов информации, и сосредоточить свое внимание на индивидуальной помощи студентам [14]. Компьютерные средства музыкальной композиции помогают внедрить новые формы занятий в музыкально-образовательный процесс: теперь оказывается возможным возродить творчество, практически, на любом этапе обучения и в условиях изучения самых разных учебных дисциплин – от теории музыки до искусства исполнительского мастерства и обучения игре на различных музыкальных инструментах.

Как отмечается в статье «Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии»: «На примере интерактивных сетевых технологий обучения музыке в школе цифрового века оказалось возможным проследить, как МКТ способны интегрировать устоявшиеся доцифровые психологические модальности с новыми мультимедийными возможностями. Новые мультимедийные модули в режиме живого времени легко интегрируются с процессуальной природой музыкального языка и позволяют представить музыкальную нотацию в новом, динамическом качестве. Непосредственное восприятие музыкального потока сочетается с аналитическим, что в значительной мере усиливает дидактические возможности и переводит познавательный опыт обучающихся на качественно новый уровень развития» [15, с. 129].

Многогранность, глобальная применимость МКТ создают новые, по сути, безграничные возможности самореализации в

обучении будущих музыкантов-педагогов и композиторов поднимая образовательный процесс на новый уровень; совместимость с традиционными музыкальными технологиями создает условия для преемственности музыкальных эпох и стилей, их взаимопроникновения и синтеза, укрепляя интерес к музыкальной культуре в целом. «Синтез МКТ и модифицированной музыкальной нотации открывает новые дидактические возможности в исполь-

зовании нотной записи, актуализации её использования в условиях цифрового века. Цифровое обогащение нотного письма с использованием интерактивных сетевых технологий обучения музыке может содействовать решению ряда проблем музыкального образования XXI в. и способствовать новому этапу развития музыки как одной из важнейших граней постижения мира» [15, с. 130].

#### 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: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2012.
2. 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.
3. 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.
4. 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.
5. Горбунова И.Б. Музыкальное программирование, или программирование музыки и музыкально-компьютерные технологии. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 7: 213 – 218.
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. 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.
9. 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.
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 образовании педагога-музыканта. *В сборнике: Современное музыкальное образование – 2014: материалы XIII Международной научно-практической конференции*. 2014: 32 – 38.
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., Камерис А. *Концепция музыкально-компьютерного образования в подготовке педагога-музыканта*: монография. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2011.
14. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
15. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.

#### References

1. Belichenko V.V., Gorbunova I.B. *Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tekhnologij v obuchenii informatike muzykanta (v usloviyah perehoda na novye obrazovatel'nye standarty)*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2012.
2. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii 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.
3. 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.
4. 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.
5. Gorbunova I.B. `Elektronnye muzykal'nye instrumenty, ili programmirovaniye muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 7: 213 – 218.
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. 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 – 103.
9. Voronov A.M., Gorbunova I.B., Kameris A., Romanenko L.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v shkole cifrovogo veka. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehniceskogo universiteta*. 2013; 5 (76): 240 – 246.
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 obrazovanii pedagoga-muzykanta. *V sbornike: Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014: materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2014: 32 – 38.
12. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i audiivizual'nyj sintez: aktual'noe znachenie i perspektivy razvitiya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; 19: 162 – 168.
13. Gorbunova I.B., Kameris A. *Koncepciya muzykal'no-komp'yuternogo obrazovaniya v podgotovke pedagoga-muzykanta*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2011.
14. Gorbunova I.B. Audiivizual'nyj sintez: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivnoe znachenie dlya muzykal'noj teorii i praktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
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 12.12.16

УДК 378.126

**Pankova A.A.**, teacher, Children's Art School № 7 (Voronezh, Russia), E-mail: pankovaaa@gmail.com

**FORMATION OF INFORMATION CULTURE OF THE TEACHER OF MUSIC IN THE FUNCTIONING OF HIGH-TECH INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT.** The article deals with a problem of formation of information culture of a future teacher-musician. The research highlights preconditions of information in the field of musical art and musical pedagogical education in

conditions of operation of high-tech information educational environment. The author suggests including a discipline "Computer Technology in Music Education" in the educational process of students' musical and pedagogical skills as one of the steps towards the training of qualified teachers and musicians, possessing a high level of information culture and who are able to use advantages of information technologies in their creative profession.

**Key words:** music computer technologies, information technology, competence in informatics, high-tech educational information environment, music education.

*А.А. Панкова, преподаватель Детской школы искусств № 7, г. Воронеж, E-mail: pankovaaa@gmail.com*

## СТАНОВЛЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В УСЛОВИЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье раскрывается проблема формирования информационной культуры будущего педагога-музыканта, рассматриваются предпосылки информатизации в сфере музыкального искусства и музыкально-педагогического образования в условиях функционирования высокотехнологичной информационной образовательной среды.

Автором предложено включение дисциплины «Компьютерные технологии в музыкальном образовании» в образовательный процесс студентов музыкально-педагогических специальностей как один из шагов в направлении подготовки квалифицированных педагогов-музыкантов, обладающих высоким уровнем информатической культуры и способных применять широкие возможности информационных технологий в творческой профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** музыкально-компьютерные технологии, информационные технологии, информационная компетентность, высокотехнологичная информационная образовательная среда, музыкальное образование.

Эффективность применения широких возможностей информационных технологий (ИТ) в образовательном процессе сегодня не вызывает сомнения и доказана многими современными исследователями. Информатизация затронула и сферу музыкального искусства, что также обусловило необходимость переосмысления и трансформации музыкально-педагогического образования. Так, например, многие композиторы (Э. Артемьев, П. Булез, С. Губайдуллина, Н. Никольский, О. Булошкин, Ш. Калош, Д. Лигети, В. Мартынов, А. Волконский, А. Шнитке, Э. Денисов, А. Немтин, С. Крейчи, П. Мещанинов, К. Штокхаузен и др.) активно применяли МКТ в своей деятельности, что привело к развитию новых направлений в музыкальном творчестве, а также в науке и образовании [1; 2].

Возможности информационного подхода к проблемам музыкального творчества также были исследованы рядом ученых (Р.Х. Зарипов, М. Касслер, А. Моль, М. Мэтьюз, Дж. Пирс, Ю.Н. Рагс, И.Д. Рудь, В. Фукс, И.И. Цуккерман и др.) [3]. Вопрос исследования междисциплинарного взаимодействия предметных областей информатики и музыки посвящен целый ряд специализированных журналов: «Mathematics and Music», «Computer Music», «Future Music», «Music Tech», «Электронная музыка», «Музыка и электроника», «Медиамузыка» и др. В публикуемых материалах находят свое отражение результаты исследований известных отечественных и зарубежных ученых в области компьютерной музыки, музыкального программирования и применения музыкально-компьютерных технологий (МКТ) в сфере общего и профессионального музыкального образования, а также раскрывается для читателей опыт музыкантов, использующих МКТ в своем творчестве. На страницах этих изданий публикуются статьи, посвященные современным технологиям создания и обработки звука, мультимедийному искусству, экспериментальной музыкальной электронике и др. Процесс информатизации, оказывавший существенное влияние на развитие музыкального искусства еще несколько десятилетий назад, и сегодня, самым непосредственным образом затрагивая культурную и образовательную сферы, крайне актуален в современном музыкальном творчестве и музыкальном образовании.

По организации информатизации музыкального и музыкально-педагогического образования опубликовано значительное

количество научных статей, монографий, учебно-методических пособий, разработаны образовательные программы (Г.Г. Белов, И.А. Большакова, Т.И. Боронина, И.Б. Горбунова, А.В. Горельченко, И.В. Заболотская, М.С. Заливадный, Р.Х. Зарипов, А. Камерис, Э.В. Кибиткина, И.М. Красильников, Е.А. Ложакова, Е.В. Орлова, А.В. Ортин, Р.Ю. Петелин, Ю.В. Петелин, К.Ю. Плотников, С.П. Полозов, Ю.Н. Рагс, Ж.Ю. Ситникова, Н.С. Сушкевич, Г.Р. Тараева, А.В. Харуто, А.П. Хмелева, С.В. Чибирёв и др.). Проведенные вышеперечисленными авторами исследования подтверждают, что ИТ являются эффективным, а порой и незаменимым средством расширения профессиональных возможностей, как в сфере искусства и творчества, так и в сфере современной педагогической практики. Это обусловлено тем, что в условиях высокотехнологичной информационной образовательной среды (ВТИОС) многие методы и средства профессиональной деятельности музыкантов, и педагогов базируются на использовании ИТ [4; 5; 6]. Поэтому, информационная подготовка, включающая овладение методами и средствами современных компьютерных технологий, становится одной из базовых компетенций педагога-музыканта и проявляется, прежде всего, при решении конкретных профессиональных задач [7; 8; 9]. Необходимость формирования информационной компетентности будущих учителей музыки обусловила внесение изменений в процесс их обучения информатики и ИТ в средних и высших учебных заведениях.

Дисциплины, в содержание которых включены разделы, посвященные компьютерной музыке, 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.

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

Таблица 1

Содержание дисциплины «Компьютерные технологии в музыкальном образовании»

№ п/п	Название темы с кратким содержанием	Всего часов
1.	<b>Информационные технологии в музыкально-педагогическом образовании</b> 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.	<p><b>Информационная образовательная среда</b> 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» <a href="http://music.edu.ru/">http://music.edu.ru/</a>, «Единое окно доступа к образовательным ресурсам» <a href="http://window.edu.ru/">http://window.edu.ru/</a>, «Музыкально-образовательный портал для современных преподавателей музыки» <a href="http://muzuchitel.ru/">http://muzuchitel.ru/</a>, портал «Единой образовательной информационной среды» <a href="http://eois.mskobr.ru/">http://eois.mskobr.ru/</a>, «Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов» <a href="http://fcior.edu.ru/">http://fcior.edu.ru/</a>, «Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов» <a href="http://school-collection.edu.ru/collection/">http://school-collection.edu.ru/collection/</a> и др).</p>	16
3.	<p><b>Применение музыкального программного обеспечения в музыкально-педагогической деятельности учителя музыки</b> 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.).</p>	20
4.	<p><b>Тестирование как технология контроля образовательного процесса</b> 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.</p>	20
5.	<p><b>Обучение музыке с использованием элементов ЭОР</b> 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.</p>	24
6.	<p><b>Электронный мультимедийный учебник</b> 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.</p>	32
7.	<p><b>Организация дистанционного обучения в музыкальном образовании</b> 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, Ammy Admin, Classroom Spy Professional и др.).</p>	20
<b>Итого:</b>		144

учебные пособия, создаются электронные тестовые задания, разрабатываются проекты уроков с применением дистанционных форм обучения, а также музыкального ПО (аудиоредакторов, программ-секвенсеров, автоаранжировочных программ, нотных редакторов, библиотек звуков, VST-инструментов и т. д.) (таблица 1).

Включение дисциплины «Компьютерные технологии в музыкальном образовании» в образовательный процесс позволит успешно подготовить учителей музыки, способных профессионально использовать возможности современных ИТ и МКТ в будущей педагогической деятельности в условиях функционирования ВТИОС.



## Библиографический список

1. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. «Формализованная музыка» Я. Ксенакиса: значение для построения учебных музыкально-математических курсов. *Современное музыкальное образование – 2007 – 2008*. Санкт-Петербург, 2008; 109 – 114.
2. Карпец М.И. *Электронные аудиотехнологии в композиторском авангарде 50-х годов XX века (на материале творчества П. Шефера, Дж. Кейджа, К. Штокхаузена)*. Автореферат диссертации ... кандидата искусств. Санкт-Петербург, 2010.
3. Зарипов Р.Х. *Машинный поиск вариантов при моделировании творческого процесса*. Москва, 1983.
4. 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.
5. Панкова А.А. Влияние тенденций информатизации современного общества на музыкальное образование. *Современное музыкальное образование – 2015*. Санкт-Петербург, 2015; 83 – 86.
6. 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.
7. Горбунова И.Б. Музыкальное программирование, или Программирование музыки и музыкально-компьютерные технологии. *Теория и практика общественного развития*, 2015; 7: 213–218.
8. Рагс Ю.Н. Перспективы развития курса информатики в музыкальных образовательных учреждениях. *Современное музыкальное образование – 2003*. Санкт-Петербург, 2003; 199 – 202.
9. 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., Zalivadnyj M.S. «Formalizovannaya muzyka» Ya. Ksenakisa: znachenie dlya postroeniya uchebnyh muzykal'no-matematicheskikh kursov. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2007 – 2008*. Sankt-Peterburg, 2008; 109 – 114.
2. Karpec M.I. *Elektronnye audiotekhnologii v kompozitorskom avangarde 50-h godov HH veka (na materiale tvorchestva P. Shefera, Dzh. Kejdzha, K. Shtokhauzena)*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata iskusstv. Sankt-Peterburg, 2010.
3. Zaripov R.X. *Mashinnyy poisk variantov pri modelirovani i tvorcheskogo processa*. Moskva, 1983.
4. 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.
5. Pankova A.A. Vliyaniye tendentsiy informatizatsii sovremennogo obschestva na muzykal'noe obrazovanie. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2015*. Sankt-Peterburg, 2015; 83 – 86.
6. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Regional'naya informatika RI – 2014: materialy konferentsii*. Sankt-Peterburg, 29 – 31 okt. 2014. SPOISU. Sankt-Peterburg, 2014: 320 – 322.
7. Gorbunova I.B. Muzykal'noe programmirovaniye, ili Programmirovaniye muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*, 2015; 7: 213-218.
8. Rags Yu.N. Perspektivy razvitiya kursa informatiki v muzykal'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniyah. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2003*. Sankt-Peterburg, 2003; 199 – 202.
9. 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.

Статья поступила в редакцию 30.11.16

УДК 378.02:372.8

**Petrova N.N.**, teacher, MBU of Additional Education of Children's Art School № 2 (Tver), E-mail: [petrus.petrova@yandex.ru](mailto:petrus.petrova@yandex.ru)

**KEEPING THE TRADITION, FACING THE FUTURE: METHODS TO TEACH PLAYING THE DIGITAL ACCORDION.** The paper studies prospects for the development of an accordion instrumental performing genre in the modern educational process at all levels of the professional development: in children's music schools, children's art schools, higher education institutions. The studied problem is an urgent task of the modern musical pedagogy. The article describes ways to use the digital accordion in the system of initial vocational training in the modern educational process. The problems and prospects of the development of techniques of performance, skills using a new digital musical instruments and musical computer technologies in the modern musical education are studied.

**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](mailto:petrus.petrova@yandex.ru)

## СОХРАНЯЯ ТРАДИЦИИ, СМОТРИМ В БУДУЩЕЕ: МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ЦИФРОВОМ БАЯНЕ / АККОРДЕОНЕ

Рассмотрение перспектив развития баянного-аккордеонного инструментально-исполнительского жанра в современном образовательном процессе на всех ступенях профессионального развития, от детских музыкальных школ (ДМШ) и детских школ искусств (ДШИ) до сузов и вузов – актуальная задача современной музыкальной педагогики. В данной 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.

**Ключевые слова:** цифровой баян, V-Accordion, синтезатор, музыкально-компьютерные технологии, дополнительное образование.

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 все (или почти всё) виды музыкальной деятельности, которые могут оказаться востребованными жизнью («Концепция развития дополнительного образования до 2020 года» [1]).

В связи с введением новых Федеральных государственных требований к образовательным программам и, к сожалению, с делением этих образовательных программ на предпрофессиональные и общеразвивающие, часто не по признаку одарённости воспитанников дополнительного образования, а, фактически, по спущенной директиве сверху: какие именно программы считать предпрофессиональными (достойными внимания), какие считать общеразвивающими (малозначимыми). Такое 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 [2], 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.

Всё это ставит перед музыкальной педагогикой задачу освоения новых технологий, методов, инноваций в работе с воспитанниками. Сохраняя преемственность традиций исполнительских школ прошлого в обучении игре на традиционных музыкальных инструментах, необходимо внедрять современные музыкальные технологии (цифровой музыкальный инструментарий, музыкально-компьютерные технологии – МКТ [3; 4], музыкальный компьютер – МК [5; 6]) в учебный процесс, тем самым значительно активизируя его, создавая необходимую мотивированную среду на уроках с воспитанниками. Педагогическая задача – поддержать и возглавить движение по освоению и развитию цифровых технологий в музыкальном искусстве и в музыкальной педагогике, дать населению качественное, в лучших традициях отечественной исполнительской школы, музыкальное образование, прививая хороший музыкальный вкус, воспитанный на художественном материале, используя, в том числе, и современный цифровой музыкальный инструментарий [7; 8]. Широкий спектр музыкально-творческой деятельности с помощью цифровых клавишных синтезаторов, электронных музыкальных инструментов (ЭМИ) [9; 10] и МКТ позволяет преодолеть одностороннюю исполнительскую направленность традиционного музыкального обучения [11; 12; 13], способствует активизации музыкального мышления ученика и развитию в более полной мере его музыкальных способностей.

Любая исполнительская школа проходит свой эволюционный путь развития. Некоторые инструменты, не пройдя проверку временем и не найдя себе должного применения, исчезают в безвестности, многие – уступают своё место усовершенствованным «потомкам». В последние десятилетия наблюдается кризис в баянном исполнительстве на всех ступенях профессионального мастерства – от музыкальной школы до сузов и вузов. Одним из путей выхода из кризиса баянного исполнительского искусства и возрождения интереса у населения к баяну/аккордеону – привлечение молодого поколения к обучению игре на цифровых инструментах (digital virtual accordion – V-accordion).

В исполнительской практике концертирующих солистов-баянистов V-accordion уверенно занимает свою нишу, своё признание. В Интернет-изданиях можно найти интересующие материалы по эксплуатации, настройках и функциональных возможностях разных моделей этих инструментов. На профессиональных исполнительских конкурсах есть номинации «digital accordion», что говорит о признании в профессиональном сообществе возможностей этих инструментов. Именно цифровые баяны и аккордеоны (а также акустические инструменты с встроенной электроникой) могут сохранить исчезающий вид народных инструментов – баян и аккордеон, помочь передать будущим поколениям исполнительские традиции, репертуар баянной школы, также, как, например, направление неофольклора на эстраде, когда в ярких современных нарядах с народной национальной тематикой поют народные песни в новом современном прочтении, интересно аранжированные и преподнесённые публике.

Молодые музыканты-исполнители на цифровых инструментах демонстрируют высокое мастерство в исполнении музыки академического направления, а также, лучших образцов эстрадного жанра. Пока они известны только узкому кругу музыкантов этого направления.

Назрела необходимость проведения просветительской и разъяснительной работы в этой области, как в профессиональной среде баянистов/аккордеонистов, так и среди административных учебных заведений искусства и культуры, от которых зависит вопрос приобретения для своих учебных заведений достаточно дорогих цифровых инструментов.

266

Выступая на концертах, играя произведения, написанные для готово-выборного баяна / аккордеона, но уже аранжированные для цифрового баяна, на примере собственного репертуара, мы стараемся показать преемственность традиций баянной школы в вопросах выбора оригинального баянно / аккордеонного репертуара применительно к исполнению на цифровом инструменте с использованием приёмов звукоизвлечения, применяемых на традиционных акустических баянах/аккордеонах.

В данной статье мы рассматриваем возможность применения в современном образовательном процессе цифрового баяна/аккордеона именно в профессиональном плане. С появлением такого инструментария, с обилием заложенных в него тембров в трёх клавиатурах (правая, левая с готовыми аккордами, выборная) можно без потерь в качестве делать переложения оригинальных сочинений для других инструментов, чем существенно обогатиться исполнительский репертуар баяниста / аккордеониста. При этом баянист/аккордеонист чувствует себя настоящим мультиинструменталистом, играя органное сочинение тембрами органа, духовную музыку – тембром хора и т. д. При использовании разных тембров может несложно меняться способ звукоизвлечения, поскольку музыкант-баянист имитирует исполнительскую манеру других инструментов, словно перевоплощающийся в разные образы актёра в театре. К тому же некоторые приёмы, характерные для исполнительства на баяне/аккордеоне, например, тремоло мехом или нетемперированное глиссандо, могут быть отменены при переложении за ненадобностью, так как баянисты часто используют «тремоло» или «рикошет», добываясь либо эффекта скрипичного «деташе», либо, чтобы разнообразить небогатую звуковую палитру акустического инструмента.

Инертность в вопросах дополнительного образования детей с внедрением в образовательный процесс цифрового инструментария, призвана изменить «Концепция развития дополнительного образования до 2020 года», принятая на правительственном уровне в России. В «Концепции» указывается, что «...сфера дополнительного образования детей создаёт особые возможности для развития образования в целом, в том числе для расширения доступа к глобальным знаниям и информации, опережающего обновления его содержания в соответствии с задачами перспективного развития страны» [1, с. 3]. Фактически, эта сфера становится **инновационной площадкой для отработки образовательных моделей и технологий будущего.**

Вместе с тем развитие общественных и экономических отношений, изменение технологического уклада, «трансформация запросов семей и детей формируют новые вызовы, стимулируя использование конкурентных преимуществ отечественной системы дополнительного образования детей и поиск новых подходов и средств» Наряду с многими целями и задачами развития данной «Концепции» и применительно, например, для ДШИ/ДМШ указано: «...повышение вариативности, качества и доступности дополнительного образования для каждого; обновление содержания дополнительного образования детей в соответствии с интересами детей, потребностями семьи и общества; обеспечение условий для доступа каждого к глобальным знаниям и технологиям» [там же, с. 2]. Создание развивающих методов в современной ДШИ/ДМШ отвечает мысли Г. Нейгауза: «Я убеждён, что диалектически продуманная методика школы должна охватывать все степени одарённости – от музыкально-дефективного (ибо и такой ребёнок должен учиться музыке, – музыка – орудие культуры наравне с другими) до стихийно-гениального» [14, с. 390].

Как практикующий преподаватель, работающий в начальном профессиональном звене и за 20-летнюю практику накопивший значительный опыт работы с детьми разной степени музыкальной одарённости, могу констатировать актуальность рассмотрения вопроса о необходимости повсеместного внедрения новых музыкальных технологий (цифровых музыкальных инструментов, музыкально-компьютерных технологий) в современный образовательный процесс. Нами разработана методика обучения игре на электронных музыкальных инструментах (см. подробнее в [15]) на примере баяна/аккордеона, обоснованы пути её реализации в ДШИ, ДМШ. Возможность применения инновационных технологий на занятиях музыкой, в соответствии с веяниями времени и «Концепцией развития дополнительного образования в России», позволяет учащимся ДМШ, ДШИ, студентам сузов и вузов получить профессиональное образование, играя на новейших высокотехнологичных инструментах, что, несомненно, поможет им быть востребованными в профессии современного музыканта-исполнителя и педагога.

## Библиографический список

1. Концепция развития дополнительного образования детей до 2020 г. Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р.
2. Орлова Е.В. Модернизация направлений и средств обучения как важнейшее условие усиления роли художественного образования в духовно-эстетическом воспитании новых поколений. *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: 3 – 6.
3. 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.
4. 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.
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., 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. 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.
9. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 3: 44 – 47.
10. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*. 2015, 22: 233 – 240.
11. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и Digital Humanities. *Современное музыкальное образование – 2015*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2015: 29 – 34.
12. Горбунова И.Б. Информационные технологии в современном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование – 2011*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена. 2011: 30 – 34.
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. Гушина О.А. Творческая педагогика – искусство, опирающееся на науку. Клавишный синтезатор – педагогическая импровизационность метода. *Современное музыкальное образование – 2015: материалы XIV международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2015: 388 – 392.
15. Петрова Н.Н. Цифровой баян: новые возможности на основе старых традиций. *Инновационные формы преподавания в ДМШ и ДШИ*. Ответственный редактор-составитель Е.В. Орлова, А.В. Чернышов, Л.Н. Шайхутдинова. Москва: МЦ «Искусство и образование», 2013: 53 – 55.

## References

1. *Konceptsiya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej do 2020 g. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 04.09.2014 № 1726-r.*
2. Orlova E.V. Modernizaciya napravlenij i sredstv obucheniya kak vazhnejшее uslovie usileniya roli hudozhestvennogo obrazovaniya v duhovno-esteticheskom vospitanii novyh pokolenij. *Innovacionnye formy prepodavaniya v DMSH i DShI*. Отв. ред.-сост. E.V. Orlova, A.V. Chernyshov, L.N. Shajhutdinova. Moskva: MC «Iskusstvo i obrazovanie», 2013: 3 – 6.
3. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta 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 mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2014: 32 – 38.
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., 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. 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.
9. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44 – 47.
10. 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. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i Digital Humanities. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2015: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2015: 29 – 34.
12. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v sovremennom muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2011: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena. 2011: 30 – 34.
13. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii 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. Guschina O.A. Tvorcheskaya pedagogika – iskusstvo, opirayuscheesya na nauku. Klavishnyj sintezator – pedagogicheskaya improvizacionnost' metoda. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2015: materialy XIV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2015: 388 – 392.
15. Petrova N.N. Cifrovoy bayan: novye vozmozhnosti na osnove staryh tradicij. *Innovacionnye formy prepodavaniya v DMSH i DShI*. Otvetstvennyj redaktor-sostavitel' E.V. Orlova, A.V. Chernyshov, L.N. Shajhutdinova. Moskva: MC «Iskusstvo i obrazovanie», 2013: 53 – 55.

Статья поступила в редакцию 12.12.16

УДК 378.02:372.8

**Ten E.S.**, teacher of music and computer technologies, Academic Gymnasium No. 56 (St. Petersburg, Russia),  
E-mail: tenelina@mail.ru

**MUSIC AND COMPUTER TECHNOLOGIES IN MUSIC LESSONS IN SECONDARY SCHOOLS.** An introduction to the issues of a contemporary student of musical art takes place in today's busy life. The environment changes the perception of the child, for he lives in the world of technological symbols and characters, in the world of e-culture. The teacher must know and skillfully use modern techniques and new educational technologies to communicate with the child on the same level. One of such techniques concerns the integration of media education in the work of music teachers. To teach the child to navigate the e-environment acquires reading skills, the processing and analysis of information obtained from different sources, it is critical to comprehend that this is one of the

most important tasks of the modern school. The article presents results of the study of the music education in educational institution on the basis of the use of music and computer technologies.

**Key words: music and computer technologies, music education, general education, music computer, electronic musical instruments, educational institutions.**

**Э.С. Тен, преподаватель музыкально-компьютерных технологий Академической гимназии № 56, г. Санкт-Петербург, E-mail: tenelina@mail.ru**

## МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Приобщение современного школьника к вопросам музыкального искусства происходит в условиях чрезвычайно насыщенной среды. Меняется восприятие ребенка, он живет в мире технологичных символов и знаков, в мире электронной культуры. Учитель должен владеть современными методиками и новыми образовательными технологиями, чтобы общаться с ребенком на одном языке. Одной из таких методик сегодня является интеграция медийного образования в систему работы учителя музыки. Научить ребенка ориентироваться в электронной среде, приобретать навыки чтения, переработки и анализа информации, получаемой из разных источников, критически осмысливать её – это и есть одна из важнейших задач современной школы. В статье представлены результаты обучения музыке в общеобразовательном учреждении на основе использования музыкально-компьютерных технологий.

**Ключевые слова: музыкально-компьютерные технологии, музыкальное образование, общее образование, музыкальный компьютер, электронные музыкальные инструменты, общеобразовательные учреждения.**

Музыкальное искусство открывается перед ребенком процесс становления художественного образа через разные формы художественного воплощения: литературные, музыкальные, изобразительные. Идёт опора на выявление жизненных связей музыки. В музыкальной программе с применением информационных технологий (ИТ) урок музыки является не просто уроком развития сенсорных способностей, а уроком искусства, когда развиваются все психические процессы: восприятие, мышление, память, внимание и, в том числе музыкальные способности: тембровый слух, чувство ритма, музыкальное мышление и т.д.

XXI век – это век ИТ, которые сейчас активно внедряются в различные сферы жизни. Использование ИТ в образовательном процессе дает учителю большие возможности при проведении урока [1; 2; 3], делает урок более увлекательным, запоминающимся, наглядным, позволяет по-новому использовать на уроках музыки текстовую, звуковую, и видеоинформационную часть, обогащает методические возможности урока музыки, придают ему современный уровень. *Музыкальный компьютер (МК)* [4; 5; 6] широко используется для усвоения учебного материала, для активизации познавательной деятельности, реализации творческого потенциала ребёнка, воспитания интереса к музыкальной культуре, формирования духовного мира.

На примере создания новых методических комплектов мы видим усложнение, качественное изменение педагогических методик. Говоря об использовании и совершенствовании педагогических технологий, в первую очередь надо иметь в виду ИТ, то есть технологии, несущие в своей основе максимальное количество информации. Полученный в результате объем знаний не всегда предполагает анализ, дедукцию (логическое умозаключение). Но в то же время обогащает опыт, расширяя кругозор, направляет на изучение, узнавание, познание; формирует своеобразный взгляд на те или иные процессы. Как известно, учебно-познавательный процесс не мыслим без формирования определенного объема знаний. Урок с использованием МК, в отличие от традиционного, подразумевает иную организацию. Задания носят конкретный характер. У учителя есть возможность ввести в изучение темы музыкально-компьютерные программы (*МКТ-программы*) [7], которые позволяют не только слушать музыку в качественной записи, просматривать фрагменты произведений видеозаписи, но и дают доступ к большому блоку информации, связанной с миром искусства: живопись, скульптура, народные промыслы, литература, история. Темы, связанные с изучением музыкальных инструментов, отдельных произведений, выявлением общих художественных особенностей, биографий композиторов, постановкой балетов, экскурсии получили живой отклик в детской аудитории.

Умение концентрироваться на выполнении заданий и в то же время распределять свои умения в работе с другими детьми – важная часть организации этой деятельности. Ребёнок совершает открытие: он сам узнал, сам понял, сам дал объяснение, что даёт возможность вывести учащихся на иной путь реализации практических навыков – творческий. Дети должны быть готовы к изучению темы с помощью ИТ. Существуют определённые требования к работе с ИТ: глубокое знание первичного программного материала, знание МК, умение работать в конкретной про-

грамме, их общая подготовленность (развитие познавательных процессов, определённых качеств личности).

Все ранее перечисленные особенности и возможности учебного процесса реализуются в «Академической гимназии № 56» Санкт-Петербурга – крупнейшего в Северо-Западном регионе образовательного комплекса, основной миссией которого является предоставление максимального широкого поля возможностей наибольшему числу учащихся, ориентированных на высокий уровень образования и воспитания. Кабинеты учреждения оборудованы самой современной компьютерной техникой, в том числе, *музыкально-компьютерными технологиями (МКТ)* [8; 9; 10; 11]. В 2012 г. на базе нашей школы были открыты *МКТ-классы*, которые оборудованы компьютерами с MIDI-клавиатурами и наушниками, проектором и smart-доской. Образовательная программа класса МКТ построена на основе Инновационного учебно-методического комплекса «Музыка и информатика» [12]. В «Академической гимназии № 56» урок музыки разделяется на несколько музыкальных направлений: хор девочек, хор мальчиков, музыкальная литература и МКТ. При таком делении музыкальных групп уже была подготовлена база для создания и открытия *МКТ-классов*.

Современный учитель музыки может использовать на уроках не только традиционные музыкальные инструменты, но и современные *электронные музыкальные инструменты (ЭМИ)* [13; 14; 15], МК, оснащенные программами для создания музыки.

Интерес современных детей к МК огромен, а информированность в сфере постоянно обновляющихся современных ИТ удивляет. Поэтому необходимо добиваться не просто соответствия уровня компьютерной грамотности учителя запросам и потребностям ученика, но и опережающего профессионального владения всем арсеналом современных ИТ. Это обеспечило бы возможность широчайшего применения МК (в том числе, как инструмента профориентации школьников – в виде элективных курсов, раскрывающих перспективы и новые возможности в профессиональной деятельности) в образовательном процессе на различных уровнях [16]. В мультимедийных классах изменяется роль учителя. Он может более эффективно использовать учебное время, отказавшись от утомительных повторов информации и сосредоточить свое внимание на индивидуальной помощи ученикам, обсуждении информации [17]. Компьютерные средства музыкальной композиции стирают начальные ступени соприкосновения материала, на которых заканчивалось раньше школьное музыкальное образование: теперь оказывается возможным музыкальное творчество. С помощью систем мультимедиа дети могут собирать информацию в разных видах, затем обрабатывать её, играть с нею, искать в ней внутренние связи и взаимодействия [18].

Ученики могут использовать технологию, чтобы сообщать свои идеи с другими, спорить и критиковать, убеждать и обучать своих товарищей и достигать более глубоких уровней собственного понимания, импровизировать. (Как известно, импровизация учащегося может стать отправным моментом в сложном процессе творческой активизации, главный «инструмент» которой – творческое мышление, в данном случае музыкальное, определяемое как способность мыслить звуками, что развивает

не только творческий потенциал воспитываемой личности, но и обеспечивает более глубокое усвоение знаний.) Каждый урок вызывает у детей эмоциональный подъём, даже отстающие ученики охотно работают с МК, а неудачный ход игры вследствие пробелов в знаниях побуждает часть из них обращаться за помощью к учителю, а часть – самостоятельно добывать эти знания в игре [19; 20].

Современный урок музыки в общеобразовательной школе насыщен новыми приемами педагогической техники практически на всех его этапах. И, имея возможности МКТ, учитель может быстрее научить ребят самостоятельно работать, вызывая больший интерес к своему предмету, приобщить ученика к творческому процессу, когда ребенок видит результат своего труда, оцененного учителем по достоинству. *МКТ на уроках музыки в общеобразовательной школе – это:*

- средство доступа к учебной информации, обеспечивающее возможности поиска, сбора и работы с источником, средство доставки и хранения информации;
- способ повышения качества учебного материала и усиления образовательных эффектов;
- дополнительные возможности для построения индивидуальных образовательных траекторий учащихся;
- реализация дифференцированного подхода к учащимся с разными способностями и уровнем готовности к обучению;
- возможность создания и применения разноуровневых заданий на уроке (учащиеся с высоким уровнем мыслительной деятельности при помощи МК знакомятся с новым материалом, получают новые сведения или углубляют свои знания, выполняя упражнения повышенной сложности; учащиеся с заниженным уровнем мыслительной деятельности работают с МК в индивидуальном темпе, не замедляя продвижения учащихся в классе);

#### Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Информационные технологии в современном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование – 2011*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2011: 30 – 34.
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. «Эстетика: информационный подход» Ю. Рагса: актуальное значение и перспективы. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 2: 86 – 90.
4. Горбунова И.Б. *Музыкальный компьютер: монография*. Санкт-Петербург: СМЮ Пресс, 2007.
5. Горбунова И.Б. *Информационные технологии в музыке. Т. 3: Музыкальный компьютер: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2011.
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., Заливадный М.С. Музыка, математика, информатика: пути взаимодействия и проблемы современного этапа. *Субкультуры и коммуникативные проблемы современного общества. Труды международной научно-теоретической конференции*. 2014: 81 – 83.
8. 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.
9. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке педагога-музыканта. *Проблемы музыкальной науки*. 2014; 3(16): 5 – 11.
10. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. *Современное музыкальное образование – 2014*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2014: 32 – 38.
11. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе Digital Humanities. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 3: 44 – 47.
12. 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.
13. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в системе общего музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 411 – 415.
14. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 3: 44 – 47.
15. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 22: 233 – 240.
16. 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.
17. Беличенко В.В., Горбунова И.Б. *Феномен музыкально-компьютерных технологий в обучении информатике музыканта (в условиях перехода на новые образовательные стандарты)*: монография Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2012.
18. 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.
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., Бергер Н.А., Яцентковская Н.А. Общее музыкальное образование в Школе XXI века. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6 (55): 147 – 151.

#### References

1. Gorbunova I.B. Informacionnyye tehnologii v sovremennoy muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoye muzykal'noye obrazovanie – 2011*: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obschej redakciey I.B. Gorbunovoy. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena. 2011: 30 – 34.

- применение на уроке музыки компьютерных тестов и тренажеров позволяет за короткое время получить объективную картину уровня усвоения изучаемого материала и своевременно его скорректировать;

- преподавание музыки на основе МКТ предполагает многовариантное использование дидактических приемов и методов обучения в рамках одного урока.

Изучение любой темы при помощи *МКТ-программ* позволяет не только слушать музыку в качественной записи, просматривать фрагменты произведений видеозаписи, но и даёт доступ к большому блоку информации, связанной с миром искусства: живопись, музыка, литература, история, народные промыслы. Освоение *МКТ* начинается со второго класса, к четвертому классу дети хорошо овладевают навыками работы на МК и готовы к восприятию интегрированных уроков по школьным предметам.

Таким образом, мы можем говорить о МК как о чрезвычайно мощном и полезном инструменте в педагогической деятельности учителя музыки. Развитие познавательного интереса способствует такой организации обучения, при которой ученик действует активно, вовлекается в процесс самостоятельного поиска и открытия новых знаний, решает вопросы проблемного, творческого, исследовательского характера.

Только при активном отношении учащихся к делу, их непосредственном участии в «познании» музыки пробуждается интерес к искусству, музыкальным занятиям, а включение ЭМИ в учебный процесс сближает классную и внеклассную музыкальную деятельность учащихся. С первого года работы по новому предмету «Музыкально-компьютерные технологии» в Гимназии № 56 мы наблюдаем повышенный интерес к предмету «Музыка». И связано это, прежде всего, с использованием МКТ в преподавании музыки в общеобразовательной школе.

2. Gorbunova I.B. Informacionnyye 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. «Estetika: informacionnyj podhod» Yu. Ragsa: aktual'noe znachenie i perspektivy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 2: 86 – 90.
4. Gorbunova I.B. *Muzykal'nyj komp'yuter: monografiya*. Sankt-Peterburg: SMIO Press, 2007.
5. Gorbunova I.B. *Informacionnyye tehnologii v muzyke. T. 3: Muzykal'nyj komp'yuter: uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2011.
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., Zalivadnyj M.S. Muzyka, matematika, informatika: puti vzaimodejstviya i problemy sovremennogo `etapa. *Subkul'tury i kommunikativnye problemy sovremennogo obschestva. Trudy mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoy konferencii*. 2014: 81 – 83.
8. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologii kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*, 2004; 4 (9): 123 – 138.
9. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v podgotovke pedagoga-muzykanta. *Problemy muzykal'noj nauki*. 2014; 3(16): 5 – 11.
10. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obschej redakciej Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2014: 32 – 38.
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. 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.
13. 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.
14. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44 – 47.
15. Gorbunova I.B. `Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 22: 233 – 240.
16. Gorbunova I.B. Informacionnyye tehnologii 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.
17. Belichenko V.V., Gorbunova I.B. *Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologii v obuchenii informatike muzykanta (v usloviyah perehoda na novye obrazovatel'nye standarty)*: monografiya Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2012.
18. 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.
19. Gorbunova I.B. Muzykal'noe programmirovaniye, iii programmirovaniye muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 7: 213 – 218.
20. Gorbunova I.B., Berger N.A., Yacentkovskaya N.A. Obschee muzykal'noe obrazovanie v Shkole XXI veka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 (55): 147 – 151.

Статья поступила в редакцию 12.12.16

УДК 378.02:372.8

**Mikhnyuk D.G.**, teacher, GBOU School № 8 with profound study of music disciplines “Music”, Frunze District of St. Petersburg (St. Petersburg, Russia), E-mail: tov\_ru@mail.ru

**Tovpich I. O.**, Director, GBOU School № 8 with profound study of music disciplines “Music”, Frunze District of St. Petersburg; postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: tov\_ru@mail.ru

**METHODICAL ASPECTS OF MASTERING MUSICAL COMPUTER TECHNOLOGIES IN A COMPREHENSIVE SCHOOL WITH PROFOUND STUDYING OF SUBJECTS ON MUSIC.** The article considers ways of using interactive musical and computer technologies in the system of primary professional music education as a means of formation of subject knowledge in the field of musical disciplines, as well as the possibility of their use, when teaching the subjects of the main curricular of secondary school (mathematics, computer science, physics, etc.). The article updates the information that a special music computer becomes a new multi-functional poly-timbre tool of a musician. In the case of its usage in the educational process of a comprehensive school with profound studying of musical subjects the effectiveness of the students' training increases. The work studies aspects of teaching music and computer technologies in conditions of functioning of the high-tech information educational environment within a single educational institution – a school with advanced study of musical subjects.

**Key words:** music pedagogy, music and computer technology, computer music, software, music programming.

**Д.Г. Михнюк**, преподаватель ГБОУ СОШ № 8 с углубленным изучением предметов музыкального цикла «Музыка» Фрунзенского района, г. Санкт-Петербург, E-mail: tov\_ru@mail.ru

**И.О. Товпич**, директор ГБОУ СОШ № 8 с углубленным изучением предметов музыкального цикла «Музыка» Фрунзенского района, аспирант Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: tov\_ru@mail.ru

## МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОВЛАДЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ПРЕДМЕТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ЦИКЛА

Статья посвящена рассмотрению возможностей интерактивных музыкально-компьютерных технологий в системе начального профессионального музыкального образования как средства формирования предметных знаний в области изучения музыкальных дисциплин, а также возможности их использования при обучении предметам основной программы общеобразовательной школы (математике, информатике, физике и др.). В статье актуализируется информация о том, что специализированный музыкальный компьютер становится новым многофункциональным политембральным инструментом музыканта, включение которого в образовательный процесс общеобразовательной школы с углубленным изучением предметов музыкального цикла позволяет преодолеть формальное, неполное усвоение учащимися ряда предметных знаний. Рассмотрены методические аспекты обучения музыкально-компьютерными технологиями в условиях функционирования высокотехнологичной информационной образовательной среды в рамках одного образовательного учреждения – школы с углублённым изучением музыкального цикла дисциплин.

**Ключевые слова:** музыкальная педагогика, музыкально-компьютерные технологии, музыкальный компьютер, программное обеспечение, музыкальное программирование.

Несмотря на то, что современному музыкальному образованию учебная дисциплина «Музыкально-компьютерные технологии» (МКТ) существует уже немало лет, по-прежнему в музыкальной среде бытует мнение об ограниченной применимости этих технологий в повседневной музыкальной и музыкально-педагогической практике, за исключением «коммерческого» и «прикладного» музыкального производства популярной музыки и работы с синтезаторами как музыкальными инструментами – электронными музыкальными инструментами (ЭМИ) [1; 2; 3]. Мнение это возникло в связи с объективными причинами, связанными не только с несовершенством аппаратно-программных комплексов, обычно используемых в школах, но и в связи со скоростью изменений, происходящих в области МКТ [4; 5], патентных и иных ограничений на их распространение и использование в учебных целях. Кроме того, как показала практика, успешное освоение теоретических основ МКТ требует от учащихся средней школы серьезного комплекса метапредметных знаний и навыков, сложносочетаемых между собой при стандартной схеме обучения.

Вместе с тем, практическая часть и творческая составляющая предмета МКТ для значительной части учащихся доступна и интуитивно понятна даже на уровне младших классов при наличии соответствующего программного обеспечения (ПО) и разработанных учебно-методических комплексов (УМК), позволяющего организовывать занятия в форме практических заданий и проектов, ориентированных на изучение конкретных вопросов, причем на каждом уровне обучения рассматриваются аналогичные предыдущему году проблемы, но, с детализацией, соответствующей метапредметным знаниям обучаемых. Кроме того, в связи с быстрым развитием информационных технологий в актуальном состоянии может поддерживаться только достаточно ограниченный набор методических разработок и УМК, не привязанных к конкретному ПО и, вместе с тем, направленных на формирование практических навыков учащихся, позволяющих вести полноценную учебную и проектную деятельность без нарушения авторских прав производителей ПО, и давая возможность преподавателю самостоятельно выбрать из богатого арсенала бесплатных, условно бесплатных и коммерческих программ с бесплатным периодом использования, наиболее актуальное ПО, что в свою очередь накладывает известные ограничения на учебный процесс.

Актуальность соответствующих методических разработок и УМК имеет особое значение, поскольку на протяжении пяти лет, в течение которых проходит обучение по дисциплине МКТ, набор используемого в профессиональной среде ПО может измениться полностью. Являясь естественным продолжением и практической ипостасью таких основных музыкально-теоретических дисциплин, как сольфеджио, теория музыки, музыкальная литература, курс МКТ дает возможность начать практическое изучение основ композиции, аранжировки и оркестровки учащимся даже первого-второго года обучения дисциплины МКТ. Это обусловлено тем, что способность и желание сочинять музыку у детей, их склонность к импровизации сталкивается с недостаточным владением инструментом, слабыми навыками нотации, не позволяющими формализовать импровизацию в нотную запись, недостаточным представлением о многообразии возможностей, диапазонов и тембров других музыкальных инструментов, кроме инструмента специальности, родственных ему и общего фортепиано. Ранее проблема не имела разумного решения, и основы оркестровки, аранжировки и композиции можно было начать изучать только в средних профессиональных и высших учебных заведениях. Но с появлением МКТ это становится возможным для детей среднего школьного возраста.

Приведём в качестве примера практические занятия по дисциплине МКТ, апробированные во внеурочной работе с учащимися 5-х-6-х классов ГБОУ СОШ № 8 «Музыка» с углубленным изучением предметов музыкального цикла Фрунзенского района Санкт-Петербурга. Следует отметить, что состав учащихся 5-6 классов ГБОУ СОШ № 8 «Музыка» по уровню общеобразовательной и теоретической подготовки неоднороден в силу особенностей образовательного процесса в школе и возможности выбора специального инструмента. Поэтому некоторые понятия и определения приходится прорабатывать углубленно, с азов, на доступном самым слабым ученикам уровне, разбивая их на рабочие группы и раздавая им задания разной степени сложности. Тем не менее, практически с первого занятия, учащиеся приобретают навыки компьютерной нотации, например, в программе MuseScore. Инструменты нотного набора ученикам интуитивно понятны и не вызывают сложностей на уровне разбираемых

примеров. Попытки объяснения структуры редактирования записи Piano Roll, принятой в профессиональных системах работы с MIDI, наталкивались до определенного момента на непонимание. Решение было найдено с помощью Интернет-ресурса «Академия Хана» ([khanacademy.org](http://khanacademy.org)), широко известного в образовательной среде как источник профессионально сделанных и озвученных учебных материалов по большинству дисциплин средней школы. Основы музыкального программирования [6; 7] и композиции объяснялись с помощью двух запоминающихся примеров. В первом ролике разноцветными маркерами по разному-рано листу рисовались повторяющиеся структуры «doodle», при этом каждая структура «пропевалась» в зависимости от движения маркера вверх или вниз. В случае использования двух цветов – использовались два голоса, трех – три, соответственно. Учащимся было предложено на основе просмотренного материала на листах бумаги самостоятельно нарисовать повторяющиеся узорные структуры, подобные просмотренным, сверху нарисовать нотный стан и по выбранному заранее правилу изобразить «все ноты подряд» или «все ноты через определенный интервал», например, терцию; нарисовать «ноты с неким определенным «шагом»», причем одной, заранее выбранной длительности. Получившиеся узоры и нотные последовательности на их основ, были введены в программу MuseScore и совместно прослушаны. Не все они звучали хорошо, но, поскольку никаких жестких рамок не ставилось, то дети свободно перерабатывали основы узоров, таким образом, чтобы они звучали гармонично, и делали собственные выводы о звучании тех или иных повторяющихся структур. Затем прозвучало предложение использовать в «узорах» ноты разной длительности, обозначая их полосками (<https://www.khanacademy.org/math/math-for-fun-and-glory/vi-hart/singing/v/doodle-music>). Следующий урок был начат с просмотра видеоролика, в котором демонстрировалось устройство музыкальной шкатулки и способ программирования ленты с использованием методов механического отражения повторяющегося мотива, визуально подобно структурам, знакомым по предыдущему уроку. После этого объяснение принципа работы редактора Piano Roll в программе Cocos Reaper прошло без затруднений. Более того, учащимися были самостоятельно сделаны выводы о возможности математического анализа схожести музыкальных произведений по визуальной схожести отображения (<https://www.khanacademy.org/math/math-for-fun-and-glory/vi-hart/singing/v/folding-space-time>).

Одной из основных аппаратных проблем, связанных с изучением МКТ в школе, является осязательная аппаратная задержка MIDI-клавиатуры в процессе звукоизвлечения. Не понимая физической сути и, отчасти, неизбежности этого явления, учащиеся, привыкшие к моментальному отзыву классических аналоговых инструментов, не стремятся достичь каких-либо результатов, не используя и доли процента возможностей данного инструмента. Вместе с тем, им кажется, что проще и интуитивно понятней работать в нотном редакторе, не переносящем в нотный материал их ошибки. Т.е., они сами себя лишают возможности быстрой записи собственных импровизаций, мыслей, идей, отгораживаясь от живой, пусть и записанной на музыкальном компьютере (МК) [8; 9], музыки стеной нотных символов. Для нивелирования этой проблемы используем произведения, рассчитанные на начальный период обучения пианистов и предназначенные для развития у них «чувства инструмента». В качестве примера подобного произведения можно привести пьесы для импровизации по черным клавишам петербургского композитора Г.Г. Белова, когда в заданную фонограмму канву учащийся добавляет свое собственное видение. В случае использования подобного приема на уроках МКТ следует вести запись этой импровизации при помощи любой DAW (Digital Audio Workstation) [10; 11; 12], имеющейся в наличии, с последующим подбором учащимся желаемого тембра звучания инструмента и созданием готовой фонограммы как самостоятельного проекта. Следует также отметить, что для записи импровизаций и самостоятельных композиций возможно использовать не только DAW-программы, объективно дающие задержку сигнала, но и stand-all-one версии VSTi, например, продукты серии EZKeys от компании Toontrack, реалистично передающие звучание инструментов и, вместе с тем, позволяющие записывать исполнение на клавиатуре как самостоятельный MIDI-трек, практически, без задержки. Впоследствии к этому треку можно добавить любой инструмент, что открывает широкие возможности для самостоятельных проектов. Еще большие возможности открывает та же группа инструментов для формирования начальных композиторских навыков. Все продукты серии

EZKeys, кроме записи непосредственно с клавиатуры, позволяют формировать гармонические последовательности аккордов с помощью встроенного инструмента-редактора, отображающего квинтовый круг, в котором сочетаемые с выбранной тональностью аккорды подсвечены цветом; затем прослушать эти аккорды в процессе подбора, внести правки, расширить диапазон звучания, например, на октаву, а затем проиграть набранную последовательность аккордов, сформировать loop (повторяющуюся последовательность). Более того, последовательности аккордов можно присвоить стили и жанры исполнения из обширной библиотеки, записанной профессиональными пианистами в формате MIDI, и экспортировать готовые данные в любой DAW или систему нотации для продолжения работы. Но, с точки зрения развития навыков сочинительства у детей было предложено наиграть под запись любую знакомую мелодию. Программа автоматически подбирала к каждому такту последовательность аккордов, напоминая алгоритм действия автоаранжировщика, например, Band-In-a-Box, знакомого учащимся. К получившейся последовательности аккордов ребенку предлагалось сочинить уже собственную оригинальную мелодию, что дало положительные результаты. Воспринимая такие занятия как веселую игру, учащиеся не только пытались напеть или наиграть получившиеся у них мелодии, но спонтанно придумывали слова к наиболее удачным, по их мнению, вариантам. После представления мелодии авторам наиболее удачных (по мнению учеников класса) мелодий предлагалось записать их с помощью MIDI-клавиатуры или программы нотации (на выбор) и совместить результат со сгенерированным

ранее аккомпанементом. Авторы наиболее удачных вариантов попытались оркестровать получившиеся «произведения». В качестве метода оркестровки как самый простейший был выбран метод визуального выделения в отображении редактора Piano Roll голосов и партии аккомпанеента, сгенерированного программой EZKeys, и переноса его на треки других инструментов, что в свою очередь позволило поговорить с учащимися о принципах работы программ автоаранжировщиков, работающих по схожим алгоритмам.

Несмотря на незначительное количество часов по дисциплине МКТ, отведённых на работу с этой возрастной группой учащихся, удалось сформировать базовые представления о большинстве типов программ, используемых на занятиях по данному предмету, выработать начальные навыки их использования и даже создать небольшие персональные проекты, определив ориентиры для работы с более сложными музыкальным материалом.

Обобщая вышесказанное, отметим, что изучение теоретических основ цифрового звука, опережающее курс физики, математики и информатики средней школы на годы вперед, для учащихся младшей и средней школы имеет большой практический смысл в процессе понимания логики изложения учебного материала по вышеназванным дисциплинам и предметам, составляющим основу цикла музыкальных дисциплин [13]. Основы композиции, гармонии, аранжировки в процессе обучения МКТ с применением максимума доступных технических средств может быть представлено и доступно в полном объёме учащимся старших классов образовательных учреждений.

#### Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 22: 125 – 131.
2. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Компьютерная музыка как одно из проявлений современного этапа экспериментальной эстетики и теоретического музыковедения. *Научное мнение*. 2014; 12 (1): 113 – 120.
3. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015;3: 44 – 47.
4. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена* 2004; 4 (9): 123 – 138.
5. 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.
6. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Кибиткина Э.В. *Музыкальное программирование: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2012.
7. Горбунова И.Б. Музыкальное программирование, или Программирование музыки и музыкально-компьютерные технологии. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 7: 213–218.
8. 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.
9. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в Школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития* 2015; 11: 254 – 257.
10. Горбунова И.Б. Информационные технологии в современном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование – 2011*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2011: 30 – 34.
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., Панкова А.А., Родионов П.Д. *Digital audio workstation. Теория и практика*: учебное пособие. Saarbrücken, Germany. 2016.
13. 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*. 2014: 81 – 83.

#### References

1. Gorbunova I.B. `Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 22: 125 – 131.
2. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Komp'yuternaya muzyka kak odno iz proyavlenij sovremennogo `etapa `eksperimental'noj `estetiki i teoreticheskogo muzykovoznaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 12 (1): 113 – 120.
3. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015;3: 44 – 47.
4. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologii kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena* 2004; 4 (9): 123 – 138.
5. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj, Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2014: 32 – 38.
6. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Kibitkina `E.V. *Muzykal'noe programmirovaniye: uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2012.
7. Gorbunova I.B. Muzykal'noe programmirovaniye, ili Programmirovaniye muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 7: 213-218.
8. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii 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.
9. 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.
10. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v sovremennom muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2011*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2011: 30 – 34.



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., Pankova A.A., Rodionov P.D. *Digital audio workstation. Teoriya i praktika: uchebnoe posobie.* Saarbrücken, Germany. 2016.
13. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. *Muzyka, matematika, informatika: puti vzaimodejstviya i problemy sovremennogo `etapa. Subkul'tury i kommunikativnye strategii informacionnogo obschestva: Trudy Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoy konferencii.* 2014: 81 – 83.

Статья поступила в редакцию 12.12.16

УДК 372.878

**Khomutskaya N.Yu.**, teacher, Children's Art School, District of Krasnoselsky of St. Petersburg (St. Petersburg, Russia),  
E-mail: n\_khomutskaya@mail.ru

**PROBLEMS OF INVESTMENT IN THE DEVELOPMENT OF METHODS OF TEACHING SKILLS AND ARRANGEMENTS OF KEYBOARD SYNTHESIZERS WITHIN REFRESHER COURSES AND RETRAINING.** Modern teachers witness the creation of a new school of methods of teaching the art of mastery on the piano keyboard. The popularization of this instrument in recent years and the creation of a variety of teaching methods that do not have a unified framework for the harmonized development trends, have led to a number of problems associated with incomplete, often one-sided presentation of the possibilities of electronic musical instrument. The article describes methodological aspects and the most important topics in teaching mastery and arrangements on the piano keyboard as part of refresher courses and retraining. The work has an example of the classification of the topics studied with a brief description and a focus on the creation of new high-tech information educational environment of professional development of music teachers that contribute to multidimensional process of teaching.

**Key words:** information technologies, musical education, musical articulation, synthesizer, sound synthesis, improvisation, electronic musical instrument.

**Н.Ю. Хомутская**, преподаватель ГБОУ Дополнительного образования детей «Детская школа искусств» Красносельского района, г. Санкт-Петербург, E-mail: n\_khomutskaya@mail.ru

## ПРОБЛЕМЫ ИНВЕСТИРОВАНИЯ В РАЗРАБОТКЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА И АРАНЖИРОВКИ НА КЛАВИШНОМ СИНТЕЗАТОРЕ В РАМКАХ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

Мы являемся свидетелями и создателями новой школы методики преподавания искусства исполнительского мастерства на клавишном синтезаторе. Популяризация данного инструмента в последние годы и создание различных методик преподавания, не имеющих единой структуры согласованного направления развития, привела к ряду проблем, связанных с неполным, часто, односторонним представлением о возможностях электронного музыкального инструмента. В статье рассмотрены методические аспекты и наиболее важные темы в процессе преподавания исполнительского мастерства и аранжировки на клавишном синтезаторе в рамках курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки, приведен пример классификации изучаемых тем с кратким описанием и ориентацией на создание новой высокотехнологичной информационной образовательной среды профессионального развития педагога-музыканта, способствующей наиболее полному и многоаспектному процессу формирования предметных знаний.

**Ключевые слова:** информационные технологии, музыкальное образование, музыкальная артикуляция, синтезатор, синтез звука, импровизация, электронный музыкальный инструмент.

В современном музыкальном мире мы, так или иначе, становимся свидетелями становления большой школы нового (с точки зрения методики преподавания исполнительского мастерства и аранжировки) музыкального инструмента – клавишного синтезатора. Это весьма масштабное и ответственное событие. В ряду бесконечного разнообразия уже сформировавшихся и апробированных методик преподавания есть ряд нерешенных общих задач, которые должны разрабатываться в едином информационном пространстве и учитывать определенные параметры новых техник использования цифрового инструментария и электронных музыкальных инструментов (ЭМИ) [1; 2]. В попытках создания единой методики преподавания клавишного синтезатора на территории Российской Федерации пока не наблюдается целостности идей и общих форм структурирования информации. В связи с этим возникает ряд проблем в разработке курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки, которые необходимо решать на стадии фундаментального инвестирования, направленного на формирование новой информационной среды для будущих преподавателей клавишного синтезатора.

В основу большинства курсов заложено изучение функциональных возможностей клавишных синтезаторов, музыкальных компьютеров (МК) [3; 4] определенного модельного ряда и определенных фирм производителей. Исходя из этого, выявляется ряд актуальных проблем: а) наличие необходимого аппаратного обеспечения у обучаемого идентичного образца; б) уровень изученного технического функционала; в) владение системной терминологией в контексте изучаемого инструмента; г) ограниченный диапазон предлагаемых к обучению клавишных инструментов.

Спектр выбора в среде классификаций клавишных синтезаторов настолько многообразен, что актуальность разработки методики под конкретные фирмы производителей и модельные ряды, в конечном счёте, теряет свою функциональность. В связи с этим необходимо расширить диапазон инвестируемых тем, и построить фундамент, учитывая все классификации и постоянно обновляемые технические возможности и параметры ЭМИ.

Исходя из технической природы создания предшественников цифрового клавишного синтезатора, в разработку новых методик преподавания исполнительского мастерства и аранжировки, помимо уже состоявшихся тем, важно активизировать и внедрить углубленное изучение следующих тем:

### 1. Основные виды и принципы работы синтезаторов

- Классификация инструментов;
- обзоры современных аппаратных и программных, аналоговых и цифровых синтезаторов;
- изучение принципов работы аналоговых синтезаторов и синтезаторов типа sample playback;
- Основные блоки синтезаторов, управляющие сигналы, ADSR огибающая, LFO-генераторы;

### 2. Архитектура современных цифровых клавишных синтезаторов

- общие точки соприкосновения аппаратного пользовательского интерфейса;
  - классификация midi клавиатур;
  - средства управления (controllers);
- ### 3. Музыкальная артикуляция
- работа над звукоизвлечением, предназначенная для точной имитации того или иного звука (тембра) с точки зрения

использования всех технических средств и контроллеров электронного музыкального инструмента.

- Максимальная передача всех нюансов звукоизвлечения, штрихов, техники исполнения;

4. *Исполнительские интерпретации музыкальных произведений*

- построение структурных схем работы над произведением, в создании собственного оригинального репертуара;

- способы фиксации информации;

- индивидуальные трактовки исполняемых произведений;

5. *Импровизация на ЭМИ*

- основы импровизации и джазовой гармонии

- стиливая импровизация (в основе идиоматическая импровизация);

- тембровая импровизация, предполагающая различного рода эксперименты в создании собственных индивидуальных звуков, вдохновляющих на импровизацию в реальном времени [5];

- свободная импровизация (импровизация без заданных изначально правил, отсутствие ограничений жанровых, стилистических, гармонических, мелодических и ритмических).

6. *Синтез звука*

- аддитивный синтез;

- субтрактивный синтез;

- форматный синтез;

- FM- синтез;

- аналоговый синтез;

- векторный синтез;

- волновой синтез);

7. *Интеграция клавишного синтезатора/MIDI-клавиатуры с виртуальной студией* (основные понятия MIDI, технологии записи MIDI композиций, программирование/запись/редактирование/ импорт и экспорт midi данных).

Ориентируясь на постоянные обновления и развитие сфер современного технического музыкального инструментария, музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [6; 7; 8] необходимо постоянно поддерживать и внедрять вышеперечисленные темы в разработку курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки [9], а также использовать на практике в контексте живого концертного исполнения и нового осознания форм перформанса.

Без создания такого важного тематического фундамента будет сложно сохранить существование клавишного синтезатора как яркого самостоятельного исполнительского инструмента в уже созданной нише профессионального музыкального образования. Клавишный синтезатор – это уникальный с ярко выраженной мультитембральной природой инструмент, позволяющий работать одновременно в нескольких художественных направлениях, раскрывая творческий потенциал музыканта. Высокотехнологичная среда и правильно направленное изучение ЭМИ откредит и укоренят новые пласты информационного музыкального образования [10; 11; 12] и создадут уникальный потенциал для нового музыкального поколения.

#### Библиографический список

1. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*, 2015; 6: 135 – 139.
2. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 22: 233 – 240.
3. *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.
4. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в Школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития* 2015; 11: 254 – 257.
5. 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.
6. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
7. 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.
8. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе Digital Humanities. *Общество: философия, история, культура*. 2015. № 3. С. 44 – 47.
9. 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.
10. Горбунова И.Б. Информационные технологии в современном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование – 2011*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011: 30 – 34.
11. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Региональная информатика РИ-2014*: материалы конференции 29 – 31 октября 2014, Санкт-Петербург: СПОИСУ, 2014: 320 – 322.
12. 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. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*, 2015; 6: 135 – 139.
2. Gorbunova I.B. `Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 22: 233 – 240.
3. *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.
4. 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.
5. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Komp'yuternaya muzyka kak odno iz proyavlenij sovremennogo `etapa `eksperimental'noj `estetiki i teoreticheskogo muzykoznaneya. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 12 (1): 113 – 120.
6. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologii kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
7. 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 – 103.
8. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive Digital Humanities. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015. № 3. S. 44 – 47.
9. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. *Sovremennoe muzykal'noe 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.
10. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v sovremennom muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2011*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2011: 30 – 34.
11. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Regional'naya informatika RI-2014*: materialy konferencii 29 – 31 oktyabrya 2014, Sankt-Peterburg: SPOISU, 2014: 320 – 322.
12. 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.

Статья поступила в редакцию 12.12.16

УДК 378

**Shalaeva E.A.**, postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),  
E-mail: shalaeva1987@rambler.ru

**INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF FORMATION OF COMMON CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS BY MUSIC.** The high-tech information educational environment requires a search for new approaches and innovative learning in the school of the digital age. Innovative music pedagogy at the present stage is associated with the use of music and computer technologies – modern and efficient means of improving the quality of teaching the art of music at all levels of the educational process. The development of music and computer technologies, which represents a synthesis of several areas of research, creative and practical activities in the field of musical culture and musical-educational process and the development of modern art education and creative area generally interpolates the different areas of Digital Humanities in the functioning of modern high-tech information educational environment. The article discusses information educational environment as a factor of development and formation of common cultural competence of students of non-musical faculties, students in teacher training institutions, by means of music and musical computer technologies.

**Key words:** music education, high-tech educational information environment, pedagogy, music computer technologies, digital humanities.

**Е.А. Шалаева**, аспирант Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена,  
г. Санкт-Петербург, E-mail: shalaeva1987@rambler.ru

## ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКИ

Высокотехнологичная информационная образовательная среда (ВТИОС) требует поиска новых подходов и принципиально новых систем обучения в Школе цифрового века. Инновационная музыкальная педагогика на современном этапе связана с применением музыкально-компьютерных технологий (МКТ) — современного и эффективного средства повышения качества обучения музыкальному искусству на всех уровнях образовательного процесса. Развитие и становление МКТ, которые представляют синтез нескольких направлений исследовательской, творческой и практической деятельности в области музыкальной культуры, музыкально-образовательного процесса и развития современного художественного образовательного и творческого пространства в целом, интерполирует различные области функционирования Digital Humanities в современной ВТИОС. В статье рассматриваются возможности информационной образовательной среды как фактора развития и формирования общекультурных компетенций студентов немusических факультетов, обучающихся в педагогических учебных заведениях, посредством музыки и музыкально-компьютерных технологий.

**Ключевые слова:** музыкальное образование, высокотехнологичная информационная образовательная среда, педагогика, музыкально-компьютерные технологии, Digital Humanities.

Молодёжь – важнейшая составляющая в структуре любого общества, обеспечивающая перспективы его развития, определяющая его будущее. Темпы развития каждой страны зависят от того, насколько гармонично в обществе сочетаются потребности, интересы, возможности людей разных поколений, насколько используется потенциал молодёжи. XXI век характеризуется глобальным скачком в развитии информационных технологий. За последние десятилетия создано и апробировано огромное количество программ и технических средств, что послужило основой для смещения акцентуации различных видов деятельности современного специалиста на развитие интеллекта, эффективности и производительности, полезности и практической целесообразности в сфере его профессиональных интересов. Но нет такого человека, который не пытался бы открыть для себя возможности гармоничного развития или не стремился бы к достижению целостности своего внутреннего мира, обогатив и наполнив свою эмоциональную сферу через музыку. При всей многогранности звучания музыкальной палитры и многообразии возможностей музыки как феномена культуры, отношение к ней в среде молодёжи сугубо потребительское – пользоваться кем-то написанными произведениями и не пытаться обдумать и создать что-то своё. Между тем, попытаться научиться извлекать звуки музыки, синтезировать, обрабатывать музыкальный звук, создавать композиции, делать аранжировки и просто понять суть классической гармонии – благодаря современным музыкально-компьютерным технологиям (МКТ) [1; 2] и квалифицированной помощи специалистов – сегодня это возможно и доступно.

Нами разрабатываются методические основы и модель методики для организации системы обучения музыке на основе уникальным традициям российской музыкальной культуры, когда каждый человек – не зависимо от социального статуса, уровня материальной обеспеченности и начального музыкального образования – имеет возможность стать музыкально образованным человеком.

Мы также обосновываем необходимость использования МКТ как средства формирования общекультурных компетенций студентов-педагогов немusических специальностей и разра-

батываем такую образовательную модель, при которой процесс обучения музыке выступает как фактор становления творческой личности. Модель обучения организована таким образом, что различные компоненты гармоничного развития личности будущего педагога XXI века, обогащают и дополняют друг друга, обеспечивая таким образом процесс профессионального и духовного самоопределения студента. Достижение такого взаимодействия будет способствовать активизации личностного роста, устойчивости обретаемых качеств, креативности, готовности к творческой самореализации и самоактуализации.

В целом ряде исследований последних десятилетий обсуждается роль эстетического компонента в становлении личности педагога и доказывается, что образование неразрывно связано с культурой, с созданием особой образовательной среды, в которой человек учится постигать самого себя, чувствовать свое предназначение и искать путь реализации.

Создавая такую среду, мы опираемся сегодня на уникальные возможности современных информационно-коммуникационных технологий и МКТ, которые поддерживают и обуславливают функционирование высокотехнологичной информационной образовательной среды обучения. При формировании информационной образовательной среды как фактора развития общекультурных компетенций современных студентов посредством музыки отмечается ряд проблем, среди которых:

- отсутствие достаточного количества квалифицированных кадров, способных адаптировать изобретения и показать доступность их применения тем, кто собирается сделать первый шаг к изучению музыки;
- проблема технической оснащённости;
- доступа к лицензированным обучающим программным продуктам,
- а также в отсутствии полного методического сопровождения нового по форме и содержанию учебного процесса.

Создание музыкально-просветительской информационно-образовательной модели сейчас крайне необходимо, поскольку она даёт возможность научиться жить в сфере гуманистических идей, образа мыслей и чувств, помочь человеку

реализовать интеллектуальные и эмоциональные потребности, вдохновить на созидание и творчество, патриотизм и толерантность, уважение к людям, природе и самому себе. Всё это подвластно музыке – звучащему феномену, которая, наполняя сердца, преобразовывает все вокруг, в том числе, и самого человека.

Современные МКТ выводят каждого на возможность интерактивного общения с музыкой, что не имеет аналога в прошлом и открывают широкую перспективу системы общего музыкального образования в Школе цифрового века, включающую освоение музыкального инструмента каждым учащимся. Одним из ключевых компонентов предлагаемой концепции обучения музыке в Школе цифрового века является инструментальное музицирование с использованием, в частности инструментальной МКТ. Совместная творческая эстетическая активность в групповых формах занятий ансамблевым музицированием становится важным компонентом предлагаемой концепции. Ансамблевое музицирование имеет высокий развивающий потенциал. Оно благоприятно воздействует на все стороны мышления учащегося посредством опоры на эмоциональную сферу [3]. С развитием информационных технологий в музыке (ИТМ) [4; 5] и МКТ в современном музыкальном искусстве и образовании значимое место занимают технологические аспекты представлений о музыкальном инструментальном (в том числе — электронных музыкальных инструментах (ЭМИ) [6; 7; 8], клавишных синтезаторах).

Как показывает практика, ИТМ существенно повлияли на способы передачи музыкальной информации. Звучание музыкальных инструментов, содержательно воплощенное в выразительных музыкальных звуках, иллюстрирует основополагающие идеи, связанные с изучением комплексной модели семантического пространства музыки, существенно дополненное возможностями МКТ [9].

В программном обеспечении профессиональной деятельности современного музыканта и возможностях современного компьютерного музыкального инструментария наиболее полно и совершенно воплотились веками накопленные ИТМ и искусстве музицирования. Формируется понимание того факта, что специализированный музыкальный компьютер (МК) [10; 11] становится новым многофункциональным политембральным инструментом музыканта. Рассматриваемая методическая система обучения музыке в Школе цифрового века в перспективе Digital Humanities [12; 13] построена на основе использования МКТ, специализированного программного обеспечения и специально организованного класса, а также на реализации инновационной по форме и методике групповой творческой форме проведения занятий.

В период 2012 – 2016 гг. на базе учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена было организовано обучение музыке на основе данной программы для студентов различных (немзыкальных) факультетов РГПУ им. А.И. Герцена в рамках проведения педагогического эксперимента при подготовке магистерской диссертации на тему «Информационная образовательная среда в формировании общекультурных компетенций студентов средствами МКТ» (магистерская программа «Информационные технологии в образовании», реализуемая на факультете информационных технологий РГПУ им. А.И. Герцена).

В работе со студентами и педагогами были использованы зрительные, зрительно-анимационные и другие интерактивные модификации, разработанные для системы интерактивных сетевых технологий обучения музыке [14; 15; 16]. Использование МКТ способствовало широкому развитию интереса к осознанному прочтению и исполнению фортепианной музыки у 100% студентов РГПУ им. А.И. Герцена, принявших участие в пилотировании системы. Все участники научились играть на фортепиано двумя руками по нотам и наизусть музыкальные произведения в условиях групповых занятий от 5 до 10 человек (с одним преподавателем). Большинство студентов (91%) успешно исполнили выученные произведения на акустическом фортепиано, продемонстрировав высокий уровень самооценки и уверенности в собственных силах. Большинство участников справились с разучиванием пьес начальных классов ДМШ и приступило к разбору более сложных произведений (98%). Выбор визуальной презентации нотного письма основывался на личном выборе, связанном с предвзвешенным опытом каждого студента и варьировался: некоторые выбрали оригинальную нотацию (54%), другие – упрощенную буквенную (46%).

Результаты педагогического исследования были представлены также на:

- XII, XIII, XIV, XV Международных ежегодных научно-практических конференциях «Современное музыкальное

образование», проводимых совместно РГПУ им. А.И. Герцена и Санкт-Петербургской государственной консерваторией им. Н.А. Римского-Корсакова (2013, 2014, 2015, 2016 гг.);

- Международных семинарах-практикумах «Музыкально-компьютерные технологии в Школе цифрового века», проведенном на базе УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» (2014, 2015 гг.);

- Ежегодной внутривузовской научно-практической конференции «Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям. Реализация образовательных программ в образовательной среде вуза» в РГПУ им. А.И. Герцена (март 2014 г.);

- Международной научно-практической конференции «Высокотехнологичная информационная образовательная среда» (апрель 2014 г.);

- 19-ой и 20-ой Университетской выставке научных достижений Герценовского университета (2015, 2016 гг.) и др.

Участники Международного семинара-практикума «Музыкально-компьютерные технологии в Школе цифрового века» – преподаватели музыкальных академий и педагоги музыкальных школ из России, Беларуси, Казахстана, Австралии, Великобритании, Израиля, Испании, Коста-Рики, Кубы, Польши, США, Турции, Сингапура – отметили, что МКТ используют в различных странах мира и на разных континентах одинаково эффективно. Любовь к музыке и желание уметь играть самим на музыкальных инструментах у обучаемых усилились благодаря проведенным занятиям.

На примере представленных систем оказалось возможным проследить, как МКТ способны интегрировать устоявшиеся доцифровые психологические модальности с новыми мультимедийными возможностями. Новые мультимедийные модули в режиме живого времени легко интегрируются с процессуальной природой музыкального языка и позволяют представить музыкальную нотацию в новом, динамическом качестве. Непосредственное восприятие музыкального потока сочетается с аналитическим, что в значительной мере усиливает дидактические возможности и переводит познавательный опыт обучающихся на качественно новый уровень развития. Синтез МКТ и модифицированной музыкальной нотации открывает новые дидактические возможности в использовании нотной записи, актуализации её использования в условиях цифрового века. Цифровое обогащение нотного письма с использованием ВТИОС может содействовать решению ряда проблем музыкального образования XXI в. и способствовать новому этапу развития музыки как одной из важнейших граней постижения мира.

Многогранность, глобальная применимость МКТ дают новые, по сути, безграничные возможности самореализации, стимулируют стремительное развитие интеллекта, поднимая обучение на новый уровень; совместимость с традиционными музыкальными технологиями создает условия для преемственности музыкальных эпох и стилей, их взаимопроникновения и синтеза, укрепляя интерес к музыкальной культуре в целом.

Результаты использования системы показали, что МКТ в сфере подачи аудиального и зрительного материала в совокупности с возможностью непосредственного взаимодействия с музыкальным текстом является той средой, благодаря которой возможна интеграция непосредственного и аналитического опыта человека. Так, использование мобильных технологий в музыкальном образовании ставит принципиально новые задачи, которые требуют поиска новых технологических решений, создают необходимость выработки новых подходов к организации учебного процесса и вместе с тем достижения оптимального соответствия между сложившимися традициями и использованием новых ИТМ [36].

Научить студента – будущего педагога – жить в сфере гуманистических идей и чувств, помочь ему максимально возвысить свои интеллектуальные и эмоциональные потребности, его моральные силы, обеспечить его подлинно духовной пищей призвана система образования и воспитания. Реализация музыкально-просветительской модели становления творческой личности педагога и создание активнодействующей художественно-образовательной среды способствует выявлению заложенного в человеке творческого потенциала, повышению познавательного интереса и познавательной активности, созданию оптимальных условий для его профессионального и духовного самоопределения в пространстве культурно-образовательном пространстве, где информационная образовательная среда выступает как фактор формирования общекультурных компетенций посредством музыки с использованием МКТ.

## Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия Российского государственного педагогического университета 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., Бергер Н.А., Яцентковская Н.А. Общее музыкальное образование в Школе XXI века. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6 (55): 147 – 151.
4. Горбунова И.Б. Информационные технологии в современном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование – 2011*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2011: 30 – 34.
5. 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.
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. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 3: 44 – 47.
9. 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.
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., Заливадный М.С. Компьютерная музыка как одно из проявлений современного этапа экспериментальной эстетики и теоретического музыкознания. *Научное мнение*. 2014; 12 (1): 113 – 120.
12. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе Digital Humanities. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 3: 44 – 47.
13. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и DIGITAL HUMANITIES. *Современное музыкальное образование – 2015*: материалы XIV Международной научно-практической конференции. 2015: 29 – 34.
14. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
15. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и аудиовизуальный синтез: актуальное значение и перспективы развития. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 19: 162 – 168.
16. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
17. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Хайнер Е. Музыкально-компьютерные технологии как информационно-трансляционная система в Школе цифрового века. *Вестник Орловского государственного университета. Сер.: Новые гуманитарные исследования*. 2014; 4 (39): 99 – 104.
18. 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 Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta 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-prakticheskoj konferencii. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2014: 32 – 38.
3. Gorbunova I.B., Berger N.A., Yacentkovskaya N.A. Obschee muzykal'noe obrazovanie v Shkole XXI veka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 (55): 147 – 151.
4. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v sovremennom muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2011*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2011: 30 – 34.
5. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii 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.
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 obschego muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 411 – 415.
8. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44 – 47.
9. 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.
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., 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.
12. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive Digital Humanities. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44 – 47.
13. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i DIGITAL HUMANITIES. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2015*: materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2015: 29 – 34.
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.
15. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i audiovizual'nyj sintez: aktual'noe znachenie i perspektivy razvitiya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; 19: 162 – 168.
16. Gorbunova I.B. Audiovizual'nyj sintez: istoriya, sovremennoe sostoyaniye, perspektivnoe znachenie dlya muzykal'noj teorii i praktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
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. Ser.: Novye gumanitarnye issledovaniya*. 2014; 4 (39): 99 – 104.
18. Gorbunova I.B. Muzykal'noe programmirovaniye, ili programmirovaniye muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 7: 213 – 218.

Статья поступила в редакцию 12.12.16

УДК 378.147

**Bakulin V.M.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Volgograd Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation (Volgograd, Russia), E-mail: [bvm@volgodom.ru](mailto:bvm@volgodom.ru)

**Yeskin D.L.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Volgograd Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation (Volgograd, Russia), E-mail: [yd38@bk.ru](mailto:yd38@bk.ru)

**THE TECHNIQUE OF TRAINING OF THE THEME “BACKING UP DATA” FOR STUDENTS OF NON-TECHNICAL SPECIALTIES.** The paper proposes a method of the practice session on the theme “Backing up data” developed by the authors for students without basic technical training. The proposed method involves two stages of getting on to the study material. The first stage examines the general principles of data backup, development of abilities of creation of backup copies and recovery of data is carried out. The second stage is studied in detail such method of backup data as archiving. Special attention is paid to the possibility of using archiving as a simple way of steganography that does not require the use of specialized software. This technique allows forming effectively elements of competencies related to the protection of information in their professional activities.

**Key words:** training technique, information security, data backup, archiving.

**В.М. Бакулин**, канд. физ.-мат. наук, доц. Волгоградской академии Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Волгоград, E-mail: [bvm@volgodom.ru](mailto:bvm@volgodom.ru)

**Д.Л. Еськин**, канд. физ.-мат. наук, доц. Волгоградской академии Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Волгоград, E-mail: [yd38@bk.ru](mailto:yd38@bk.ru)

## МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕМЫ «РЕЗЕРВНОЕ КОПИРОВАНИЕ ДАННЫХ» ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НЕТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В работе предложена разработанная авторами методика проведения практического занятия по теме «Резервное копирование данных» для категорий обучающихся, не имеющих базовой технической подготовки. Предлагаемая методика предполагает два этапа освоения учебного материала. На первом этапе изучаются общие принципы резервного копирования данных, осуществляется развитие умений создания резервных копий и восстановления данных. На втором этапе детально изучается такой способ резервного копирования данных, как архивация. Отдельное внимание уделяется возможности использования архивации как простейшего способа стеганографического преобразования информации, не требующего использования специализированного программного обеспечения. Данная методика позволяет эффективно формировать элементы компетенций, связанных с защитой информации в профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** методика обучения, защита информации, резервная копия данных, архивация.

В настоящее время практически во всех сферах жизни общества остро стоит проблема обеспечения информационной безопасности. Специалистам различных областей приходится работать с информационными системами, содержащими в себе большой объем разнообразных данных, утеря которых может нанести существенный и порой непоправимый вред гражданам и организациям. Причины утери данных могут быть совершенно различными. К ним можно отнести умышленные и неумышленные действия человека, разрушающие действия вредоносных программ, ошибки в работе программного обеспечения, выход оборудования из строя и т. д. [1].

Для минимизации вреда от действий вышеуказанных угроз информации служащие, не являющиеся специалистами в области защиты информации, могут достаточно эффективно применять такой метод защиты информации как резервное копирование. Данный метод обеспечивает возможность быстрого восстановления данных в случае их повреждения или разрушения [2]. Таким образом, задача формирования у будущих специалистов навыков обеспечения сохранности информации путем резервного копирования данных на сегодняшний день является весьма важной и актуальной.

Предлагаемая методика обучения защите информации путем её резервного копирования включает в себя два этапа. Целью первого этапа является освоение обучающимися основных принципов создания резервных копий данных, хранящихся на компьютере. Для этого они должны понимать, что такое резервное копирование, для чего оно необходимо и какие виды резервного копирования бывают.

Для реализации указанных целей данный этап занятия следует начать с повторения основных понятий и определений:

Резервное копирование – это процесс создания копии информации, хранящейся на компьютере или ином электронном устройстве с целью обеспечения возможности восстановления данной информации в случае её повреждения или разрушения.

В литературе принято различать 3 вида резервного копирования [3; 4].

1. Полное резервное копирование – создание полной копии всей информации хранящейся на компьютере, включая операционную систему.

2. Дифференциальное резервное копирование – сохранение изменений, которые были внесены на компьютере после создания полной копии.

3. Инкрементное резервное копирование – последовательное сохранение изменений, которые были внесены после создания предыдущей инкрементной копии.

Процесс повторения материала можно сочетать с самостоятельным поиском информации сети Интернет, где предлагается найти альтернативные формулировки изложенных выше понятий и определений.

Следующим шагом в изучении темы занятия должно стать самостоятельное выполнение обучающимися практических заданий. На данном этапе обучающемуся будет предложено выполнить три основных вида резервного копирования с последующим восстановлением информации: копирование системы, копирование раздела диска и файлов пользователя.

Так как процесс восстановления системы требует от пользователя прав администратора и несет потенциальный риск нарушения работоспособности компьютера, то для повышения надежности и безопасности системной информации в процессе проведения занятия рекомендуется использовать программы виртуализации работы компьютера (виртуальные машины) [5]. В этом случае все действия пользователя будут совершаться в учебной «виртуальной» системе, и не окажут никакого влияния на основную систему компьютера.

Первое задание: резервное копирование системы.

После включения компьютера и запуска виртуальной машины обучающемуся необходимо запустить штатную программу резервного копирования «Архивация и восстановление файлов», доступ к которой осуществляется через панель управления операционной системы. Резервное копирование системы обучающийся должен выполнить посредством создания образа системного диска и служебных разделов.

После успешного создания образа обучающемуся предлагается удалить с системного диска любую установленную программу, а затем выполнить восстановление системы, используя созданный ранее образ.

Второе задание: копирование раздела диска и файлов пользователя.

В данном задании обучающийся осуществляет выборочное резервное копирование интересующих его папок или всего содержимого отдельного раздела диска. При этом особо акцентируется внимание на возможности автоматизации данного процесса посредством назначения расписания копирования.

Как и в первом задании, после успешного создания копии необходимо выполнить изменение (или удаление) и восстановление данных.

После освоения штатных средств, входящих в состав операционной системы, обучающемуся предлагается освоить один из сторонних инструментов по созданию резервных копий. В зависимости от финансовых возможностей локальной заведения это могут быть как платные, так и бесплатные программные продукты.

Помимо указанных выше заданий с помощью данной программы обучающемуся предлагается освоить методы дифференциального и инкрементного резервного копирования. Для этого сначала создается полный образ интересующих нас данных, а затем, после внесения изменений, осуществляется повторное резервирование с указанием конкретного метода. При освоении данных методов особое внимание обращается на тот факт, что восстановление данных может быть осуществлено не только в изначальное состояние, но и в любое промежуточное состояние, при котором осуществлялось резервирование.

В завершении первого этапа занятия подводится промежуточный итог: перечисляются изученные методы резервного копирования, а также проводится сравнение функциональных возможностей штатных средств операционной системы и сторонних программ.

Цель второго этапа занятия – развитие у обучающихся умений защиты информации, содержащейся в файлах, с помощью современных файловых программ-архиваторов. Данный этап занятия предполагает использование локальной сети и файлового архиватора 7-zip. Выбор архиватора 7-zip не случаен, поскольку он имеет ряд преимуществ, по сравнению с аналогичными программами. К ним, прежде всего, следует отнести бесплатную модель распространения, высокую степень сжатия файлов, поддержку работы с большим числом сторонних архивных файлов, возможность интеграции в меню проводника Windows, возможность работы из командной строки, а также встроенная функция шифрования файлов с паролем.

В начале данного этапа занятия следует ознакомить обучающихся с ключевыми понятиями, связанными с архивацией файлов, к которым относятся следующие: архивация, разархивация, архивный файл. После этого следует разобрать с обучающимися основные цели архивации файлов. Для этого можно организовать самостоятельный поиск ими информации по данному вопросу в информационно-телекоммуникационной сети Интернет и провести обсуждение найденных результатов, подробно остановившись на целях, наиболее важных с точки зрения обеспечения информационной безопасности целей архивации, а именно: защите информации, содержащейся в файлах, от несанкционированного доступа; защите информации, содержащейся в файлах, от действий вредоносного программного обеспечения.

Далее следует ознакомить обучающихся с основными принципами, лежащими в основе работы программ-архиваторов, не вдаваясь в подробности реализуемых ими алгоритмов. На этом подготовительная часть данного этапа заканчивается, и обучающиеся начинают работу с программой-архиватором 7-zip.

Для начала им предлагается ознакомиться с графическим интерфейсом оболочки 7-zip. При этом следует акцентировать внимание обучающихся, что большинство программ-архиваторов реализуют одинаковые функции и их оболочки имеют схожий графический интерфейс, в связи с чем, научившись работать с одной из них, обучающийся в дальнейшем сможет использовать любую из программ данного класса. С этой целью обучающемуся предлагается запустить графическую оболочку 7-zip и разобраться с назначением каждого из элементов ее интерфейса, используя в качестве справочного пособия руководство пользователя любой программы-архиватора, за исключением

7-zip. После ознакомления с программным интерфейсом графической оболочки обучающиеся переходят к выполнению ряда практических заданий. Все создаваемые обучающимися в ходе выполнения этих заданий файлы должны находиться в папках, к которым предоставлен сетевой доступ.

Первое задание предназначено для развития у обучающихся навыков выполнения стандартных действий с помощью графической оболочки архиватора 7-zip, а также контекстного меню проводника Windows. К указанным действиям относятся следующие: создание архивного файла, удаление файлов из архивного файла, добавление файлов в существующий архивный файл, замена файлов в существующем архивном файле, создание многотомного архива.

Второе практическое задание предполагает создание обучающимися самораспаковывающихся (SFX) архивов. Педагогическому работнику при этом следует объяснить обучающимся, для каких целей применяются SFX-архивы, а также обратить их внимание на то, что самораспаковывающийся архив представляет собой исполняемый файл, следовательно, возможно его инфицирование вредоносным программным обеспечением. Поэтому с точки зрения защиты информации использовать данную опцию при создании архивных файлов нежелательно.

В ходе выполнения третьего задания обучающимся предлагается создать документ с «конфиденциальной» информацией и заархивировать его архиватором 7-zip, после чего созданный архивный файл помещается в файл-контейнер, представляющий собой графическое изображение с расширением jpg. Во время выполнения этого задания обучающиеся должны удостовериться в том, что созданный графический файл, содержащий скрываемый документ, внешне не отличим от исходного изображения. Таким образом, обучающиеся знакомятся с простейшим из методов стеганографии, который можно применять без использования специализированного программного обеспечения. Следует обратить внимание обучающихся, что в отличие от криптографических методов защиты информации стеганография скрывает сам факт наличия скрываемой информации.

Четвертое задание связано с установкой парольной защиты на архивные файлы пользователей. Обучающимся предлагается создать архивный файл, защищенный паролем из 4-5 цифр, после чего с помощью специализированного программного обеспечения предлагается осуществить подбор пароля методом BruteForce. Следует акцентировать внимание обучающихся на том, что для организации эффективной защиты файлов от несанкционированного доступа с помощью архивации с паролем необходимо выполнение ряда требований к паролю.

При выполнении последнего задания обучающиеся осуществляют взаимный контроль и взаимную оценку своей учебной деятельности. Для этого они по локальной сети заходят в сетевую папку ближайшего соседа по аудитории и проверяют правильность выполнения им всех практических заданий. Результаты проверки обсуждаются с педагогическим работником с выставлением оценки

Предложенная методика проведения практического занятия по освоению методов создания резервных копий данных, хранимых на компьютерах, не требует от обучающихся наличия специальных знаний в области информационных технологий, но в то же время она позволяет овладеть практическими навыками обеспечения сохранности информации, которые могут быть полезны для специалистов, чья профессиональная деятельность неразрывно связана с использованием компьютеров и обработкой информации в электронном виде. При этом для организации проведения данного занятия не требуется осуществлять закупку специализированного программного обеспечения, так как в сети имеется большой выбор бесплатного программного обеспечения с приемлемым функционалом.

#### Библиографический список

1. Бакулин В.М. Основные вопросы информационной безопасности. *Вестник Волгоградской академии МВД России*. 2010; 4 (15): 126.
2. Елисеєва О.А., Пьянков И.Б., Решетина Н.В. Модуль архивирования для обеспечения резервного копирования и хранения данных. *Известия Московского государственного технического университета МАМИ*. 2013; Т. 4, № 1 (15): 181 – 186.
3. Бережной А. Резервное копирование. Теория и практика. Краткое изложение. *Системный администратор*. 2010; № 11 (96): 60 – 66.
4. Борзыкин Д.В., Згерский Р.В., Семенов С.С. Технологии резервного копирования и хранения данных. *Проблемы технического обеспечения войск в современных условиях: труды научно-практической конференции*, 09 февраля, Санкт-Петербург: Военная академия связи, 2016: 144 – 148.
5. Бакулин В.М., Бедрин В.С. Программно-техническое обеспечение формирования информационных компетенций. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 4: 237.

## References

1. Bakulin V.M. Osnovnye voprosy informacionnoj bezopasnosti. *Vestnik Volgogradskoj akademii MVD Rossii*. 2010; 4 (15): 126.
2. Eliseeva O.A., P'yankov I.B., Reshetina N.V. Modul' arhivirovaniya dlya obespecheniya rezervnogo kopirovaniya i hraneniya dannyh. *Izvestiya Moskovskogo gosudarstvennogo tehniceskogo universiteta MAMI*. 2013; T. 4, № 1 (15): 181 – 186.
3. Berezhnoj A. Rezervnoe kopirovanie. Teoriya i praktika. Kratkoe izlozhenie. *Sistemnyj administrator*. 2010; № 11 (96): 60 – 66.
4. Borzykin D.V., Zgerskij R.V., Semenov S.S. Tehnologii rezervnogo kopirovaniya i hraneniya dannyh. *Problemy tehniceskogo obespecheniya vojsk v sovremennyh usloviyah: trudy nauchno-prakticheskoy konferencii*, 09 fevralya, Sankt-Peterburg: Voennaya akademiya svyazi, 2016: 144 – 148.
5. Bakulin V.M., Bedrin V.S. Programmno-tehnicheskoe obespechenie formirovaniya informacionnyh kompetencij. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 4: 237.

Статья поступила в редакцию 10.12.16

УДК 378

**Bedrin V.S.**, *Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Volgograd, Russia), E-mail: bedrinv@rambler.ru*

**THE ISSUE OF FORMATION OF COMMON CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE POLICE OFFICERS.** The article discusses general principles of the competence approach in educational activities. It is noted that the formation of common cultural competence of future police officers is quite relevant, because the modern society is interested in improving the quality of education, including the legal education. The article describes the process of forming students' general cultural competences in the course of teaching of Mathematics and Computer Studies. The work describes how educational forms of control to determine the level of formation of common cultural competencies can be used. The author concludes that, if a police officer has formed general competencies, he will be able to creatively resolve professional tasks, raise the intellectual level, perform his duties in accordance with the rules of professional ethics.

**Key words:** competence approach, general cultural competence, form of control, level of completeness.

**В.С. Бедрин**, канд. юр. наук, доц., Волгоградская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Волгоград, E-mail: bedrinv@rambler.ru

## К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

В данной статье рассматриваются общие принципы компетентного подхода в образовательной деятельности. Отмечено, что формирование общекультурной компетентности будущих сотрудников полиции является достаточно актуальным, поскольку современное общество заинтересовано в повышении качества образования, в том числе и юридического. В статье описывается процесс формирования у обучающихся общекультурных компетентностей в ходе преподавания дисциплины «Математика и информатика». Описаны применяемые образовательные формы контроля для определения уровня сформированности общекультурных компетенций. Автор делает вывод о том, что сотрудник полиции, обладающий сформированными общекультурными компетенциями будет способен творчески решать профессиональные задачи, повышать интеллектуальный уровень, выполнять должностные обязанности в соответствии с нормами профессиональной этики.

**Ключевые слова:** компетентный подход, общекультурная компетенция, форма контроля, уровень сформированности.

В современных условиях ведущей тенденцией в образовательном механизме является компетентный подход. Одним из ведущих исследователей компетентного подхода является А.В. Хуторской, согласно мнению которого, компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы продуктивно действовать по отношению к ним [1]. Разделяя понятия «компетенции» и «компетентности», А.В. Хуторской понимает под компетентностью владение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [2].

И.А. Зимняя определяет «компетенцию» как совокупность знаний и правил их использования, а «компетентность» как осваиваемый на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека, его личностное свойство, проявляющееся в его поведении. Проявляясь в поведении и деятельности человека, компетенции становятся его личностными качествами и свойствами – компетентностями [3].

Исходя из вышесказанного, можно сказать, что под компетенцией, в широком смысле слова, понимают общую способность и готовность личности к профессиональной деятельности в той или иной области, основанной на знаниях, навыках и практических умениях обучающегося, которые были приобретены им в педагогических условиях обучения, в научно-исследовательской работе, а также в часы, отведенные для самостоятельной подготовки. Применение компетентного подхода в образовании обусловило появление ключевых компетенций, одной из которых является общекультурная компетентность (культура) (ОК). Формирование общекультурной компетентности будущих со-

трудников полиции является достаточно актуальным, поскольку современное общество заинтересовано в повышении качества образования, в том числе и юридического, что позволит обеспечить подготовку высококвалифицированных специалистов с использованием передовых педагогических технологий, форм, средств и методов, основанных на диалоговом и деятельностном обучении. Рассмотрим процесс обучения курсантов и слушателей дисциплине «Математика и информатика» по направлению подготовки (специальности) 40.05.03 «Судебная экспертиза» на кафедре информатики и математики Волгоградской академии МВД России. Дисциплина «Математика и информатика» относится к базовой части математического и естественнонаучного цикла, направлена на формирование следующих общекультурных компетенций:

- способность применять естественнонаучные и математические методы при решении профессиональных задач, использовать средства измерения (в части, касающейся применения математических методов) (ОК-15);
- способность работать с различными источниками информации, информационными ресурсами и технологиями, использовать в профессиональной деятельности компьютерную технику, прикладные программные средства, современные средства телекоммуникации, автоматизированные информационно-справочные, информационно-поисковые системы, базы данных, автоматизированные рабочие места (кроме специализированных прикладных программных средств), автоматизированных информационно-справочных, информационно-поисковых систем, баз данных и автоматизированных рабочих мест (ОК-16).

По итогам изучения дисциплины «Математика и информатика» курсанты и слушатели должны знать:



- естественнонаучные методы, используемые в судебно-экспертных исследованиях (ОК-15);
- основные принципы и правила хранения, поиска, обработки, передачи компьютерной информации (ОК-16);
- математические методы, используемые в судебно-экспертных исследованиях (ОК-15);
- современные средства телекоммуникации, автоматизированные информационно-справочные, информационно-поисковые системы, базы данных, автоматизированные рабочие места (кроме специализированных прикладных программных средств), автоматизированных информационно-справочных, информационно-поисковых систем и автоматизированных рабочих мест (ОК-16).

По итогам изучения дисциплины «Математика и информатика» курсанты и слушатели должны уметь:

- применять естественнонаучные методы, используемые в экспертных исследованиях (ОК-15);
- использовать компьютерную технику в профессиональной деятельности (ОК-16);
- применять математические методы, используемые в экспертных исследованиях (ОК-15);
- использовать прикладные программные средства в профессиональной деятельности (ОК-16).

По итогам изучения дисциплины «Математика и информатика» курсанты и слушатели должны владеть:

- естественнонаучными методами при решении профессиональных задач, средствами измерения (ОК-15);
- навыками работы со справочно-информационными системами (ОК-16);
- естественнонаучными и математическими методами при решении профессиональных задач, средствами измерения (ОК-15);
- навыками компьютерной обработки служебной документации и деловой графики (ОК-16).

Данные общекультурные компетенции формируются у курсантов и слушателей на лекционных, семинарских и практиче-

ских занятиях, на консультационных занятиях (как групповых, так и индивидуальных), а также в ходе научно-исследовательской работы. В ходе проведения занятий используются такие интерактивные методы, как метод проектов на базе технологии мультимедиа, а также метод ситуационных задач [4], которые позволяют сформировать у будущих сотрудников полиции системы профессионально значимых общекультурных компетенций.

Образовательными формами контроля для определения уровня сформированности общекультурных компетенций, выступают устные ответы обучающихся на занятиях, выполнение практикумов (письменных работ), автоматизированный контроль знаний (компьютерные тесты), проведение контрольного среза уровня усвоения учебного материала. Отдельной формой определения уровня знаний, умений и навыков обучающихся является экзамен (промежуточная аттестация). Отвечая на два теоретических вопроса билета, курсанты и слушатели должны постараться как можно ёмко и грамотно, в определенной логической последовательности, используя точную терминологию, раскрыть содержание изученного материала. Подготавливая практическое задание билета, курсанты и слушатели должны показать умение иллюстрировать теоретические положения конкретными примерами, применять их в новой ситуации, а также продемонстрировать способность творчески применять знание теории к решению практико-ориентированных задач. Оценку уровня сформированности той или иной компетенции (ОК-15, ОК-16) рекомендуется производить в ходе проведения промежуточной аттестации, сгруппировав формируемые учебной дисциплиной «Математика и информатика» компетенции по нескольким взаимосвязанным блокам (как правило, 2-3) и соотнеся их с вопросами (заданиями) в экзаменационном билете.

Сотрудник полиции, обладающей общекультурными компетенциями, несомненно, будет способен творчески решать профессиональные задачи, постоянно повышать свой интеллектуальный уровень, а также выполнять свои должностные обязанности в соответствии с нормами профессиональной этики и служебного этикета.

#### Библиографический список

1. Хуторской А.В. Ключевые компетенции: Технологии конструирования. *Народное образование*. 2003; 5: 60.
2. Рыбакова А.А. Сущность понятий «компетенция» и «компетентность»: от количественного измерения к качественному наполнению. *Вестник Ставропольского государственного университета*. 2009; 61: 53.
3. Ярмакеев Б.И. Развитие общей культуры учащихся с позиций компетентностного подхода. *Вестник ТГГПУ*. 2010; 4: 345.
4. Бедрин В.С. Особенности формирования информационной компетентности в ходе преподавания дисциплины «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности». *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 3 (58): 98 – 99.

#### References

1. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetencii: Tehnologii konstruirovaniya. *Narodnoe obrazovanie*. 2003; 5: 60.
2. Rybakova A.A. Suschnost' ponyatij «kompetenciya» i «kompetentnost'»: ot kolichestvennogo izmereniya k kachestvennomu napolneniyu. *Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; 61: 53.
3. Yarmakeev B.I. Razvitie obschej kul'tury uchashihsya s pozicij kompetentnostnogo podhoda. *Vestnik TGGPU*. 2010; 4: 345.
4. Bedrin V.S. Osobennosti formirovaniya informacionnoj kompetentnosti v hode prepodavaniya discipliny «Informatika i informacionnye tehnologii v professional'noj deyatel'nosti». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 3 (58): 98 – 99.

Статья поступила в редакцию 01.12.16

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГОРОВА – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 614.1

**Akimov A.M.**, Cand. of Sciences (Social Studies), junior researcher, Laboratory of Epidemiology and Prevention of Cardiovascular Diseases, Tyumen Cardiological Scientific Center, Tomsk National Research Medical Center SB RAS, Tomsk, Russia; junior researcher, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of Cardiovascular Diseases of SB RAS (Novosibirsk, Russia), E-mail: akimov\_a\_m@mail.ru

**Akimova A.A.**, laboratory researcher, Laboratory of Epidemiology and Prevention of Cardiovascular diseases, Tyumen Cardiological Scientific Center, Tomsk National Research Medical Center of SB RAS (Tomsk, Russia), laboratory researcher, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of Cardiovascular Diseases of SB RAS (Novosibirsk, Russia), E-mail: akimova.a.a@mail.ru

**Gukova E.I.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior researcher, Laboratory of Epidemiology and Prevention of Cardiovascular diseases, Tyumen Cardiological Scientific Center, Tomsk National Research Medical Center of SB RAS (Tomsk, Russia), senior researcher, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of Cardiovascular Diseases of SB RAS (Novosibirsk, Russia), E-mail: gukova@cardio.tmn.ru

**Kaumova M.M.**, Cand. of Sciences (Medicine), researcher, Laboratory of Epidemiology and Prevention of Cardiovascular diseases, Tyumen Cardiological Scientific Center, Tomsk National Research Medical Center of SB RAS (Tomsk, Russia), scientific researcher, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of Cardiovascular Diseases of SB RAS (Novosibirsk, Russia), E-mail: kaumova@cardio.tmn.ru

**Gafarov V.V.**, Cand. of Sciences (Medicine), Professor, Head of Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of Cardiovascular Diseases of SB RAS (Novosibirsk, Russia), Russia, E-mail: gafarov@mail.ru

**THE ATTITUDE TOWARDS ONE'S OWN HEALTH AND FAMILY STATUS IN THE URBAN POPULATION: GENDER DIFFERENCES.** The aim of the study is to examine the relationship to their health depending on family status for men and women of working age in open population in Tyumen. The study is conducted within the cardiac screening at the open city of Tyumen population among men and women aged 25-64. A representative sample is formed from the lists of citizens one of the administrative districts of Tyumen in the amount of 2000 people, 250 people in each sex-age group in four decades of life (responses amounted to 85,0 % for men and 70.5% women). Family status of respondents is divided into 2 categories – has / does not have a life partner. The survey is carried out on the algorithms of the program VOZ "Monica-psychosocial". In the urban populations of men and women of working age there are association relationship settings to their health with family status. Among men with no life, fewest desire to come to work, when unwell in contrast to women, who did not have a spouse at the same time, single men have the most negative (or indifferent) attitude to preventive examination of their health compared to single women. However, in a comparative perspective among men of different marital status, single men have more disapproving comments about the benefits of preventive check of their health and also showed the least desire to come to work when they feel unwell.

**Key words:** men, women, attitude to health, attitude toward prevention, family status, representative sample, Tyumen population.

**A.M. Акимов**, канд. соц. наук., мл. науч. сотр. лаборатории эпидемиологии и профилактики сердечно-сосудистых заболеваний Тюменского кардиологического научного центра, Томского национального исследовательского медицинского центра РАН, г. Томск; мл. науч. сотр. Межведомственной лаборатории эпидемиологии сердечно-сосудистых заболеваний РАН, г. Новосибирск, E-mail: akimov\_a\_m@mail.ru

**A.A. Акимова**, лаборант-исследователь лаборатории эпидемиологии и профилактики сердечно-сосудистых заболеваний Тюменского кардиологического научного центра, Томского национального исследовательского медицинского центра РАН, г. Томск; лаборант-исследователь Межведомственной лаборатории эпидемиологии сердечно-сосудистых заболеваний РАН, г. Новосибирск, E-mail: akimova.a.a@mail.ru

**E.I. Гакова**, канд. мед. наук., ст. науч. сотр. лаборатории эпидемиологии и профилактики сердечно-сосудистых заболеваний Тюменского кардиологического научного центра, Томского национального исследовательского медицинского центра РАН, г. Томск; ст. науч. сотр. Межведомственной лаборатории эпидемиологии сердечно-сосудистых заболеваний РАН, г. Новосибирск, E-mail: gukova@cardio.tmn.ru

**M.M. Каюмова**, канд. мед. наук, науч. сотр. лаборатории эпидемиологии и профилактики сердечно-сосудистых заболеваний Тюменского кардиологического научного центра, Томского национального исследовательского медицинского центра РАН, г. Томск; научный сотрудник Межведомственной лаборатории эпидемиологии сердечно-сосудистых заболеваний РАН, г. Новосибирск, E-mail: kaumova@cardio.tmn.ru

**V.V. Гафаров**, д-р мед. наук, проф., руководитель Межведомственной лаборатории эпидемиологии сердечно-сосудистых заболеваний РАН, г. Новосибирск, E-mail: gafarov@mail.ru

## ОТНОШЕНИЕ К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ И СЕМЕЙНЫЙ СТАТУС В ОТКРЫТОЙ ГОРОДСКОЙ ПОПУЛЯЦИИ: ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ

Целью исследования явилось изучение отношения к своему здоровью в зависимости от семейного статуса у мужчин и женщин трудоспособного возраста открытой популяции г. Тюмени. Исследование проводилось в рамках кардиологического скрининга на открытой городской тюменской популяции среди мужчин и женщин в возрасте 25 – 64 лет. Репрезентативная выборка была сформирована из избирательных списков граждан одного из административных округов г. Тюмени в количестве 2000 человек, по 250 человек в каждой поло-возрастной группе по четырём десятилетиям жизни (отклик составил 85,0% у мужчин и 70,5% у женщин). По семейному статусу респонденты разделялись на 2 категории – имеет / не имеет спутника жизни. Анкетирование проводилось по алгоритмам программы ВОЗ «Моника-психосоциальная». В открытой городской популяции у мужчин и женщин трудоспособного возраста установлены ассоциации параметров отношения к своему здоровью с семейным статусом. Среди мужчин, не имеющих спутника жизни, отмечается наименьшее стремление выйти на работу при плохом самочувствии в отличие от женщин, не имеющих спутника жизни, в то же время, одинокие мужчины наиболее негативно (или индифферентно) относятся к профилактической проверке своего здоровья по сравнению с одинокими женщинами. Вместе с тем, в сравнительном аспекте среди мужчин разного семейного статуса, одинокие мужчины более неодобрительно отзывались о пользе профилактической проверки своего здоровья, а также выказывали наименьшее стремление выйти на работу при плохом самочувствии.

**Ключевые слова:** мужчины, женщины, отношение к своему здоровью, отношение к профилактике, семейный статус, репрезентативная выборка, тюменская популяция.

Введение. В последние десятилетия наибольшие надежды исследователей, занимающихся профилактической медициной, связаны с изменением отношения населения к своему здоровью. Важность такого подхода была обоснована полученными во многих научных проектах ассоциациями между параметрами отношения к своему здоровью и семейным статусом [1; 2; 3; 4].

По современным представлениям, такие факторы, как отношение к своему здоровью и профилактике, установка на здоровый образ жизни, медико-санитарные знания, положительное отношение к профилактике и умение изменить привычки, способствуют сохранению здоровья населения [5; 6; 7].

Семья позволяет людям чувствовать безопасность и защищённость, представляет эмоциональную, экономическую и другие виды поддержки [8]. Закономерность, обнаруженная Джеймсом Уотсоном, гласит: одинокий человек более незащищён, причём его здоровье прогрессивно ухудшается, в отличие от здоровья семейного человека, и это особенно справедливо для мужчин. Результаты многочисленных исследований показали, что вдовство больше ранит мужчин, чем женщин. Среди вдовцов при прочих равных условиях на 10% выше смертность. В то же время, у вдов смертность незначительно выше, чем у замужних женщин [9; 10]. По данным многих авторов, нахождение в браке снижает риск развития сердечно-сосудистых заболеваний (ССЗ). Изучив влияние распада брака и жизни в одиночестве на риск развития осложнений ССЗ после инфаркта миокарда, R.V. Case и соавт. пришли к выводу, что жизнь в одиночестве значимо является независимым фактором риска развития ССЗ [11].

Профилактические проекты в США, Финляндии, Канаде показали, что в вопросах, касающихся изменения образа жизни,

наилучших результатов можно достигнуть, если информация будет предназначена для чётко определённых групп населения в зависимости от их семейного положения, возраста, пола и др. [12].

Цель: изучение отношения к своему здоровью в зависимости от семейного статуса у мужчин и женщин трудоспособного возраста открытой популяции г. Тюмени.

Материал и методы. Исследование проводилось в рамках кардиологического скрининга на открытой городской тюменской популяции среди мужчин и женщин в возрасте 25 – 64 лет. Из избирательных списков граждан Центрального административного округа г. Тюмени была сформирована репрезентативная выборка в количестве 2000 человек, по 250 человек в каждой поло-возрастной группе (25 – 34, 35 – 44, 45 – 54, 55 – 64 лет). Обследование было проведено с откликом 85,0 % у мужчин и 70,5 % у женщин. По семейному статусу респонденты разделялись на 2 категории – имеет / не имеет спутника жизни. Анкетирование респондентов (самозаполнение анкеты) проводилось по алгоритмам программы ВОЗ «Моника-психосоциальная». Анкета «Знание и отношение к своему здоровью» включала 33 вопроса, в настоящее исследование были включены вопросы, касающиеся отношения к профилактическим проверкам своего здоровья [13]. Статистический анализ проводился с помощью пакета программ SPSS 11.5 Statistics, версия 22.0.

Результаты и обсуждение. На вопрос «Как Вы считаете, полезна ли профилактическая проверка своего здоровья?» дали положительный ответ около 85% респондентов. Ответы «возможно, да и возможно, нет» дали около 15% трудоспособного населения г. Тюмени. Около 35% респондентов выказывали низкую

Таблица 1

Отношение к профилактическим проверкам своего здоровья женщин и мужчин в открытой популяции 25 – 64 лет в зависимости от семейного положения

Вопрос / Отношение	Имеет спутника жизни м/ж		Не имеет спутника жизни м/ж	
	абс. n=708/460	%	абс. n=142/244	%
1. Если Вы гриппуете или температурите, что Вы предпринимаете?				
1.1. Работаю как обычно	251/168	35,5/36,5	41/86	28,9/35,3
1.2. Остаюсь дома и делаю все возможное, чтобы поскорее вернуться на работу	323/224	45,6/48,7	63/123	44,4/50,4
1.3. Остаюсь дома до тех пор, пока не почувствую себя лучше	134/68	18,9/14,8	38/35	**26,8*/14,3
2. Как Вы считаете, полезна ли профилактическая проверка своего здоровья?				
2.1. Да, полезна	628/402	88,7/87,4	114/205	80,3**/84,0
2.2. Возможно, да	76/58	10,7/12,6	24/37	16,9*/15,2
2.3. Возможно, нет	2/0	0,3/0	1/2	0,7/0,8
2.4. Не полезна	2/0	0,3/0	3/0	*2,1**/0

Примечания. 1. Звездочкой (\*) слева обозначены статистически значимые различия между показателями у мужчин и женщин: здесь и далее \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$ . 2. Звездочкой (\*) справа обозначены статистически значимые различия между показателями у мужчин.

ответственность по отношению к своему здоровью. К врачу при плохом самочувствии обращалась только пятая часть респондентов, около половины популяции при плохом самочувствии или температуре предпочитали отдых и самолечение.

Согласно таблице 1, преимущественно положительное отношение к профилактике заболеваний имело место как у мужчин, так и у женщин. В то же время, если у женщин отношение к превентивным мероприятиям не зависело от семейного статуса, то семейные мужчины имели более определенное положительное отношение к профилактике заболеваний по сравнению с одинокими. Так, семейные и одинокие мужчины на вопрос о пользе профилактической проверки своего здоровья дали следующие ответы: «да, полезна; возможно; да, не полезна» (88,7% – 80,3%,  $p < 0,01$ ; 10,7% – 16,9%  $p < 0,05$ ; 0,3% – 2,1%  $p < 0,01$ ). По отношению к профилактике заболеваний у лиц, имеющих спутника жизни, не было получено статистически значимых различий в гендерном аспекте. Вместе с тем, большее число мужчин, не имеющих спутника жизни, сравнительно с женщинами того же семейного статуса, не считали полезной профилактическую проверку своего здоровья (2,1% – 0%,  $p < 0,05$ ), (табл. 1).

В соответствии с таблицей, независимо от пола и семейного статуса около половины населения г. Тюмени достаточно ответственно относилось к своему здоровью, то есть при наличии признаков заболевания оставались дома и делали все возможное, чтобы поскорее вернуться на работу. Отсутствие тенденций в зависимости от тех же показателей отмечалось и при ответе на вопрос о действиях при гриппе или температуре «работать, как обычно». У мужчин разного семейного статуса, а также у мужчин и женщин, не имеющих спутника жизни, на вопрос анкеты в отношении стратегии действий при гриппе или температуре определялись статистически значимые различия при ответе «Остаюсь дома до тех пор, пока не почувствую себя лучше». Такой ответ дало значимо большее количество семейных мужчин по сравнению с одинокими (18,9% – 26,8%  $p < 0,05$ ), а также мужчин, не имеющих спутника жизни, сравнительно с женщинами аналогичного семейного статуса (26,8% – 14,3%,  $p < 0,05$ ), (табл. 1).

Отношение к своему здоровью и профилактике, ответственность за сохранение своего здоровья являются такими психосоциальными факторами риска хронических неинфекционных

заболеваний, которые отражают особенности мотивации, характерологические свойства личности.

По данным настоящего исследования, одинокие мужчины наиболее негативно относились к идее профилактики заболеваний, но в то же время и выказывали большую заботу о своем здоровье сравнительно с семейными мужчинами – в группе одиноких отмечалось наименьшее стремление выйти на работу при плохом самочувствии. Вероятно, подобная ситуация является оправданной, поскольку приоритеты у лиц, состоящих в браке, скорее определяются благосостоянием и состоянием здоровья семьи, что, возможно, увеличивает их заинтересованность в идеях профилактики и ответственности за собственное здоровье. Вместе с тем, материальные стимулы у семейных мужчин и женщин, безусловно, преобладают в большей степени, что в данном случае выражается и в пренебрежении собственным здоровьем – готовности работать при плохом самочувствии.

В связи с вышесказанным, при планировании профилактических программ большое значение имеет отношение населения к своему здоровью, стремление его улучшить. Сложившаяся в тюменской популяции ситуация, безусловно, создает благоприятную почву для работы медико-социальных служб в г. Тюмени, которая должна акцентироваться именно на категориях мужчин, не имеющих спутника жизни, определяет научные подходы для регулирования состояния здоровья населения в рамках комплексных профилактических программ.

Заключение. Таким образом, в открытой городской популяции у мужчин и женщин трудоспособного возраста установлены ассоциации параметров отношения к своему здоровью с семейным статусом. Среди мужчин, не имеющих спутника жизни, отмечается наименьшее стремление выйти на работу при плохом самочувствии в отличие от женщин, не имеющих спутника жизни, в то же время, одинокие женщины наиболее негативно (или индифферентно) относятся к профилактической проверке своего здоровья по сравнению с одинокими женщинами. Вместе с тем, в сравнительном аспекте среди мужчин разного семейного статуса, одинокие мужчины более неодобрительно отзывались о пользе профилактической проверки своего здоровья, а также выказывали наименьшее стремление выйти на работу при плохом самочувствии.

#### Библиографический список

1. Health behaviours explain part of the differences in self reported health associated with partner/marital status in The Netherlands I.M. Joung, K. Stronks, H. van de Mheen, J.P. Mackenbach. *J Epidemiol Community Health*. 1995; Vol. 49: 482 – 488.
2. Акимова Е.В., Гафаров В.В., Кузнецов В.А. Информированность о факторах риска сердечно-сосудистых заболеваний в открытой популяции Тюмени и социальный градиент *Терапевтический архив*. 2004; Т. 76; № 10: 94 – 96.
3. Акимов А.М., Акимова А.А. Взаимосвязь отношения к своему здоровью и брачного статуса среди мужчин трудоспособного возраста г. Тюмени. *Научная мысль*. 2015; 6: 134 – 138.
4. Hu B., Li Prof. W., Liu L., Wang X., Teo K., Yusuf S. Marital status, education, and risk of acute myocardial infarction in mainland china the inter heart study. *Journal of Epidemiology*. 2012; Т. 22; № 2: 123 – 129.
5. Гафаров В.В., Пак В.А., Гагулин И.В., Гафарова А.В. *Психология здоровья населения в России*. Новосибирск, 2002; 360.
6. Акимов А.М. Отношение мужчин к здоровью. Образовательные предпочтения *Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика*. 2013; 4: 50 – 52.
7. Каюмова М.М., Гафаров В.В., Смазнов В.Ю., Акимов А.М., Каюмов Р.Х., Кузнецов В.А. Самооценка здоровья, отношение к своему здоровью и медицинской помощи в мужской популяции *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 6–1: 179 – 185.
8. Акимов А.М. Стресс в семье и социальная поддержка в открытой мужской популяции *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2013; 6 (22): 103 – 105.
9. Акимова Е.В., Гакова Е.И., Смазнов В.Ю., Гафаров В.В., Кузнецов В.А. Семейный статус и сердечно-сосудистый риск – популяционные характеристики *Профилактическая медицина*. 2010; 5: 9 – 12.
10. Social mobility, marital status, and mortality risk in an adult life course perspective: the Malmö Preventive Project P.M. Nilsson, J.A. Nilsson, P.O. Ostergren, G. Berglund *Scand J Public Health*. 2005; Vol. 33: 412 – 423.
11. Living alone after myocardial infarction. Impact on prognosis R.B. Case, A.J.M. Moss, N. Case, M. Mc. Dermott, S. Eberly *JAMA*. 1992; Vol. 267: 515 – 519.
12. Kainth A., Hewitt A., Pattenden J. et al. Systematic review of interventions to reduce delay in patients with suspected heart attack *Emerg. Med. J*. 2004; Vol. 21: 506 – 508.
13. Гафаров В.В., Пак В.А., Гагулин И.В., Гафарова А.В. *Эпидемиология и профилактика хронических неинфекционных заболеваний в течение 2-х десятилетий и в период социально-экономического кризиса в России*. Новосибирск, 2000.

#### References

1. Health behaviours explain part of the differences in self reported health associated with partner/marital status in The Netherlands I.M. Joung, K. Stronks, H. van de Mheen, J.P. Mackenbach. *J Epidemiol Community Health*. 1995; Vol. 49: 482 – 488.
2. Akimova E.V., Gafarov V.V., Kuznecov V.A. Informirovannost' o faktorah riska serdechno-sosudistykh zabolevanij v otkrytoj populyacii Tyumeni i social'nyj gradient *Terapevticheskij arhiv*. 2004; Т. 76; № 10: 94 – 96.
3. Akimov A.M., Akimova A.A. Vzaimosvyaz' otnosheniya k svoemu zdorov'yu i brachnogo statusa sredi muzhchin trudospobnogo vozrasta g. Tyumeni. *Nauchnaya mysl'*. 2015; 6: 134 – 138.
4. Hu B., Li Prof. W., Liu L., Wang X., Teo K., Yusuf S. Marital status, education, and risk of acute myocardial infarction in mainland china the inter heart study. *Journal of Epidemiology*. 2012; Т. 22; № 2: 123 – 129.
5. Gafarov V.V., Pak V.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. *Psihologiya zdorov'ya naseleniya v Rossii*. Novosibirsk, 2002; 360.
6. Akimov A.M. Otnoshenie muzhchin k zdorov'yu. Obrazovatel'nye predpochteniya *Izvestiya vysshih uchebnykh zavedenij. Sociologiya. Ekonomika. Politika*. 2013; 4 <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1246450&selid=21223081>. 50 – 52.
7. Kayumova M.M., Gafarov V.V., Smaznov V.Yu., Akimov A.M., Kayumov R.X., Kuznecov V.A. Samoocenka zdorov'ya, otnoshenie k svoemu zdorov'yu i medicinskoj pomoschi v muzhskoj populyacii *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 6–1: 179 – 185.

8. Akimov A.M. Stress v sem'e i social'naya podderzhka v otkrytoj muzhskoj populyacii *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2013;6 (22): 103 – 105.
9. Akimova E.V., Gakova E.I., Smaznov V.Yu., Gafarov V.V., Kuznecov V.A. Semejnij status i serdechno-sosudistyj risk – populyacionnye harakteristiki *Profilakticheskaya medicina*. 2010; 5: 9 – 12.
10. Social mobility, marital status, and mortality risk in an adult life course perspective: the Malmö Preventive Project P.M. Nilsson, J.A. Nilsson, P.O. Ostergren, G. Berglund *Scand J Public Health*. 2005; Vol. 33: 412 – 423.
11. Living alone after myocardial infarction. Impact on prognosis R.B. Case, A.J.M. Moss, N. Case, M. Mc. Dermott, S. Eberly *JAMA*. 1992; Vol. 267: 515 – 519.
12. Kainth A., Hewitt A., Pattenden J. et al. Systematic review of interventions to reduce delay in patients with suspected heart attack *Emerg. Med. J.* 2004; Vol. 21: 506 – 508.
13. Gafarov V.V., Pak V.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. *Epidemiologiya i profilaktika hronicheskikh neinfekcionnyh zaboлевanij v techenie 2-h desyatiletij i v period social'no-ekonomicheskogo krizisa v Rossii*. Novosibirsk, 2000.

Статья поступила в редакцию 11.11.16

УДК 159.91

**Isaev A.V.**, postgraduate, M.V. Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: isaev\_aleks@mail.ru

**Kirtoake A.M.**, postgraduate, Russian State University of Physical Culture, Sport and Tourism (Moscow, Russia),

E-mail: ion-moldovan@mail.ru

**ASSESSMENT OF THE PROCESS OF FORMATION OF ANTICIPATION IN ATHLETES FIGHTERS.** The work shows results of approbation of a method of forming of skills of anticipation in athletes fighters. The processes of forming of anticipation are based on reinforcement of the right forecast in the simulated decision making situation in conditions of the multiple choice. Videos of the simulated situations of carrying out acceptances of free-style wrestling are the stimulus material. During the experiment the registration of eye physical activity and registration of the electroencephalogram (EEG) are carried out at the same time. The results of the research show significant efficiency of the offered technique. After the training the researchers note decrease in the quantity of mistakes and the time spent for decision making choosing right answers. The expert evaluation shows the reliable increase of the same features at the experimental group.

**Key words:** athletes fighters, anticipation, sports trainings, complex assessment, forecast, electroencephalogram, eye physical activity.

**A.B. Исаяев**, соискатель, ФБГОУ ВО Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва,

E-mail: isaev\_aleks@mail.ru

**A.M. Куртоакэ**, соискатель, ФБГОУ ВО Российский государственный университет физической культуры, спорта и

туризма, г. Москва, E-mail: ion-moldovan@mail.ru

## ОЦЕНКА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ АНТИЦИПАЦИИ У СПОРТСМЕНОВ-БОРЦОВ

В работе представлены результаты апробации методики по формированию навыка антиципации у спортсменов-борцов. Процессы формирования антиципации была основана на подкреплении верного прогноза в смоделированной ситуации принятия решения в условиях множественного выбора. Стимульным материалом были видеозаписи смоделированных ситуаций проведения приемов вольной борьбы. Во время проведения эксперимента одновременно проводилась регистрация глазодвигательной активности и регистрация электроэнцефалограммы (ЭЭГ). Результаты исследования показали значимую эффективность предложенной методики. После прохождения тренировок отмечалось снижение количество ошибок и время принятия решения при выборе ответа. Экспертная оценка показала их достоверное увеличение у экспериментальной группы.

**Ключевые слова:** спортсмены-борцы, антиципация, спортивные тренировки, комплексная оценка, прогноз, электроэнцефалограммы, глазодвигательная активность.

Навыки индивида определять надвигающиеся события и действовать с упреждением во времени имеет важное конкурентное преимущество во всех сферах человеческой деятельности [1].

В психологической науке при описании психических процессов, связанных с прогнозированием будущего, как правило, используется такой термин как «антиципация», введенный в психологию ещё В. Вундтом [2].

Процесс антиципации является многофункциональным механизмом психической организации человека и имеет универсальное значение для всех форм человеческой деятельности [3]. В основе данного феномена лежат интегральные механизмы работы мозга, протекание психических процессов, т. е. их системность [4].

Существенными и необходимыми компонентами процесса принятия решения являются результаты прогноза. Прогноз результатов позволяет сделать активность целенаправленной и саморегулируемой, что благотворно отражается на адапционных процессах человека в процессе онтогенеза [5 – 7].

Таким образом, основной акцент проведённого пилотного исследования был направлен на оценку степени развития навыка антиципации у борцов вольного стиля.

**Материалы и методы исследования.** Выборка исследования была представлена спортсменами, занимающиеся вольной борьбой, которые имели различный стаж борьбы (1 – 3 года) и (3 – 5 лет). Общее количество участников эксперимента

24 студента, возраста 18 – 21 года. Студенты спортсмены (юноши) были из разных факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова, которые занимаются в центральной секции по вольной борьбе. Из них 8 человек – экспериментальная группа, 8 человек – контрольная группа и 8 человек – вспомогательная группа (стаж 3 – 5 лет).

**Аппаратура и оборудование:** Запись психологических показателей производилась с помощью: 1) Eye Tracker RED 500 (фокус внимания, диаметр зрачка, саккадические движения, задержка взгляда). 2) Энцефалограф (Brain Products 256 каналов). Отрезки ЭЭГ, отражающие активность мозга в момент выбора ответа, были обработаны методом Loretta (Low Resolution Brain Electromagnetic Tomography) с целью выявления мозговых структур, которые могли бы являться коррелятами развития навыка антиципации.

Стимульный материал: Испытуемым предъявлялись видеоряды, состоящие из видеороликов с демонстрацией приемов вольной борьбы. Ролик длится 4 секунды. Видеоряд содержит 14 или 18 роликов, в зависимости от характера тренинга – обучающий (первого и второго типа) или контрольный.

В ходе исследования проводились серии тренингов: *Диагностический тренинг № 1* в ходе, которого производился подсчёт правильных ответов, фиксировалось время реакции.

**Первый тренировочный тренинг:** на них испытуемому показывался первый вариант обучающих видеороликов. Видеоряды в каждом тренинге состояли из 18 черно-белых роликов.

На каждом из них демонстрировались базовые приемы вольной борьбы. Велся подсчет правильных ответов испытуемого.

*Диагностический тренинг № 2*, где процедура была такой же, как и на первом диагностическом тренинге. Предъявлялись те же самые стимулы из 14 цветных роликов, снималась ЭЭГ, велся подсчет правильных ответов и времени реакции спортсмена.

*Второй тренировочный этап*, состоял из обучающей серии из 3–4 встреч. Предъявлялся видеоряд из 18 чёрно-белых роликов, которые по своему содержанию отличались от видеороликов первого тренировочного этапа. Велся подсчет правильных ответов испытуемого.

*Контрольный тренинг № 3*, где спортсмены экспериментальной группы проходили экспертную оценку специалистов, состоящих из трёх тренеров-преподавателей по вольной борьбе. На нём фиксировался уровень подготовки функциональной системы испытуемых по четырём факторам.

**Полученные результаты и их обсуждение.** В результате прохождения тренингов у всех испытуемых наблюдалось увеличение числа правильных ответов при определении возможных действий соперника.

Изучение показателя времени выбора ответа испытуемых выявил три тенденции.

1) увеличение времени реакции от первой встречи к третьей примерно в 1,5–2 раза (у четырех испытуемых).

2) в первой встрече наблюдается самое низкое время реакции. Оно увеличивается ко второй встрече примерно в 1,5 раза и снижается (но остается выше исходного) к третьей встрече (у двух испытуемых);

3) снижение времени реакции от первой встречи к третьей от 1,5 до 3 раз (у двух испытуемых).

Изучение времени реакции по правильным ответам показало следующую тенденцию: время реакции от первого контрольного тренинга до второго контрольного тренинга увеличивается примерно в 1,5 раза, а затем снижалось. Время реакции на втором тренировочном этапе было меньше, чем в первом.

Данное явление можно объяснить следующим образом: на первом тренинге испытуемые сталкиваются с новой для них ситуацией, поэтому тратят достаточно много времени на выбор ответа. Во втором тренинге время реакции больше, что может быть коррелятом процесса подстройки и оптимизации уже имеющейся функциональной системы.

Анализ времени реакции по неправильным ответам выявил, что реакция по времени была изначально выше, чем в ситуации с правильными ответами. От первого ко второму тренингу время увеличивалось.

По данным, полученным в результате измерения времени реакции, нельзя сделать какой-то однозначный вывод. У некоторых испытуемых имелись общие тенденции в изменениях количества времени, затрачиваемом на выбор ответа. В частности, время реакции обычно увеличивалось на первой встрече и уменьшается на второй. Такая тенденция характерна как для правильных ответов, так и для неправильных. Эту закономерность можно проинтерпретировать следующим образом. На первой и второй встрече у испытуемого еще не была сформирована адекватная ответная реакция, а на следующем этапе испытуемый уже имеет представление о содержании демонстрируемых ему видеороликов. Это знание еще не систематизировано, и поэтому для выбора правильного ответа испытуемому требуется больше времени, чем в первом случае. На окончательном этапе тренировок борцов время уменьшается по причине лучшей систематизации накопленного опыта спортсменами [8].

На первом тренинге спортсмен сталкивался с новой, непривычной для себя ситуацией. Функциональная система реагирования ещё плохо сформирована, часто на этом этапе испытуемый допускает ошибки в выборе правильного ответа. На втором тренинге испытуемый оказывался уже в знакомой для себя ситуации, но знание о содержании видеороликов еще не систематизировано. Поэтому для выбора правильного ответа испытуемому требуется больше времени, чем в первом случае. На последней же встрече время уменьшалось по причине лучшей систематизации накопленного опыта.

Анализ спектральных параметров ЭЭГ показал, что у большинства спортсменов – борцов тренинги приводят к существенному сокращению стрессового напряжения во время анализа моделируемых ситуаций, о чем говорит повышение значения индекса активации от тренинга к тренингу.

286

В результате анализа данных, полученных в результате расчёта индекса активации по каждому испытуемому, удалось выявить следующие общие тенденции.

Внутри серии «Начало видео – Выбор ответа – Окончание видео» значения индекса активации сначала возрастает, а затем снова снижается. Соответственно активность головного мозга выше в момент просмотра начала и окончания видео ролика. Можно предположить, что именно в эти моменты происходит активный анализ моделируемой ситуации и, соответственно, возрастает стрессовое напряжение. На этапе выбора ответа напряжение немного снижается. Такая закономерность прослеживается во всех ситуациях: 1) правильный ответ во всех тренингах; 2) неправильный ответ во всех тренингах; 3) неправильный ответ в первом – правильный во втором и третьем тренинге.

Общей динамики изменения мощности индекса активации от первого тренинга ко второму и третьему у всех испытуемых выявить не удалось. У части испытуемых наиболее хорошо прослеживается следующая закономерность изменения индекса активации в момент выбора ответа (принятия решения).

Значение индекса активации в ситуации «неправильный ответ – правильный ответ» снижался от первого ко второму тренингу и рос от второго к третьему. Почти во всех случаях в третьем тренинге значение индекса активации выше, чем в первом. Соответственно, уровень напряжения возрастает во втором тренинге, когда испытуемые впервые выбирали верный ответ, и снижалось в третьем. Это хорошо соотносится с гипотезой исследования и с данными анализа времени реакции и движения глаз.

В ситуации, когда все ответы были неправильными, динамика имела тот же характер, что и в первом случае.

В ситуации, когда ответы во всех трех встречах были правильными, индекс активации возрастал от первой встрече к третьей, т. е. происходило постепенное снижение степени стрессового напряжения.

Отмечалась тенденция к увеличению значения индекса активации в момент принятия решения от первого тренинга ко второму, и снижение его к третьему. Причем эта тенденция прослеживается во всех трех возможных ситуациях.

По данным, полученным в результате анализа Loretta, удалось выявить следующую динамику активации мозговых структур от первого тренинга к третьему.

В первой встрече наибольшая активность наблюдалась в лобной области коры (FrontalLobe). Постепенно активность перемещалась в затылочные области коры и в 18 поле Бродмана. Можно предположить, что во второй встрече испытуемый старался гораздо внимательнее прочитать варианты ответов, чтобы не допустить повторения ошибки. В последней встрече наибольшая активность наблюдалась в 40 поле Бродмана (Brodmannarea 40) и Нижней височной доле (Inferior Parietal Lobe). Соответственно в третьей встрече у испытуемого происходил активный критический анализ сложных профессиональных навыков.

В целом это достаточно хорошо сочетается с известными на данный момент данными по мозговым механизмам принятия решения [9] и сочетается с данными, полученными с помощью спектрального анализа этих же участков ЭЭГ.

В экспериментальной группе критерий знаковых рангов Вилкоксона выявил достоверные различия (0,041) в изменении средних показателей по качественным факторам оценки спортивной подготовки.

После экспертной оценки экспериментальная и контрольная группа провела учебно-тренировочные схватки с вспомогательной группой, которой была дана установка, выполнить десять базовых приемов каждому спортсмену за время схватки. Участники экспериментальной группы быстрее ориентировались в соревновательной ситуации и показали больше превосходящих действий, чем контрольная группа.

**Выводы.** Таким образом, по анализу полученных нами данных можно сделать следующие выводы. Разработанная методика формирования и развития навыка антиципации для борцов вольного стиля показала значимую эффективность тренировок, что подтверждается качественными и количественными изменениями развития способности превосходить действия соперника.

Систематические тренинги приводят к снижению количества ошибок при определении возможных действий противника и постепенному снижению времени реакции на принятие решения и выбор правильного ответа.

Анализ спектральных параметров ЭЭГ у большинства испытуемых показал постепенное снижение напряжения во время анализа моделируемых ситуаций от первого диагностического тренинга к последнему.

Разбор результатов с помощью метода Loretta показал, что на первых встречах наибольшая активность находится в лобных областях мозга и к последнему тренингу она постепенно пере-

мещается в затылочные и височные области, ответственные за критический анализ сложных профессиональных навыков.

Экспертная оценка по основным квалификационным факторам показала их достоверное увеличение у испытуемых экспериментальной группы. На учебно-тренировочных схватках спортсмены экспериментальной группы провели больше предвосхищающих действий, чем контрольная группа.

#### Библиографический список

1. Сергиенко Е.А. Генезис элементарных форм антиципации. *Психологический журнал*. 1988; Т. 9; № 6: 73 – 82.
2. Борисова И. В. Вундт. *Новая философская энциклопедия*. Том 1. Москва, 2000.
3. Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. *Антиципация в структуре деятельности*. Москва: Наука, 1980.
4. Веккер Л.М. *Психические процессы*. Ленинград: Издательство ЛГУ, 1981; Т. 3.
5. Глебов В.В. Учителя столичного мегаполиса: функциональное состояние и адаптационные процессы. *Акмеология*. Москва, РАИН-ХиГС. 2014; 4: 63 – 66.
6. Глебов В.В. Араkelов Г.Г. Психофизиологические особенности и процессы адаптации студентов первого курса разных факультетов РУДН. *Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2014; 2: 89 – 95.
7. Glebov V.V., Arakelov G.G. Level of Schoolboys' Psychophysiological Adaptation Process in Metropolis Megapolis. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Volume 146, 25 August 2014: 226–232.
8. Исаев А.В., Ивлиева А.В., Исайчев С.А. Психофизиологические корреляты динамики развития навыка антиципации у борцов вольного стиля. *Шестая международная конференция по когнитивной науке: тезисы докладов*. Калининград, 2014.
9. Klucharev V., Smidts A., Fernandez G. Brain mechanisms of persuasion: how 'expert power' modulates memory and attitudes. *Soc. Cogn. Affect Neurosci.* 2008; 3: 353–366.

#### References

1. Sergienko E.A. Genesis `elementarnykh form anticipacii. *Psichologicheskij zhurnal*. 1988; Т. 9; № 6: 73 – 82.
2. Borisova I. V. Vundt. *Novaya filosofskaya `enciklopediya*. Tom 1. Moskva, 2000.
3. Lomov B.F., Surkov E.N. *Anticipaciya v strukture deyatel'nosti*. Moskva: Nauka, 1980.
4. Vekker L.M. *Psichicheskie processy*. Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1981; Т. 3.
5. Glebov V.V. Uchitelya stolichnogo megapolisa: funktsional'noe sostoyanie i adaptatsionnye processy. *Akmeologiya*. Moskva, RAINHiGS. 2014; 4: 63 – 66.
6. Glebov V.V. Arakelov G.G. Psihofiziologicheskie osobennosti i processy adaptatsii studentov pervogo kursa raznykh fakul'tetov RUDN. *Vestnik RUDN. Seriya «`Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti»*. 2014; 2: 89 – 95.
7. Glebov V.V., Arakelov G.G. Level of Schoolboys' Psychophysiological Adaptation Process in Metropolis Megapolis. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Volume 146, 25 August 2014: 226-232.
8. Isaev A.V., Ivlicheva A.V., Isajchev S.A. Psihofiziologicheskie korrelyaty dinamiki razvitiya navyka anticipacii u borcov vol'nogo stilya. *Shestaya mezhdunarodnaya konferenciya po kognitivnoj nauke: tezisy dokladov*. Kaliningrad, 2014.
9. Klucharev V., Smidts A., Fernandez G. Brain mechanisms of persuasion: how 'expert power' modulates memory and attitudes. *Soc. Cogn. Affect Neurosci.* 2008; 3: 353-366.

Статья поступила в редакцию 11.11.16

УДК 614.2:616-053.7

**Kostina L.A.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Head of Department of Psychology and Pedagogy, Astrakhan State Medical University (Astrakhan, Russia), E-mail: kostina\_agma@mail.ru

**Milyaeva L.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Continuing Professional Education, Astrakhan State Medical University (Astrakhan, Russia), E-mail: asmila\_50@mail.ru

**FORMING VALUABLE ATTITUDE TO HEALTH AMONG MEDICAL STUDENTS.** The article presents the basics of the valuable attitude to health after conducting a theoretical analysis. Cognitive, emotionally-evaluative, behavioral-activity components of the valuable attitude of medical students to their health are identified. The authors define and characterize three levels of formation of each of the components (low, medium and high). Particular attention is paid to the connection of the valuable attitude to health with professional self-determination of students and giving some personal meaning to this process. The results of the research about the level of formation of the valuable attitude to the health among the students of Astrakhan State Medical University are presented. The experimental work of the authors and selected psychodiagnostic methods confirm the positive dynamic changes of the valuable attitude to health in the medical students, who underwent the research. An integral system of educational work at the university and, in particular, the realization of the program "University as a territory of health" are considered as an effective way of formation of the valuable attitude to health among the medical students.

**Key words: health, values, valuable attitude to health, components of valuable attitude to health, process of formation of valuable attitude to health among medical students.**

**Л.А. Костина**, канд. мед. наук, доц., зав. каф. психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет», г. Астрахань, E-mail: kostina\_agma@mail.ru

**Л.М. Милыева**, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и непрерывного профессионального образования, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», г. Астрахань, E-mail: asmila\_50@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

В статье на основе теоретического анализа выявлена сущность ценностного отношения к здоровью. Определены когнитивный, эмоционально-оценочный, поведенческо-деятельностный компоненты ценностного отношения студентов-медиков к здоровью. Выделены и охарактеризованы три уровня сформированности каждого из компонентов: низкий, средний и высокий. Особое внимание уделено связи ценностного отношения к здоровью с профессиональным самоопределением студентов и приданию этому процессу личностного смысла. Представлены результаты исследования уровня сформированности ценностного отношения к здоровью студентов Астраханского государственного медицинского университета. В качестве эффективного пути формирования ценностного отношения к здоровью студентов-медиков рассматривается целостная система воспитательной работы в университете и, в частности, реализация программы «Вуз – территория здоровья».

**Ключевые слова: здоровье, ценности, ценностное отношение к здоровью, компоненты ценностного отношения к здоровью, процесс формирования ценностного отношения к здоровью студентов-медиков.**

На современном этапе развития общества государство предъявляет достаточно высокие требования к выпускнику высшего учебного заведения. Сегодня востребован конкурентоспособный специалист, имеющий наряду с широким диапазоном знаний и умений хорошее здоровье. Несмотря на ужесточение требований государства к здоровью будущего специалиста, среди молодежи всё в большей степени наблюдается употребление алкоголя, табакокурение, гиподинамия, неправильное питание и т. д., что свидетельствует о несформированности в студенческой среде ценностного отношения к здоровью. Многочисленные статистические данные исследований подтверждают, что более половины студентов оценивают свое здоровье как удовлетворительное, и только 3% опрошенных говорят о своем здоровье как о хорошем.

Несмотря на высокую, по мнению опрошенных студентов, информированность по вопросам сохранения здоровья, в студенческой среде прослеживаются явные «пробелы» в понимании важности сохранения здоровья и значения различных аспектов здорового образа жизни. Сегодня многие студенты не рассматривают свое здоровье как личностную и социальную ценность, а у большинства отсутствует достаточная мотивация по ведению здорового образа жизни. Парадоксально, но это относится и к студентам, осваивающим медицинские специальности. Эти факты свидетельствуют об актуальности формирования ценностного отношения у учащейся молодежи, в том числе и у студентов-медиков, к своему здоровью, его сохранению и укреплению.

Авторское исследование было осуществлено в 2014 – 2016 годах на базе Астраханского государственного медицинского университета. Целью исследования являлось выявление уровня сформированности ценностного отношения к здоровью у студентов-медиков в процессе реализации программы «Вуз – территория здоровья».

В рамках нашего исследования особенно важным нам представляется понимание категории «отношение». Раскрывая сущность понятия «**отношение**», В.Н. Мясичев подчеркивает, что **психологический смысл отношения** состоит в том, что оно является одной из форм отражения человеком окружающей его действительности.

Следуя точке зрения В.Н. Мясичева, можно отметить следующее:

- отношения представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности, выражающую личный опыт человека и определяющую его действия и переживания;

- отношения человека избирательны, прежде всего, в эмоционально-оценочном смысле. Сознательное отношение представляет собой высший уровень отношения к действительности;

- отношения образуются и формируются в процессах деятельности;

- отношения – это движущая сила личности, потенциал, определяющий степень интереса, степень выраженности эмоций, степень напряженности желаний или потребности [1].

Развивая теорию отношений В.Н. Мясичева, известный психолог А.А. Бодалев указывает, что отношение личности – это не только эмоциональный отклик на объект отношения, это и отражение ею объекта в форме психологического процесса, это и готовность к определенному действию, часто и само действие. Когда мы говорим, что у человека сформировано определенное отношение к чему-либо, то имеем в виду, прежде всего, сформированность у человека определенной системы взглядов; развитие ставших для него типичными форм эмоционального реагирования на каждую из этих социальных ценностей; воспитанность способов трудиться, общаться и т.д., ставших характерными для него [2; 3].

Эта позиция дает основание выделить в структуре отношений когнитивный (познавательный) компонент, т. е. знания человека об объекте; эмоционально-оценочный компонент, выражающий эмоциональную реакцию человека на объект, его оценку и поведенческо-деятельностный, т. е. поведенческое намерение и действие человека по отношению к объекту отношения. Что касается отношения к здоровью, то оно «проявляется в действиях, суждениях и переживаниях людей относительно фактов, влияющих на их физическое и душевное благополучие» [4]. Содержание когнитивного компонента («знаю») определяет сумму знаний о здоровье, средствах, методах и приемах его сбережения и укрепления; эмоционально-оценочный компонент («оцени-

ваю здоровье, переживаю за его состояние, радуюсь хорошему здоровью») характеризует ценностным восприятием здоровья; поведенческо-деятельностный компонент («поступаю в соответствии с требованиями здорового образа жизни») проявляется в сформированности и применении определенных умений и навыков сохранения и укрепления своего здоровья и здоровья других людей.

Понимая, что формирование отношений – это достаточно сложный процесс, мы учитывали не только содержание компонентов, но и особенности студенческого возраста. С точки зрения И.А. Зимней, студенческий возраст «отличается активным потреблением культуры, ... наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости» [5]. Студенчество – важнейший период становления личности. В этот период достаточно остро встает проблема выбора жизненных ценностей, перестраиваются психические процессы и свойства личности, меняется эмоционально-волевой строй жизни, интенсивно формируются отношения к себе, к обществу, а также к принятым в этом обществе моральным ценностям. Студенческий возраст характеризуется периодом активной социализации, развития нравственных и этических чувств, личностного и профессионального становления, проявлением самых разнообразных интересов. Подготовка к будущей профессии для студентов-медиков является важным фактором, определяющим стремление к медицинским знаниям, изменяющим в целом отношения к здоровью и своему образу жизни. У студентов появляется потребность в сохранении здоровья не только пациентов, но и своего лично.

Формирование ценностного отношения студентов-медиков к здоровью можно представить в виде динамично развивающегося процесса и выделить три уровня сформированности каждого из названных компонентов: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень сформированности ценностного отношения к здоровью у студентов-медиков характеризуется наличием широких знаний по укреплению и сохранению здоровья, знаний здоровьесберегающих технологий, наличием потребности в расширении знаний о здоровье и сохранении здоровья. Здоровье воспринимается высшей ценностью человека, дающей возможность личности всесторонне развиваться и совершенствоваться, достичь профессиональных вершин. Поведение студентов этой группы характеризуется постоянной заботой о своем здоровье и здоровье других с применением здоровьесберегающих технологий, неприятием вредных привычек и борьбой с ними.

Средний уровень: знания у студентов в области здоровья и здоровьесбережения достаточно поверхностны и не вполне систематизированы. Отношение к здоровью как ценности носит эпизодический характер, положительное отношение возникает лишь в связи с каким-либо успехом. Организация жизнедеятельности с учетом необходимости сохранять свое здоровье и придерживаться здорового образа жизни осуществляется студентами по необходимости. Отношение к вредным привычкам некритичное.

Низкий уровень: знания этой группы студентов о здоровье и здоровом образе жизни неглубоки, не систематизированы, фрагментарны. В основных понятиях они ориентируются с трудом, не переживают за свое здоровье. Здоровье не соотносится с ценностью, наблюдается индифферентное отношение к здоровому образу жизни, отмечается склонность к вредным привычкам. Потребность в сохранении здоровья не развита.

Данная поуровневая характеристика сформированности ценностного отношения к здоровью легла в основу диагностических исследований, актуализирующих необходимость разработки и реализации в Астраханском государственном медицинском университете целевой программы «Вуз – территория здоровья». Данная программа была нацелена на поэтапное формирование ценностного отношения к здоровью студентов-медиков.

Изучение работ по проблеме формирования ценностного отношения студентов к здоровью (Т.В. Белинская, О.С. Васильева, Е.Г. Вершинин, Р.М. Давлетшина, Т.Ю. Мысина, В.А. Соломонов и др.) привело к пониманию, что формирование ценностного отношения к здоровью необходимо связать с профессиональным самоопределением студентов и придать этому процессу личностный смысл. Профессиональное самоопределение способствует активности личности студента для того, чтобы стать профессионалом, позволяет субъекту осознать необходимость личностно-профессионального развития. С другой стороны, профессиональное самоопределение необходимо, чтобы актуализировать свои жизненные планы, стратегии и сценарии, сформир-



ровать удовлетворенность трудом, которая является составной частью полноты жизни и жизненного пути человека. В результате этого разрешаются проблемы личностного роста путем разумной организации жизни [6; 7]. В связи с этим мы процесс формирования ценностного отношения к здоровью у студентов-медиков соотнесли, прежде всего, с содержанием учебной деятельности, её нетрадиционной организацией, а также с привлечением студентов к социально-значимой волонтерской деятельности, позволяющей им самореализоваться как будущим специалистам.

В процессе формирования ценностного отношения к здоровью у студентов-медиков большое внимание уделялось когнитивному компоненту. Мы отошли от традиционной информационной работе со студентами по поводу здоровья, используя для этого видеоконференции, лекции-интервью с приглашением специалистов, акции, диалоговые семинары, индивидуальные консультации и т. д. Большая работа осуществлялась Центром «Социально-психологическая адаптация студентов». Был проведен ряд массовых мероприятий: «Студенты против наркомании», «Движение – это жизнь», «Здоровый образ жизни! Мы – «За!», «Быть здоровым – здорово», где студентам определялась роль активных участников, носителей определенных общественных ценностей. В ходе проведения мероприятий познавательного характера актуализировалась ценность здоровья и здорового образа жизни, расширялся запас знаний о здоровье, здоровом образе жизни и здоровьесберегающих технологиях.

Развитие эмоционально-оценочного компонента формирования ценностного отношения к здоровью осуществлялось нами посредством использования на занятиях и во внеаудиторной работе интерактивных методов. Широкое распространение получили ролевые и деловые игры, дискуссии, тренинги, интерактивные экскурсии и др., способствующие активизации эмоциональной сферы личности студента. Возможность проявить себя, оценить свою деятельность, выслушать мнение товарищей, доказать свою точку зрения – все это позволило «присвоить» содержание занятий и мероприятий и относиться к нему как лично-значимому.

Особый эмоциональный подъем вызвал проходивший в Астраханском ГМУ IV межрегиональный Форум студенческих самоуправлений ВУЗов «Здоровое поколение России». Одной из целей форума было формирование среди студентов ценностей здорового образа жизни, отказ от вредных привычек среди молодежи. Двухдневная программа была насыщена мероприятиями, вызвавшими интерес у студентов. Поскольку отношение человека к своему здоровью определяется системой внутренних убеждений, для докладов были подобраны темы, интересующие студентов. Презентации докладов «Влияние кофе на организм», «Донорство как одно из направлений здоровьесберегающих технологий», «СПИД и ВИЧ, как быть и что будет дальше», «Слайс – это опасно», «Подростковый алкоголизм», «Влияние игры футбол на организм человека, польза для здоровья» и др. стали началом дискуссии о смысле жизни и ее ценностях. Тренинг «Свобода общения», дискуссионные площадки, представление проектов, реализуемых в Астраханской области, концерты – все эти мероприятия были связаны с проблемами здоровьесбережения и ценности здоровья. Эмоциональный отклик, вызванный мероприятиями форума, явился основой формирования отношения к здоровью как ценности.

Поведенческо-деятельностный компонент формирования ценностного отношения к здоровью был представлен реализацией ряда проектов: «STOP-наркотик» (цель: уменьшение количества наркоманов среди молодежи Астрахани); «Сохрани себе маму» (цель: снижение количества абортос среди женщин Астрахани); «Неделя здоровья» (цель: пропаганда ЗОЖ среди студентов Астраханского ГМУ); «Антинаркомания» (цель: агитация волонтерского движения и пропаганда ЗОЖ среди студентов Астрахани); «Здоровый Медик» (цель: сохранение и укрепление здоровья студентов Астраханского ГМУ); «Спортивная Астрахань» (цель: проведение различных спортивных мероприятий среди молодежи Астрахани); «Группа крови» (цель: увеличение количества доноров в Астрахани). Проектирование и

реализация проектов стала эффективным средством включения студентов-медиков, с одной стороны, в социально-значимую, а, с другой – в профессионально-ориентированную деятельность, что позволило воспринять ее как ценностную. В ходе такой деятельности студентами усваивались социальные нормы и ценности, формировался широкий спектр умений и навыков, в том числе здоровьесбережения.

Эффективным способом развития поведенческо-деятельностного компонента в рамках центра «Социально-психологическая адаптация студентов» стало создание добровольного студенческого отряда «За здоровый образ жизни», клуба «Студенческая семья», волонтерских отрядов, работающих по пропаганде здорового образа жизни в школах, домах ребенка, интернатах. Участие студентов в различных видах социально-значимой деятельности в качестве полноправных субъектов позволило им осознать эту деятельность как ценностную. Следует отметить, что каждое проведенное мероприятие заканчивалось рефлексией деятельности с целью усиления мотивации отношения к здоровью как ценности.

Для получения данных об уровне сформированности у студентов-медиков ценностного отношения к здоровью мы использовали разнообразные диагностические методики: тест «Ценностные ориентации» М. Рокича, опросник «Мой образ жизни», тест «Индекс отношения к здоровью» (С. Дерябо, В. Ясвин), наблюдения, беседы, анализ медицинских карт. В результате обработки полученных данных было выявлено, что у значительной части студентов-старшекурсников проявился достаточно высокий уровень ценностного отношения к здоровью (42%), наблюдалось уменьшение количества студентов низкого уровня: это наблюдалось как в группах старшекурсников, так и в группах респондентов 1 – 2 курсов. В целом, наблюдалось улучшение здоровья участников образовательного процесса и количество студентов, ведущих здоровый образ жизни. Это нашло отражение в таблицах (Таблицы 1-2).

Таблица 1

Уровни сформированности ценностного отношения к здоровью студентов-медиков в начале опытно-экспериментальной работы

Группы	Уровни сформированности ценностного отношения к здоровью		
	низкий	средний	высокий
1-2 курсы (100 чел. – 100%)	19 чел. 19%	70 чел. 70%	11 чел. 11%
4-5 курсы (100 чел. – 100%)	17 чел. 17%	56 чел. 56%	27 чел. 27%

Таблица 2

Уровни сформированности ценностного отношения к здоровью студентов-медиков в конце опытно-экспериментальной работы

Группы	Уровни сформированности ценностного отношения к здоровью		
	низкий	средний	высокий
1-2 курсы (100 чел. – 100%)	11 чел. 11%	71 чел. 71%	18 чел. 18%
4-5 курсы (100 чел. – 100%)	13 чел. 13%	45 чел. 45%	42 чел. 42%

Таким образом, результаты нашего исследования подтверждают, что формирование у студентов-медиков ценностного отношения к здоровью требует систематической целенаправленной работы лично-значимого характера с использованием нетрадиционных технологий, обеспечивающих субъектную позицию студентов.

#### Библиографический список

1. Мясичев В.Н. *Психология отношений*. Москва: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж НПО «МОДЭК», 1995.
2. Бодалев А.А. *Личность и общение*: Избранные труды. Москва: Педагогика, 1983.
3. Костина Л.А., Тараскина Т.В., Фоменко О.И. Основы понимания сущности здоровья студентами медицинских вузов на этапе реформирования образования. *Сборник статей международной практической конференции*, 10 ноября, Уфа: Аэтерна, 2014: 51 – 55.

4. Козина Г.Ю. Концептуальная модель воздействия социальных фактов на формирование здоровья человека. *Межвузовский сборник научных трудов*, Пенза: 2008: 64 – 71.
5. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*: учебное пособие. Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 1997.
6. Сторожева Ю.А. *Социально-психологические особенности профессионального самоопределения студенческой молодежи*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Москва, 2013.
7. Сторожева Ю.А. Эффективность учета социально-психологических особенностей профессионального самоопределения студенческой молодежи. *Акмеология*. 2013; № S1: 234.

## References

1. Myasishev V.N. *Psihologiya otnoshenij*. Moskva: Izdatel'stvo «Institut prakticheskoy psihologii», Voronezh NPO «MOD'EK», 1995.
2. Bodalev A.A. *Lichnost' i obschenie*: Izbrannye trudy. Moskva: Pedagogika, 1983.
3. Kostina L.A., Taraskina T.V., Fomenko O.I. Osnovy ponimaniya suschnosti zdorov'ya studentami medicinskih vuzov na `etape reformirovaniya obrazovaniya. *Sbornik statej mezhdunarodnoj prakticheskoy konferencii*, 10 noyabrya, Ufa: A`eterna, 2014: 51 – 55.
4. Kozina G.Yu. Konceptual'naya model' vozdejstviya social'nyh faktov na formirovanie zdorov'ya cheloveka. *Mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov*, Penza: 2008: 64 – 71.
5. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo «Feniks», 1997.
6. Storozheva Yu.A. *Social'no-psihologicheskie osobennosti professional'nogo samoopredeleniya studencheskoj molodezhi*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2013.
7. Storozheva Yu.A. `Effektivnost' ucheta social'no-psihologicheskikh osobennostej professional'nogo samoopredeleniya studencheskoj molodezhi. *Akmeologiya*. 2013; № S1: 234.

Статья поступила в редакцию 01.11.16

УДК 159

**Medvedeva N.I.**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Stavropol Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),  
E-mail: nigstav@mail.ru

**Tsechoeva R.H.**, senior teacher, Department of Psychology, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: nigstav@mail.ru

**PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH EMOTIONAL INSTABILITY IN CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY.** The article describes the specifics of psychological support of students with emotional stability, creating conditions conducive to emotional stability of students' personality. In the article the authors present an analysis of factors and conditions that affect the emotional health of students in the Republic of Ingushetia. The authors conclude that the psychological support can be seen as a type of activity, during which the psychological and pedagogical conditions contribute to the successful learning and development of each student in a university, stimulate their emotional health, well-being and emotional stability. This is a complex, multifaceted process of interaction of a student of his supporter, the results of which are the decisions and actions that contribute to the progress in the development of the student.

**Key words:** emotional health, emotional instability, psychological support of students.

**Н.И. Медведева**, д-р психол. наук, проф., ГОУ ВПО «Ставропольский педагогический институт», г. Ставрополь,  
E-mail: nigstav@mail.ru

**Р.Х. Цечоева**, ст. преп. каф. психологии, Ингушский государственный университет, E-mail: nigstav@mail.ru

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НЕУСТОЙЧИВОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

В статье раскрываются особенности психологического сопровождения студентов с эмоциональной неустойчивостью, создание условий, способствующих эмоциональной стабильности личности студентов. Авторы делают выводы, что психологическое сопровождение можно рассматривать как вид деятельности, в процессе которой создаются психологические и педагогические условия для успешного обучения, развития каждого обучающегося в образовательной среде вуза, чему способствуют эмоциональное здоровье, благополучие и эмоциональная стабильность студента. Это сложный, многоаспектный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого становятся решения и действия, способствующие прогрессу в развитии сопровождаемого.

**Ключевые слова:** эмоциональное здоровье, эмоциональная неустойчивость, психологическое сопровождение студентов.

Среди последствий эмоционального стресса часто отмечают узкое, «канализированное» внимание, аффективные реакции (от глубокой депрессии до ярких проявлений гнева и агрессии), нарушение саморегуляции, возрастную регрессию, диссоциацию, деформацию образа мира личности, а также отсроченное во времени отчуждение человека от себя, других и мира в целом. В настоящее время достаточно много внимания уделяется проблеме эмоционального здоровья и эмоциональной стабильности. Встаёт национальная задача, как поддержать эмоциональное здоровье нации. В нашем исследовании были проанализированы факторы и условия, влияющие на эмоциональное здоровье студентов республики Ингушетии. Как показали наши исследования, разные представители совокупной выборки студентов республики Ингушетии имеют этнические особенности в культуре и индивидуально-психологических характеристиках. Своеобразие социально-экономических, политических и исторических условий развития, образа жизни, культуры привели к формированию типологических черт социального и национально-психологического облика представителей Северного Кавка-

за, особенностей эмоционального регулирования в поведении. В теоретическом анализе нашего исследования мы обзорно представили данные этнографических, социально-психологических и социологических исследований, в которых показаны психологические особенности представителей ингушского народа. При составлении программы психологического сопровождения ингушских студентов, мы учитывали, что у них высоко развиты и обострены чувства национальной гордости, самолюбия и самоуважения, существует большая приверженность национальным традициям и привычкам, которые способствуют поддержанию родовой сплоченности и ответственности. Мы экспериментально подтвердили выраженность у большей части молодежи студенческого возраста (84%) самостоятельности, активности и инициативности, упорства и настойчивости в достижении поставленных целей во всех видах деятельности, в большей степени тех, что индивидуально предпочтительны и выгодны. Обследуя этические и моральные установки, мы отметили, что не потеряны традиции подчеркивать внимание и уважение к старшим по возрасту, социальному положению и должности (96%). Был вы-

явлен достаточно высокий образовательный уровень, хорошая физическая подготовка, но достаточно слабое знание русского языка. Важной характеристикой этноса является стремление к лидерству среди этнических общностей и в многонациональных коллективах, также к образованию многочисленных микрогрупп по земляческому признаку.

Многие выявленные индивидуально-психологические особенности представителей ингушского студенчества были учтены нами при составлении психологических тренингов, консультаций, использования психотерапевтических техник. В повседневном общении и учебной деятельности с представителями других национальностей у ингушских студентов наблюдалась тенденция к образованию микрогрупп по национальному признаку. Стремясь стать неформальными лидерами в студенческих коллективах, они испытывают дискомфорт в случае эмоционального отвержения. Вырастая в ингушских семьях, где дети практически не подвергаются наказаниям с минимумом запретов, занимаясь национальными видами борьбы, бокса, с постоянной готовностью к отпору, активностью, попадая в социум, студенты часто испытывают особенно острую потребность в понимании и эмоциональной поддержке. В случае дезадаптации в условиях вуза снижается эмоциональная устойчивость. Если в многонациональном коллективе задевают достоинство и самолюбие, не учитывают их национальных традиций, то студенты достаточно агрессивно противопоставляют себя обидчикам. Культуре Ингушетии свойствен тип личности, определяющий способы общения: медленность вхождения в новую социальную среду, интровертированность, как обращенность внутрь своей малой первичной группы. По данным нашего исследования, в среде студентов чувство одиночества «часто» испытывают 23% респондентов, «редко» – 42%, в то же время, «чувство локтя», защищенность «редко» испытывают 66%, а 21% респондента не испытывали его никогда, и только 13 % считают, что они находятся в ситуации защищенности [1]. «Буферный эффект» обеспечивается в основном за счёт таких явлений общения как соучастие, сопереживание, доброжелательность, вера в человека, его силы. Более половины опрошенных (58%) указали, что они часто сталкиваются с безразличием и равнодушием [1].

В программе психологического сопровождения студентов группы риска мы опирались на психотерапевтические, психогигиенические и психопрофилактические функции культуры. В каждой культуре наработаны свои способы поддержания душевного здоровья, выраженные в традициях, обрядах, закреплённые в национальном характере. Основой нравственно-этического поведения ингушского народа является «Эздел» – благородство, свод моральных и этических правил поведения ингушей, который охватывает все сферы жизни любого члена общества, начиная с самого детства. «Эздел» – кодекс чести и поведения, который передается из поколения в поколение родителями и обществом. Он содержит такие понятия как «яхь» – чистая конкуренция, «эхь – скромность, «сий» – честь, «денал» – сила воли, «камаршал» – щедрость и многое другое. Константы этнического характера и национального менталитета ингушского народа формировались с древних времен. Из поколения в поколение передавались представления о том, какие события в его истории были наиболее существенными, какие факторы более значимыми и ситуации наиболее типичными. Они концентрировали в себе исторический опыт, выражая устойчивые представления народа о себе, своей исторической судьбе. Суровый кавказский климат воспитывал в горцах выдержку, упорство, выносливость. Уважение к мужественности и стойкости духа, отсутствие малодушия становились чертами характера. «Храбрость воодушевляет их крепкие и энергичные тела; здравомыслие направляет их чувства; отсутствие наук, изящных искусств, роскоши, грубая нравственность – всё это действительно глубоко запечатлено в их сердцах», – отмечал И. Бларамберг [2].

Каждый ингуш в нравственном ответе за взаимоотношения с людьми, он не замкнут в узком кругу своей малой общности, и не видит необходимости что-либо менять в сложившихся человеческих связях. Ингуши большое значение придают родственным

связям. Каждый ингуш – одно целое в близкой системе фамильных родственников. Свою индивидуальность ингуш обязан был подтягивать до установок общества, которым следовать обязан каждый его представитель. Иметь чистые мысли и намерения входит в кодекс ингушской чести и тем самым имеет статус этнической ценности, нравственного закона. Для ингушского кодекса чести традиционна установка – думать об этическом значении поступка. «Силовое поле» этических требований выводит любые проявления малодушия, горделивости за рамки достойного поведения. Верность данному слову и ответственность утверждались в сознании ингушей с раннего возраста. «Слово было камнем, и камень был словом», – пишет А. Танкиев [3]. Самым большим богатством и достоянием ингуши считают заслужить уважение обществом: «Наха везаш хилар доккха рузкьа да». В течение многих веков горцы выработали в себе эстетическое чувство прекрасного, благородного и бережного отношения к образу своей жизнедеятельности, к труду. Показателем жизнеутверждающего начала в культуре ингушей является то, что, пройдя через многие лишения, унижения духа ингушский народ через свою этническую культуру проводит мысль: «не озлобиться». В образовательной среде вуза должны поддерживаться традиции и культура народа, являющиеся мощным психотерапевтическим фактором. Это позволяет переориентировать педагогов на создание такой образовательной среды, в которой не только наиболее полно раскрываются когнитивные способности, но и развивается личность каждого студента.

В вузе обязательно должна быть психологическая служба, которая в своей деятельности основывается на концепции комплексного психологического сопровождения каждого студента. Следует отметить, что история зарождения и становления психологической службы в вузе многолетняя. Но, в частности в нашей стране, парадигма сопровождения – ещё молодое и интенсивно развивающееся направление психологической службы, ставшее в последние годы, в связи с изменениями в сфере образования, особенно популярным [4]. В своём исследовании мы применяли как групповые, так и индивидуальные формы психологического сопровождения. Групповое сопровождение было направлено на профилактику или коррекцию проблемы эмоциональной неустойчивости, характерной для групп студентов. Психологическое сопровождение конкретного студента было направлено на профилактику или решение его проблемы, создание условий для его гармоничного развития и образования, коррекции эмоциональной неустойчивости. Находясь в едином процессе сопровождения, каждый вид деятельности, будь то диагностика, консультирование или психокоррекция, получает свои специфические особенности, конкретное наполнение, содержание и формы. В качестве основных компонентов диагностики эмоционального здоровья и эмоциональной неустойчивости в процессе психологического сопровождения выступают: устойчивое эмоциональное состояние, проявляющееся в позитивном восприятии процесса обучения и образовательной среды вуза в целом; 2) хорошее отношение к педагогам и сокурсникам; 3) положительная самооценка; 4) эмоциональная готовность к переходу на последующие ступени обучения; 5) отсутствие высокой и ситуативной тревожности. Для реализации функций психологического сопровождения мы использовали развивающую диагностику; тренинги личностного и профессионального развития и саморазвития; психологическое консультирование; тренинги повышения профессиональной и психолого-педагогической компетентности, тренинги самоуправления, саморегуляции эмоционально-волевой сферы.

Таким образом, психологическое сопровождение рассматривается нами как вид деятельности, в процессе которого создаются психологические и педагогические условия для успешного обучения, развития каждого обучающегося в образовательной среде вуза, чему способствуют эмоциональное здоровье, благополучие и эмоциональная стабильность студента. Это сложный, многоаспектный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого становятся решения и действия, способствующие прогрессу в развитии сопровождаемого.

#### Библиографический список

1. Цечоева Р.Х. Факторы и условия формирования эмоциональной неустойчивости студентов в условиях образовательной среды вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 3 (58): 209 – 210.
2. Бларамберг И. *Историческое, топографическое, статистическое, этнографическое и военное описание Кавказа*. Москва, 2010.
3. Танкиев А.Х. *Ингуши: сборник статей и очерков по истории и культуре ингушского народа*. Available at: <http://urss.ru/cgi-bin/db.pl?ang=ru&blang=ru&page=book&id=111182>

4. Медведева Н.И. Современные подходы к психологическому сопровождению личности в условиях стрессогенной социальной среды. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2014; 4 (43): 236 – 239.

## References

1. Cechoeva R.H. Faktory i usloviya formirovaniya `emotional'noj neustojchivosti studentov v usloviyah obrazovatel'noj sredy vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 3 (58): 209 – 210.
2. Blaraberg I. *Istoricheskoe, topograficheskoe, statisticheskoe, `etnograficheskoe i voennoe opisanie Kavkaza*. Moskva, 2010.
3. Tankiev A.H. *Ingushi: sbornik statej i ocherkov po istorii i kul'ture ingushskogo naroda*. Available at: <http://urss.ru/cgi-bin/db.pllang=ru&blang=ru&page=book&id=111182>
4. Medvedeva N.I. Sovremennyye podhody k psihologicheskomu soprovozhdeniyu lichnosti v usloviyah stressogennoj social'noj sredy. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2014; 4 (43): 236 – 239.

Статья поступила в редакцию 10.11.16

УДК 378

**Nogailieva M.H.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior teacher, Department of Public Administration and Political Science, Karachai-Cherkess State University n.a. U.D. Aliev (Karachaevsk, Russia), E-mail: [nogailieva.m@yandex.ru](mailto:nogailieva.m@yandex.ru)

**THE ROLE OF KNOWLEDGE IN THE FIELD OF LEGAL CONFLICTS IN THE PROCESS OF TEACHING STUDENTS STATE AND MUNICIPAL MANAGEMENT (CODE 38.03.04).** The article shows the role of knowledge in the field of legal conflicts in the process of teaching students in State and Municipal Management (Specialization Code 38.03.04). The author reveals the basics of a legal conflict, the dynamics of its unfolding, the kinds of legal conflicts. The article shows that the value of the conflict management in conditions of market economy is increasing because of the development of competitive relations, for competition is a variation of a conflict situation, in which an improper management can develop it into a serious conflict. The author concludes that the fundamentals of the legal basis of conflictology helps to provide a more effective education to bachelor students in the field of management, if they use various methods of solving conflicts and of prevention conflicts, to get a precise idea of conciliation and other ways to resolve conflicts, to adapt the parties to labor disputes, property disputes and other conflicts, involving law.

**Key words:** legal conflict, types of legal conflict, students, professional education.

**M.X. Nogailieva**, канд. филос. наук, ст. преп. каф. государственного и муниципального управления и политологии, Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: [muslimat9@mail.ru](mailto:muslimat9@mail.ru)

## РОЛЬ ЗНАНИЙ В ОБЛАСТИ ЮРИДИЧЕСКОЙ КОНФЛИКТОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ 38.03.04 – ГОСУДАРСТВЕННОЕ И МУНИЦИПАЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ

В статье показана роль знаний в области юридической конфликтологии в процессе подготовки студентов по направлению 38.03.04 – Государственное и муниципальное управление. Автором раскрыта сущность юридического конфликта, динамика его разворачивания, виды юридических конфликтов. В статье показано, что значение управления конфликтами возрастает в рыночных условиях с развитием конкурентных отношений, поскольку конкуренция представляет собой вариант конфликтной ситуации, которая при неправильном управлении может перерасти в серьёзный конфликт. Автор приходит к выводу о том, что знание основ юридической конфликтологии поможет овладеть будущим бакалаврам в области управления различными методиками урегулирования и профилактики конфликтов, получить конкретное представление о примирительных процедурах и других способах разрешения противоборств, позволяющих привести участников трудовых споров, имущественных тяжб, других юридических конфликтов к согласию.

**Ключевые слова:** юридический конфликт, виды юридического конфликта, студенты, профессиональная подготовка.

Деятельность государственных органов, предприятий, разнообразных государственных и частных учреждений, негосударственных организаций постоянно усложняется. В результате современным руководителям и специалистам крайне необходимы знания и навыки в области управления и разрешения конфликтов.

Российское общество, за последний период его развития, характеризуется значительным обострением противоречий, возникновением очагов конфликта в различных областях общественной жизни нашего общества. Как правило, ситуация застаёт врасплох органы власти и общественность. Нарастает острота конфликтов, при этом многие из них остаются нерешёнными.

В этой связи особенно актуальным становится усиленное и серьёзное развитие юридической конфликтологии. Знания в этой области и навыки их использования имеют огромное значение в процессе профессиональной подготовки студентов по направлению 38.03.04 – Государственное и муниципальное управление.

Рассмотрим суть юридического конфликта. Научное определение понятия «конфликт» в западной литературе неоднозначно. Согласно мнению одних западных конфликтологов, конфликт существует уже в том случае, когда налицо противоречие, противоположность, несовместимость, (Дж. Бернанд, К. Боулдинг, и др.). Для других он возникает в тех ситуациях, когда несовместимость предполагает противоборствующие типы поведения (М. Крозье и др.). Третьи за основу берут лишь поведенческий аспект рассматриваемого процесса (М. Дойч и др.) [1].

Однако большинство отечественных учёных считает, что только когда начинается взаимодействие субъектов в форме борьбы, столкновения (противоборства), только тогда противоречия и противоположности превращаются в конфликт. Тем самым, конфликт – это противоборство двух или нескольких субъектов, обусловленное противоположностью (несовместимостью) их интересов.

Иногда конфликт с самого начала имеет юридическую основу. Это происходит в тех случаях, когда стороны связаны правовыми отношениями и именно эти отношения выступают в качестве объекта конфликта или мотива поведения участников. Но чаще всего юридическая форма конфликта возникает не сразу, а лишь по мере его развития.

В процессе развития юридического конфликта существенную роль играет вмешательство третьей стороны – государственного правоприменительного (правоохранительного) органа, который будет разбирать данный конфликт и принимать по нему решение. В качестве государственного правоприменительного (правоохранительного) органа может выступать администрация предприятия (или Министерство), суд, или другое государственное учреждение, с которым стороны связаны соответствующими правоотношениями. Существует точка зрения, что все правоотношения, по сути, являются трехсторонними: помимо прямых участников в них состоит и публичная власть, регулирующая течение событий путём соответствующего контроля или властного вмешательства в отношения сторон [1].

Стадии юридического конфликта

№	Стадии	Их содержание
1.	1 стадия	возникновение у одной или у обеих сторон мотивов юридического характера
2.	2 стадия	возникновение правовых отношений между сторонами, находящимися в конфликте (например, после подачи дела в суд);
3.	3 стадия	развитие (изменение, прекращение) правовых отношений в связи с рассмотрением дела юридической инстанцией (в данном случае – судом); эта стадия может быть весьма длительной и претерпевать различные изменения; даже при нормальном течении дела (например, в уголовном процессе) будут иметь место предварительное расследование случившегося, предание обвиняемого суду, судебное рассмотрение дела, кассационное, надзорное производство и т. д.;
4.	4 стадия	издание правового (правоприменительного) акта, завершающего конфликт (в приведенном примере – вынесение судом решения о разводе); может быть принято несколько решений или дело может быть пересмотрено и т. д.

В развитии юридического конфликта можно выделить несколько основных стадий его развития:

Но возможна и другая динамика: ещё до начала конфликта уже может существовать правоотношение и только впоследствии может появиться юридическая мотивация поведения (например, после консультации одного из участников с адвокатом); некоторые стадии могут отсутствовать.

Динамика юридического конфликта, когда в нем участвуют государственные правоприменительные (правоохранительные) органы, всегда направлена на завершение конфликта в рамках закона и в соответствии с ним.

Тем самым юридический конфликт нельзя рассматривать как мирное течение событий – напряжённость имеет место во взаимоотношениях субъектов – конфликтующих сторон. Всё это превращает юридические конфликты в весьма острую форму борьбы их участников, хотя эта борьба и протекает в рамках закона.

Нельзя не сказать несколько слов о специфике развития юридического конфликта, касающегося массовых событий. Это, как правило, политические или межнациональные взаимоотношения групп населения, партий, социальных слоев

Специфика юридического конфликта определяется юридическими характеристиками. К ним можно отнести: отрасль права, к которой может быть отнесен конфликт; структуру нормы, к нему относящейся; разновидность правоприменительного учреждения и др. С точки зрения деления по отраслям права, конфликты возможны в каждой из них. В последнее время наиболее распространены конфликтные взаимоотношения, которые связаны с вопросами гражданского, трудового, финансового, семейного права. Часто стали встречаться экологические и хозяйственные конфликты, подпадающие под воздействие норм администра-

тивного права [2; 3]. Наиболее опасны конфликты, относящиеся к сферам действия уголовного, уголовно-процессуального, исполнительно-трудового права.

Особую группу составляют международные и межнациональные конфликты, регулируемые нормами международного права, договорами и соглашениями государств, а также внутренним (конституционным) законодательством.

Таким образом, знание основ юридической конфликтологии поможет овладеть различными методиками (приемами и правилами) урегулирования и профилактики конфликтов, получить конкретное представление о примирительных процедурах и других способах разрешения противоборств, позволяющих привести участников трудовых споров, имущественных тяжб, других юридических конфликтов к согласию [4]. Это особенно важно в подготовке студентов по направлению 38.03.04 – Государственное и муниципальное управление. Будущих бакалавров необходимо научить не только распознавать и анализировать конфликты, предвидеть их последствия, но и управлять ими, четко представляя задачи и функции такого управления.

Значение управления конфликтами возрастает в рыночных условиях с развитием конкурентных отношений, так как конкуренция можно рассматривать как вариант конфликтной ситуации, которая при неправильном управлении может перерасти в серьёзный конфликт. Знания в области юридической конфликтологии помогают лучше ориентироваться в конфликтной правовой действительности, находить верные решения в сложных ситуациях. Тем самым необходимо формировать у студентов новое мышление и подходы, ориентированные на альтернативное (негосударственное) разрешение споров, на приобретение практических навыков участия в примирительных процедурах.

#### Библиографический список

1. *Юридическая конфликтология*. Под редакцией В.Н. Кудрявцева. Москва, 1995.
2. Худойкина Т.В., Васягина М.М. Юридическая конфликтология в системе подготовки будущих юристов. *Интеграция образования*. 2006; 1.
3. *Конфликты производителей и потребителей: как избежать, как разрешать*. М.А. Кульков, Р.М. Курмаев, Ю.В. Лаврова. Москва, 2007.
4. Худойкина Т.В. *Юридическая конфликтология в условиях государственно-правовых и общественных преобразований в России: постановка проблемы, теоретические и социологические аспекты*. Available at: <http://www.vuzlib.ru/articles/9588>

#### References

1. *Yuridicheskaya konfliktologiya*. Pod redakciej V.N. Kudryavceva. Moskva, 1995.
2. Hudojkina T.V., Vasyagina M.M. Yuridicheskaya konfliktologiya v sisteme podgotovki buduschih yuristov. *Integraciya obrazovaniya*. 2006; 1.
3. *Konflikty proizvoditelej i potrebitelej: kak izbegat', kak razreshat'*. M.A. Kul'kov, R.M. Kurmaev, Yu.V. Lavrova. Moskva, 2007.
4. Hudojkina T.V. *Yuridicheskaya konfliktologiya v usloviyah gosudarstvenno-pravovyh i obschestvennyh preobrazovanij v Rossii: postanovka problemy, teoreticheskie i sociologicheskie aspekty*. Available at: <http://www.vuzlib.ru/articles/9588>

Статья поступила в редакцию 01.11.16

УДК159.99

**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

**Oparin R.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Technical University n.a. I.I. Polzunov (Barnaul, Russia), E-mail: 89236613134@inbox.ru

**FORMATION AND REALIZATION OF SUICIDE TENDENCIES IN A PERSON IN ADOLESCENCE WITH REGARD TO THE MAIN CHARACTORS OF SHAKESPEARE'S TRAGEDY "ROMEO AND JULIET"**. The article reveals an issues of formation and realization of suicide tendencies in youth surrounding. As a rule, suicides are spontaneous, are done without special preparation, except situations, when it is not possible to commit suicide quickly. Shakespeare in the abovementioned novel describes both types of suicide: Romeo prepares to leave the world in advance, and Juliet leaves the world spontaneously. The most important thoughts in this novel are ideas that love is both the highest values and great misfortune (when you can't reverse some situation because of your "dependent" condition (as usual age), and parents think, that there are not any more issues except poverty). The article has been prepared after multiple watching (29 times) of the novel "Romeo and Juliet" in different Russian cities.

**Key words:** love, suicide, tendency, Romeo, Juliet, Montaque, Capulet, poison, dagger.

**В.С. Нургалеев**, д-р психол. наук, проф., Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма, г. Москва, E-mail: sultanis@yandex.ru

**Р.В. Опарин**, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: 89236613134@inbox.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ СУИЦИДАЛЬНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ НА ПРИМЕРЕ ГЛАВНЫХ ГЕРОЕВ ТРАГЕДИИ У. ШЕКСПИРА «РОМЕО И ДЖУЛЬЕТТА»

Статья посвящена вопросам, связанным с формированием и реализацией суицидальных тенденций в юношеской среде. Как правило, самоубийства происходят спонтанно, без специальной подготовки, за исключением тех случаев, когда нет возможности быстрого расчета со своей жизнью. В произведении У. Шекспира «Ромео и Джульетта» показаны оба указанные варианта самоубийства: Ромео готовится заранее, а Джульетта уходит спонтанно. Самым важным в данном произведении являются мысли о любви как высшей ценности и великого несчастья, когда не можешь переломить ту или иную ситуацию из-за своего «подчиненного» состояния (как правило, возраста), а родители считают, что никаких проблем в жизни детей, кроме нищеты, быть не может. Статья подготовлена после многократного просмотра (29 раз) пьесы «Ромео и Джульетта» в различных театрах России.

**Ключевые слова:** любовь, суицид, тенденция, Ромео, Джульетта, Монтеки, Капулетти, яд, кинжал.

Когда погибают дети, для их родителей мир становится несколько иным, особенно в том, случае, когда уход из жизни был самостоятельным. Поэтому в данной статье мы рассмотрим две важных поведенческих линии: как формируются суицидальные тенденции и как они реализуются, а сделаем это на примере трагедии У. Шекспира «Ромео и Джульетта», обозначив возраст главных героев именно юношеским, а не подростковым.

Отметим первоначально, что у автора (У. Шекспира) в его работах, к сожалению, есть ряд анатомических и физиологических ошибок, выражающихся в том, что Дездемона может ещё некоторое время говорить, после акта удушения [1, с. 423 – 424], а Джульетта не отравилась после последнего поцелуя с Ромео и вынуждена была заколоться [2, с. 124 – 125].

Кстати, В. Белякович – руководитель Московского театра на Юго-Западе, эту последнюю из ошибок «исправил», удалив из спектакля сцену с кинжалом.

Сформулируем первоначально понятие «суицидальная тенденция», начиная с существительного. В справочной литературе данное понятие переводится с латинского «Tendo» — направляю, стремлюсь, как «возможность тех или иных событий развиваться в данном направлении» [3, с. 652]. В качестве примечания к данному понятию целесообразно заменить словосочетание «в данном» на «в определенном».

Эпитет «суицидальное» происходит от существительного суицид, то есть «...осознанный акт самоустранения из жизни под воздействием острых психотравмирующих ситуаций, при которых собственная жизнь как высшая ценность теряет смысл...» [3, с. 647 – 648].

Таким образом, под суицидальными тенденциями мы будем понимать направленность поведения личности на самоустранение из жизни, посредством де-аксиологического проявления в запланированном (последовательном) или дискретном (внезапном) плане замкнутой, промежуточной или демонстративной стадий данного процесса с реализацией когнитивной, эмоционально-аксиологической и деятельностно-волевой функций.

Следовательно, суицидальных тенденций может быть не менее двух видов – последовательная и внезапная. Мы считаем, что первый вид проявился в поведении Ромео, второй –

у Джульетты, на которых мы считаем необходимым остановиться подробнее.

Последовательная тенденция очевидна в поведении Ромео с самого начала пьесы, когда он испытывал чувство влюбленности по отношению к Розалине, что проявилось в разговоре с Бенволио, когда тот спрашивает «Ты любишь?», он отвечает: «Да, и томлюсь тоскою по любви» [4, с. 24], а в дальнейшем разговоре, рассуждает о том, что любовь – это

«...Нестройное собрание стройных форм,  
Холодный жар, смертельное здоровье,  
Бессонный сон, который глубже сна.  
Вот какова, и хуже льда и камня,  
Моя любовь, которая тяжка мне» [4, с. 24].

Уже в этих строчках автор показывает вариант поведения Ромео, в котором проявляются суицидальные «нотки», а это всего лишь первый акт произведения, а именно – первая сцена.

В дальнейшем разговоре с Бенволио, Ромео выражается о любви следующим образом:

«...Что есть любовь? Безумье от угара.  
Игра огнем, ведущая к пожару.  
Воспламенившееся море слез,  
Раздумье – необходимости ради,  
Смешенье яда и противоядия...» [4, с. 27].

При анализе этой фразы, следует обратить внимание на то, что в ней Ромео уже употребляет понятие «яд», что уже само по себе является свидетельством некоторой склонности, правда, пока, на уровне рассуждений.

Далее в разговоре со стороны Ромео произносится еще одна интересная фраза, а именно:

«...Я потерял себя, и я не тут.  
Ромео нет, Ромео не найдут...» [4, с. 27].

Особенностями этой фразы выступают два момента, с одной стороны, Ромео признается в том, он себя потерял, а другой – говорит о себе в третьем лице.

Заканчивается первая сцена монологом главного героя о том, что он не готов общаться с другими девушками, поскольку это будет способом

«...Признать за ней тем больше совершенств.  
В разрезах черных масок с большей силой  
Сверкают лица женщин белизной.  
Ослепший вечно помнит драгоценность  
Утраченного зренья. А в чертах  
Красавиц я прочту напоминыя  
О той, кто без сравнения лучше всех.  
Забвенью все же я не научился...» [4, с. 28].

Во второй сцене Беннволио уговорил-таки Ромео пойти на бал, чтобы познакомиться с другими дамами, и он решился, сказав своему другу

«...Пойдем на бал, но не на смотр собрания,  
А ради той, кто выше описаний...» [4, с. 33].

Развитие событий мы далее наблюдаем в сцене четвертой данной главы, где речь идет о приходе Ромео и его друзей на бал, особенно здесь необходимо обратить внимание на встречу главного героя с Джульеттой, что предваряется сначала его рас-суждением о любви:

«Любовь нежна? Она груба и зла.  
И колется и жжется, как терновник» [4, с. 38].

Затем монологом Меркуцио о королеве Маб [6, с. 39 – 40] и далее снова словами Ромео:

«...Добра не жду. Неведомое что-то,  
Что спрятано пока еще во тьме,  
Но зародится с нынешнего бала,  
Безвременно укоротит мне жизнь  
Виной каких-то страшных обстоятельств.  
Но тот, кто направляет мой корабль,  
Уж поднял парус...» [4, с. 40].

Далее на балу, не успев увидеть любимую Розалину, Ромео обратил внимание на Джульетту, которая только появилась в зале после разговора с матерью о возможном женихе, и влюбился с первого взгляда, о чем свидетельствует его следующий монолог:

«...Ее сиянье факелы затмило.  
Она, подобно яркому бериллу  
В ушах арапки, чересчур светла  
Для мира безобразия и зла.  
Как голубя среди вороньей стаи,  
Ее в толпе я сразу отличаю.  
Я к ней пробьюсь и посмотрю в упор.  
Любил ли я хоть раз до этих пор?  
О нет, то были ложные богини.  
Я истинный красы не знал доньине» [4, с. 42].

После общения с Джульеттой, он узнает от кормилицы, что «...Она глава семьи, хозяйка дома... кто жениться на ней, тот заберет хороший куш...» [4, с. 45].

И понимает, что он «...у врага в руках и пойман в сети...» [4, с. 46].

Акт второй данной пьесы повествует о событиях, связанных с общением Ромео и Джульетты в Саду Капулетти, а затем влюбленный отправился к святому отцу Лоренцо и открыл свою привязанность следующим образом:

«... Дочь Капулетти, знай, я полюбил,  
И ей такую же любовь внушил.  
Мы друг без друга часа не протянем,  
Все слажено, и дело за венчаньем.  
Теперь скорее по делам пойдем.  
Подробности я расскажу потом.  
Но раньше мне пообещай, однако,  
Сегодня взяться за свершенье брака...» [4, с. 64].

Святой отец недоволен поведением своего подопечного, но, тем не менее, говорит в конце беседы с ним:

«...Но я с тобою, юный ветрогон.  
Я к вам обоим вот чем привлечен:  
Мне видится в твоей второй зазнобе  
Развязка вашего междоусобья» [4, с. 65].

Далее, во втором акте, события разворачиваются таким образом, что венчание главных героев все-таки состоялось, а затем начинается один из тяжелых в эмоциональном плане периодов жизни Ромео, который связан с гибелью Меркуцио и Тибальта, а также необходимостью (по приговору князя) покинуть Верону. В келье святого отца идет сложный диалог, в котором ярко выражены изучаемые тенденции, обратим внимание на некоторые диалоги, а именно:

«...Вне стен Вероны жизни нет нигде,  
Но только ад, чистилище и пытки.

Из жизни выслать, смерти ли обречь –  
Я никакой тут разницы не вижу.  
Когда ты мне об этом говоришь,  
Ты мне топор вручаешь на подносе,  
Чтоб мне с улыбкой голову срубить...» [4, с. 91].

И далее:

«...Молчи о том, чего не понимаешь!  
Когда б ты так же молод был, как я;  
Любил Джульетту; час, как обвенчался;  
Убил Тибальта; так же тосковал  
И шел бы в ссылку, ты бы мог по праву  
Судить о том. Тогда б ты на себе  
Рвал волосы и по полу катался,  
Снимая мерку гроба для себя...» [4, с. 92].

Далее на свидании с Джульеттой, которая просит остаться его еще на некоторое время, он соглашается и произносит следующие слова:

«...Пусть схватят и казнят. Раз ты согласна,  
Я и подавно остаюсь с тобой.  
Пусть будет так. Та мгла – не мгла рассвета,  
А блеск луны. Не жаворонка песнь  
Над ними оглашает своды неба.  
Мне легче оставаться, чем уйти.  
Что ж, смерть так смерть! Так хочется Джульетте.  
Поговорим. Еще не рассвело...» [4, с. 98].

В данном монологе снова слышатся мысли о смерти, что также говорит о некоторой сформированности суицидальных тенденций. Вдали от дома Ромео очень трудно переживает одиночество и мечтает о жизни со своей женой, а накануне неприятных известий рассуждает о том сне, что ему приснился:

«...Когда я вправе доверяться сну,  
Он обещает мне большую радость.  
Я возбужден и весел целый день.  
Какие-то живительные силы  
Меня как будто носят над землей.  
Я видел сон. Ко мне жена явилась,  
А я был мертв и, мертвый, наблюдал.  
И вдруг от жарких губ ее я ожил  
И был провозглашен царем земли.  
О, как живет любовь на самом деле,  
Когда так оживляет мысль о ней!» [4, с. 126].

Очевидно, что пребывание в одиночестве сыграло определенную роль в поведении Ромео, он, видимо, готовил себя ко всему и «прорабатывал» возможные варианты действий, которые необходимо будет принять в той или иной ситуации. И именно поэтому его решение было молниеносным:

«...Джульетта, мы сегодня будем вместе.  
Обдумаю, как это совершить.  
Как ты изобретательно, несчастье!  
Аптекаря я вспомнил. Он живет  
Поблизости. На днях его я видел.  
Он травы разбирал. Худой старик,  
Весь ошачивший от нужды, в лохмотьях...» [4, с. 127].

Реально оценив создавшуюся ситуацию, Ромео действовал с позиции жесткого расчета: он пишет письмо отцу, где полностью объясняет ход своих поступков, далее приходит на кладбище и вынужден совершить еще одно убийство. На могиле своей несостоявшейся жены страдает Парис и вступает с Ромео в смертельную для себя схватку. Завершается данная сцена трагическим монологом и смертью главного героя. В пьесе автор описал это отдельным монологом:

«...Джульетта, для чего  
Ты так прекрасна? Я могу подумать,  
Что ангел смерти взял тебя живьем  
И взаперти любовницею держит.  
Под страхом этой мысли остаюсь  
И никогда из этой тьмы не выйду.  
Здесь поселюсь я, в обществе червей,  
Твоих служанок новых. Здесь останусь,  
Здесь отдохну навек, здесь сброшу с плеч  
Томительное иго звезд зловещих.  
Любуйтесь ею пред концом, глаза!  
В последний раз ее обвейте, руки!  
И губы, вы, преддверия души,  
Запечатлейте долгим поцелуем  
Со смертью мой бессрочный договор.  
Сюда, сюда, угрюмый перевозчик!  
Пора разбить потрепанный корабль

С разбега о береговые скалы.  
 Пью за тебя, любовь!  
 (Выпивает яд.)  
 Ты не солгал,  
 Аптекарь! С поцелуем умираю...» [4, с. 134].

Таким образом, анализ текста показал, что суицидальная тенденция у Ромео формировалась и реализовывалась достаточно сложно и постепенно, именно поэтому мы обозначим её как «запланированный суицид», выделив в нём предварительный (неопределённый), эмотивно-аксиологический, когнитивный и поведенческо-волевой этапы, на которых мы считаем необходимым остановиться подробно.

Неопределённый этап характеризуется тем, что у человека еще не сформирована даже идея ухода из жизни, но в разговорах он позволяет себе выражать некоторые мысли по этому поводу, как это видно в первых монологах Ромео, где он страдает от любви к Розалине и говорит следующие, например, фразы: «...Да я томлюсь тоскою по любви...» [4, с. 26], «...Смешенье яда и противоядия...» [4, с. 27], «...Скажи больному у его одра, что не на шутку умирать пора...» [4, с. 27], или «...Я не жилец на свете, я мертвец» [4, с. 28]. Это свидетельствует о двух моментах: во-первых, Бенволио является другом Ромео, которому он доверяет и может говорить с ним обо всём на данном этапе жизни, а, во-вторых, сам главный герой находится в состоянии «ожидания любви», что и приводит в его разговорах к вышесказанным выражениям.

Эмотивно-аксиологический этап характеризуется также рядом особенностей, среди которых важное место занимает смена субъекта привязанности Ромео, что опять-таки выражается в его словах: «...Любил ли я хоть раз до этих пор? О нет, то были ложные богини. Я истинный красы не знал доньине...» [4, с. 43], апогеем данного этапа становится для главного героя понимание того, что «...это Капулетти? Я у врага в руках и пойман в сети!» [4, с. 46]. А далее, в разговоре с любимой уже Джульеттой он говорит: «...Предпочитаю смерть от их ударов, Чем долгий век без нежности твоей...» [4, с. 55].

Когнитивный этап связан, как правило, с чётким осмыслением предстоящего суицида, что ярко выражено в первых сценах пятого акта пьесы, где автором показаны мысли, слова и действия Ромео, после того, когда он узнал о гибели любимой. При этом необходимо отметить, что одиночество и тоска по супруге в период ссылки уже сыграли здесь свою роль. Решение принимается очень быстро и чётко, буквально в трёх действиях: приобрести яд, приехать на кладбище и, самое главное, покончить с собой в склепе возле любимой жены. Главное на этом этапе – выбор способа ухода из жизни.

Деятельностно-волевой этап – это заключительный период исследуемого поведения, который, как правило, завершается «законченным суицидом», за исключением тех случаев, когда человека удаётся спасти, но в случае с Ромео, это было невозможно, в связи с быстрым действием яда.

Таким образом, в поведении Ромео формирование и реализация суицидальных тенденций происходили в четыре этапа, которые в пьесе показаны ярко и к актеру, играющему эту роль, предъявляются особые требования, которые касаются эмоционального, рационального и деятельностного компонентов в жизнедеятельности его персонажа.

Нам удалось посмотреть спектакль «Ромео и Джульетта» 29 раз в различных театрах России, среди них роль Ромео, со всеми указанными этапами формирования суицидальных тенденций, наиболее удалась, с нашей точки зрения, Ярославу Жалнину (режиссер С. Алдонин). Вторым актером, который очень запомнился нам в данной роли, является Антон Белов (режиссер В. Белякович), который также сумел ярко выразить все психологические особенности главного героя. На третьем месте мы поставили бы Ивана Ипатько (режиссер Р. Виктук), которому приходилось играть почти без специальных костюмов и исторических декораций, а также Алексея Алексеева (режиссер А. Максимов), которым также удалось показать все этапы изучаемого процесса.

Не хотелось бы обижать других актеров, которых мы видели в данной пьесе, но, тем не менее, иногда не подходил возраст, порой сбивались с текста, иногда их игра задевала несколько меньше, чем ожидалось. Тем не менее, почти все актеры заслуживают уважения, особенно те, которым приходилось ещё и петь по ходу пьесы (мюзикл).

Внезапная тенденция проявляется в поведении Джульетты, и она не так очевидна сначала пьесы, а проявляется несколько

позже. У Шекспиру удалось ярко показать этапы формирования суицидальной тенденции и в ее поведении.

Если у Ромео она проявляется почти с начала пьесы, первые фразы о смерти из уст Джульетты прозвучали только по окончании бала, когда ей удалось узнать, с кем она разговаривала под прикрытием костюма святого отца. Она посылает нянюшку узнать кто это, а говорит следующее:

«...Если он женат,

Пусть для венчанья саван мне кроют...» [4, с. 48].

А далее, когда точно узнала, кто это, в её последней фразе на балу ярко выражается тоска:

«...Я воплощенье ненавистной силы  
 Некстати по незнанию полюбила!  
 Что могут обещать мне времена,  
 Когда вразом я так увлечена?» [4, с. 48].

Дальше в конце диалога с Ромео, Джульетта говорит тест, который уже характеризует ее как человека действия:

«...Еще два слова. Если ты, Ромео,  
 Решил на мне жениться не шутя,  
 Дай завтра знать, когда и где венчанье.  
 С утра к тебе придет мой человек  
 Узнать на этот счет твоё решенье.  
 Я все добро сложу к твоим ногам  
 И за тобой последую повсюду...» [4, с. 60].

И, самое главное, дает ему право выбора, что характеризует следующая фраза:

«...А если у тебя в уме обман,  
 Тогда, тогда... Немедля...  
 Оставь меня и больше не ходи.  
 Я завтра справлюсь...» [4, с.60].

Правда, данная фраза в других переводах звучит несколько иначе – там нет выражения «завтра справлюсь», так в переводе Т. Щепкиной-Куперник:

«...Тогда молю оставь свои исканья  
 И предоставь меня моей тоске...» [2, с. 47],

а в переводе А. Григорьева:

«...Молю покончить  
 Все это и меня с моей печалью  
 Оставить одинокой...» [5, с. 591].

В последних двух переводах показано, что фразы «я завтра справлюсь» в них нет, Джульетта произносит слово «завтра» только тогда, когда речь идёт о дне встречи Ромео с её кормилицей.

Тем не менее, в переводе Б. Пастернака эта фраза есть, и мы можем утверждать в данном случае, что Джульетта достаточно сильный человек, и она справится с проблемой быстро (по крайней мере, она так думает о себе).

Далее изучаемая тенденция не проявляется даже тогда, когда Джульетта очень долго (как ей кажется) ждёт кормилицу, там нет ни одного слова о смерти. Очень тяжёл монолог Джульетты после прихода кормилицы с известием о гибели Тибальта, когда она еще думала о том, что Ромео тоже погиб. Далее, при свидании с Ромео также не прозвучало слов о суициде и лишь тогда, когда дошло время разговора о замужестве с Парисом, придя к святому отцу, она говорит следующее:

«...Не говори, раз выхода не видишь.  
 И если ты не можешь мне помочь,  
 То оправдай меня по крайней мере,  
 И мне в беде поможет этот нож.  
 Бог нам сердца связал, ты сплел нам руки.  
 Я отдана Ромео. Прежде чем  
 Я руку с сердцем передам другому,  
 Я сердца жизнь рукою пресеку.  
 Итак, перебери свой долгий опыт  
 И вспомни, нет ли случая, как мой.  
 А то кинжал защитником мне будет  
 И с честью отстоит мой правый иск.  
 Будь короток, не говори пространно.  
 Дай умереть иль залечи мне рану...» [4, с. 111].

И далее, прежде чем выпить снотворное:

«...Где склянка?  
 Что, если не подействует питье?  
 Тогда я, значит, выйду завтра замуж?  
 Нет! Вот защита. Рядом ляг, кинжал!» [4, с. 116].

Потом мы уже видим Джульетту в склепе, где она просыпается после самоубийства Ромео и, когда священник оставляет ее одну, говорит следующее:



«...Что он в руке сжимает? Это склянка.  
Он, значит, отравился? Ах, злодей,  
Все выпил сам, а мне и не оставил!  
Но, верно, яд есть на его губах.  
Тогда его я в губы поцелую  
И в этом подкрепленье смерть найду  
(Целует Ромео) Какие теплые!» [4, с. 136].

И спустя некоторое время –

«Пора кончать. Но вот кинжал, по счастью (хватает  
кинжал Ромео)  
Сиди в чехле. (Вонзает его в себя).  
Будь здесь, а я умру» [4, с. 137].

Таким образом, анализ текста показал, что суицидальная тенденция у Джульетты формировалась и реализовывалась достаточно быстро и некоторых этапов, проявившихся у Ромео, здесь не было, поэтому мы и обозначили данный вариант внешне-запной тенденцией, в которой особенно ярко выражаются эмоционально-аксиологический и поведенческо-деятельностный этапы, неопределенный этап проявляется лишь частично, а когнитивного этапа нет вообще.

Но начнем, всё-таки с первого (неопределённого) этапа, когда Джульетта только познакомилась с Ромео и поняла, что влюбилась во врага семьи. Некоторые суицидальные мысли появляются, но в данном случае они не имеют дальнейшего развития.

Второй (эмотивно-аксиологический) этап более длинный, и затрагивает период, начиная с общения влюбленных в саду, до того времени, когда сама героиня выпивает снотворное. Здесь тоже достаточно мало мыслей о смерти, больше рассуждений по поводу того, что в данной ситуации делать и самый «суицидальный» фрагмент – это разговор со священником, до тех пор, пока речь не дошла до способа избегания свадьбы.

Третий – деятельностно-волевой этап – был очень ярко выражен и происходил в усыпальнице семьи Капулетти, где Джульетта проснулась рядом с мертвым Ромео (кстати, в некоторых фильмах Ромео видит перед смертью «оживание» любимой, и это добавляет эмоциональности в происходящее). Тем не менее, в пьесе Ромео уже мертв и Джульетта живым его не видит, поэтому не сразу понимает, что произошло. И только тогда, когда встречается с братом Лоренцо и разговаривает с ним, до нее доходит сущность пришедшего – любимый мертв. И только тогда она ищет способ тоже умереть – сначала от поцелуя с Ромео, потом при помощи его кинжала.

Среди просмотренных спектаклей в плане исполнения роли Джульетты, на первое место хотелось бы поставить двух актрис – Галину Боб и Лизу Арзамасову (режиссер С Алдонин), которые очень ярко и корректно показали формирование и реализацию изучаемых тенденций, кроме того, благодаря их игре, на наш взгляд, был сформирован один из лучших дуэтов (Г. Боб – Я. Жалнин), второй дуэт к сожалению не сформировался из-за игры актера.

Второе место условно можно также отдать двум актрисам: Веронике Саркисовой (режиссер В. Белякович) и Анне Киревой (режиссер А. Максимов), которые также выразили данные проблемы корректно и деликатно, и у нас появляются еще две пары (В. Саркизова – А. Белов и А. Кирева – А. Алексеев).

Третье место, как это не покажется парадоксальным, мы считаем необходимым отдать актеру Игорю Неведрову (режиссер Р. Виктюк), который играл свою роль в паре с И. Ипатко и вызвал сначала неоднозначное мнение (как и многие спектакли этого режиссёра), затем произошло некоторое переосмысление, а в конце спектакля все воспринималось более-менее спокойно.

Конечно, обозначать какие-то места – дело неблагодарное, и мы признательны всем актерам, игравшим когда-либо в этом знаменитом спектакле за их труд и эмоции, которые так важны зрителям.

Таким образом, мы делаем вывод о том, что формирование и реализация суицидальных тенденций у мужчин и женщин может проходить по-разному: для первых ярко выражен когнитивный этап, у вторых – эмотивно-аксиологический, что приводит, к сожалению, к одному и тому же результату.

Нам удалось увидеть данную пьесу в следующих театрах: Минусинский театр (1 раз); Театр на Юго-Западе (4 раза); Московский Театр Пушкина (3 раза); Московский театр антрепризы (1 раз); Красноярский ТЮЗ (5 раз); Театр «Сатирикон» (2 раза); Театральный институт Б. Щукина (3 раза); Театр Р. Виктюка (1 раз); МХАТ им. Горького (1 раз); Театр им. М. Булгакова (3 раза); Театр оперетты (2 раза); Театр на Перовской (1 раз); Театр Джигарханяна (1 раз); Молодежный театр п/р В. Спесивцева (1 раз). А также и два фильма (1968 и 2013 годы) и фильм-спектакль Анатолия Эфроса (1983).

В своё время один из авторов данной статьи (В.С. Нургалеев) написал стихотворный триптих «Ромео и Джульетта», в котором представил, какие бы слова могли сказать главные герои перед «лицом смерти», и мнение современных людей об их поступке, им и закончим данную статью.

«РОМЕО СПЯЩЕЙ ДЖУЛЬЕТТЕ

Я не успел тебя сберечь...

Не защитил в своих объятьях...

Не так давно в мерцанье свеч

Мы дали клятву пред распытьем...

Но время завертело нас

В кругу случайностей нелепых...

Огонь души твоей угас...

И я останусь в этом склепе...

Как ты красива и мила...

Хоть чаша жизни опустела...

Со мной осталась ты лишь телом,

Душою к Богу вознеслась...

Мне отыскать бы как-нибудь

Души твоей небесный путь!

ДЖУЛЬЕТТА УМЕРШЕМУ РОМЕО

Как жаль, что вместе нам не быть

На этом свете, мой любимый...

Мне так с тобой хотелось жить,

Но смерть, как ночь, неотвратима...

Взошла безумная луна...

И звезды блещут, словно брызги...

А я, как статуя, одна

На перекрестке мерзкой жизни...

Куда идти? Где мой ночлег?..

Конечно, здесь, с тобой, мой милый...

Мне негде взять душевной силы,

Чтоб выжить... Мой уплыл ковчег...

Лишь твой кинжал – спаситель мой.

Отправлюсь в бездну за тобой

СОВРЕМЕННОКИ РОМЕО И ДЖУЛЬЕТТЕ

Как сохранить нам этот мир

От гнева и семейных распрей?

Чтобы Божественный эфир

Не заглущался дикой страстью

Вражды этнических племён,

Что всю планету измотала.

И мы в конце своих времён

Давайте все начнем сначала!

Пусть возродится человек

Надеждой, верой, состраданием.

И как основа мироздания

Нас поведет из века в век

Воспетая душой поэта

Любовь Ромео и Джульетты» [6, с. 63 – 64].

#### Библиографический список

1. Шекспир У. Отелло. *Полное собрание сочинений*: в 8 томах. Государственное издательство «Искусство», 1960; Т. 6: 281 – 425.
2. Шекспир У. Ромео и Джульетта. *Полное собрание сочинений*: в 8 томах. Государственное издательство «Искусство», 1960; Т. 3: 5 – 130.
3. Шапарь В.Б. *Новейший психологический словарь*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.
4. Шекспир В. *Ромео и Джульетта: трагедия*. Перевод с английского Б. Пастернака. Москва: Детская литература, 2012.
5. Шекспир У. *Собрание сочинений*: в двух томах. Можайск: РОССА; Том II: 565 – 645.
6. Нургалеев В.С. *Стихи мои – душа моя*. Красноярск: СибГТУ, 2012.

## References

1. Shekspir U. *Otello. Polnoe sobranie sochinenij*: v 8 tomah. Gosudarstvennoe izdatel'stvo «Iskusstvo», 1960; T. 6: 281 – 425.
2. Shekspir U. *Romeo i Dzhul'etta. Polnoe sobranie sochinenij*: v 8 tomah. Gosudarstvennoe izdatel'stvo «Iskusstvo», 1960; T. 3: 5 – 130.
3. Shapar' V.B. *Novejsnij psihologicheskij slovar'*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2006.
4. Shekspir V. *Romeo i Dzhul'etta: tragediya*. Perevod s anglijskogo B. Pasternaka. Moskva: Detskaya literatura, 2012.
5. Shekspir U. *Sobranie sochinenij*: v dvuh tomah. Mozhaysk: ROSSA; Tom II: 565 – 645.
6. Nurgaleev V.S. *Stihi moi – dusha moya*. Krasnoyarsk: SibGTU, 2012.

Статья поступила в редакцию 21.10.16

УДК 37.032

**Portnyagina A.M.**, senior teacher, Department of Psychology of Work and Engineering Psychology, Siberian State Aerospace University n.a. N.F. Reshetnev (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: anastasy08@mail.ru

**STRUCTURALLY FUNCTIONAL MODELS OF STAGES OF THE DEVELOPMENT OF IMAGINATION IN THE COURSE OF MUSICAL ACTIVITY.** The researcher offers structurally functional models of stages of the development of imagination in the course of musical activities. The models have been built as a result of an analysis of Russian and foreign academic literature on the studied theme. Now there is a need of complex, system studying imagination and musical activities within various scientific directions, including the analysis of general prerequisites of its success. The work considers a number of contradictions between technological effectiveness and creativity, and a problem of psychological study of imagination of the subject in different types of activities, which solution will allow overcoming a number of contradictions.

**Key words: imagination, development, musical activity, structurally functional model.**

**A.M. Портнягина**, ст. преп. каф. психологии труда и инженерной психологии, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный аэрокосмический университет имени академика М.Ф. Решетнева», г. Красноярск, E-mail: anastasy08@mail.ru

## СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ЭТАПОВ РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье предлагаются структурно-функциональные модели этапов развития воображения в процессе музыкальной деятельности, которые были созданы на основании анализа отечественной и зарубежной литературы. В настоящее время существует необходимость комплексного, системного изучения и воображения, и музыкальной деятельности в рамках различных научных направлений, в том числе анализа общих предпосылок её успешности. Также рассматривается ряд противоречий между технологичностью и творчеством, а также проблема психологического изучения воображения субъекта в различных видах деятельности, решение которой позволит в некоторой степени преодолеть ряд противоречий.

**Ключевые слова: воображение, развитие, музыкальная деятельность, структурно-функциональная модель.**

Психология музыкального искусства на сегодняшний день имеет уже достаточно длительную историю развития и немалые достижения. Однако явно недостаточно число работ, в которых анализируется и рассматривается процесс развития воображения субъекта в данной деятельности [1, с. 114]. В настоящее время существует необходимость комплексного, системного изучения этого феномена, в том числе анализа общих предпосылок успешной музыкальной деятельности.

Проблемы развития воображения включены в сферы изучения целого ряда наук, таких как: психология, педагогика, философия, эстетика, музыковедение и так далее. В рамках психологической науки воображение рассматривается, как способность субъекта свободно оперировать образами объектов действительности, трансформировать и комбинировать данные памяти и восприятия, а также уметь создавать их новые сочетания в целях познания и последующего преобразования действительности и самого себя [2, с. 58]. Воображение в своём полном развитии проходит через два периода, отделённые критической фазой: период самобытности или приготовления, критический момент и период окончательного составления, представляющего в разных видах [3, с. 58]. В настоящее время учёные выделяют ряд противоречий между технологичностью и творчеством. Требования современной ситуации таковы, что простое обладание некоторой суммой знаний не является достаточным, поэтому необходима постоянная готовность изменяться, быть творческим, что является неотъемлемым фактором современного общества [4, с. 146].

В данном контексте большой интерес представляет проблема психологического изучения воображения субъекта в различных видах деятельности, решение которой позволит в некоторой степени преодолеть ряд противоречий: между потребностью общества в формировании творческих людей, с одной стороны, и шаблонностью реальной жизни, с другой стороны; между необходимостью учёта современных творческих предпочтений субъектов, с одной стороны, и превалированием догматических тен-

денций в музыкальной деятельности, с другой стороны; между потребностью детей в творческой самореализации в музыкальной деятельности, с одной стороны, и жесткими рамками организации образовательного процесса, с другой стороны.

В современной психологической науке и воображение, и музыкальная деятельность изучаются в рамках различных научных направлений.

Так, воображение как предмет психологического анализа рассматривается в контекстах: творчества, как механизма развития личности (В.Т. Кудрявцев, Я.А. Пономарев и другие), творческой природы познания (А.В. Брушлинский, В.М. Кедров, А.М. Коршунов, О.К. Тихомиров, А. Маслоу, Т. Рибо и другие), сущностных черт деятельности (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и другие), определения возможных путей формирования мотивации и способов творческой деятельности субъектов, а также развития способностей и качеств творческой личности (Д.Н. Богоявленский, В.Г. Леонтьев, А.М. Матюшкин, П.И. Пидкасистый, В.С. Юркевич и другие), онтогенеза субъекта (Л.С. Выготский, О.М. Дьяченко, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин и другие).

На изучение деятельности были направлены следующие концепции: психолого-биологическая (Ж. Пиаже); общепсихологическая (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев); психологическая (Я. Рейковский, Т. Котабринский, Т. Томашевский); профессиографическая (К.К. Платонов, Д.А. Ошанин, Е.А. Климов); психолого-педагогическая (П.Я. Гальперин, Н.В. Кузьмина, В.Д. Шадриков); инженерно-психологическая (Б.Ф. Ломов, В.Ф. Рубахин, А.А. Крылов) и другие.

Проведя анализ отечественной и зарубежной литературы, мы создали структурно-функциональные модели этапов развития воображения в процессе музыкальной деятельности.

Воображение как процесс (деятельность) создания и/или преобразования в ходе жизнедеятельности образов окружающего мира внешнего и внутреннего плана, посредством реализации имажинитивных компонентов (действий) – агглютинации, типиза-

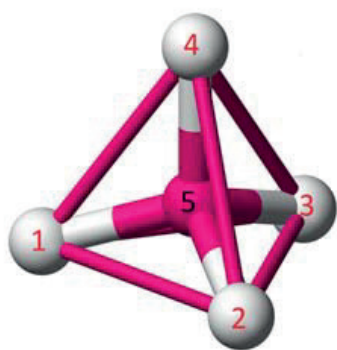


Рис. 1. Структурно-функциональная модель воображения

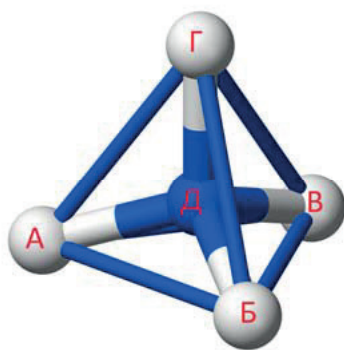


Рис. 2. Структурно-функциональная модель музыкальной деятельности

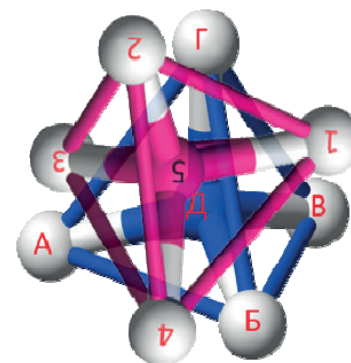


Рис. 3. Структурно-функциональная модель развития воображения субъекта в процессе музыкальной деятельности

ции, акцентирования, гиперболизации и других при выполнении функций экстерииоризации, регуляции и антиципации.

На основании данного понятия мы разработали структурно-функциональную модель (рисунок 1) воображения посредством отражения роли четырех имажинитивных действий агглютинации (1), типизации (2), акцентирования (3) и гиперболизации: (4), которые выступают равноправными компонентами, независимо от их расположения в модели. Каждое из имажинитивных действий может быть базовым на тот или иной период (в данном случае гиперболизация) и выполняет ведущую роль в формировании комбинированного образа окружающего мира (5) в процессе той или иной деятельности. В качестве ведущих выбраны именно эти имажинитивные действия, поскольку они являются универсальными для любой деятельности (учебной, музыкальной, художественной и так далее).

Музыкальная деятельность – это мощное средство приобщения к музыкальному искусству, так как в процессе неё с помощью определённых знаний, умений и навыков происходит воспроизведение силами и возможностями самого субъекта конкретного музыкального произведения. Таким образом, субъект выступает здесь не как пассивный наблюдатель, а как активный соиздатель, творец. Музыкальная деятельность в силу своей специфики, является средством, дающим возможность самовыражения, способом утверждения своего «Я», что является активным стимулом для формирования важных и трудноформируемых качеств личности [5, с. 227].

Ориентируясь на вышесказанное, мы считаем необходимым сформулировать понятие «Музыкальная деятельность как пространство развития воображения субъекта».

Музыкальная деятельность – это специфически направленная деятельность, требующая специального (имажинитивного) звукового пространства, в контексте проявления характерных её видов: слушания, исполнительства, импровизации и сочинения при реализации соответствующих функций – перцептивной, репродуктивной и преобразовательной, в результате чего она вы-

ступает общим пространством развития когнитивных процессов, в том числе воображения.

Далее нами была разработана структурно-функциональная модель музыкальной деятельности (рисунок 2).

Данная модель по своей структуре однотипна модели воображения, она также представлена равносоставленной пирамидой (тетраэдром), стороны которой обозначены как основные виды музыкальной деятельности: слушание (А), исполнительство (Б), импровизация (в) и сочинение (Г). Буквой Д обозначен продукт данной деятельности – музыкальный опыт субъекта, формируемый на стыке процесса реализации этих видов.

Главный вопрос моделирования в нашей работе, связан с объединением моделей, отражённых в рисунке 1–2, в единую структуру, что представлено на рисунке 3.

В модели показаны фрагменты сближения того или иного имажинитивного действия с конкретным видом музыкальной деятельности, что в сущности обогащает как комбинированный образ, так и музыкальный опыт.

Анализ научной литературы по проблеме исследования и создание структурно-функциональных моделей позволил сделать следующие выводы.

Воображение представляет собой процесс (деятельность) создания и/или преобразования в ходе жизнедеятельности образов, посредством реализации имажинитивных компонентов (действий) – агглютинации, типизации, акцентирования, гиперболизации при выполнении функций экстерииоризации, регуляции и антиципации.

Музыкальная деятельность – это специфически направленная деятельность, требующая специального (имажинитивного) звукового пространства, в контексте проявления характерных её видов: слушания, исполнительства, импровизации и сочинения при реализации соответствующих функций – перцептивной, репродуктивной и преобразовательной, в результате чего она вы-

#### Библиографический список

1. Ильенков, Э.В. *Личность и творчество*. Москва: «Языки русской культуры», 1999.
2. Крайг Г. *Психология развития*. Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2000.
3. Рибо Т. *Творческое воображение*. Санкт-Петербург, 1901.
4. Гроф С. *Психология будущего: уроки современных исследований сознания*. Перевод с английского С. Офертаса. Москва: АСТ, 2001.
5. Платонов К.К. *Структура и развитие личности*. Москва: Наука, 1986.

#### References

1. Il'enkov, E.V. *Lichnost' i tvorchestvo*. Moskva: «Yazyki russkoj kul'tury», 1999.
2. Krajg G. *Psihologiya razvitiya*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Piter», 2000.
3. Ribo T. *Tvorcheskoe voobrazhenie*. Sankt-Peterburg, 1901.
4. Grof S. *Psihologiya budushego: uroki sovremennyh issledovanij soznaniya*. Pervod s anglijskogo S. Ofertasa. Moskva: AST, 2001.
5. Platonov K.K. *Struktura i razvitie lichnosti*. Moskva: Nauka, 1986.

Статья поступила в редакцию 11.11.16

УДК 159.9

**Tokova F.A.**, senior teacher, Karachai-Cherkess State University n.a. U.D. Alieva (Karachaevsk, Russia),  
E-mail: zzuleiha@mail.ru

### INTERACTIVE APPROACH IN THE MANAGEMENT OF PERSONNEL: BASICS AND WAYS OF PRACTICAL REALIZATION.

The research presents a study of an interactive approach in personnel management. The interactive approach is based on a trusting relationship between a manager and staff, which require openness and honesty on both sides. With this approach, the manager performs a role of adviser, consultant, resolving problems. The interactive management of the manager is adapted to each individual employee and the situation. His main task is to help the subordinate to work out the best course of action and implement it. The result of interactive management is the relationship between the manager and employees focused on winning. Ongoing support, based on effective interaction between the manager and employees, unlike the traditional suspicious-surveillance approach, is the creative process and essentially contributes to the prosperity of the company and each of its employee.

**Key words:** personnel management, interactive approach, personnel, interactive manager.

**Ф.А. Токова**, ст. преп. каф. экономических и финансовых дисциплин, Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: zzuleiha@mail.ru

## ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ ПЕРСОНАЛОМ: СУЩНОСТЬ И ПУТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ

В статье рассмотрена сущность интерактивного подхода в управлении персоналом. Интерактивный подход строится на доверительных взаимоотношениях между менеджером и персоналом, которые требуют открытости и честности с обеих сторон. При таком подходе менеджер исполняет роль советника, консультанта, улаживающего проблемы. Самая главная его задача – помочь подчинённому выработать наилучший способ действий и претворить его в жизнь. Результатом интерактивного менеджмента являются взаимоотношения между менеджером и сотрудником, ориентированные на победу. Постоянное сопровождение, основанное на эффективном взаимодействии менеджера и сотрудника, в отличие от традиционного подзрительно-надзирательского подхода, является созидательным процессом и способствует процветанию как самой фирмы, так и каждого её сотрудника.

**Ключевые слова:** управление персоналом, интерактивный подход, персонал, интерактивный менеджер.

Несмотря на многочисленные исследования в области управления персоналом, актуальность задачи эффективного управления с годами не снижается. Это в значительной степени связано с непрерывно расширяющейся сферой приложения менеджерских усилий, появлением новых методов управления и резким увеличением информационного потока, сфокусированного на руководителе. При этом необходимо учитывать, что потребности работников постоянно растут, а интересы и ценностные ориентации изменяются наряду с динамично изменяющимися внешними условиями. Как показывает практика, особенно зарубежная, сущность, содержание и функциональные свойства управления персоналом как составной организационной части управленческого процесса существенно расширились и углубились. Изменения в принципах управления персоналом, по мнению экспертов, должны быть направлены в первую очередь на реализацию политики мотивации работников, приобретающей решающее значение в современных условиях [1; 2].

Прежде всего, следует отметить, что можно выделить следующие основные функции управления персоналом:

- мотивация персонала,
- прогнозирование ситуации на рынке труда и в собственном коллективе для принятия учреждающих мер;
- четкое понимание и реализацию стратегических и тактических целей своей фирмы;
- анализ имеющегося кадрового потенциала и планирование его развития с учётом перспективы;
- оценка и обучение кадров,
- содействие адаптации работников к нововведениям,
- создание социально комфортных условий в коллективе,
- решение частных вопросов психологической совместимости сотрудников и др. [3].

В последнее время на Западе и постепенно в наиболее прогрессивных Российских компаниях получил распространение такой способ управления персоналом, как интерактивный менеджмент. Философия интерактивного менеджмента была разработана для того, чтобы преодолеть некоторые из таких проблем пары «менеджер – сотрудник». Хотя эти идеи и не являются радикально новыми, их применение для формирования взаимоотношений между начальником и подчиненным делает такой подход уникальным. В его основе лежит принцип, что эксплуатация и манипуляция людьми не только не полезна, но и не выгодна. Одним из главных положений этого подхода является следующее: люди работают эффективно потому, что они разбираются в ситуации и чувствуют понимание со стороны своего руководителя, а не потому, что их заставляют что-то делать по указке сверху.

Такой подход направлен на оказание помощи персоналу в понимании процессов, а не на его подчинение. Сам подход строится на крепких, доверительных взаимоотношениях, которые требуют открытости и честности. Тем самым интерактивный менеджер исполняет роль советника, консультанта, улаживающего проблемы. Самая главная его задача – помочь подчинённому выработать наилучший способ действий и претворить его в жизнь. Результатом такой формы менеджмента являются теплые и открытые взаимоотношения между менеджером и сотрудником – взаимоотношения, ориентированные на победу.

В то же время технический менеджер, как правило, доминирует в беседе, не интересуясь мнением подчиненных, за исключением их безоговорочного согласия. В интерактивном же менеджменте упор делается на разрешение проблемы, что включает в себя ее двухстороннее обсуждение и «обратную связь».

Интерактивные менеджеры дают сотрудникам «свободу пространства» для решения их собственных проблем в течение определённого периода времени. Сиюминутное исполнение не столь важно сегодня; гораздо более востребовано создание действенной и эффективной рабочей команды. Хотя при таком подходе сотрудникам может понадобиться несколько больше времени для получения положительных результатов, он ведет к меньшему недовольству, к большему доверию и меньшим моральным затратам, к стабильному долговременному настрою на успех и к более высокой эффективности команды.

Выполнение заданий к назначенному сроку представляет для технического менеджера большую важность, чем личная заинтересованность людей. Такая направленность часто ведет к безразличию сотрудников, которые прикладывают минимум требуемых усилий.

В то же время интерактивный менеджер ориентирован на людей, при этом проблемы персонала для него так же важны, как и задача. Главной целью интерактивного менеджера является развитие отношений с сотрудниками таким образом, чтобы они были заинтересованы лично решить задачи, стоящие перед компанией.

Стиль управления интерактивного менеджера адаптирован к каждому отдельному сотруднику и ситуации. Они очень хорошо понимают и словесные, и другие знаки, которые посылает им подчиненный, а также желают и способны изменять свой подход и цели в случае необходимости [4].

Для решения данных задач руководитель в интерактивном менеджменте имеет отличные навыки по сбору информации с целью помочь сотруднику открыто и честно поговорить о его личных нуждах и проблемах. Сотрудник воспринимает подоб-

Ведущие принципы интерактивного менеджмента

Принцип	Его содержание
1. принцип	Весь процесс управления строится вокруг крепких доверительных взаимоотношений, которые требуют открытости и честности со стороны руководителя и сотрудника.
2. принцип	Подчиненные выполняют указания не потому, что их заставляют, а потому, что они чувствуют понимание со стороны своего руководителя и сами понимают проблему.
3. принцип	Люди отстаивают свое право принимать самостоятельные решения. Им не нравится, когда ими манипулируют, устраивают проверки или принуждают принять решение, даже если в конечном счете они сами к нему придут.
4. принцип	Не решайте проблемы подчиненных. Они будут недовольны решением. И если вы как менеджер настаиваете на этом решении, они будут также недовольны и вами. Указывайте на проблемы, не решая их. Дайте подчиненным решать их собственные проблемы с вашей помощью.

ные взаимоотношения как поддержку. Для такого взаимовыгодного союза характерны доверие, уверенность в партнере и открытость. При этом сотрудник вместе с менеджером полностью вовлечен в процесс поиска решения. Это даёт сотруднику возможность почувствовать большую личную причастность к творению плана в жизнь и ответственность за это.

Таким образом, при интерактивном же менеджменте нормой являются доверие, одобрение и понимание. Процесс общения руководителя и сотрудника характеризуется открытостью, честностью и прямой. Происходит постоянный обмен информацией, и проблемы решаются на деле, а не на словах. Независимо от того, принимается решение или нет, как руководитель, так и сотрудник чувствуют взаимное расположение и довольны взаимодействием друг с другом. Обе стороны в выигрыше.

Следуя указанным принципам, интерактивный менеджер даёт сотрудникам возможность оптимального самовыражения на работе. Персоналу разрешается быть скорее активным, чем пассивным, более независимым, чем зависимым, в большей мере контролировать свой мир, чувствовать себя востребованным и уважаемым и использовать множество своих еще более важных способностей. Когда сотрудники проходят через все это вместе со своим руководителем, формируется атмосфера дове-

рия, которая способствует созданию и укреплению эффективно работающей команды, состоящей из заинтересованных, творческих индивидуумов, объединенных здоровыми межличностными взаимоотношениями.

Необходимо также отметить, что преуспевающие менеджеры в сегодняшнем быстро меняющемся мире известны не столько благодаря набору технических управленческих навыков, сколько благодаря своей способности учиться и адаптироваться к постоянно изменяющимся требованиям рынка. Постоянный успех требует способностей открывать новые возможности и учиться на опыте прошлых удач и поражений.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что, в конечном счёте, именно постоянное сопровождение определяет взаимоотношения с сотрудником. Интерактивный менеджер разрабатывает подробную стратегию постоянного сопровождения для каждого отдельного сотрудника, которая прочно скрепляет их долговременные профессиональные и личные отношения. В результате постоянное сопровождение, основанное на эффективном взаимодействии менеджера и сотрудника, в отличие от традиционного подозрительно-надзирательского подхода, является созидательным процессом и способствует процветанию как самой фирмы, так и каждого её сотрудника.

#### Библиографический список

1. Вахрушев В.Ф. *Управление персоналом в современных условиях*. Сайт национальной гильдии профессиональных консультантов. Available at: [www.ngpc.ru](http://www.ngpc.ru).
2. Фатхутдинов Р.А. *Новые методы управления персоналом*. 9 октября 2006. Available at: <http://www.elitarium.ru>.
3. Шапиро С.А., Шатаева О.В. *Основы управления персоналом в современных организациях*. «ГроссМедиа», «РОСБУХ», 2008.
4. Хансейкер Ф., Алессандра Э. *Искусство управления людьми*. Москва, 2004.

#### References

1. Vahrushev V.F. *Upravlenie personalom v sovremennykh usloviyakh*. Sajt nacional'noj gil'dii professional'nykh konsul'tantov. Available at: [www.ngpc.ru](http://www.ngpc.ru).
2. Fatkhutdinov R.A. *Novye metody upravleniya personalom*. 9 oktyabrya 2006. Available at: <http://www.elitarium.ru>.
3. Shapiro S.A., Shataeva O.V. *Osnovy upravleniya personalom v sovremennykh organizatsiyah*. "GrossMedia", "ROSBUH", 2008.
4. Hansejker F., Alessandra E. *Iskusstvo upravleniya lyud'mi*. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 15.11.16

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](mailto:sultanis@yandex.ru)

**Yudin P.A.**, postgraduate, Department of Psychology of Professional Work, Siberian State Technical University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: [chingu84@mail.ru](mailto:chingu84@mail.ru)

**PSYCHOLOGICAL FEATURES OF WORKERS AND FACTORS AFFECTING THEM.** The paper is dedicated to issues related to the formation and implementation of migration trends towards an individual. Motives of migration related to dissatisfaction of a number of mental needs of an individual, for example, with a pronounced inferiority complex, forming the steady pulse of the internal voltage, which depends on the tightness and increased shyness in front of other people. People with a similar ailment are constantly in search for their place in life, in their view, migration can be the only way out of the current situation, sort of an outlet on the tight mental state. As a rule, contrary to their expectations, the special work may remove mental tension when a person moves to another country.

**Key words:** migrant, migration, frustration, inferiority complex.

**В.С. Нургалеев**, д-р психол. наук, проф., Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма, г. Москва, E-mail: [sultanis@yandex.ru](mailto:sultanis@yandex.ru)

**П.А. Юдин**, соискатель каф. психологии профессиональной деятельности, Сибирский государственный технический университет, г. Красноярск, E-mail: [chingu84@mail.ru](mailto:chingu84@mail.ru)

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МИГРАНТА И ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА НИХ

Статья посвящена вопросам, связанным с формированием и реализацией тенденций к миграции у индивида. Мигрантами становятся люди, по разным причинам не нашедшие своего места в жизни. Они непрерывно пребывают в состоянии поиска лучшей доли, удовлетворяя потребности путём реализации имеющегося потенциала в чужой стране. Мотивы миграции могут быть связаны с неудовлетворением ряда психических потребностей индивида, к примеру, с ярко выраженным комплексом неполноценности, формирующим устойчивый импульс внутреннего напряжения, который зависит от чувства стеснения и повышенной застенчивости перед другими людьми.

*Ключевые слова:* мигрант, миграция, неудовлетворенность, комплекс неполноценности.

Понятие «миграция» происходит от латинского *migratio* – переселение и имеет множество определений, основанных на наличии у субъекта миграции потребностного мотива, реализуемого посредством мобильности и направленного на приобретение материального благосостояния, воплощение индивидуальных потребностей, изменение социальной среды [1].

Сегодня миграция представляет собой глобальное явление. Многие государства оказываются втянутыми в миграционные процессы, от которых зависят их экономическое и политическое положение, культурная жизнь, целостность территории. Миграционные потоки играют важную роль внешних факторов воздействия на структуру и систему государственных и мировых общественных отношений, в которых миграция выступает средством приспособления к происходящим изменениям. Именно поэтому, миграцию изучают различные ученые – историки, социологи, антропологи, политологи, экономисты, психологи и специалисты в других областях знаний. Непосредственно психология занимается изучением проблем адаптации мигрантов и спецификой миграционного поведения отдельных этнических групп населения, а также психологическими проблемами взаимодействия этносов).

Исторически, миграционные процессы отличались по форме, масштабу распространению, интенсивности и последствиям. В зависимости от целей миграции происходили существенные изменения её признаков. Первоначально, покидая оседлые места, скотоводческие племена ставили перед собой цель освоение новых плодородных земель и развитие животноводства. После приобретения государством четких очертаний, мотивом миграции стало решение экономических и территориальных проблем военным путем. Ярким примером миграции, осуществленной в указанных целях, является открытие в XV веке Нового Света, давшего мощную волну процессу колонизации. Сегодня конечные цели переселения различны, однако общим между ними остаётся потребность индивида в улучшении среды жизнеобитания.

Специалисты в области миграции выделяют следующие причины, влияющие на её развитие. Социально-экономические (переселение в поисках свободных сельскохозяйственных земель, работы; высоких доходов; переселение с целью перемены образа жизни – сельского на городской, и наоборот; приобретение более высокого социального статуса и др.); политические – бегство от политических репрессий, расовых и религиозных притеснений, репатриация в связи с изменением политических условий или государственных границ; военные – эвакуация и реэвакуация, депортация; этнические (национальные); демографические (объединения семей, брачная миграция); нередко определенную роль играют природные условия, например климат; экологические условия – загрязнение окружающей среды, вызывающие заболевание и другие [2].

В XX столетии масштабы миграции не убавились, а лишь возросли. Её форма обусловлена расовым многообразием и уникальностью культуры народов, неравномерным распределением природных ресурсов, уровнем социально-экономического развития. Формирование институтов государственной власти привело к появлению такого специфического явления как юридическое поле, законодательные нормы которого призваны обеспечивать целостность государственного суверенитета, стабильность общественного строя, соблюдения прав и свобод человека и гражданина. Введены законы, направленные на регулирование миграционных процессов внутри государства и за его пределами. Несмотря на то, что в Международном пакте о гражданских и политических правах, принятом 16 декабря 1966 г., говорится о том, что каждый человек обладает правом покинуть территорию любого государства, в том числе и своего собственного, право на миграцию может быть ограничено. Это привело к появлению та-

кого специфического явления, как нелегальная миграция, то есть миграция, происходящая за рамками правового поля. Легальные мигранты пересекают границу и находятся в стране на законных основаниях, нелегальные мигранты – люди, незаконно прибывшие, либо утратившие законное право находиться на территории чужого государства.

В виду многовариантности конечной цели миграция делится на постоянную и временную, вынужденную (насильственную) или добровольную. По типу – на внутреннюю (в пределах границ одного государства), внешнюю или международную (межконтинентальную и внутриконтинентальную). Субъектами внутренней миграции остаются мигранты. Субъектами внешней – иммигранты, то есть иностранцы, въезжающие в новую страну, и эмигранты, жители страны, покидающие её.

Хотя миграция есть своеобразное проявление мобильности человека, заметим, что кратковременные переезды из страны в страну, могут быть связаны исключительно с рабочей командировкой или туристической поездкой, а не с желанием обосноваться на постоянное или долговременное проживание. Такие перемещения относятся к временной или трудовой миграции, связанной с систематическим (к примеру, сезонным) перемещением в другое государство на заработки. Цель трудовой миграции состоит в улучшении своего материального благосостояния в стране исхода за счет денежных средств, вырученных от работы за рубежом. Однако, конечной целью «полноценного» мигранта (мигранта, представляющего наибольший интерес для научной психологии) является потребность в переезде на постоянное место жительства, натурализации в новом социуме, получении гражданских прав, постоянной работы. Такие мигранты, как правило, ассоциируют новую страну со второй родиной, либо местом, где можно компенсировать ряд социальных и, даже, психологических потребностей. Сама потребность в перемещении у них формируется под воздействием внутреннего психологического импульса, устойчивого психического напряжения, возникающего в силу неудовлетворения некоторых потребностей, которое индивид не в состоянии преодолеть стандартными способами в силу особенностей психики или окружающих условий. Очаг напряженности может стать настолько велик, что человек покидает родные места вопреки предстоящим трудностям, связанным с переменой места жительства, расставанием с близкими людьми, дорогими сердцу местами, родительским домом и привычной жизнью. Ведь большинство перемещений сопряжено с материальными затратами и опасностью лишиться нажитого, порой, за долгие годы благосостояния, оставляемого в стране исхода, с риском оказаться еще в более сложном социальном положении [3].

Например, переселение жителей соседних государств на территорию России в основном связано с её привлекательностью для жителей стран Средней Азии по причине значительно не освоенного жизненного пространства, возможности трудоустройства, доступа к получению востребованного образования. Миграционный прирост в России и других экономически развитых странах (Канада, США, Европа и др.) зависит от процессов всемирной глобализации, вовлекающих в мировое хозяйство колоссальные трудовые ресурсы. Увеличение численности народонаселения в странах Азии и Африки, а также низкий уровень жизни населения стран участниц СНГ ведут к росту численности мигрирующих именно из этих стран. Войны и вооружённые конфликты, дестабилизирующие ситуацию в различных регионах мира, в частности, гражданская война в Афганистане, война в Ливии, военная операция против ИГИЛ, кризис в Сербии и в Косово, вооружённый конфликт на востоке Украины, религиозные столкновения в Нигерии, конфликты в Йемене и Пакистане, привели к значительному потоку беженцев из этих стран в страны Евросоюза.

Но мотивы миграции могут быть связаны с неудовлетворением ряда психических потребностей человека. Характерным примером такой миграции может являться индивид с ярко выраженным комплексом неполноценности, формирующим устойчивый импульс внутреннего напряжения, который зависит от чувства стеснения и повышенной застенчивости перед другими людьми. Страдающие подобным недугом постоянно пребывают в поиске своего места в жизни, по их представлению миграция может стать единственным выходом из сложившейся ситуации, своего рода, отдушину в стесненном психическом состоянии. Как правило, вопреки их ожиданиям снять психическое напряжение посредством переезда в другую страну, это не удаётся. На новом месте возникают аналогичные жизненные ситуации, как и в стране исхода, формирующие прежнюю модель поведения застенчивости перед окружающими. Наряду с этим, переезд в другую страну может вызвать большое напряжение, возникшее в силу неспособности мигранта адаптироваться к культурной и социальной среде. И, наоборот, раскрывшись перед окружающим миром, мигрант может существенно преуспеть в жизни, так сказать, удвоить собственные жизненные ресурсы, повысить психологическую выживаемость благодаря сильному стремлению изменить жизнь в лучшую сторону, воплотить замыслы и достичь поставленной цели. В числе наиболее преуспевших мигрантов И.В. Сталин и А. Гитлер. На своей родине эти люди стояли на низкой ступени социального положения и не могли оказать существенное влияние на мнения окружающих. Мигрировав в другую страну (из Австралии в Европу – межконтинентальная миграция и из Грузии в Россию – внутренняя миграция), каждый достиг пика социального положения [4].

Мигрантами становятся люди, по разным причинам не нашедшие своего места в жизни. Они непрерывно пребывают в состоянии поиска лучшей «доли», удовлетворяя потребности путем реализации имеющегося потенциала в чужой стране. В отличие от патриота мигрант не стремится изменить существующее положение на родине, а с удвоенной силой воплощает свои

намерения за рубежом. На первом этапе (въезд в страну) он подвержен наибольшему стрессу, поскольку смена обстановки априори заставляет его адаптироваться к новой жизни, перерабатывать и запоминать значительные объемы новой информации, получать, либо оттачивать языковые навыки, знакомиться с новыми людьми и правилами поведения. Столкновение с другой культурой и обычаями, иногда неблагоприятными климатическими условиями, агрессивным поведением местного населения вызывают значительный стресс, активирующий ранее не используемые возможности психики, необходимые для полноценной адаптации и выживания в среде. В результате может произойти ряд личностных изменений, обусловленных появлением новых элементов в её структуре (к примеру, коммуникативные навыки), развитием или утратой старых привычек и навыков.

Уровнем развития стресса у мигранта бывает тесно связан его социальной защищённостью (достойное финансовое положение, наличие собственного жилья, родственных и деловых связей, наличия в стране социальных программ по обустройству мигрантов, поддержки национальной общины), коммуникативных навыков, лояльности местного населения, культурной адаптивности (знаний и опыта применения обычаев и традиций, уровня владения языком, схожести культур, терпимости населения к культурным приоритетам мигранта), индивидуальных особенностей личности (уровня образованности, волевых качеств, кругозора) [5].

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что основной психологической особенностью мигранта является потребность в улучшении своего существующего положения, стремления к комфорту, как в материальном, так и в психологическом отношении. При этом, в процессе переезда в новое место, в результате интенсивной работы адаптационного аппарата в психологию мигранта могут происходить видимые изменения на личностном уровне, которые, в свою очередь, связаны с получением (развитием) навыков, необходимых для жизни и деятельности в среде.

#### Библиографический список

1. Бондырева С.К., Колесов Д.В. *Миграция (сущность и явление)*. Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004.
2. Бреева Е.Б. *Основы демографии: учебное пособие*. Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2005.
3. Гуревич К.М., Раевский А.М. Психология личности – личность как субъект психологической диагностики. *Психологический журнал*. 2001; Том 22, № 5, сентябрь-октябрь.
4. Маклаков А.Г. Человек в экстремальных условиях – личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. *Психологический журнал*. 2001; Том 22, № 1, январь-февраль.
5. Тарас А.Е. *Современная этнопсихология: хрестоматия*. Харвест, 2003.

#### References

1. Bondyryeva S.K., Kolesov D.V.. *Migraciya (suschnost' i yavlenie)*. Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MOD'EK», 2004.
2. Breeva E.B. *Osnovy demografii: uchebnoe posobie*. Izdatel'sko-torgovaya korporaciya «Dashkov i K», 2005.
3. Gurevich K.M., Raevskij A.M. Psihologiya lichnosti – lichnost' kak sub'ekt psihologicheskoy diagnostiki. *Psihologicheskij zhurnal*. 2001; Tom 22, № 5, sentyabr'-oktyabr'.
4. Maklakov A.G. Chelovek v `ekstremal'nyh usloviyah – lichnostnyj adaptacionnyj potencial: ego mobilizaciya i prognozirovanie v `ekstremal'nyh usloviyah. *Psihologicheskij zhurnal*. 2001; Tom 22, № 1, yanvar'-fevral'.
5. Taras A.E. *Sovremennaya `etnopsihologiya: hrestomatiya*. Harvest, 2003.

Статья поступила в редакцию 09.11.16

УДК 37.018.523

**Bokova O.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology, Altai State Pedagogical (Barnaul, Russia), E-mail: bokova\_oa@altspu.ru

**Volohov S.P.**, Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Philosophy and Cultural Studies, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: volohov@atlspu.ru

**Shamarina E.V.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Philosophy and Cultural Studies, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: shamarina\_ev@uni-altai.ru

**FEATURES OF PROFESSIONAL FORMATION OF TEACHERS WHO WILL WORK AT A SMALL VILLAGE SCHOOL: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH.** The authors present a detailed study of practice-oriented features of professional formation of future teachers of ungraded rural schools through parameters such as the study of formation of subject-professional competencies and psychological readiness for the problematic analysis of the psychological and pedagogical texts. The results show that the average level of formation of all subject-professional competences indicates an appropriate level of the development of the students' professional competencies. The data analysis shows that the availability of psychological information to its perception and use in different situations of pedagogical process is defined as a level of development among teachers conceptual mental apparatus, and performing practical tasks, reveals creative abilities for pedagogical interpretation of scientific texts in relation to the practice. These results allow interpreting these options as an innovative resource of professional self-development specialists.

**Key words:** professional development of future teachers, village school, professional competence, psychological readiness, problem analysis of psychological and pedagogical texts.

**О.А. Бокова**, канд. психол. наук, доц. каф. психологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: bokova\_oa@altspu.ru

**С.П. Волохов**, канд. ист. наук, доц. каф. философии и культурологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: volohov@alspu.ru

**Е.В. Шамарина**, канд. филос. наук, доц. каф. философии и культурологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: shamarina\_ev@uni-altai.ru

## ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ: ОПЫТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

*Работа выполнена при поддержке гранта ректора ФГБОУ ВО «АлтГПУ» в 2016 году*

Авторами представлено развернутое практико-ориентированное исследование особенностей профессионального становления будущих учителей малокомплектной сельской школы через такие параметры как изучение сформированности предметно-профессиональных компетентностей и психологическую готовность к проблемному анализу психолого-педагогических текстов. Итоги показывают, что среднее значение сформированности всех предметно-профессиональных компетентностей находится в близких числовых значениях относительно их количества, что говорит об их достаточно равномерной сформированности. При анализе данных показано, что доступность психологической информации для ее восприятия и использования в различных ситуациях педагогического процесса определяется как уровнем сформированности у педагога категориально-понятийного психологического аппарата, так и выполнением практических заданий, выявляющих творческие способности к педагогической интерпретации научных текстов по отношению к практической деятельности. Полученные результаты позволяют рассматривать данные параметры в качестве инновационного ресурса профессионального саморазвития специалистов.

**Ключевые слова:** профессиональное становление будущих учителей, малокомплектная сельская школа, профессиональная компетентность, психологическая готовность, проблемный анализ психолого-педагогических текстов.

Изучение различных аспектов профессионального становления будущих педагогов, работающих учителями малокомплектной сельской школы в период длительной педагогической практики, является актуальным направлением исследований как в связи с новым видом организации обучения, так и реализацией Федеральных государственных образовательных стандартов подготовки специалистов, разработанные на основе компетентностного подхода [1; 2; 3; 4; 5].

Компетентностный подход – это возможность привести в соответствие профессиональное образование и потребности рынка труда, т. е. он связан с заказом на образование со стороны работодателей – тех, кому нужен компетентный специалист и результаты образования которого признаются значимыми за пределами системы образования. Это подход, акцентирующий внимание на результатах образования, причём в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Тип (набор) этих ситуаций зависит от типа (специфики) образовательного учреждения, для профессиональных образовательных учреждений – от видов деятельности определяемых стандартом специальности будущих специалистов. Общие требования к образованности специалиста можно отнести к ключевым компетенциям, например: обладать широким кругозором; быть способным к осмыслению жизненных явлений, к самостоятельному поиску истины; быть способным к проектированию своей деятельности; самостоятельным в действиях в условиях неопределённости и другие.

Компетентностный подход способен соединить требования стандарта и жизни. Оцениваться должно умение студента решать проблемы, которые ставит перед ними та образовательная среда, внутри которой они находятся. Результат образования как система оценивания приращения, которое обучающийся приобрёл в своих потребностях, нормах, способностях, приближаясь к требованиям стандарта.

По мнению И.В. Старчаковой, идеальным результатом современного образования должен стать компетентный специалист, а реальным – создание условий для достижения поставленной цели в образовательном учреждении, таких как: материальная – техническая база с использованием современного учебно-лабораторного оборудования и учебной литературы, квалифицированные кадры, информационные и инновационные технологии обучения, практическое обучение, соответствующее современным технологиям производства и, безусловно, обеспечение участия работодателей и других социальных партнёров в решении проблем профессионального образования, в том числе в разработке стандартов, согласующихся с современными квалификационными требованиями (профессиональными стандар-

тами), в формировании заказа на подготовку специалистов, в контрактной подготовке кадров и проведении кадровой политики на уровне субъектов Российской Федерации [6].

Компетентность возможна как индивидуальная совокупная способность (человека) «освобождения» от условий и контекста, в которых она возникла, образовалась. В отличие от традиционных ЗУНов, ориентированных на усвоение установленного в государственных стандартах набора учебных дисциплин (как упрощенных редукций «готовых» научных знаний и алгоритмов конкретных видов деятельности – в форме образцов и правил), в самой практике обучения замкнутых на самих себя, компетенции (компетентности) ориентированы на развитие субъектности и связаны с культурой мышления, аналитической рефлексии, самостоятельности и ответственности за принятие решений в органичном единстве с духовно-нравственными, ценностными установками личности вне зависимости от сферы и области их приложения. Понятие компетенций подразумевает иной уровень освоения знаний, поэтому в первую очередь речь должна идти о продуктивных умениях.

Именно поэтому особенности профессионального становления будущих учителей малокомплектной сельской школы можно продуктивно рассматривать через изучение сформированности предметно-профессиональных компетентностей, которое проведено нами в соответствии с их перечнем, предложенным Научно-образовательным центром «Институт инноваций в образовании» (г. Томск) [6]. Данный перечень предлагает студентам на основе самоанализа и самооценки выявить уровень сформированности отдельных компетентностей и развития их составляющих.

В исследовании приняли участие студенты различных институтов и факультетов ФГБОУ ВО «АлтГПУ», проходящих удаленную педагогическую практику в малокомплектных сельских школах Алтайского края (15 человек). Результаты диагностики позволяют констатировать достаточный (10 человек, что составляет 67%) и средний (5 человек, что составляет 33%) уровни сформированности предметно-профессиональных компетентностей студентов, высокого и низкого уровней не выявлено (Таблица 1).

Следует отметить, что среднее значение сформированности всех предметно-профессиональных компетентностей находится в близких числовых значениях относительно их количества, что говорит об их достаточно равномерной сформированности. Также между результатами студентов выявляются небольшие различия, что позволяет сделать вывод о том, что выпускники со средним уровнем подготовки тенденциональны по отношению к достаточному уровню подготовки. Учитывая не разработанность стандарта подготовки учителей для длительной педагогической



Таблица 1

## Сформированность предметно-профессиональных компетенций выпускников (средний балл)

№ п/п	Компетентность	Средний уровень сформированности	Достаточный уровень сформированности
1.	Учебная и исследовательская	33 (max 55)	35 (max 55)
2.	Информационно – предметная компетентность	23 (max 30)	26 (max 30)
3.	Организаторская и методическая компетентности	19 (max 30)	23 (max 30)
4.	Коммуникативная компетентность	23 (max 35)	27 (max 35)
5.	Социальная и правовая компетентность	19 (max 30)	23 (max 30)
6.	Личные и профессиональные компетентности	28 (max 45)	35 (max 45)

практики на основе компетентностного подхода, данный результат является значимым при оценивании результативности данного вида деятельности будущих учителей как профессионалов с высоким уровнем профессиональной подготовки.

Реализация будущим учителем профессиональной роли педагога малокомплектной сельской школы, регулирующего процесс социализации развивающейся личности в современном обществе возможна при условии непрерывной информационной связи с окружающим миром, позволяющей своевременно ориентироваться в социокультурной среде и повышать свой профессиональный уровень. В связи с этим особенности профессионального становления будущих учителей малокомплектной сельской школы можно, по нашему мнению, анализировать через исследование психологической готовности педагога к проблемному анализу психолого-педагогических текстов. Учитель-профессионал испытывает потребность в освоении социально-педагогического опыта как для самостоятельного поиска способов решения проблемных ситуаций организации учебно-воспитательного процесса, так и для осознания достижений в практической деятельности своих коллег-учителей, современной психолого-педагогической науки. Эффективность самообразовательной деятельности будущего педагога малокомплектной сельской школы определяется рядом факторов: его установкой на творческий информационный поиск в социально-образовательной среде; умения осуществлять структурно-логический анализ содержания текста; способностью к педагогической интерпретации информации по отношению к практическим ситуациям.

Исследование психологической готовности педагога к проблемному анализу психолого-педагогических текстов осуществлялось на той же выборке респондентов с помощью специального экспериментального задания, включающего несколько блоков (адаптированный вариант методики С.П. Ивановой) [8]. Первый блок был ориентирован на выявление общего отношения будущего педагога к профессионально-ориентированному чтению научных текстов. Второй блок позволял выявить способности педагога к структурно-логическому анализу научного психолого-педагогического текста в процессе его восприятия. Третий блок выявлял оценку будущим учителем текстов по параметрам их доступности и значимости для практического использования. Четвертый блок предполагал выявление способностей будущего педагога к педагогической интерпретации научной информации и к её использованию по отношению к собственной профессиональной деятельности. В экспериментальных целях использовались тексты статей из сборников материалов научно-практических конференций.

Исследование психологической готовности будущего учителей малокомплектной сельской школы к анализу научных психолого-педагогических текстов на проблемном уровне предполагало, прежде всего выявление их позиции по отношению к проблемам, анализируемым авторами экспериментальных текстов: понимания студентами их важности для школьной практики; его информационной компетентности в данной области; осознания роли школьного образования в решении обсуждаемых авторами проблем; способности прогнозировать способы авторского решения проблемы и т. п. Результаты опроса будущих учителей по данному блоку вопросов показали, что большая их часть понимает актуальность психолого-педагогических проблем, связанных с развитием личности учащихся (79,2%); однако далеко не все студенты (33,3%) имеют определенный опыт чтения подобного рода литературы; большинство респондентов (80,3%) осознают роль школьного образования в решении проблемы воспитания развивающейся личности. Вместе с тем только некоторые студенты могут назвать конкретные источники знаний

по обсуждаемой проблеме, способны прогнозировать способы авторского решения проблемы (9,7%), осознают возможность практического использования психологических текстов (40,2%).

Доступность психологической информации для ее восприятия и использования в различных ситуациях педагогического процесса определяется также уровнем сформированности у педагога категориально-понятийного психологического аппарата. Экспериментальное его изучение у студентов, работающих в качестве учителей в малокомплектных школах Алтайского края, организована на основе практического задания, процедура выполнения которого включала несколько этапов: назвать психологические понятия, отражающие гуманистический смысл педагогического взаимодействия в современной образовательной среде; подчеркнуть в предложенном будущем учителю перечне психологических терминов те из них, которые он использует в процессе непосредственного межличностного общения с другими участниками образовательного процесса; дать определение терминов, используемых будущим учителем в процессе длительной педагогической практики.

Результаты анализа структуры профессионально-педагогического тезауруса психологических терминов педагога выявили довольно низкий уровень его подготовленности в этой сфере. Так, большая часть студентов (84,7%) смогли назвать самостоятельно от 8 до 11 психологических термина; 15,3% от 19 до 22 понятий. Анализ бланков, заполненных студентами, позволяет классифицировать научные психологические термины (всего было предложено 100 терминов) в зависимости от частоты их использования в деятельности педагога на три группы: активно используемые студентами научные психологические термины: активность личности, внимание, внушаемость, возраст, воля, воображение, задатка, запоминание, игра, индивид, психодиагностика, настроение; редко используемые студентами научные психологические термины: авторитет, душа, бессознательное, аутогенная тренировка, одаренность, коммуникация, конфликт, инфантилизм, кризисы возрастные, меланхолик, воспитание, усвоение, потребность, проблемная ситуация, проблемное обучение, направленность личности, наблюдательность, навык, чувствительность, понимание, потребность, рассеянность, уровень притязаний, утомление; практически не используемые студентами научные психологические термины: аффект, акселерация, акцентуация личности, малая группа, индивидуальный стиль деятельности, инстинкт, мировоззрение, фрустрация, социометрия, референтная группа, стресс, творчество, самовнушение, ценностные ориентации, дифференцированное обучение, операция умственная, рефлексия.

Следует отметить, что в группу часто используемых терминов внесены только те, которые непосредственно связаны с процессом обучения школьников, те термины, которые характеризуют профессиональный кругозор и компетентность педагога редко или практически не используются. Результаты второго этапа задания, связанного с выявлением способностей будущих учителей к определению психологической сущности активно используемых ими научных терминов, показали, что правильно толкование научных терминов смогли осуществить лишь 5,9% общего количества опрошенных. Определение сущности психологических терминов остальными педагогами было либо упрощенным (например: «восприятие – это психический процесс», «личность – это определенные качества человека» и др.), либо имело форму житейского представления о том или ином явлении (например: «обучение – изучение того, чего не знаешь», «эмпатия – это симпатия к человеку»). Отдельные студенты не смогли дать определение – «не могу сформулировать, только понимаю общий смысл». Встречались явные ошибки в интерпретации

смысла психологических понятий (например: «субъект – это тот, кто слушает объекта, «субъект – тот, кто зависит от объекта», «общение – это коммуникабельность в разговоре», «группа – это больше 4-х человек»).

Большинство терминов осознаются будущим учителем на житейском, обыденном уровне, не отражающем их психологическую сущность, что, по нашему мнению определенным образом сказывается на педагогической стратегии обучения. Низкий уровень сформированности у педагога профессионально-педагогического тезауруса научных психологических терминов – обуславливают необходимость специального анализа профессионально-педагогической подготовки студентов-будущих учителей к полисубъектному взаимодействию в современной социально-образовательной среде в период их обучения.

Результаты выполнения студентами практического задания, направленного на выявление способностей к структурно-логическому анализу содержания научных психологических текстов в процессе их восприятия, показали, что многие студенты (63,3%) правильно определяют функциональную направленность содержания текста, выделяют его главную идею. В меньшей степени у них развиты способности к формулированию психологической проблемы (27,8%), поставленной автором текста.

Результаты оценки практикантами научных текстов с точки зрения возможности их использования в практической деятельности показали, что не все студенты (40,2%) до прочтения адекватно спрогнозировали их содержание и подтвердили свои первоначальные запросы после ознакомления с ними. Высокую оценку текстов по параметрам интересного содержания и значимости его для практической деятельности педагога дали соответственно 81,8% и 68% будущих учителей. Систематическое чтение научной литературы такого рода осуществляют только 29% студентов. Тексты оцениваются многими студентами (60%) как «трудные» для чтения; индекс их понимания у большей части будущих учителей (56,1%) не превышает 50%, однако 78% студентов проявили желание вникнуть в содержание.

Результаты анализа выполнения практических заданий, выявляющих творческие способности к педагогической интерпретации научных текстов по отношению к практической деятельности показали, что часть студентов (49,6%) осознают педагогическую идею текста и утверждают высокую значимость этих знаний для организации образовательного процесса (63%). Вместе с тем сформулировать педагогическую идею своими словами могут лишь некоторые (21,5%). Большинство из них не видят реальных возможностей практического использования текстов ни в процессе организации учебной деятельности учащихся на уроке (54%), ни в ситуациях внеклассного межличностного общения (40,2%), ни по отношению к полисубъектному взаимодействию с родителями (43,1%).

Результаты проведенного исследования показали, что в структуре профессионального самообразования будущего педагога, рассматривающего в качестве сферы профессиональ-

ной самореализации малокомплектную сельскую школу, слабо выраженным является использование психолого-педагогических текстов, а также литературы, ориентирующей в сфере глобальных мировоззренческих проблем. Указанные предпочтения, по результатам исследования, обусловлены, прежде всего, структурой познавательных запросов будущего педагога по отношению к образовательным текстам: желание получить практические рекомендации по работе и интерес к опыту работы других учителей. Достаточно выраженным является также стремление ознакомиться с новыми идеями в области обучения и воспитания учащихся, быть в курсе наиболее актуальных проблем современной педагогической науки. В незначительной степени выражен интерес к научно-теоретическим проблемам преподаваемой науки, методологии современной науки. Особенно слабо в мотивационно-потребностной сфере будущего педагога представлено желание прибегнуть к исследовательской педагогической деятельности.

По мнению студентов, работающих в режиме удалённой педагогической практики в малокомплектной школе, в наибольшей степени информационным запросам педагога, как по содержанию профессиональных знаний, так и по возможностям их практического использования отвечают предметно-методические журналы, однако читают они их только в случае ярко выраженной необходимости – написание реферата, курсовой или дипломной работы. Студенты редко используют их на основе мотивации самообразования. В структуре познавательных запросов будущих учителей присутствует потребность в теоретическом материале информационного характера, в описании опыта работы опытных учителей, дидактическом материале, однако большая часть опрошенных (87%) не стремится к его самостоятельному поиску.

Полученные данные свидетельствуют о том, что использование будущим учителем социально-педагогического опыта, изложенного авторами образовательных текстов, вызывает затруднения различного характера в связи тем, что это материал представляет собой не просто его приложение к той или иной конкретной ситуации профессионально-ориентированного общения. Важно, чтобы будущий учитель в контексте данной деятельности выступал как самостоятельный субъект, являющийся не только потребителем социально-педагогического опыта, но и непосредственным его создателем, конструктором тех творческих разработок, которые обращены к другим субъектам образовательного процесса.

Подводя итоги проведенного практико-ориентированного исследования, следует отметить, что анализ особенностей профессионального становления будущих учителей малокомплектной сельской школы продуктивен через рассмотрение сформированности их предметно-профессиональных компетентностей и психологической готовности к анализу научных психолого-педагогических текстов, т. к. позволяет рассматривать данные параметры в качестве инновационного ресурса профессионального саморазвития специалистов.

#### Библиографический список

1. Бокова О.А., Волохов С.П., Шамарина Е.В. Актуальные направления развития малокомплектной сельской школы в современном образовательном пространстве. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 3 (58): 173 – 175.
2. Бокова О.А. Особенности восприятия будущими учителями образовательной среды малокомплектной сельской школы. *Вестник Алтайского государственного педагогического университета*. 2016; 3 (28): 34 – 37.
3. Бокова О.А., Волохов С.П., Шамарина Е.В. Образовательные потребности будущих учителей малокомплектной сельской школы Алтайского края: результаты пилотажного исследования *International Scientific and Practical Conference World science*. 2016; Т. 4; № 6 (10): 26 – 29.
4. Арипов М.А., Арипова Н.П. Общепедагогическая подготовка учителя начальных классов к работе в условиях малокомплектной школы. *Дошкольное и начальное образование: современные методические подходы: материалы международной конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ*. Ярославль, 2015: 3 – 8.
5. Сухонос Е.В. Рейтинг учителя сельской малокомплектной школы как инструмент формирования его конкурентоспособности. *Образование: традиции и инновации: материалы VII международной научно-практической конференции (Прага, Чешская республика, 29 декабря 2014 года)*. Ответственный редактор Н.В. Уварина. Прага, 2015: 149 – 151.
6. Старчакова И.В. Компетентностный подход как фактор профессионального развития студентов в многоуровневом географическом образовании. *Учёные записки Забайкальского государственного университета. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения*. 2011; 6: 45 – 49.
7. *Научно-образовательный центр «Институт инноваций в образовании»* Available at: <http://ii.tsu.ru/>
8. Иванова С.П. *Ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности*. Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова. 2002: 228.

#### References

1. Bokova O.A., Volohov S.P., Shamarina E.V. Aktual'nye napravleniya razvitiya malokomplektnoj sel'skoj shkoly v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 3 (58): 173 – 175.
2. Bokova O.A. Osobennosti vospriyatiya buduschimi uchitelyami obrazovatel'noj sredy malokomplektnoj sel'skoj shkoly. *Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; 3 (28): 34 – 37.

3. Bokova O.A., Volohov S.P., Shamarina E.V. Obrazovatel'nye potrebnosti buduschih uchitelej malokomplektnoj sel'skoj shkoly Altajskogo kraja: rezul'taty pilotazhnogo issledovaniya *International Scientific and Practical Conference World science*. 2016; Т. 4; № 6 (10): 26 – 29.
4. Aripov M.A., Aripova N.P. Obshepedagogicheskaya podgotovka uchitelya nachal'nyh klassov k rabote v usloviyah malokomplektnoj shkoly. *Doshkol'noe i nachal'noe obrazovanie: sovremennye metodicheskie podhody: materialy mezhdunarodnoj konferencii «Chteniya Ushinskogo» pedagogicheskogo fakul'teta YaGPU. Yaroslavl'*, 2015: 3 – 8.
5. Suhonos E.V. Rejting uchitelya sel'skoj malokomplektnoj shkoly kak instrument formirovaniya ego konkurentosposobnosti. *Obrazovanie: tradicii i innovacii: materialy VII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (Praga, Cheshskaya respublika, 29 dekabrya 2014 goda)*. Otvetstvennyj redaktor N.V. Uvarina. Praga, 2015: 149 – 151.
6. Starchakova I.V. Kompetentnostnyj podhod kak faktor professional'nogo razvitiya studentov v mnogourovnevnom geograficheskom obrazovanii. *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya*. 2011; 6: 45 – 49.
7. *Nauchno-obrazovatel'nyj centr «Institut innovacij v obrazovanii»* Available at: <http://ii.tsu.ru/>
8. Ivanova S.P. *Noopsihologicheskij podhod k analizu professional'no-lichnostnoj gotovnosti k pedagogicheskoj deyatel'nosti*. Pskov: PGPI im. S.M. Kirova. 2002: 228.

Статья поступила в редакцию 25.11.16

УДК 316.422.42.

**Gonokhova T.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: [tgonohova@yandex.ru](mailto:tgonohova@yandex.ru)

**Bukhanko I.S.**, senior teacher, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: [roshdestvo@rambler.ru](mailto:roshdestvo@rambler.ru)

**Kypchakova L.V.**, Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: [roo.integra@gmail.com](mailto:roo.integra@gmail.com)

**Svidersky M.I.**, senior teacher, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: [sviderskikh@rambler.ru](mailto:sviderskikh@rambler.ru)

**Usoltseva E.O.**, MA student, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: [zhenya\\_popova@bk.ru](mailto:zhenya_popova@bk.ru)

**PHENOMENON OF HOUSEHOLD SOLIDARITY AS BASIS OF DEVELOPMENT OF PUBLIC ACTIVITY OF VILLAGE RESIDENTS OF THE ALTAI REPUBLIC.** The article is dedicated to a relevant problem of solidarity in social sciences. The authors work out their own determination of the term “household solidarity”, which is understood as a unity of group or a class generating a community of interests, tasks, standards and mutual understanding on the basis of ordinary general life. The article summarizes some results of the study of the household solidarity and public activity of village population in the Altai Republic. The considerable attention is paid to approbation of social technologies of the increase of public activity among small town residents through forming of household solidarity, which can be useful for increasing the efficiency of the local self-government, involvement of residents of a village into running some social and economic problems of their community.

**Key words:** household solidarity, public activity, social technologies, efficiency of local self-government, collectivity, claim level, level of public activity, social environment, village, rural development.

**T.A. Гонохова**, канд. психол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: [tgonohova@yandex.ru](mailto:tgonohova@yandex.ru)

**И.С. Буханько**, ст. преп., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: [roshdestvo@rambler.ru](mailto:roshdestvo@rambler.ru)

**Л.В. Кылчакова**, канд. ист. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: [roo.integra@gmail.com](mailto:roo.integra@gmail.com)

**М.И. Свидерских**, ст. преп., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: [sviderskikh@rambler.ru](mailto:sviderskikh@rambler.ru)

**Е.О. Усольцева**, магистрант, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: [zhenya\\_popova@bk.ru](mailto:zhenya_popova@bk.ru)

## ФЕНОМЕН БЫТОВОЙ СОЛИДАРНОСТИ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВЕННОЙ АКТИВНОСТИ СЕЛЬСКИХ ЖИТЕЛЕЙ РА

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме солидарности в общественных (социальных) науках, которая имеет свою историю. Авторами представлено собственное определение «бытовой солидарности», которая определяется как единство группы или класса, порождающее общность интересов, задач, стандартов и взаимопонимание на основе обыденного общего жития. Статья подводит некоторые итоги изучения бытовой солидарности и общественной активности сельских жителей Республики Алтай. Значительное внимание уделяется апробации социальных технологий повышения общественной активности сельских жителей через формирование бытовой солидарности, которые могут быть полезны для повышения эффективности местного самоуправления, вовлечения жителей села в решение социально-экономических вопросов сообщества.

**Ключевые слова:** бытовая солидарность, общественная активность, социальные технологии, эффективность местного самоуправления, коллективность, уровень притязания, уровень общественной активности, социальная среда, село, сельское развитие.

Научный интерес к проблеме солидарности в общественных (социальных) науках имеет свою историю. Слово «солидарность», как известно, имеет юридические корни и восходит к латинскому *insolidum* (за целое). Пьер Леру отмечал, что он заимствовал понятие солидарности у легистов (средневековых юристов, распространявших в Западной Европе, в частности во Франции, римское право), для внедрения его в философию. Несомненно, истоки этого понятия можно обнаружить и в представлении о христианском милосердии, и в идее человеческого братства, сформулированной Французской революцией в конце XVIII в. По мнению А.Б. Гофмана, идея солидарности насчитывает примерно два столетия. Помимо уже

упомянутого Леру, в разное время в становление и развитие этой идеи внесли Адам Смит, Константен Пекер, Прудон, Теодор Жюффруа, Фредерик Бастиа, Сен-Симон, Фурье, Огюст Конт, Эдгар Кине и многие другие мыслители и учёные. Она претерпела множество метаморфоз и побывала в разных областях социальной жизни, культуры, знания и веры. В XIX в. идея солидарности основательно утвердилась в общественном сознании европейцев. К примеру, Э. Дюркгейм определяет социальную солидарность как определенную целостность общественной жизни, коллективность и, одновременно, высший моральный принцип, высшую и универсальную ценность, которая признается всеми членами общества. Э. Дюркгейм в

своей концепции общества выделял механическую и органическую солидарность.

Проблематика солидарности в современном российском обществе исследуется в работах таких отечественных авторов, как А.С. Ахиезер, рассматривающий проблему исторических оснований солидарности в российском обществе сквозь призму своей концепции монологахизации российской культуры; Л.Д. Гудков, также отказывающий российскому обществу в исторических традициях солидарности; А.П. Заостровцев, анализирующий историческое состояние солидарности в российском обществе в контексте проблематики общественного договора; В.И. Пантин и В.В. Лапкин, усматривающие в российской традиции присутствие солидарности, но трактующие её в качестве результата инициативы власти, всегда стремившейся достичь согласия с обществом принудительными методами; В.Г. Федотова, полагающая, что аномия в нашем обществе возникла по причине радикального отказа от прежде коллективно санкционированных ценностей и норм и полного разрушения механизма социального конструирования реальности; С.А. Кравченко, осуществляющий попытку анализа особенностей солидарности в российском обществе с позиций нелинейной динамики; Н.Е. Тихонова, усматривающая «общественный договор» между властью и народом в современной России, и рассматривающая его как основанный на «взаимном ненасилии» [1].

Солидарность сельских жителей носит свою специфику, это доказываются различными единичными исследованиями, часто в сравнении с жителями городских территорий. Однако мы считаем, что эта тема недостаточно проработана, а феномен бытовой солидарности как вида и вообще мало изучен.

Однако, само понятие бытовой солидарности, при упоминании его в исследованиях нами не найдено. Поэтому мы считаем необходимым определить бытовую солидарность как единство группы или класса, порождающее общность интересов, задач, стандартов и взаимопонимание на основе обыденного общего жития.

В июне 2016 года в Республике Алтай было проведено пилотажное исследование бытовой солидарности и общественной активности сельских жителей в рамках проекта «Социально-психологическое исследование бытовой солидарности и общественной активности сельских жителей Республики Алтай» (грант ФГБУ «Российский гуманитарный научный фонд») с применением методов анкетирования, интервью и тестирования. В рамках проведённого исследования были уточнены и дополнены эмпирические данные в области развития местного самоуправления и повышения общественной активности сельских жителей Республики Алтай, что позволяет в дальнейшем сделать вклад в развитие практики социального управления на селе. Полученные результаты составят основу разработки Программы развития малых сёл Республики Алтай. В рамках исследования были апробированы социальные технологии повышения общественной активности сельских жителей через формирование бытовой солидарности, которые могут быть полезны для повышения эффективности местного самоуправления, вовлечения жителей села в решение социально-экономических вопросов сообщества.

О том, что для России стратегически важно развивать сельские регионы говорит и президент страны В.В. Путин: «Сельские территории обладают мощным экономическим, демографическим, природным и историко-культурным потенциалом. Наша задача – эффективно его использовать в интересах всей страны, для достижения нового качества жизни миллионов наших граждан» [2].

В ходе исследования мы придерживались той точки зрения, что факторы, влияющие на развитие изучаемого феномена, могут лежать и за пределами объекта исследования. Это ведёт к основному расширению его масштабов, позволяющему выявить истинные факторы влияния. Поэтому выделяется два объекта исследования: основной и дополнительный.

Основной объект исследования: сельские жители.

Дополнительный объект исследования: органы власти в сельских поселениях.

Предмет исследования: феномены бытовой солидарности и общественной активности сельских жителей.

Нами были выдвинуты следующие гипотезы:

1. Возможно, сельских жителей к общественной активности побуждают такие принципы бытовой солидарности как взаимопомощь и поддержка, добрососедство, коллективизм и общность: территориальная, культурная, этническая.

2. Предположительно, активное ядро сельских жителей составляют молодёжь от 18 до 35 лет, а не жители старшего возраста.

3. Скорее всего, высокий уровень общественной активности обусловлен высоким уровнем притязаний и наоборот.

В связи с этим был проведён опрос жителей с. Дьектиек Шебалинского района и с. Теньга Онгудайского района Республики. Мы предпочли эти районы по ряду причин: во-первых, они географически расположены в центральной части Республики Алтай, граничат с другими муниципальными образованиями республики; во-вторых, расположены по Чуйскому тракту, который является основной транспортной артерией республики и русского населения; в-четвёртых, с. Дьектиек и с. Теньга являются центрами сельского поселения, где проживает примерно равное количество жителей (с. Дьектиек – 665 чел., с. Теньга – 680 чел.); в-пятых, большинство населения занято мясомолочным скотоводством, имеются мараловодческие хозяйства, схожая социальная инфраструктура: школы, детские сады, клубы, ФАПы.

Объём выборки составил 129 сельских жителей: с. Дьектиек Шебалинского района – 64 человека и с. Теньга Онгудайского района – 65 человек. Была применена квотная половозрастная выборка, что помогло рассчитать микромодель объекта исследования. Выборка формировалась на основе статистических сведений преимущественно о социально-демографических характеристиках элементов генеральной совокупности. Таким образом, в рамках определенных 5-ти квот были опрошены мужчины и женщины следующих возрастных групп: 14 – 19 лет, 20 – 26 лет, 27 – 40 лет, 41 – 60 лет, 61 год и старше.

Одним из гипотетических предположений проведённого исследования было утверждение о том, что, скорее всего, высокий уровень общественной активности жителей обусловлен высоким уровнем их притязаний, и наоборот.

Под уровнем притязаний мы понимаем желаемый уровень самооценки личности (уровень «Я»), максимальный успех в том или ином виде деятельности (общения), которого рассчитывает добиться человек.

Уровень притязаний может быть адекватным (человек выбирает цели, которые реально может достичь, которые соответствуют его способностям, умениям, возможностям) либо неадекватно завышенным, заниженным. Чем адекватнее самооценка, тем адекватнее уровень притязаний.

Заниженный уровень притязаний, когда человек выбирает слишком простые, лёгкие цели (хотя он мог бы достичь значительно более высоких целей), возможен при низкой самооценке (человек не верит в себя, низко оценивает свои способности, возможности, чувствует себя «неполноценным»), но также возможен и при высокой самооценке (когда человек знает, что он умный, способный, но выбирает простые цели, чтобы «не перетруждаться», «не высовываться», проявляя своеобразную «социальную хитрость»).

Завышенный уровень притязаний, когда человек ставит перед собой слишком сложные, нереальные цели, объективно может приводить к частым неудачам, к разочарованию, фрустрациям [3].

Жителей, имеющих **реалистический уровень притязаний из нашей выборки в обследуемых сёлах: с. Дьектиек – 41,6%, с. Теньга – 57,1%**. Они отличаются уверенностью, настойчивостью в достижении своих целей, большей продуктивностью по сравнению с людьми, уровень притязаний которых неадекватен их способностям и возможностям. Эта часть жителей **мотивирована на успех**, они ставят перед собой цели, достижение которых однозначно расценивается ими как успех. Они стремятся, во что бы то ни стало добиться успеха в своей деятельности, они смелы и решительны, рассчитывают получить одобрение за действия, направленные на достижение поставленных целей. Для них характерны мобилизация всех своих ресурсов и сосредоточенность внимания на достижении поставленных целей.

Отметим, что в этих сёлах различные подходы в восприятии того, кто такой активный житель: в с. Теньга это учитель, в то время как в с. Дьектиек – это глава села. С одной стороны это показатель того, что в с. Дьектиек жители готовы объединиться вокруг главы, он для них является авторитетом (Таблица 1). В с. Теньга жители готовы объединиться горизонтально, им для этого власть не нужна. С другой стороны, авторитет главы может говорить о патерналистском восприятии жизни села, а это может быть чревато низкой «горизонтальной» активностью.

Таблица 1

Распределение ответов относительно общественной активности

1. Кто для Вас активный житель села?	Село	
	с. Дьектиек	с. Теньга
Глава села	42 (29,6%)	14 (14,0%)
Депутат села	21 (14,8%)	10 (10,0%)
Староста села	1 (0,7%)	0 (0,0%)
Библиотекарь	4 (2,8%)	3 (3,0%)
Учитель	24 (16,9%)	31 (31,0%)
Директор школы	0 (0,0%)	1 (1,0%)
Работник дома культуры	7 (4,9%)	5 (5,0%)
Предприниматель	4 (2,8%)	3 (3,0%)
Фермер	9 (6,3%)	5 (5,0%)
Общественник	5 (3,5%)	6 (6,0%)
Просто авторитетный человек	11 (7,7%)	6 (6,0%)
Тот, к кому иду за советом	10 (7,0%)	7 (7,0%)
Другое (все перечисленные, медицинский работник, житель села, пенсионеры, затрудняюсь ответить и т.д.)	4(2,8%)	9 (9,0%)
<b>Всего</b>	<b>142</b>	<b>100</b>

Одним из проявлений общественной активности жителей является готовность оказать помощь, поддержку (Таблица 2). В с. Теньга, где, как мы предполагаем, сильна «горизонтальная» активность, максимальное число респондентов готово помогать своим родственникам, не зависимо от уровня притязаний: со средним уровнем притязаний – 28,1% респондентов готовы помогать родственникам, с завышенным – 30,3% и 36,4% – с низким. Респонденты со средним и высоким уровнем притязаний готовы помогать всем, кто обратится к ним за помощью: 31,3% и 27,3% соответственно (36,4% респондентов с низким уровнем притязаний готовы помочь соседям).

В с. Дьектиек результаты несколько другие. Максимальное количество респондентов выбрали ответ «Всем, кто обратится ко мне за помощью», и какой-то зависимости от уровня притязаний не обнаружено. 34,5% респондентов с завышенным уровнем притязаний, 30,0% – с заниженным, 29,7% – со средним уровнем притязаний выбрали этот вариант. А вот популярный ответ в с. Теньга «родственникам» в с. Дьектиек дал почти каждый четвертый респондент с адекватным и завышенным уровнями притязаний: 23,4% и 23,1% соответственно. Респонденты с заниженным уровнем притязаний на второе место поставили ответ «Коллегам по работе» – ровно 25%. Родственникам готовы помогать 20% респондентов с заниженным уровнем притязаний.

Таблица 2

Распределение ответов относительно готовности оказать помощь, поддержку

6. Я готов оказать помощь, поддержку:	Село	
	с. Дьектиек	с. Теньга
Родственникам	31 (30,4%)	24 (22,9%)
Всем, кто обратится ко мне за помощью	26 (25,5%)	31 (29,5%)
Соседям	15 (14,7%)	15 (14,3%)
Жителям моего села	14 (13,7%)	12 (11,4%)
Коллеге по работе	11 (10,8%)	15 (14,3%)
Жителям Республики Алтай	2 (2,0%)	2 (1,9%)

Человеку со схожей жизненной ситуацией	2 (2,0%)	6 (5,7%)
Человеку с похожим материальным положением	1 (1,0%)	0 (0,0%)
<b>Всего</b>	<b>102</b>	<b>105</b>

В нашем исследовании мы рассматриваем общественную активность как свойство личности, ее способность к преобразованию как природной, так и социальной среды для своего существования. На общественную активность личности и ее изменение влияют внутренние и внешние факторы.

К внутренним факторам мы относим природные и генетические особенности личности, её характер, уровень социализированности, культуры, сознание, потребности, уровень притязаний и т. д. Всё это тесно связано между собой. К внешним факторам относятся факторы окружающей социальной и природной среды, в которых личность функционирует.

Мы считаем, что село необходимо сопровождать, и никакой кооператив не откроется в нем, если полгода не потратить на занятия с селянами, не пройти шаг за шагом с ними оценку ресурсов, создание команды, маркетинг спроса, составление бизнес-плана, поэтапную реализацию запланированного с привлечением всех возможных административных, финансовых и нефинансовых ресурсов [4].

Село – условно замкнутая система, и чем древнее это село, тем более условность там перешла в абсолютность. Это условное сообщество людей, объединенных общим местом проживания, работой, родственными связями и т.д. Войти в это сообщество довольно трудно, но возможно. Те специалисты некоммерческих организаций, которым это удалось, с полным правом могут утверждать, что овладели новой профессией [4].

Для обозначения этой новой профессии ранее можно было бы применить слова «тренер», «коучер», «тренер-коуч». Однако, по мнению команды Хабаровской краевой благотворительной общественной организации «Зеленый дом», апробировавший технологию, надо остановиться на том, что для нового явления нужно новое имя. Так появился мастер сопровождения. Такое решение было продиктовано и новыми задачами, встающими перед мастером сопровождения, и спецификой работы с сельским населением [4].

Да, конечно, в любом селе можно найти «адекватных» людей, с которыми можно провести любой тренинг: учителя и школьники, работники администрации, клубные работники и библиотекари. Но, если стоит задача выведения поселений на уровень системного решения проблем, и даже устойчивого развития, то это всегда связано, помимо работы, с интеллигентией и молодежью: 1) с экономическими отношениями; 2) с вовлечением трудоспособного населения, т.е. людей физического труда. При этом, если при работе с интеллигентией можно преследовать целью вовлечение в процессы формирования бюджета через общественные слушания и другие демократические процедуры, то простых сельских тружеников перспективой деления сельского бюджета не пробудить. Если, кроме этого, мы имеем дело с депрессивными селами, где нет никаких производств, и закрываются последние очаги культуры, то их вовсе невозможно поднять без участия людей, способных создавать материальные ценности [4].

В селе лучше начать с того, что просто говорить с жителями. А когда удастся убедить людей, расшевелить их воображение, просто помогать им. И не всегда по телефону, но хотя бы раз в месяц лично. Быть их агентом в городе, решать их конфликты, дружить их с «властью» (для сельчан нет понятия самоуправления, для них любой начальник уже власть), писать с ними проекты, поддерживать в неудачах, рассказывать про их успехи в районной газете [4].

В настоящее время для России стратегически важно развивать сельские регионы, исследовать их с точки зрения социально-экономического, социально-психологического подходов. Актуальным становится вопрос сельского развития, что невозможно без участия жителей села. В связи, с этим необходимо выяснять статус участия граждан в местном самоуправлении, исследовать принципы бытовой солидарности и их влияние на общественную активность местного сообщества.

## Библиографический список

1. Зверев М.К. *Особенности социальной солидарности в современном российском обществе*. Диссертация ... кандидата философских наук. Иркутск, 2009.
2. *Совместное заседание Гос-совета и Совета по нацпроектам и демографической политике*. Available at: [www.kremlin.ru/events/president/news/20839](http://www.kremlin.ru/events/president/news/20839)
3. Столяренко Л.Д. *Основы психологии. Издание третье, переработанное и дополненное*. Ростов-на-Дону, 2000.
4. Плешаков С.А. *Сопровождение села. Модель сельского развития*. Хабаровск: Издательство Тихоокеанского государственного университета, 2008.
5. *Технология развития бытовой солидарности и повышения общественной активности сельских жителей на примере Республики Алтай*: И.С. Буханько, Т.А. Гонохова, Л.В. Кыпчакова, М.И. Свидерских, Е.О. Попова. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2016.

## References

1. Zverev M.K. *Osobennosti social'noj solidarnosti v sovremenном rossijskom obschestve*. Dissertaciya ... kandidata filosofskih nauk. Irkutsk, 2009.
2. *Sovmestnoe zasedanie Gos-soveta i Soveta po nacproektam i demograficheskoy politike*. Available at: [www.kremlin.ru/events/president/news/20839](http://www.kremlin.ru/events/president/news/20839)
3. Stolyarenko L.D. *Osnovy psihologii. Izdanie tret'e, pererabotannoe i dopolnennoe*. Rostov-na-Donu, 2000.
4. Pleshakov S.A. *Soprovozhdenie sela. Model' sel'skogo razvitiya*. Habarovsk: Izdatel'stvo Tihookeanskogo gosudarstvennogo universiteta, 2008.
5. *Tehnologiya razvitiya bytovoj solidarnosti i povysheniya obschestvennoj aktivnosti sel'skih zhitelej na primere Respubliki Altaj*: I.S. Buhan'ko, T.A. Gonohova, L.V. Kypchakova, M.I. Sviderskih, E.O. Popova. Gorno-Altajsk: RIO GAGU, 2016.

Статья поступила в редакцию 15.12.16

УДК: 616.055.2+616.891

**Gafarov V.V.**, Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Head of Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Head of Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

**Gagulin I.V.**, senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: [gagulin@ngs.ru](mailto:gagulin@ngs.ru)

**Gromova E.A.**, Doctor of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: [Elena.a.gromova@gmail.com](mailto:Elena.a.gromova@gmail.com)

**Gafarova A.V.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

**Panov D.O.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: [dimitriy2004@inbox.ru](mailto:dimitriy2004@inbox.ru)

**Krymov E.A.**, postgraduate, FGBNU SRI SST (Novosibirsk, Russia), E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

**ASSOCIATION OF POLYMORPHISM RS2412646 CLOCK GENE WITH CERTAIN SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS AND SLEEP DISORDERS IN THE MALE POPULATION OF NOVOSIBIRSK, AGED 25 – 44.** It was found that the most common genotype in the population is the C / C gene CLOCK -50,3%, C / T met at 42.5% and genotype T / T all at 7.2% of male population. Most of the men are of the opinion that they would visit a doctor only when they feel severe pain or discomfort in the heart, but would not return if the pain or discomfort would be poorly expressed. However, 10.7% of the men with the genotype C / T, I would not go to a doctor, even if severe pain or unpleasant sensations in the heart disturb them. It is also more likely to continue the work with the men with the genotype C / T. They often say that their sleep is "satisfactory" or "bad". Media C / T genotype, as compared with people with the other genotypes mostly agree with the statement that this oppresses them, and they are much less careful and less attentive to details. Genotype of rs2412646 CLOCK gene T / T and C / T is most often combined with having the genotype A / A rs934945 PER2 gene. The men with the genotype C / C rs2412646 CLOCK gene often had genotypes A / G and G / G rs934945 gene PER2.

**Key words:** CLOCK gene, genetic polymorphism, rs2412646, sleep disorders, psychosocial factors.

**В.В. Гафаров**, д-р мед. наук, проф., зав. лабораторией психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний, ФГБНУ НИИ ТПМ, рук. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

**И.В. Гагулин**, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний, ФГБНУ НИИ ТПМ, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: [gagulin@ngs.ru](mailto:gagulin@ngs.ru)

**Е.А. Громова**, д-р мед. наук, вед. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний, ФГБНУ НИИ ТПМ Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: [Elena.a.gromova@gmail.com](mailto:Elena.a.gromova@gmail.com)

**А.В. Гафарова**, канд. мед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний, ФГБНУ НИИ ТПМ, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

**Д.О. Панов**, канд. мед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний, ФГБНУ НИИ ТПМ, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: [dimitriy2004@inbox.ru](mailto:dimitriy2004@inbox.ru)

**Э.А. Крымов**, аспирант ФГБНУ НИИ ТПМ, г. Новосибирск, E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

## АССОЦИАЦИЯ ПОЛИМОРФИЗМА rs2412646 ГЕНА CLOCK С НЕКОТОРЫМИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ И НАРУШЕНИЯМИ СНА В МУЖСКОЙ НОВОСИБИРСКОЙ ПОПУЛЯЦИИ 25 – 44 ЛЕТ

Установлено, что наиболее распространённым в популяции был генотип C/C гена CLOCK – 50,3%, C/T встречался у 42,5% и генотип T/T всего у 7,2%. Большинство мужчин придерживались мнения, что обратились бы к врачу только при сильной боли или неприятном ощущении в области сердца, но не обратились бы, если эта боль или неприятное ощущение были бы слабо выражены, однако 10,7% мужчин, носителей генотипа C/T, не обратились бы к врачу даже при появлении сильной боли или неприятного ощущения в области сердца. Также чаще других продолжали бы работу носители генотипа C/T – 47,4%. Среди носителей генотипа C/T чаще звучал ответ, что их сон «удовлетворительный» или «плохой». Носители генотипа C/T, в сравнении с носителями всех других генотипов, чаще всего были согласны с утверждением, что их угнетает плохое настроение, а также они гораздо менее аккуратны и внимательны к деталям. Носительство генотипа rs2412646 гена CLOCK T/T и C/T чаще всего сочетались с носительством генотипа A/A rs934945 гена PER2. Носители генотипа C/C rs2412646 гена CLOCK чаще всего имели генотипы A/G и G/G rs934945 гена PER2.

**Ключевые слова:** ген CLOCK, генетический полиморфизм, rs2412646, нарушения сна, социально-психологические факторы.

**Актуальность исследования.** В конце прошлого века учёные выяснили, что в мозгу млекопитающих есть биологический «часовой механизм», координирующий работу всего организма. Если точнее, часы эти находятся в супрахиазматическом ядре (СХЯ) гипоталамуса. СХЯ получает информацию об освещённости от специальных рецепторов, расположенных на сетчатке глаза, и посылает соответствующие сигналы другим органам с помощью гормонов и нервных импульсов. Некоторые клетки СХЯ, а также клетки многих других органов обладают индивидуальными молекулярными часами. «Шестеренками» в этих часах служат транскрипционные факторы, активность которых меняется с течением дня. От активности этих ключевых транскрипционных факторов зависит синтез целого ряда различных белков, что и порождает циркадные ритмы жизнедеятельности отдельных клеток и целых органов. Яркий свет, включенный ранней ночью, способен сдвинуть циркадный ритм, активируя транскрипцию генов PER, которая обычно происходит утром [1; 2].

В основе часового механизма лежат два белка: CLOCK (CLK) и BMAL1. Димеризуясь, CLOCK и BMAL1 активизируют транскрипцию генов Period (PER) и Cryptochrome (CRY). У ночных грызунов, как и у некоторых дневных животных, транскрипция генов PER1 и PER2 в СХЯ достигает своего пика утром или днем, а CRY1 и CRY2 – ближе к вечеру. Увеличение концентрации белков PER и CRY в клетке запускает механизм обратной связи, что блокирует дальнейший синтез этих белков. Согласно последним исследованиям, главным ингибитором комплекса CLOCK–BMAL1 является CRY, но действует он, только объединившись с PER. В течение ночи клеточные ферменты постепенно разлагают PER и CRY, и когда их концентрация достигает критически низкой отметки, транскрипция вновь активизируется. Продолжительность цикла зависит от скорости деградации PER и CRY [3; 4].

Механизм биологических часов предчувствует перемены в окружающей среде и регулирует целый ряд функций организма: от сна до обмена веществ и даже поведения. Нарушения механизма биологических часов могут вызвать различные тяжелые последствия для здоровья, в том числе привести к бессоннице, депрессии, сердечным заболеваниям и раку [5].

Таким образом, учитывая влияние генных механизмов, на молекулярном и генетическом уровне, на циркадные ритмы, мы поставили своей целью изучить ассоциацию полиморфизма rs2412646 гена CLOCK с некоторыми компонентами социально-психологических характеристик и нарушениями сна в мужской популяции 25 – 44 лет в г. Новосибирске.

**Материалы и методы.** В рамках эпидемиологического исследования 2014 – 2016 гг. обследована случайная репрезентативная выборка мужского населения 25–44 лет одного из районов г. Новосибирска. Случайным методом были отобраны 179 мужчин, средний возраст 35,5 лет, которые прошли психо-социальное тестирование. Тестирование проводилось вопросом С.Д. Jenkins et al. «4-item Jenkins Sleep Questionnaire» (JSQ) – нарушение качества и продолжительности сна [6]. Тестирование депрессии и тревоги проводилось модифицированными вопросниками (25 item) of the Welsh Depression subscale of the MMPI (15 item) и Bendig Anxiety subscale of the MMPI (10 item), изучение жизненного истощения (Vital Exhaustion) проводилось вопросниками The Maastricht Questionnaire (MQ) (short version, 14 – item). Также была предложена анкета «Знание и отношение

к своему здоровью», тест Дженкинса, проводился вопросником (Jenkins activity survey, short form). Респондентам предлагалось самостоятельно ответить на вопросы теста. Респонденты отвечали на вопросы теста, так, как они себя чувствуют в настоящее время. Вопросники были валидизированы к Российской популяции в ходе проведения крупномасштабного эпидемиологического исследования, выполненного в рамках программы ВОЗ «MONICA» (Multinational Monitoring of Trends and Determinants of Cardiovascular Disease) и подпрограммы MONICA-Psychosocial Optional Study (MOPSY) [7; 8].

Кроме этого, у мужчин, включенных в исследование, изучалось распределение частот генотипов rs2412646 гена CLOCK. С помощью молекулярно-генетических методов исследованы полиморфные варианты rs2412646 гена CLOCK. Геномную ДНК выделяли из венозной крови методом фенол–хлороформной экстракции. Полиморфизм генов тестировали посредством ПЦР в реальном времени в соответствии с протоколом фирмы производителя (зонды TaqMan, Applied Biosystems, США) на приборе ABI 7900HT.

Статистический анализ проведен с помощью пакета компьютерных программ SPSS 11,5 [9] и Epi Info 7 [10]. Различия в распределении частот генотипов rs2412646 гена CLOCK между группами оценивали посредством критерия Chi square ( $\chi^2$ ). Значения  $P < 0,05$  считались статистически значимыми.

Исследование прошло экспертизу локального комитета по биомедицинской этике (протокол № 4 от 15.10.2009 г.).

**Результаты.** В таблице 1 представлено распределение частот генотипов rs2412646 гена CLOCK среди мужчин 25–44 лет в Новосибирске. В изучаемой популяции мужчин 25 – 44 лет наиболее распространённым был гомозиготный генотип C/C гена CLOCK – 50,3%, гетерозиготный генотип C/T встречался у 42,5% и генотип T/T всего у 7,2%.

Таблица 1

Распределение частот генотипов rs2412646 гена CLOCK среди мужчин 25 – 44 лет в Новосибирске

Генотипы	N	%
T/T	13	7,2
C/T	76	42,5
C/C	90	50,3
Всего	179	100%

В таблице 2 представлено распределение частот генотипов rs2412646 гена CLOCK среди мужчин 25–44 лет в Новосибирске в зависимости от социально-психологических характеристик.

На вопрос: «Одними из нарушений здоровья у человека среднего возраста являются болезни сердца. Существуют различные мнения о них. Какое мнение для Вас наиболее приемлемое?» Большинство мужчин придерживались мнения, что обратились бы к врачу только при сильной боли или неприятном ощущении в области сердца, но не обратились бы, если эта боль или неприятное ощущение были бы слабо выражены (носители генотипа T/T – 53,8%, генотипа C/T – 53,3, генотипа C/C – 65,6). Однако, 10,7% мужчин, носителей генотипа C/T, не обратились бы к врачу даже при появлении сильной боли или неприятного ощущения в области сердца ( $\chi^2 = 24,29$  df=6  $p=0,001$ ).

Следующим вопросом был: Вопрос: «Если на работе Вы почувствовали себя не совсем хорошо, что Вы делаете?» Чаще других продолжали работу носители генотипа С/Т – 47,4%, а обращались к врачу мужчины, носители генотипа Т/Т – 23,1% ( $\chi^2= 24,29$  df=6 p=0,001).

Респондентам был задан вопрос о том, как они спят. Среди носителей генотипа С/Т ответ «удовлетворительно» (36,8%) и

«плохо» (5,3%) звучал чаще, чем среди носителей других генотипов ( $\chi^2= 9,44$  df=4 p=0,05).

Носителей генотипа С/Т (39,5%), в сравнении с носителями всех других генотипов, чаще всего были согласны с утверждением, что их угнетает плохое настроение ( $\chi^2= 5,89$  df=2 p=0,05), а также они гораздо менее аккуратны и внимательны к деталям (2,6%) ( $\chi^2= 14,31$  df=6 p=0,02).

Таблица 2

Распределение частот генотипов rs2412646 гена CLOCK среди мужчин 25 – 44 лет в Новосибирске в зависимости от социально-психологических характеристик

Информированность и отношение к своему здоровью Вопрос: «Одними из нарушений здоровья у человека среднего возраста являются болезни сердца. Существуют различные мнения о них. Какое мнение для Вас наиболее приемлемое?»	Генотип rs2412646 гена CLOCK,							
	Т/Т		С/Т		С/С		Всего	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Независимо от того, чувствую ли я какие-либо боли или неприятные ощущения в области сердца или нет, я регулярно проверяюсь у врача	3	23,1	8	10,7	0	0	11	6,2
2. Я обратился к врачу при появлении любой боли или неприятного ощущения в области сердца	3	23,1	19	25,3	30	33,3	52	29,2
3. Я обратился к врачу при сильной боли или неприятного ощущения в области сердца, но не обратился бы, если эта боль или неприятное ощущение были бы слабо выражена	7	53,8	40	53,3	59	65,6	106	59,6
4. Я не обратился бы к врачу даже при появлении сильной боли или неприятного ощущения в области сердца	0	0	8	10,7	1	1,1	9	5,1
Всего	13	100	75	100	90	100,0	178	100
$\chi^2= 24,29$ df=6 p=0,001								

Информированность и отношение к своему здоровью Вопрос: «Если на работе Вы почувствовали себя не совсем хорошо, что Вы делаете?»	Генотип rs2412646 гена CLOCK,							
	Т/Т		С/Т		С/С		Всего	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Продолжаю работу	5	38,5	36	47,4	35	38,9	76	42,5
2. Сокращаю работу и отдыхаю	5	38,5	37	48,7	51	56,7	93	52
3. Обращаюсь к врачу	3	23,1	3	3,9	4	4,4	10	5,6
Всего	13	100	76	100	90	100	179	100
$\chi^2= 24,29$ df=6 p=0,001								

Информированность и отношение к своему здоровью Вопрос: «Как Вы спите?»	Генотип rs2412646 гена CLOCK							
	Т/Т		С/Т		С/С		Всего	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Очень хорошо	1	7,7	12	15,8	10	11,1	23	12,8
2. Хорошо	7	53,8	32	42,1	47	52,2	86	48
3. Удовлетворительно	4	30,8	28	36,8	31	34,4	63	35,2
4. Плохо	0	0	4	5,3	2	2,2	6	3,4
5. Очень плохо	1	7,7	0	0	0	0	1	0,6
Всего	13	100	76	100	90	100	179	100
$\chi^2= 9,44$ df=4 p=0,05								

Шкала депрессии Меня угнетает плохое настроение	Генотип rs2412646 гена CLOCK							
	Т/Т		С/Т		С/С		Всего	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Согласен	1	7,7	30	39,5	26	28,9	57	31,8
2. Несогласен	12	92,3	46	60,5	64	71,1	122	68,2
Всего	13	100	76	100	90	100	179	100
$\chi^2= 5,89$ df=2 p=0,05								



Шкала Дженкинса	Генотип rs2412646 гена CLOCK							
	Т/Т		С/Т		С/С		Всего	
В отношении аккуратности (внимания к деталям) я:	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Гораздо более аккуратен	7	53,8	25	32,9	21	23,3	53	29,6
2. Немного более аккуратен	6	46,2	37	48,7	41	45,6	84	46,9
3. Немного менее аккуратен	0	0	12	15,8	28	31,1	40	22,3
4. Гораздо менее аккуратен	0	0	2	2,6	0	0	2	1,1
Всего	13	100	76	100	90	100	179	100
$\chi^2 = 14,31$ df=6 p=0,02								

Таблица 3

Распределение частот генотипов rs2412646 гена CLOCK в зависимости от генотипа rs934945 гена PER2 среди мужчин 25-44 лет в Новосибирске

Генотип гена rs2412646 CLOCK	Генотип rs934945 гена PER2							
	A/A		A/G		G/G		Всего	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Т/Т	4	30,8	1	1,3	3	3,3	8	4,5
С/Т	6	46,2	23	30,3	25	27,8	54	30,2
С/С	3	23,1	52	68,4	62	68,9	117	65,4
Всего	13	100	76	100	90	100	179	100
$\chi^2 = 27,18$ df=4 p=0,001								

В таблице 3 представлено распределение частот генотипов rs2412646 гена CLOCK в зависимости от генотипа rs934945 гена PER2 среди мужчин 25-44 лет в Новосибирске. Носительство генотипа rs2412646 гена CLOCK Т/Т и С/Т чаще всего сочетались с носительством генотипа А/А rs934945 гена PER2 среди мужчин 25-44 лет в Новосибирске (30,8% и 46,2%, соответственно). Носители генотипа С/С rs2412646 гена CLOCK чаще всего имели генотипы А/Г и Г/Г rs934945 гена PER2 (68,4% и 68,9%, соответственно) ( $\chi^2 = 27,18$  df=4 p=0,001).

Не было выявлено связи генотипов rs2412646 гена CLOCK и нарушениями сна по вопроснику «4-item Jenkins Sleep Questionnaire» (JSQ), как по качеству сна, так и продолжительности сна (P=0,26 и P=0,30).

**Обсуждение.** В изучаемой популяции мужчин 25 – 44 лет наиболее распространённым был гомозиготный генотип С/С гена CLOCK – 50,3%, гетерозиготный генотип С/Т встречался у 42,5% и генотип Т/Т всего у 7,2%.

Ген CLOCK, кодирующий позитивный транскрипционный фактор CLOCK, относится к числу основных генов циркадных ритмов. Белок CLOCK вместе с обязательным партнером BMAL1, продуктом гена *BMAL1*, образует трансактивационный димер, действующий на промотор управляемых генов [11]. В нашем исследовании мы рассмотрели ассоциативную связь между некоторыми социально-психологическими характеристиками и различными полиморфными вариантами генотипа rs2412646 гена CLOCK среди мужчин 25 – 44 лет.

Одним из, наиболее важных, факторов риска ССЗ является – информированность и отношение к своему здоровью [12]. Большинство мужчин в популяции, вне зависимости от их генотипа, придерживались мнения, что обратились бы к врачу при наличии сильной боли в области сердца, однако обращает на себя внимание факт, что среди носителей генотипа С/Т чуть более 10% вообще не обратились бы к врачу, даже при очень сильных болевых ощущениях.

Также носители генотипа С/Т были более склонны продолжать работу, не смотря на наличие проблем со здоровьем. Наиболее часто неудовлетворённость качеством своего сна, плохое настроение и снижение концентрации внимания была также у мужчин, носителей генотипа С/Т. Наши результаты подкрепляются выводами, полученными другими исследователями о связи гена CLOCK с психическими заболеваниями [13; 14; 15], бессонницей [13; 16] и предпочтением тому или иному режиму сна-бодрствования [17; 18; 19].

Представляет собой интерес и распределение частот генотипов rs2412646 гена CLOCK в зависимости от генотипа rs934945 гена PER2. Мы обнаружили, что носители генотипа rs2412646 гена CLOCK С/Т чаще всего сочетались с носительством генотипа А/А rs934945 гена PER2 среди мужчин 25 – 44 лет в Новосибирске.

Таким образом, наши результаты указывают на взаимосвязь между наличием социально-психологических факторов и изучаемыми полиморфными маркерами rs2412646 гена CLOCK у мужчин 25 – 44 лет в Новосибирске.

**Выводы.** 1. Наиболее распространённым в популяции был генотип С/С гена CLOCK – 50,3%, С/Т встречался у 42,5% и генотип Т/Т у – 7,2%.

2. Носители генотипа С/Т гена CLOCK чаще других были неудовлетворены качеством своего сна, имели плохое настроение и снижение концентрации внимания. Они не обратились бы к врачу даже при появлении сильной боли или неприятного ощущения в области сердца

3. Носительство генотипа С/Т rs2412646 гена CLOCK чаще всего сочеталось с носительством генотипа А/А rs934945 гена PER2.

**Поддержка.** Работа поддержана грантом Российского гуманитарного научного фонда № 14-06-00227.

**Конфликт интересов.** Конфликт интересов отсутствует.

#### Библиографический список

- Green C.B., Takahashi J.S., Bass J. *The meter of metabolism*. Cell. 2008; 134: 728 – 742.
- Suter D.M., Schibler U. Feeding the Clock. *Science*. 2009; 326: 378 – 379.
- Lamia K.A., Sachdeva U.M., DiTacchio L., Williams E.C., Alvarez J.G., Egan D.F., Vasquez D.S., Juguilon H., Panda S., Shaw R.J., Thompson C.B., Evans R.M. AMPK Regulates the Circadian Clock by Cryptochrome Phosphorylation and Degradation. *Science*. 2009; 326: 437 – 440.
- Busino L., Bassemann F., Maiolica A., Lee C., Nolan P.M., Godinho S.I., Draetta G.F., Pagano M. SCF<sup>Fbx3</sup> Controls the Oscillation of the Circadian Clock by Directing the Degradation of Cryptochrome Proteins. *Science*. 2007; 316: 900 – 904.

5. Bjarnason G.A., Jordan R.C., Wood P.A., Li Q., Lincoln D.W., Sothorn R.B., Hrushesky W.J., Ben-David Y. Circadian expression of clock genes in human oral mucosa and skin. *Am. J. Pathol.* 2001; 158: 1793 – 1801.
6. Jenkins CD, Stanton BA, Niemeryk SJ, Rose RM. A scale for the estimation of sleep problems in clinical research. *J Clin Epidemiol.* 1988; 41: 313 – 21.
7. *WHO MONICA psychosocial optional study.* Suggested measurement instruments. Copenhagen: World Health Organization, 1988.
8. *WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al.* Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. Helsinki, 1990.
9. Bühl A., Zöfel P. *SPSS Version 10.* Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows, 2005.
10. Epi Info 7 is public domain statistical software for epidemiology developed by Centers for Disease Control and Prevention (CDC) in Atlanta, Georgia (USA) [<http://www.cdc.gov/epiinfo/>]
11. Von Schantz. Phenotypic effects of genetic variability in human clockgeneson circadianand sleep parameters. *J. Genetics.* 2008; 87 (5): 513 – 519.
12. Gafarov V.V., Pak V.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. Epidemiology and prevention of chronic noninfections diseases during 20 years and during the period of social-economical crisis in Russia. Novosibirsk: SO RAMN; 2000. Russian (Гафаров В.В., Пак В.А., Гагулин И.В., Гафарова А.В. *Эпидемиология и профилактика хронических неинфекционных заболеваний в течение 2-х десятилетий и в период социально-экономического кризиса в России.* Новосибирск: СО РАМН; 2000).
13. Benedetti F., Dallaspezia S., Fulgosi M.C. et al. Actimetric evidence that CLOCK 3111 T/C SNP influences sleep and activity patterns in patients affected by bipolar depression. *Am. J. Med. Genet. Part B: Neuropsychiatric Genetics.* 2007; 144 B: 631 – 635.
14. Benedetti F., Radaelli D., Bernasconi A. et al. Clock genes beyond the clock: CLOCK genotype biases neural correlates of moral valence decision in depressed patients. *Genes. Brain Behav.* 2008; 7: 20 – 25.
15. Voinescu B.I. Clock genes, chronotypes and diseases. *HVM Int. J. Bioflux.* 2009; 1 (1): 19–35.
16. Serretti A., Benedetti F., Mandelli L. et al. Genetic dissection of psychopathological symptoms: insomnia in mood disorders and CLOCK gene polymorphism. *Am. J. Med. Genet. Part B: Neuropsychiatr. Genet.* 2003; 121 B: 35 – 38.
17. Katzenberg D., Young T., Finn L. et al. A CLOCK polymorphism associated with human diurnal preference. *Sleep.* 1998; 21: 569 – 576.
18. Mishima K., Tozawa T., Satoh K. et al. The 3111T/C polymorphism of hClock is associated with evening preference and delayed sleep timing in a Japanese population sample. *Am. J. of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics.* 2005; 133: 101 – 104.
19. Friedman L., Zeitzer J. M., Kushida C. et al. Scheduled bright light for treatment of insomnia in older adults. *J. Am. Geriatr. Soc.* 2009; 57: 441 – 452.

## References

1. Green C.B., Takahashi J.S., Bass J. *The meter of metabolism.* *Cell.* 2008; 134: 728 – 742.
2. Suter D.M., Schibler U. Feeding the Clock. *Science.* 2009; 326: 378 – 379.
3. Lamia K.A., Sachdeva U.M., DiTacchio L., Williams E.C., Alvarez J.G., Egan D.F., Vasquez D.S., Juguilon H., Panda S., Shaw R.J., Thompson C.B., Evans R.M. AMPK Regulates the Circadian Clock by Cryptochrome Phosphorylation and Degradation. *Science.* 2009; 326: 437 – 440.
4. Busino L., Bassermann F., Maiolica A., Lee C., Nolan P.M., Godinho S.I., Draetta G.F., Pagano M. SCF<sup>Fbx13</sup> Controls the Oscillation of the Circadian Clock by Directing the Degradation of Cryptochrome Proteins. *Science.* 2007; 316: 900 – 904.
5. Bjarnason G.A., Jordan R.C., Wood P.A., Li Q., Lincoln D.W., Sothorn R.B., Hrushesky W.J., Ben-David Y. Circadian expression of clock genes in human oral mucosa and skin. *Am. J. Pathol.* 2001; 158: 1793 – 1801.
6. Jenkins CD, Stanton BA, Niemeryk SJ, Rose RM. A scale for the estimation of sleep problems in clinical research. *J Clin Epidemiol.* 1988; 41: 313 – 21.
7. *WHO MONICA psychosocial optional study.* Suggested measurement instruments. Copenhagen: World Health Organization, 1988.
8. *WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al.* Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. Helsinki, 1990.
9. Bühl A., Zöfel P. *SPSS Version 10.* Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows, 2005.
10. Epi Info 7 is public domain statistical software for epidemiology developed by Centers for Disease Control and Prevention (CDC) in Atlanta, Georgia (USA) [<http://www.cdc.gov/epiinfo/>]
11. Von Schantz. Phenotypic effects of genetic variability in human clockgeneson circadianand sleep parameters. *J. Genetics.* 2008; 87 (5): 513 – 519.
12. Gafarov V.V., Pak V.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. Epidemiology and prevention of chronic noninfections diseases during 20 years and during the period of social-economical crisis in Russia. Novosibirsk: SO RAMN; 2000. Russian (Гафаров В.В., Пак В.А., Гагулин И.В., Гафарова А.В. *Эпидемиология и профилактика хронических неинфекционных заболеваний в течение 2-х десятилетий и в период социально-экономического кризиса в России.* Новосибирск: СО РАМН; 2000).
13. Benedetti F., Dallaspezia S., Fulgosi M.C. et al. Actimetric evidence that CLOCK 3111 T/C SNP influences sleep and activity patterns in patients affected by bipolar depression. *Am. J. Med. Genet. Part B: Neuropsychiatric Genetics.* 2007; 144 B: 631 – 635.
14. Benedetti F., Radaelli D., Bernasconi A. et al. Clock genes beyond the clock: CLOCK genotype biases neural correlates of moral valence decision in depressed patients. *Genes. Brain Behav.* 2008; 7: 20 – 25.
15. Voinescu B.I. Clock genes, chronotypes and diseases. *HVM Int. J. Bioflux.* 2009; 1 (1): 19-35.
16. Serretti A., Benedetti F., Mandelli L. et al. Genetic dissection of psychopathological symptoms: insomnia in mood disorders and CLOCK gene polymorphism. *Am. J. Med. Genet. Part B: Neuropsychiatr. Genet.* 2003; 121 B: 35 – 38.
17. Katzenberg D., Young T., Finn L. et al. A CLOCK polymorphism associated with human diurnal preference. *Sleep.* 1998; 21: 569 – 576.
18. Mishima K., Tozawa T., Satoh K. et al. The 3111T/C polymorphism of hClock is associated with evening preference and delayed sleep timing in a Japanese population sample. *Am. J. of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics.* 2005; 133: 101 – 104.
19. Friedman L., Zeitzer J. M., Kushida C. et al. Scheduled bright light for treatment of insomnia in older adults. *J. Am. Geriatr. Soc.* 2009; 57: 441 – 452.

Статья поступила в редакцию 01.12.16

УДК: 616.055.2+616.891

**Gafarov V.V.**, Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Head of Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Head Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

**Gagulin I.V.**, senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: [gagulin@ngs.ru](mailto:gagulin@ngs.ru)

**Gromova E.A.**, Doctor of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: [Elena.a.gromova@gmail.com](mailto:Elena.a.gromova@gmail.com)

**Gafarova A.V.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

**Panov D.O.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: [dimitriy2004@inbox.ru](mailto:dimitriy2004@inbox.ru)

**Krymov E.A.**, postgraduate, FGBNU SRI (Novosibirsk, Russia), E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

**ASSOCIATION OF POLYMORPHISM RS2278749 GENE ARNTL WITH CERTAIN AFFECTIVE DISORDERS AND SLEEP DISORDERS IN THE MALE POPULATION OF NOVOSIBIRSK, AGED 25-44.** It is found that the most common genotype rs2278749 ARNTL gene is homozygous C / C genotype – 74,9%, C / T genotype is at – 22,3%, 2,8% – genotype T / T. The research reveals that men with the genotype C / T are more likely to experience serious conflicts in the family, more often experience frustration, they often have disturbing dreams, and they wake up tired and exhausted. In addition, such men often have a high level of life exhaustion, and they soon become frustrated. The men with the genotype T / T often reflect upon troubles to hard, are very sensitive to problems, and are more punctual. On the other hand, the men with the C / C genotype are more hostile, are not inclined to trust other people, they almost “never” let negative situations disturb their heart and considerably rarely have bad dreams.

**Key words: the ARNTL gene, genetic polymorphism, rs2278749, sleep disorders, psychosocial factors.**

**В.В. Гафаров**, д-р мед. наук, проф., зав. лабораторией психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний, ФГБНУ НИИ ТПМ, рук. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**И.В. Гагулин**, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний, ФГБНУ НИИ ТПМ, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: gagulin@ngs.ru

**Е.А. Громова**, д-р мед. наук, вед. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний, ФГБНУ НИИ ТПМ Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: Elena.a.gromova@gmail.com

**А.В. Гафарова**, канд. мед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний, ФГБНУ НИИ ТПМ, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Д.О. Панов**, канд. мед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБНУ НИИ ТПМ, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: dimitriy2004@inbox.ru

**Э.А. Крымов**, аспирант ФГБНУ НИИ ТПМ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

## АССОЦИАЦИЯ ПОЛИМОРФИЗМА RS2278749 ГЕНА ARNTL С НЕКОТОРЫМИ КОМПОНЕНТАМИ АФФЕКТИВНЫХ РАССТРОЙСТВ И НАРУШЕНИЯМИ СНА В МУЖСКОЙ НОВОСИБИРСКОЙ ПОПУЛЯЦИИ 25 – 44 ЛЕТ

Установлено, что наиболее распространенным генотипом rs2278749 гена ARNTL был гомозиготный генотип C/C – 74,9%, генотип C/T был у – 22,3%, у 2,8% – генотип T/T. Выявлено, что носители генотипа C/T чаще испытывали серьезные конфликты в семье, сильнее переживали свои разочарования, у них чаще были тревожные сновидения, и они просыпались уставшими и изнуренными, кроме того, у них чаще встречался высокий уровень жизненного истощения, и они быстрее расстраивались. Носители генотипа T/T чаще принимали неприятности «близко к сердцу» и являлись более пунктуальными. Напротив, носители генотипа C/C были настроены более враждебно, склонны были никому не доверять, практически «никогда» не принимали негативные ситуации «близко к сердцу» и гораздо реже испытывали тревожные сновидения.

**Ключевые слова: ген ARNTL, генетический полиморфизм, rs2278749, нарушения сна, аффективные расстройства.**

**Актуальность исследования.** В настоящее время считается, что аффективные расстройства могут быть причиной приблизительно 1% всех случаев смерти, а также могут приводить к инвалидности [1]. Эмоциональные нарушения, такие как тревожность, жизненное истощение, враждебность имеют ряд особенностей, которые имеют непосредственное отношение к биологическим часам человека. Например, нарушение суточных ритмов является одним из симптомов большого депрессивного расстройства, или клинической депрессии – состояния, характеризующегося целым набором признаков, включая нарушение сна и аппетита, сниженное настроение, утрату энергичности и суцидальные идеи [2; 3]. Некоторые авторы связывают обострение и ремиссии аффективных расстройств с нарушением цикла «сон-бодрствование» [4; 5]. Другие авторы отмечают некоторые клинические признаки, указывающие на циркадные расстройства, такие, как раннее пробуждение, укорочение фазы быстрого сна, а также другие факторы, приводящие к нарушению сна [6].

За несколько последних лет, исследователями были обнаружены молекулярно-генетические причины изменения циркадных ритмов у различных организмов, включая млекопитающих [7]. Аффективные нарушения могут возникать из-за дисфункций циркадного осциллятора, т. е. нарушений циклических колебаний интенсивности различных биологических процессов, связанных со сменой дня и ночи. Первичный циркадный осциллятор у млекопитающих находится в супрахиазматическом ядре и производит почти 24-часовой цикл через взаимодействия положительных / отрицательных петель обратной связи. Она состоит из основных спираль-петля-спираль-ДНК транскрипционных факторов CLOCK и ARNTL (BMAL1), которые действуют как позитивные регуляторы, а также отрицательных регуляторов PER1, Per2, PER3, CRY1 и CRY2 [8]. Ген ARNTL является ключевым элементом положительной обратной связи молекулярно-циркадного осциллятора [9]. По активности ряда генов Jun Z.

Li, et al. 2013 [10] смогли определить, что у людей, страдающих депрессией: суточные ритмы сбивы, и днем экспрессировались «ночные» гены. Было высказано предположение, что рассинхронизация может наступать из-за нарушения связи между отдельными циркадными генами.

Таким образом, учитывая влияние генных механизмов, на молекулярном и генетическом уровне, на циркадные ритмы, мы поставили своей целью изучить ассоциацию полиморфизма rs2278749 гена ARNTL с некоторыми компонентами аффективных расстройств и нарушениями сна в мужской популяции 25 – 44 лет в г. Новосибирске.

**Материалы и методы.** В рамках эпидемиологического исследования 2014 – 2016 гг. обследована случайная репрезентативная выборка мужского населения 25–44 лет одного из районов г. Новосибирска. Случайным методом были отобраны 179 мужчин, средний возраст 35,5 лет, которые прошли психосоциальное тестирование. Тестирование проводилось вопросником C.D. Jenkins et al. «4-item Jenkins Sleep Questionnaire» (JSQ) – нарушение качества и продолжительности сна [11]. Тестирование депрессии и тревоги проводилось модифицированным вопросниками (25 item) of the Welsh Depression subscale of the MMPI (15 item) и Bendig Anxiety subscale of the MMPI (10 item), изучение жизненного истощения (Vital Exhaustion) проводилось вопросниками The Maastricht Questionnaire (MQ) (short version, 14 – item). Также была предложена анкета «Знание и отношение к своему здоровью», тест Дженкинса, проводился вопросником (Jenkins activity survey, short form). Респондентам предлагалось самостоятельно ответить на вопросы теста. Респонденты отвечали на вопросы теста, так, как они себя чувствуют в настоящее время. Вопросники были валидизированы к Российской популяции в ходе проведения крупномасштабного эпидемиологического исследования, выполненного в рамках программы ВОЗ «MONICA» (Multinational Monitoring of Trends and Determinants of

Cardiovascular Disease) и подпрограммы MONICA-Psychosocial Optional Study (MOPSY) [12; 13].

Кроме этого, у мужчин, включенных в исследование, изучалось распределение частот генотипов rs2278749 гена ARNTL. С помощью молекулярно-генетических методов исследованы полиморфные варианты rs2278749 гена ARNTL. Геномную ДНК выделяли из венозной крови методом фенол-хлороформной экстракции. Полиморфизм генов тестировали посредством ПЦР в реальном времени в соответствии с протоколом фирмы производителя (зонды TaqMan, Applied Biosystems, США) на приборе ABI 7900HT.

Статистический анализ проведен с помощью пакета компьютерных программ SPSS 11,5 [14] и Epi Info 7 [15]. Различия в распределении частот rs2278749 гена ARNTL между группами оценивали посредством критерия Chi square ( $\chi^2$ ). Значения  $P < 0,05$  считались статистически значимыми.

Исследование прошло экспертизу локального комитета по биомедицинской этике (протокол № 4 от 15.10.2009 г.).

**Результаты.** В Таблице 1 представлено распределение частот генотипов rs2278749 гена ARNTL среди мужчин 25 – 44 лет в Новосибирске.

Таблица 1

Распределение частот генотипов rs2278749 гена ARNTL среди мужчин 25 – 44 лет в Новосибирске

Генотипы	N	%
T/T	5	2,8
C/T	40	22,3
C/C	134	74,9
Всего	179	100

Наиболее распространенным генотипом rs2278749 гена ARNTL был гомозиготный генотип C/C – 74,9%, на втором месте по распространенности оказался гетерозиготный генотип C/T – 22,3%, только у 2,8% лиц в популяции был гомозиготный генотип T/T.

В таблице 2 представлено распределение частот генотипов rs2278749 гена ARNTL в зависимости от психологических характеристик.

На вопрос: «Были ли у Вас в семье серьезные конфликты в течение последних 12 месяцев? Носители генотипа C/T единственные, кто ответили, что «бывает часто» (10%), ответ «несколько раз» прозвучал у носителей генотипа C/T (15%) и C/C (11,2%) ( $\chi^2 = 16,81$  df=6 p=0,01). Напротив, носители генотипа T/T «часто» (40%) и «почти всегда» (20%) принимали всё «слишком близко к сердцу», в то время как носители генотипа C/T (40%) и C/C (47,4%) чаще отвечали – «никогда». Носители генотипа C/T чаще других (25%) подтвердили, что они так сильно переживают свои разочарования, что потом долго не могут о них забыть, в сравнении с носителями генотипа C/C (14,2%) ( $\chi^2 = 12,3$  df=6 p<0,05).

Был задан вопрос: «Как часто, в течение последнего месяца, у Вас бывают тревожные видения во время сна?» 22 и более дней испытывали подобные трудности только носители генотипа C/T – 7,5%; 4-7 дней в месяц беспокоили тревожные видения носителей генотипа C/T – 27,5% и T/T – 20%, в то время как носители генотипа C/C чаще других отвечали, что у них не бывает тревожных видений – 42,5% ( $\chi^2 = 16,35$  df=8 p<0,05).

Вопрос: «Как часто, в течение последнего месяца Вы просыпались после обычного сна, уставшим и изнуренным?» показал, что у 40% носителей генотипа T/T подобные проблемы встречаются от одного до трёх раз в месяц, а носители генотипа C/T (7,5%) чаще других испытывали эту проблему – от пятнадцати дней до трех недель ( $\chi^2 = 18,71$  df=8 p<0,01). Мужчины, носители гетерозиготного генотипа C/T (57,3%) чаще других просыпались с чувством изнеможения и усталости ( $\chi^2 = 19,52$  df=4 p=0,001).

Также лица с носительством генотипа C/T чаще других испытывали высокий уровень жизненного истощения – 12,5% и средний уровень жизненного истощения – 37,5% ( $\chi^2 = 10,0$  df=4 p<0,05).

Более пунктуальными оказались носители генотипа T/T, которые чаще других ответили, что они не опаздывают (40%) ( $\chi^2 = 16,08$  df=6 p=0,01).

Носители генотипа C/T согласны были с утверждением, что они «быстро расстраиваются» (47,5%), в сравнении с носителями генотипа C/C, которые наоборот чаще были не согласны с вышеуказанной сентенцией (77,9%) ( $\chi^2 = 13,06$  df=2 p=0,01).

50,7% мужчин, носителей генотипа C/C, считали, что безопаснее никому не доверять, в то время как 65% мужчин с носительством гетерозиготного генотипа C/T были не согласны с этим утверждением ( $\chi^2 = 7,43$  df=2 p<0,05).

Таблица 2

Распределение частот генотипов rs2278749 гена ARNTL среди мужчин 25–44 лет в Новосибирске в зависимости от психологических характеристик

Тест «Знание и отношение к своему здоровью»	Генотип гена ARNTL, rs2278749							
	T/T		C/T		C/C		Всего	
Вопрос: «Были ли у Вас в семье серьезные конфликты в течение последних 12 месяцев?»	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Не было	5	100	25	62,5	103	76,9	133	74,3
2. Был один	0	0	5	12,5	16	11,9	21	11,7
3. Несколько	0	0	6	15	15	11,2	21	11,7
4. Бывает часто	0	0	4	10	0	0	4	2,2
Всего	5	100	40	100	134	100	179	100
$\chi^2 = 16,81$ df=6 p=0,01								
Тест Спилбергера	Генотип гена ARNTL, rs2278749							
	T/T		C/T		C/C		Всего	
Ответ: «Я спокоен, хладнокровен и собран».	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Почти никогда	1	20	0	0	1	0,7	2	1,1
2. Никогда	1	20	18	45	32	23,9	51	28,5
3. Часто	2	40	15	37,5	70	52,2	87	48,6
4. Почти всегда	1	20	7	17,5	31	23,1	39	21,8
Всего	5	100	40	100	134	100	179	100
$\chi^2 = 4,44$ df=2 p=0,108								

Тест Спилбергера	Генотип гена ARNTL, rs2278749							
	Т/Т		С/Т		С/С		Всего	
Ответ: «Я принимаю все слишком близко к сердцу»	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Почти никогда	1	20	6	15	38	28,6	45	25,3
2. Никогда	1	20	16	40	63	47,4	80	44,9
3. Часто	2	40	10	25	27	20,3	39	21,9
4. Почти всегда	1	20	8	20	5	3,8	14	7,9
Всего	5	100	40	100	133	100	178	100

 $\chi^2= 16,05$  df=6 p=0,01

Тест Спилбергера	Генотип гена ARNTL, rs2278749							
	Т/Т		С/Т		С/С		Всего	
Ответ: «Я так сильно переживаю свои разочарования, что потом долго не могу о них забыть».	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Почти никогда	3	60	9	22,5	46	34,3	58	32,4
2. Никогда	2	40	18	45	68	50,7	88	49,2
3. Часто	0	0	10	25	19	14,2	29	16,2
4. Почти всегда	0	0	3	7,5	1	0,7	4	2,2
Всего	5	100	40	100	134	100	179	100

 $\chi^2= 12,3$  df=6 p<0,05

Тест «Нарушения сна»	Генотип гена ARNTL, rs2278749							
	Т/Т		С/Т		С/С		Всего	
Как часто в течение последнего месяца у Вас бывают тревожные видения во время сна?	N	%	N	%	N	%	N	%
Не бывает	2	40	10	25	57	42,5	69	38,5
1–3	2	40	12	30	46	34,3	60	33,5
4–7	1	20	11	27,5	22	16,4	34	19
8–14	0	0	2	5	6	4,5	8	4,5
15–21	0	0	2	5	3	2,2	5	2,8
22 и более дней	0	0	3	7,5	0	0	3	1,7
Всего	5	100	40	100	134	100	179	100

 $\chi^2= 16,35$  df=8 p<0,05

Тест «Нарушения сна»	Генотип гена ARNTL, rs2278749							
	Т/Т		С/Т		С/С		Всего	
Как часто в течение последнего месяца Вы просыпались после обычного сна уставшим и изнуренным?	N	%	N	%	N	%	N	%
Не бывает	3	60	14	35	68	50,7	85	47,5
1–3	2	40	8	20	46	34,3	56	31,3
4–7	0	0	12	30	12	9	24	13,4
8–14	0	0	3	7,5	5	3,7	8	4,5
15–21	0	0	3	7,5	3	2,2	6	3,4
22 и более дней	0	0	0	0	0	0	0	0
Всего	5	100	40	100	134	100	179	100

 $\chi^2= 18,71$  df=8 p<0,01

Тест «Жизненное истощение»	Генотип гена ARNTL, rs2278749							
	Т/Т		С/Т		С/С		Всего	
Вы когда-нибудь просыпались с чувством изнеможения и усталости?	N	%	N	%	N	%	N	%
да	0	0	23	57,5	33	24,6	56	31,3
нет	5	100	16	40	87	64,9	108	60,3
не знаю	0	0	1	2,5	14	10,4	15	8,4
Всего	5	100	40	100	134	100	179	100

 $\chi^2= 19,52$  df=4 p=0,001

Уровень жизненного истощения	Генотип гена ARNTL, rs2278749							
	T/T		C/T		C/C		Всего	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Высокое	0	0	5	12,5	4	3	9	5
Среднее	0	0	15	37,5	43	32,1	58	32,4
Низкое	5	100	20	50	87	64,9	112	62,6
Всего	5	100	40	100	134	100	179	100
$\chi^2= 10,0$ df=4 p<0,05								

Тест Дженкинса	Генотип гена ARNTL, rs2278749							
	T/T		C/T		C/C		Всего	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Если Вы договорились с супругой (или супругом, другом) о встрече в определенное время, как часто Вы опаздываете ?								
1. Время от времени	0	0	15	37,5	16	11,9	31	17,3
2. Редко	3	60	13	32,5	75	56	91	50,8
3. Я никогда не опаздываю	2	40	12	30,0	43	32	57	31,8
Всего	5	100	40	100	134	100	179	100
$\chi^2= 16,08$ df=6 p=0,01								

Шкала тревожности	Генотип гена ARNTL, rs2278749							
	T/T		C/T		C/C		Всего	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Я быстро расстраиваюсь								
Согласен	0	0	19	47,5	29	22,1	48	27,3
Несогласен	5	100	21	52,5	102	77,9	128	72,7
Всего	5	100	40	100	131	100	176	100
$\chi^2= 13,06$ df=2 p=0,01								

Шкала враждебности	Генотип гена ARNTL, rs2278749							
	T/T		C/T		C/C		Всего	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Безопаснее никому не доверять								
Согласен	0	0	14	35	68	50,7	82	45,8
Несогласен	5	100	26	65	66	49,3	97	54,2
Всего	5	100	40	100	134	100	179	100
$\chi^2= 7,43$ df=2 p<0,05								

**Обсуждение.** В изучаемой нами открытой популяции мужчин 25 – 44 лет было установлено, что наиболее распространенным генотипом rs2278749 гена ARNTL был гомозиготный генотип C/C – 74,9%, на втором месте по распространенности оказался гетерозиготный генотип C/T – 22,3%, только у 2,8% лиц в популяции был гомозиготный генотип T/T, что соотносится с результатами, полученными на примере других европейских популяций [16].

Рассматривая ассоциацию генотипов rs2278749 гена ARNTL с аффективными расстройствами, мы выделили несколько компонентов, проявивших наиболее сильные ассоциации с полиморфными вариантами, изучаемого гена. Носители генотипа C/T были склонны сильнее переживать свои разочарования и имели проблемы со сном, тем более что у них наблюдались гораздо чаще тревожные сновидения в течение месяца. Мужчины, носители аллеля T как гетерозиготы (генотип C/T), так и гомозиготы (генотип T/T), чаще просыпались, уставшими и изнуренными. Кроме того, носители генотипа C/T чаще других испытывали высокий уровень жизненного истощения и быстрее расстраивались из-за каких-либо неприятных ситуаций в жизни. Одной из наиболее сильных стрессовых ситуаций является серьезный конфликт в семье, в нашей популяции носители гетерозиготного генотипа C/T чаще других отмечали, что в течение года переживали подобные ситуации, хотя и не принимали их «близко к сердцу». Менее стрессустойчивыми оказались мужчины, в генотипе которых были две аллели T. Мужчины носители генотипа C/C были настроены более враждебно и считали, что безопаснее никому не доверять.

Подытоживая вышеизложенное, мы можем отметить, что мужчины, носители аллеля T в генотипе rs2278749 гена ARNTL

чаще имели проблемы со сном, были более склонны к тревожности, чаще испытывали жизненное истощение, болезненнее переносят стрессовые ситуации в семье. Таким образом, наши результаты подтверждают данные других исследователей: о выявлении отдельных полиморфных вариантов гена ARNTL, приводящих к возможной рассинхронизации и нарушению суточного ритма и, соответственно, приводящих к аффективным расстройствам [10].

#### Выводы

1. Наиболее распространенным генотипом rs2278749 гена ARNTL в открытой популяции мужчин 25 – 44 лет был гомозиготный генотип C/C – 74,9%, генотип C/T был у – 22,3%, у 2,8% – генотип T/T.

2. Носители генотипа C/T чаще имели тревожные сновидения; чаще просыпались уставшими и изнуренными; чаще имели серьезные конфликты в семье; чаще и сильнее переживали свои разочарования; чаще имели высокий уровень жизненного истощения; быстрее расстраивались.

3. Носители генотипа T/T чаще принимали неприятности «близко к сердцу» и являлись более пунктуальными.

4. Носители генотипа C/C были настроены более враждебно, склонны были никому не доверять, практически «никогда» не принимали негативные ситуации «близко к сердцу» и гораздо реже испытывали тревожные сновидения.

**Поддержка. Работа поддержана грантом Российского гуманитарного научного фонда № 14-06-00227.**

**Конфликт интересов. Конфликт интересов отсутствует.**

## Библиографический список

1. Murray C, Lopez A. *The Global Burden of Disease*. Harvard University Press; Cambridge: 1996.
2. Partonen T, Magnusson A. *Seasonal Affective Disorder*. Oxford University Press; Oxford: 2001.
3. Benca RM, Obermeyer WH, Thisted RA, Gillin JC. Sleep and psychiatric disorders. A meta-analysis. *Arch Gen Psychiatry*. 1992; 49: 651 – 668.
4. Gjessing R. Contribution to the Somatology of Periodic Catatonia. Pergamon; Oxford: 1976.
5. Benca RM, Obermeyer WH, Thisted RA, Gillin JC. Sleep and psychiatric disorders. A meta-analysis. *Arch Gen Psychiatry*. 1992; 49: 651 – 668.
6. Dunlap JC. Molecular bases for circadian clocks. *Cell*. 1999; 96: 271 – 290.
7. Albrecht U, Eichele G. The mammalian circadian clock. *Curr Opin Genet Dev*. 2003; 13: 271 – 277.
8. Hirota T, Fukada Y. Resetting mechanism of central and peripheral circadian clocks in mammals. *Zoolog Sci*. 2004; 21: 359 – 368.
9. Hosoda H, Motohashi J, Kato H, Masushige S, Kida S. A BMAL1 mutant with arginine 91 substituted with alanine acts as a dominant negative inhibitor. *Gene*. 2004; 338: 235 – 241.
10. Li J. Z., Bunney B.G., Meng F., Hagenauer M.H., Walsh D. M., et al. Circadian patterns of gene expression in the human brain and disruption in major depressive disorder *NeuroscienceProc Natl Acad Sci U S A*. 2013; Jun 11; 110 (24): 9950 – 9955.
11. Jenkins CD, Stanton BA, Niemeryk SJ, Rose RM. A scale for the estimation of sleep problems in clinical research. *J Clin Epidemiol*. 1988; 41: 313 – 21.
12. WHO MONICA psychosocial optional study. *Suggested measurement instruments*. Copenhagen : World Health Organization, 1988.
13. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. *Baseline population survey data book*. MONICA Memo 178 A. Helsinki, 1990.
14. Bühl A., Zöfel P. *SPSS Version 10*. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows, 2005.
15. Epi Info 7 is public domain statistical software for epidemiology developed by Centers for Disease Control and Prevention (CDC) in Atlanta, Georgia (USA). Available at: [http://www.cdc.gov/epiinfo/]
16. WTCCC. Genome-wide association study of 14,000 cases of seven common diseases and 3,000 shared controls. *Nature*. 2007. Jun 7; 447 (7145): 661 – 78.

## References

1. Murray C, Lopez A. *The Global Burden of Disease*. Harvard University Press; Cambridge: 1996.
2. Partonen T, Magnusson A. *Seasonal Affective Disorder*. Oxford University Press; Oxford: 2001.
3. Benca RM, Obermeyer WH, Thisted RA, Gillin JC. Sleep and psychiatric disorders. A meta-analysis. *Arch Gen Psychiatry*. 1992; 49: 651 – 668.
4. Gjessing R. Contribution to the Somatology of Periodic Catatonia. Pergamon; Oxford: 1976.
5. Benca RM, Obermeyer WH, Thisted RA, Gillin JC. Sleep and psychiatric disorders. A meta-analysis. *Arch Gen Psychiatry*. 1992; 49: 651 – 668.
6. Dunlap JC. Molecular bases for circadian clocks. *Cell*. 1999; 96: 271 – 290.
7. Albrecht U, Eichele G. The mammalian circadian clock. *Curr Opin Genet Dev*. 2003; 13: 271 – 277.
8. Hirota T, Fukada Y. Resetting mechanism of central and peripheral circadian clocks in mammals. *Zoolog Sci*. 2004; 21: 359 – 368.
9. Hosoda H, Motohashi J, Kato H, Masushige S, Kida S. A BMAL1 mutant with arginine 91 substituted with alanine acts as a dominant negative inhibitor. *Gene*. 2004; 338: 235 – 241.
10. Li J. Z., Bunney B.G., Meng F., Hagenauer M.H., Walsh D. M., et al. Circadian patterns of gene expression in the human brain and disruption in major depressive disorder *NeuroscienceProc Natl Acad Sci U S A*. 2013; Jun 11; 110 (24): 9950 – 9955.
11. Jenkins CD, Stanton BA, Niemeryk SJ, Rose RM. A scale for the estimation of sleep problems in clinical research. *J Clin Epidemiol*. 1988; 41: 313 – 21.
12. WHO MONICA psychosocial optional study. *Suggested measurement instruments*. Copenhagen : World Health Organization, 1988.
13. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. *Baseline population survey data book*. MONICA Memo 178 A. Helsinki, 1990.
14. Bühl A., Zöfel P. *SPSS Version 10*. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows, 2005.
15. Epi Info 7 is public domain statistical software for epidemiology developed by Centers for Disease Control and Prevention (CDC) in Atlanta, Georgia (USA). Available at: [http://www.cdc.gov/epiinfo/]
16. WTCCC. Genome-wide association study of 14,000 cases of seven common diseases and 3,000 shared controls. *Nature*. 2007. Jun 7; 447 (7145): 661 – 78.

Статья поступила в редакцию 01.12.16

УДК 159.9.07

**Petrov V.E.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, leading researcher, Federal State Institution of Research Center of Road Safety of Russian Interior Ministry (Moscow, Russia), E-mail: v.e.petrov@yandex.ru

**PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF A STYLE OF DRIVING A VEHICLE WITH THE HELP OF A PERSONAL QUESTIONNAIRE FOR ASSESSING THE RELIABILITY OF THE DRIVER.** The study does a psycho-diagnostic assessment of the propensity of drivers to a dangerous style of driving. The diagnostic techniques used in the research is the author's own personal questionnaire for assessing the reliability of the driver. The style of driving a vehicle is projected on the basis of the characteristics, such as discipline, self-control, responsibility, aggressiveness, risk tolerance, desire for self-assertion, energy, confidence, anxiety. The work empirically proves that the rate of the style allows significantly differentiate the statistics between the drivers, who have a reliable style of driving, and the drivers from a risk group. The author of the technique determines normative data for the diagnostic scales for different age groups. The proposed approach can be applied to the admission of drivers to driving a vehicle. The widespread use of the technique is in driving with individualization of training and correction of the driving style of a vehicle.

**Key words:** dangerous driving, tendency to dangerous driving, psychological diagnosis, individual questionnaire for checking reliability of a driver.

**V.E. Петров**, канд. психол. наук, доц., вед. науч. сотр. ФКУ «Научно-исследовательский центр проблем безопасности дорожного движения МВД России», г. Москва, E-mail: v.e.petrov@yandex.ru

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА СТИЛЯ УПРАВЛЕНИЯ ТРАНСПОРТНЫМ СРЕДСТВОМ С ПОМОЩЬЮ ЛИЧНОСТНОГО ОПРОСНИКА ОЦЕНКИ НАДЕЖНОСТИ ВОДИТЕЛЯ

Статья посвящена исследованию возможностей психодиагностической оценки склонности водителей к опасному стилю управления транспортным средством. В качестве методики диагностики применялся авторский личностный опросник оценки надёжности водителя. Стиль управления транспортным средством (Style) прогнозируется на основе изучения таких ха-

характеристик как дисциплинированность, самоконтроль, ответственность, агрессивность, склонность к риску, стремление к самоутверждению, энергичность, самонадеянность, тревожность. Эмпирически доказано, что показатель Style позволяет статистически достоверно дифференцировать водителей, отличающихся надёжным стилем управления транспортным средством, и водителей с опасным стилем управления автотранспортом. Предлагаемый подход может применяться при допуске водителей к управлению транспортным средством.

**Ключевые слова:** опасное вождение, склонность к опасному управлению транспортным средством, личностный опросник оценки надёжности водителя.

Среди актуальных угроз современного российского общества важнейшей, вне всякого сомнения, является проблематика, исходящая из сферы дорожного движения. Последствия дорожно-транспортных происшествий – гибель людей, травмы и увечья – обоснованно обуславливают повышенное внимание к проблеме обеспечения безопасности дорожного движения как со стороны руководителей органов государственной власти и управления, так и со стороны средств массовой информации, общественных организаций и объединений. Несмотря на множество направлений обеспечения безопасности дорожного движения в триаде «водитель – дорога – транспортное средство», особая роль отводится субъекту управления транспортным средством – водителю. На первый план выходят такие аспекты как: возможность специальной подготовки водителей, формирование и развитие качеств личности, определяющих надёжность управления транспортным средством. Компетенции успешного водителя (как профессионала, так и любителя) различны. Они проявляются в безаварийности, безопасности и надёжности управления транспортным средством. В качестве интегральной характеристики, отражающей особенности управления транспортным средством, можно рассматривать стиль управления.

**Стиль управления** – это относительно устойчивая совокупность приёмов и технических действий водителя, а также его личностных особенностей, связанных с приведением транспортного средства в движение, процессом самого движения вплоть до останова, в соответствии с дорожной ситуацией, предназначением и техническими возможностями транспортного средства. В нём интегрируется опыт, знания, навыки и умения по управлению транспортным средством, соответствующие стратегия и тактика, отношение к соблюдению правил дорожного движения, уважение или безразличие к другим участникам, социальная ситуация, а также целый набор профессионально важных качеств водителя.

Рассматривая континуум выраженности стиля управления транспортным средством, можно выделить такие противоположные характеристики как «*опасный стиль управления*» (рискованный, агрессивный стиль управления) и «*надёжный стиль управления*» (надёжность управления).

Понятие «опасное вождение» впервые нашло нормативно-правовое закрепление в Постановлении Правительства Российской Федерации от 30.05.2016 № 477 «О внесении изменения в Правила дорожного движения Российской Федерации». Согласно нововведению, дополнившему пункт 2.7 Правил дорожного движения Российской Федерации, **опасное вождение** представляет собой неоднократное совершение одного или нескольких следующих друг за другом действий, если эти действия повлекли создание водителем в процессе дорожного движения ситуации, при которой его движение и (или) движение иных участников дорожного движения в том же направлении и с той же скоростью создаёт угрозу гибели или ранения людей, повреждения транспортных средств, сооружений, грузов или причинения иного материального ущерба. *Опасный стиль управления* определяется как совокупность таких действий водителя по управлению транспортным средством как невыполнение при перестроении требования уступить дорогу транспортному средству, пользующемуся преимущественным правом движения; перестроение при интенсивном движении, когда все полосы движения заняты, кроме случаев поворота налево или направо, разворота, останова или объезда препятствия; несоблюдение безопасной дистанции до движущегося впереди транспортного средства; несоблюдение бокового интервала; резкое торможение, если такое торможение не требуется для предотвращения дорожно-транспортного происшествия; препятствование обгону.

Однако опасность в стиле управления следует рассматривать не только как деятельностный аспект, но и как характеристику личности водителя. В нём, как и во многих других экстремальных ситуациях, проявляется широкий спектр латентных личностных свойств.

В противовес опасному вождению можно выделить **надёжность управления транспортным средством** как интегральное качество личности и стиль деятельности, связанный с безаварийностью и снижением риска возникновения опасной дорожной ситуации, с исключением создания помех для иных водителей, их уважением, с предсказуемостью поведения на дороге и др. Надёжность детерминирована наличием (в т. ч. степенью выраженности) или отсутствием у водителя определённых индивидуально-психологических характеристик. Несмотря на отсутствие в настоящее время единой точки зрения на перечень таких качеств, правомерно выделять особенности личности, сдерживающие или способствующие опасному вождению.

Принимая во внимание актуальность исследования детерминации и оценки опасного стиля вождения как устойчивой характеристики управления транспортным средством, нами были изучены факторы, потенцирующие и препятствующие соответствующее поведение водителя. Исследование проводилось на теоретическом и экспериментальном уровнях. Теоретический уровень позволил описать факторы, оказывающие влияние на стиль управления транспортным средством [1]. Эксперимент был направлен на уточнения потенциала влияния того или иного фактора (индивидуально-психологической особенности личности) на стиль управления транспортным средством (табл. 1). В качестве диагностического инструментария применялась авторская методика – Личностный опросник оценки надёжности водителя (ЛООНВ). Его девять диагностических шкал охватывают базовые индивидуально-психологические особенности личности, детерминирующие опасное или безопасное вождение [2]. Качества группируются в две полярные и одну вариативную группу. В первую группу вошли характеристики две морально-нравственной (дисциплинированность, ответственность) и одна волевой (самоконтроль) сфер, способствующие безопасному вождению. Вторая группа представлена качествами личности, потенцирующими опасное вождение. В ней аккумулярованы характеристики мотивационно-нравственной (агрессивность, склонность к риску), а также сферы самооценки (стремление к самоутверждению). Третья группа условно объединяет параметры, которые по-разному влияют на безопасность управления транспортным средством: могут, как потенцировать, так и сдерживать агрессию водителя. Среди них: тревожность (эмоциональная сфера), самонадеянность (сфера самооценки), энергичность (волевая сфера). Эти качества индивидуализируют личность водителя, модулируют и раскрывают особенности, указанные в первой и второй группах.

Для оценки склонности водителя к опасному (агрессивному) управлению транспортным средством используются значения показателя вышеприведённых диагностических шкал опросника (первичный балл).

Промежуточный показатель («сырой» балл) склонности к опасному управлению транспортным средством (Index) рассчитывается по согласно следующей многофакторной регрессионной модели:

$$\text{Index} = -0,115 \cdot \text{Dis} - 0,005 \cdot \text{ScI} - 0,290 \cdot \text{Res} - 0,060 \cdot \text{Anx} + 0,007 \cdot \text{Agg} + 0,134 \cdot \text{Rsk} + 0,271 \cdot \text{Sas} + 0,245 \cdot \text{Arr} + 0,047 \cdot \text{Eng}.$$

Первичный балл Index переводится во вторичную шкалу (Style). Нормативные значения для водителей: среднее значение – «-1,15», стандартное отклонение – «1,71».

Оценка дифференциальных способностей показателя Style осуществлена в исследовании, проведённом в январе-апреле 2016 года. В нём приняло участие 355 человек (сотрудники ГИБДД, курсанты – 168 чел.; водители – 187 чел.). Было сформировано две группы по 100 чел. в каждой: 1) нормативные водители, надёжное и безопасное управление транспортным средством; 2) водители, склонные к опасному управлению транспортным средством. Опасное вождение связывалось с наличием у водителя нарушений Правил дорожного движения по следующим статьям КоАП РФ: статья 12.9 (Превышение установленной скорости движения), статья 12.12. ч. 1 (Проезд на запрещающий сигнал светофора или на запрещающий жест регулировщика),



Наименование и содержание диагностических шкал опросника

Шкала	Наименование шкалы	Содержание шкалы
Dis	Дисциплинированность (социальная нормативность)	ставшая чертой личности готовность индивида соблюдать установленные обществом требования, нормативные предписания (в т.ч. правила дорожного движения), социальные обязательства.
Scl	Самоконтроль (волевая регуляция)	характеристика индивида, описывающая его способность контролировать свои мысли, эмоции, поведение в различных ситуациях социального взаимодействия и в условиях противоречий, это волевая регуляция индивидуального поведения и подчинение его дозволенному, целесообразному и необходимому
Res	Ответственность	характеристика человека, описывающая его способность соотносить желаемое с формами индивидуальных поступков и готовностью принять их последствия, как неизбежные свершившиеся факты
Agg	Агрессивность	устойчивая характеристика личности, выражающаяся в склонности индивида к предпочтению использовать насильственные методы для достижения собственных целей, проявляющаяся в виде злобы, ненависти, недовольства, грубости или хамства
Rsk	Склонность к риску	характеристика личности, связанная со склонностью индивида не учитывать все обстоятельства происходящего, с ориентацией и смещением акцента с рационального и прогностически выверенного на «авось» и авантюризм
Sas	Стремление к самоутверждению	устойчивая, часто доминирующая характеристика личности, проявляющаяся в ориентации индивида на достижение и поддержание определённого социального статуса, в отставании своей значимости перед окружающими (оценке) и реализации «Я», в сохранении собственной высокой самооценки
Eng	Энергичность (активность)	характеристика человека, проявляющаяся в высокой степени интенсивности и инициативности деятельности, в склонности изменять окружающую действительность в соответствии с индивидуальными потребностями, интересами, взглядами и устремлениями, во внутренней мобилизационной готовности к действиям
Arr	Самонадеянность	характеристика личности, связанная с преувеличением мнения и оценки о своих способностях, возможностях, силах, знаниях, опыте, навыках и умениях, в противовес пренебрежению к чужому опыту, личностным качествам, советам, помощи
Anx	Тревожность	характеристика индивида, проявляющаяся в наличии у него постоянных переживаний эмоций тревоги, реализующаяся в результате взаимодействия когнитивных, аффективных и поведенческих реакций в различных жизненных ситуациях

статья 12.15. ч. 4 (Нарушение правил расположения транспортного средства на проезжей части дороги, встречного разъезда или обгона), статья 12.14 (Нарушение правил маневрирования), статья 12.10 (Нарушение правил движения через железнодорожные пути). Все испытуемые были мужчинами, средний возраст – 25,5 (группа 1) и 26,2 (группа 2) лет. Организация исследования предусматривала 1) проведение психодиагностического обследования по методике ЛООНВ; 2) оценка распределения показателей Style для различных групп и дифференциальных способностей алгоритма (рис. 1). Сопоставление результатов проводилось по шкале станайн.

Достоверность различий в группах 1 и 2 оценивалась с применением t-критерия Стьюдента. Для группы водителей с надёжным стилем управления транспортным средством среднее значение показателя Style составило 3,65, стандартное отклонение

– 1,72; для группы водителей с опасным стилем управления – 6,87 и 1,45 баллов, соответственно. Соответствующие графики распределений, хотя и имеют некоторую область пересечения в объёме около 30 % выборки, визуально близки к независимым нормальным распределениям. При вышеуказанных эмпирических параметрах фактическое значение t-критерия Стьюдента оказалось равным 14,33, что существенно больше критического значения (3,39 при  $p < 0,001$ ). Таким образом, можно утверждать, что методика ЛООНВ и её показатель Style позволяют статистически достоверно дифференцировать водителей, отличающихся надёжным стилем управления транспортным средством, и водителей с опасным стилем управления автотранспортом.

Для разработки нормативных значений по всем шкалам ЛООНВ использовались психодиагностические данные 3 тыс. человек. Валидных протоколов оказалось 2483 ед. (в т. ч. 2079



Рис. 1. Распределение показателя Style для различных выборок

Таблица 2

Нормативные значения к диагностическим шкалам, дифференцированные по полу испытуемых

Наименование шкалы	Всего (2483 чел.)		Муж. (2079 чел.)		Жен. (404 чел.)		t-критерий Стьюдента
	$X_{cp}$	$s_x$	$X_{cp}$	$s_x$	$X_{cp}$	$s_x$	
Дисциплинированность	14,84	2,71	14,90	2,71	14,48	2,66	2,96*
Самоконтроль	13,72	2,65	14,00	2,49	12,28	2,95	10,98**
Ответственность	12,42	2,29	12,50	2,30	12,08	2,24	3,27**
Агрессивность	5,48	2,77	5,38	2,75	5,98	2,83	3,92**
Склонность к риску	5,13	2,47	5,14	2,43	5,09	2,67	0,35
Стремление к самоутверждению	6,53	2,26	6,69	2,20	5,66	2,38	8,06**
Энергичность (активность)	7,57	2,11	7,70	2,02	6,87	2,41	6,49**
Самонадеянность	6,43	2,50	6,71	2,44	4,95	2,28	14,03**
Тревожность	5,02	2,36	4,62	2,12	7,11	2,41	19,40**
Недостоверность протокола	4,89	1,64	5,06	1,57	4,00	1,68	11,73**
Желательность ответов	3,33	1,54	3,49	1,50	2,52	1,48	12,03**
Непонимание стимула	1,55	0,92	1,57	0,91	1,48	0,96	1,74

Примечание: \* – уровень значимости 0,001;  
\*\* – уровень значимости 0,01.

муж. и 404 жен.). Показатели методики имеют выраженную гендерную дифференциацию (за исключением шкалы «Склонность к риску»), т. е. типовые (усреднённые) личностные характеристики водителей мужчин и женщин при их управлении транспортным средством проявляются по-разному (табл. 2). Так, у водителей-мужчин повышенные нормативные значения отмечены по таким шкалам как «Самоконтроль», «Ответственность», «Стремление к самоутверждению», «Энергичность», «Самонадеянность», у водителей-женщин – «Агрессивность» и «Трево-

жность». Склонность к риску в одинаковой степени выражена у водителей – представителей обоих полов. Имеются различия в значениях, связанных с оценкой валидности протокола обследования (шкалы «Недостоверность протокола» и «Социальная желательность»). Речь идёт именно о нормативных показателях как отправной точке психологического измерения, а не о своеобразии личности.

Для повышения точности измерения нормативные показатели были дифференцированы по возрасту (табл. 3).

Таблица 3

Нормативные значения к диагностическим шкалам, дифференцированные по возрасту испытуемых

Шкала	16-18 лет (26 чел.)		18-21 лет (150 чел.)		21-25 лет (202 чел.)		25-30 лет (532 чел.)	
	$X_{cp}$	$s_x$	$X_{cp}$	$s_x$	$X_{cp}$	$s_x$	$X_{cp}$	$s_x$
Dis	13,58	2,76	13,49	2,66	13,99	3,06	14,85	2,78
Scl	12,42	3,11	11,73	2,87	13,02	2,97	13,97	2,64
Res	11,77	2,07	11,55	2,45	12,14	2,21	12,48	2,28
Agg	6,88	2,86	7,37	2,93	6,31	2,81	5,29	2,85
Rsk	6,77	2,52	6,38	2,89	5,76	2,88	5,12	2,43
Sas	6,62	1,94	6,25	2,14	6,47	2,22	6,52	2,30
Eng	7,73	2,38	7,26	2,24	7,99	2,39	7,79	1,98
Arr	5,69	2,36	5,62	2,35	6,60	2,38	6,96	2,31
Anx	6,81	2,83	6,78	2,55	5,35	2,43	4,74	2,21
Шкала	30-40 лет (1161 чел.)		40-50 лет (359 чел.)		50-60 лет (47 чел.)		60 лет и старше (6 чел.)	
	$X_{cp}$	$s_x$	$X_{cp}$	$s_x$	$X_{cp}$	$s_x$	$X_{cp}$	$s_x$
Dis	15,10	2,53	15,04	2,75	15,06	2,62	15,17	4,02
Scl	14,02	2,46	13,91	2,44	12,87	2,62	13,67	1,97
Res	12,61	2,20	12,32	2,45	12,3	2,14	11,17	2,99
Agg	5,29	2,62	5,04	2,62	4,91	2,24	5,83	3,66
Rsk	4,90	2,31	5,06	2,37	4,04	1,91	5,67	3,61
Sas	6,61	2,27	6,42	2,25	6,66	2,32	7,33	3,33
Eng	7,61	2,10	7,19	2,07	6,94	1,95	5,33	1,51
Arr	6,53	2,50	5,91	2,63	4,98	2,75	5,33	1,21
Anx	4,72	2,25	5,09	2,22	6,02	2,61	5,33	2,34

Примечание: \* – значение в диапазон не входит

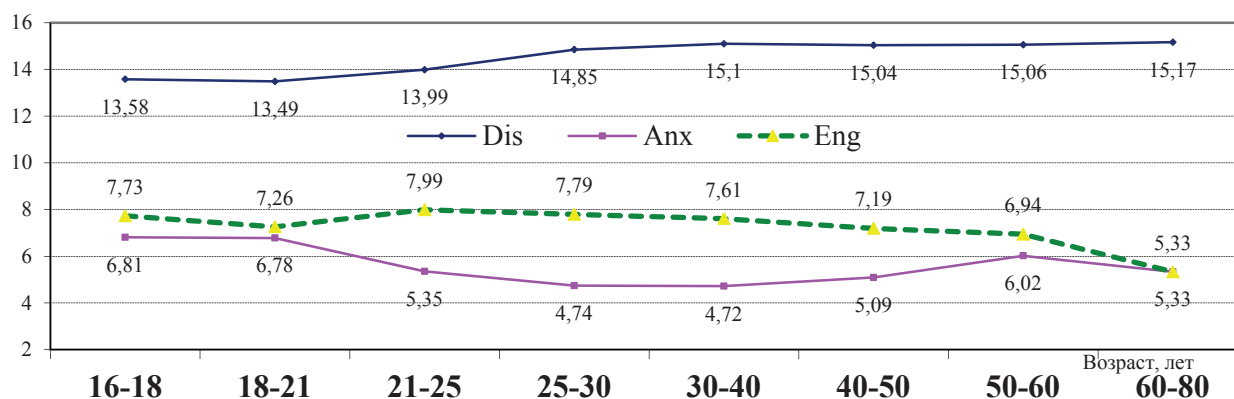


Рис. 2. Динамика изменения некоторых показателей опросника в зависимости от возрастной группы

Различия в диагностических показателях связаны с возрастной динамикой (закономерностями) изменений в личности человека (рис. 2). Заслуживают особого внимания следующие тенденции – рост дисциплинированности (Dis) и снижение энергичности (Eng) с возрастом. Динамика показателя тревожности (Anx) имеет «U» образную форму – тревожность снижается к 30-40 годам, после чего наблюдается её рост. Снижение уровня тревожности у пожилых водителей (60-80 лет), по нашему мнению, можно объяснить падением критичности в восприятии дорожной обстановки, своеобразием функционирования интеллектуально-познавательной сферы.

Полученные нормативные значения охватывают широкий диапазон диагностических возможностей методики. Предлагаемая диагностическая технология может применяться как в рамках профессионального психологического отбора специалистов профессий особого риска, так и при допуске водителей к управлению специальным транспортным средством. Широкое использование методики прогнозируется в автошколах при индивидуализации подготовки слушателей. Таким образом, привлечения прикладного психологического знания в работе с водителями позволяет повысить надёжность управления транспортным средством и культуру вождения, снизить количество дорожно-транспортных происшествий.

## Библиографический список

- Петров В.Е., Безруков Ю.Г. Изучение склонности водителей к опасному (агрессивному) управлению транспортным средством в ходе их подготовки. *Автотранспортное предприятие*. 2016; 8: 20 – 24.
- Петров В.Е. Методика психологической диагностики надёжности водителя по управлению транспортным средством. *Вестник Всероссийского института повышения квалификации сотрудников Министерства внутренних дел Российской Федерации*. 2015; 4 (36): 91 – 96.

## References

- Petrov V.E., Bezrukov Yu.G. Izuchenie sklonnosti voditelej k opasnomu (agressivnomu) upravleniyu transportnym sredstvom v hode ih podgotovki. *Avtotransportnoe predpriyatie*. 2016; 8: 20 – 24.
- Petrov V.E. Metodika psihologicheskoy diagnostiki nadezhnosti voditya po upravleniyu transportnym sredstvom. *Vestnik Vserossijskogo instituta povysheniya kvalifikacii sotrudnikov Ministerstva vnutrennih del Rossijskoj Federacii*. 2015; 4 (36): 91 – 96.

Статья поступила в редакцию 06.12.16

УДК136.6

**Grigoricheva I.V.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),  
E-mail: grigoricheva@yandex.ru

**Melnikova Yu.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),  
E-mail: jamelnikova@list.ru

**INTERACTIVE METHODES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGIC SUPPORT OF FORMING COMPETENCIES OF A SUMMER CAMP LEADER.** Various points of view on how to form competencies of a summer camp leader are analyzed in the study. The psychological and pedagogic supports of the process of forming these competences are reviewed through an approach of I.A. Zimnaya. The importance of the psychological training of a leader, when he works with children, is shown. The authors define features of psychological work that should become part of the training of leaders, including theory and practice approaches. In the research the authors review theoretical aspects that determine the importance of psychological features of the age of the child, who has a rest in a camp, and features of interaction between the camp leader and the children. Practical aspects show the relevance of interactive methods that enable effectively to pass knowledge and experience from one person to another on the same the horizontal level in the hierarchy.

**Key words:** competence, competency of a camp leader, interactive methods.

**И.В. Григоричева**, канд. психол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,  
E-mail: grigoricheva@yandex.ru

**Ю.А. Мельникова**, канд. психол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,  
E-mail: jamelnikova@list.ru

## ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОЖАТОГО

В работе проанализированы различные точки зрения на понимание компетенций в образовании. Психолого-педагогическое сопровождение процесса формирования компетенций вожатого рассматривается через призму подхода И.А. Зимней. Авторами раскрываются особенности содержания психологической работы по подготовке вожатых, включающего теоретический и практический аспекты. Среди теоретических моментов обосновывается необходимость знаний о психологических

особенностях возраста детей, отдыхающих в летних лагерях, а также социально-психологической стороне взаимодействия вожатого и детей. В практическом аспекте подготовки раскрывается значимость интерактивных методов, позволяющих эффективно передавать знания и опыт по горизонтали по технологии «равный-равному».

*Ключевые слова:* **компетенция, компетентность вожатого, интерактивные методы.**

Образ современного вожатого строится на ряде требований к нему со стороны государства, общества и педагогического коллектива. Традиционно вожатство представляется как одно из средств социализации подрастающего поколения. Однако, современные тенденции в образовательной политике государства, введение новых образовательных стандартов, призванных формировать компетентных в разных сферах учащихся, вносят коррективы в процесс сопровождения ребенка в летних лагерях. Одной из ключевых компетенций, которыми необходимо обладать вожатому начинает выступать не только педагогическая, но и психологическая компетенция, а также близкая к ним психолого-педагогическая компетентность.

Компетенция / компетентность в общем виде понимается как системное качество человека, включающее в себя возможность успешного применения знаний, умений и навыков решения личностью широкого круга жизненных вопросов. Если рассматривать психолого-педагогическую компетентность с точки зрения педагогической специальности, которой, по сути, стихийно или целенаправленно овладевают вожатые, то здесь целесообразно опереться на мнение Н.В. Кузьминой, которая выделяет следующие составляющие психолого-педагогической компетентности:

1. Специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины.
2. Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений у учащихся.
3. Социально-психологическая компетентность в области процессов общения.
4. Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направлений учащихся.
5. Аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности [1, с. 90].

Специфика труда вожатого редко включает в себя первую составляющую, в силу того, что больший аспект в его работе уделяется воспитательной функции, то же можно сказать и о второй компоненте. Таким образом, из приведенных компетентностей по Н.В. Кузьминой для характеристики деятельности вожатого больший вес имеют социально-психологическая, дифференциально-психологическая и аутопсихологическая компетентности. Однако таковой набор не отражает специфики владения вожатым знаниями о здоровьесберегающих технологиях, условиях обеспечения безопасной досуговой и образовательной среды. Интересен в этом плане подход к компетенциям в образовании, предложенный И.А. Зимней, которая предлагает рассматривать три основные группы компетентностей:

- компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности (здоровьесбережения, ценностно-смысловой ориентации в Мире, интеграции знаний; самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития; гражданской ответственности);
- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми (социального взаимодействия, общения);
- компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах (решения познавательных задач, предметно-деятельностная, информационно-технологическая) [2].

На наш взгляд, данная классификация выступает наиболее полной для осуществления деятельности вожатого и может служить основанием для отбора содержательной стороны подготовки вожатого к профессиональной деятельности.

Необходимо отметить, что подготовка вожатых велась, в основном, из числа студентов педагогических отрядов разных вузов. Комплектование студенческих педагогических отрядов сегодня осуществляется на основе двух ведущих подходов:

а) традиционный – формирование отрядов в образовательных учреждениях педагогического профиля для прохождения студентами летней педагогической практики на базе детских оздоровительных центров;

б) формирование отрядов из числа студентов вузов непедагогического профиля для социально-педагогической работы с детьми по месту жительства, в детских и подростковых клубах, специализированных детских учреждениях (школах-интернатах, социальных приютах, детских домах), а также для работы вожатыми в детских оздоровительных лагерях.

В.М. Лизинский считает, что студент, входящий в состав педагогического отряда, – «...это потенциальный или уже реально действующий лидер детского, молодежного или разновозрастного коллектива, целями деятельности которого является включение ребят в социально полезную и значимую деятельность, организация их интересного развивающего досуга, формирование здорового образа жизни молодежи» [3, с. 12]. Однако такому лидеру, который не всегда подбирается из вузов педагогического профиля, на наш взгляд, для успешного осуществления необходимы психологические знания о специфике как возраста детей, с которыми они будут работать, так и особенностями формирования группы, благоприятного психологического климата детского коллектива, профилактики и устранению конфликтов в детской среде. Данное обстоятельство мы постарались учесть в разработке программы подготовки вожатых.

Так, с точки зрения психологического аспекта к реализации обучения вожатых, опираясь на классификацию И.А. Зимней, мы наполнили содержание программы в Школе вожатых следующими аспектами. Первый – теоретическая подготовка, включающая знания по таким направлениям: возрастно-психологические особенности детей, пребывающих в лагере (первая группа компетенций); особенности общения и разрешения конфликтов в детской среде (вторая группа компетенций), практическая подготовка – проведение практических занятий по отработке навыков командообразования (все три группы компетенций).

Практические занятия реализованы в интерактивной тренинговой форме, которая предполагает самостоятельное усвоение знаний в процессе взаимодействия между обучаемыми. Знания, при этом передаются не по вертикали от учителя к ученику, а по горизонтали – от одного ученика к другому [4].

Основной акцент сделан на самостоятельную работу в группе, в ходе которой студентам предлагалось актуализировать такие понятия как кодекс вожатого, сформулировать основные правила жизни в лагере. Особенностью практической работы с вожатыми было то, что в процессе тренинга необходимо было не только развить их коммуникативные навыки, сформировать компетенции в этой области, но и научить их эффективно передавать эти знания своим воспитанникам. Технологией работы по командообразованию необходимо было закрепить таким образом, чтобы вожатые при работе со школьниками, могли не только самостоятельно провести тренинг по командообразованию, но и увидеть какие проблемы могут возникнуть в детском коллективе и как их следует решать. Данная задача была решена в рамках интерактивного взаимодействия в малых группах, в которых студенты прорабатывали практические задания и обсуждали, каким образом они могут применить эти знания в реальной жизни в лагере [5]. Особенно ценным моментом тренинговой работы было то, что в группах были как вожатые со стажем, так и те, кто впервые решил попробовать себя в этой роли. В этом реализовался основной принцип интерактивной работы, когда знания и опыт передавались по горизонтали по технологии «равный – равному» [6].

Также предлагалось в формате ролевой игры отработать навыки разрешения конфликтов между школьниками. Будущие вожатые самостоятельно моделировали ситуации, и помогали друг другу в поиске оптимального разрешения того или иного конфликта.

При формировании третьей группы компетенций нами были реализованы ролевые игры на отработку актерских навыков, актуализацию знаний о подростковом возрасте [7]. Также немаловажным аспектом при разработке тренинга было то, что вожатыми становятся учащиеся разных ВУЗов. В школе вожатых обучались студенты технического, аграрного, медицинского, педагогического университетов и института культуры. В ролевых играх нами был реализован подход, который учитывал разную профессиональную компетентность учащихся, и разные практические навыки которыми они овладели, в ходе своего профессионального обучения. В тренинге каждый имел возможность оценить свои профессиональные знания через призму возможности их применения в работе вожатого.

Таким образом, интерактивные методы работы являются достаточно приемлемыми для реализации практического подхода в формировании всех групп компетенций, необходимых в подготовке вожатых.

## Библиографический список

1. Кузьмина Н.В. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Высшая школа, 1990.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2006; 5 мая. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
3. Лизинский В.М. *Педагогическое, родительское и ученическое самоуправление*. Москва: Центр «Педагогический поиск», 2005.
4. Брылева О.А., Григоричева И.В., Мельникова Ю.А. Социально-психологическое взаимодействие в процессе профессионального самоопределения в контексте олимпиадного движения. *Мир науки, культуры и образования*. 2015; 5 (54): 245 – 249.
5. Быкова Е.А. Тренинг профессионального роста «Я могу стать компетентным специалистом». *Вестник практической психологии образования*. 2015; 4 (45): 15 – 26.
6. Смойкин Д.Д., Новосадова О.М., Сычев В.А., Барышева М.В., Николаева Е.И. Что и как отвечать на грубые претензии подростков? Попытка всестороннего ответа. *Вестник практической психологии образования*. 2015; 3 (44): 107 – 127.
7. Цариценцева О.П. Управление карьерой: программа тренинга для студентов –выпускников и молодых специалистов. *Вестник практической психологии образования*. 2013; 1 (34): 66 – 82.

## References

1. Kuz'mina N.V. *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
2. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovaniya. *Internet-zhurnal «Eidos»*. 2006; 5 maya. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
3. Lizinskiy V.M. *Pedagogicheskoe, roditel'skoe i uchenicheskoe samoupravlenie*. Moskva: Centr «Pedagogicheskij poisk», 2005.
4. Bryleva O.A., Grigoricheva I.V., Mel'nikova Yu.A. Social'no-psihologicheskoe vzaimodejstvie v processe professional'nogo samoopredeleniya v kontekste olimpiadnogo dvizheniya. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 245 – 249.
5. Bykova E.A. Trening professional'nogo rosta «Ya mogu stat' kompetentnym specialistom». *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya*. 2015; 4 (45): 15 – 26.
6. Smojkin D.D., Novosadova O.M., Sychev V.A., Barysheva M.V., Nikolaeva E.I. Chto i kak otvechat' na grubye pretenzii podrostkov? Popytka vsestoronnego otveta. *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya*. 2015; 3 (44): 107 – 127.
7. Caricenceva O.P. Upravlenie kar'eroj: programma treninga dlya studentov -vypusknikov i molodyh specialistov. *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya*. 2013; 1 (34): 66 – 82.

Статья поступила в редакцию 10.11.16

УДК159.9.075

**Melnikova Yu.A.**, *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: [jamelnikova@list.ru](mailto:jamelnikova@list.ru)*

**APPLICATION OF THE MARKOV CHAIN ALGORITHM IN PSYCHOLOGICAL RESEARCH.** The paper analyzes a problem of lacking of unified methods in psychological practice. The need of development of new mathematical ways for methods in the modern psychology is discussed. The author shows ways to use methods of mathematical modelling for describing up-to-date psychological problem. The study describes one of the ways of the use of the Markov chain algorithm for psychological research with discrete and continual time. The results of the use of the Markov chain technique for adaptive testing processes and interaction between a consultant and a client is presented. The paper shows a scope of application for forecasting the activity in developing, training and consulting work with children and adults. The theoretical analysis gives an opportunity to propose the application of the Markov chain model to self-organized systems, which include a human and his multidimensional inner world.

**Key words:** Markov chain, systematic apply, continuous processes.

**Ю.А. Мельникова**, канд. психол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: [jamelnikova@list.ru](mailto:jamelnikova@list.ru)

## ВОЗМОЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ АЛГОРИТМА МАРКОВСКИХ ЦЕПЕЙ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

В работе проанализированы основные проблемы, возникающие при отсутствии единой методологии в психологической практике. Обозначена необходимость разработки нового математического аппарата, соответствующего требованиям современной психологической методологии. Показана возможность применения методов математического моделирования для описания современных психологических проблем. Рассмотрен подход к применению марковских моделей для психологических измерений с дискретным и непрерывным временем. Представлены результаты применения марковских цепей для процессов адаптивного тестирования и взаимодействия между консультантом и клиентом. Проанализирован ее потенциал для прогнозирования результатов развивающей, тренинговой и консультационной работы с детьми и взрослыми.

**Ключевые слова:** марковские цепи, системный подход, непрерывные процессы.

В современной психологии не утихают споры о методологическом кризисе и его последствиях для психологической науки. Многие авторы анализируют различные методологические подходы к развитию науки, сравнивают их с методологией других наук «...каждая наука, в том числе и психология, имеет особую логику развития. Эта логика заключается в закономерном поэтапном изменении исследовательских установок и происходит в форме так называемых парадигмальных сдвигов мышления...» [1, с. 7].

Можно долго писать и говорить о методологическом кризисе, делать теоретические выкладки о преимуществе того или иного методологического подхода для решения различных психологических задач, но при этом необходимо понимать, что современные психологи – практики в своей работе зачастую используют различный инструментальный аппарат, основанный на нескольких методологических подходах. Это приводит к эклектичности

как индивидуального консультирования клиента, так и социально-психологического тренинга, что заставляет задуматься об эффективности данной работы. «При этом в тени остаются вопросы релевантности теоретических и методологических оснований, в русле которых формулируются экзистенциальные проблемы, изучаемые психологами (чаще всего из феноменологической или экзистенциальной перспективы), и жестких позитивистских процедур психодиагностики, реализованной в опросниках и тестах, претендующих на изучение «миров и смыслов» личности» [2, с. 91].

По мнению В.М. Аллахвердова, в настоящее время необходимо определиться не только с методологическими подходами, существующими в психологии, но и с математическим статистическим аппаратом, который позволяет сделать это знание достоверным [3]. Кроме методов классической математической обработки существуют и методы математического моделирования,

широко используемые в генетическом подходе и в психологии управления.

В работе С.Ф. Сергеева показано, что категория психосоциального человека, разрабатываемая А.Л. Журавлевым, является на сегодняшний день достаточно спорной, также как и интересующая теория В.А. Виттиха. С позиции психосоциальной теории человек рассматривается как совокупность сформированной менталитетом картины мира и различных форм отношений между людьми. Авторами предпринята попытка применить экономическую теорию управления к человеку как индивидууму.

В настоящее время для преодоления «методологической недостаточности классических моделей отношений в социальных системах» разрабатывается модель социальной самоорганизации. С.Ф. Сергеев предлагает для математического моделирования в социальных самоорганизующихся системах использовать метод, предложенный Д. Фармером и Д. Фоли. Их метод позволяет проводить имитации реальных социальных явлений с учетом флуктуаций агентов, действующих на микроуровне на показатели макроуровня. Данный подход реализуется в рамках работ по моделированию деятельности живых биологических объектов, способных к самоорганизации [4].

В работе Л.С. Куравского и Г.А. Юрьева представлен метод для процесса адаптивного тестирования, построенного на использовании обучаемых структур в форме марковских моделей с дискретным и непрерывным временем. Его особенностями, обеспечивающими преимущества перед аналогичными способами тестирования, являются:

- выявление и использование при построении расчетных оценок временной динамики изменения способности справляться с заданиями теста;
- возможность учета времени, затрачиваемого на решение тестовых задач;
- возможность исследования временной динамики знаний или способностей, как в дискретной, так и в непрерывной временной шкале;
- меньшее, по сравнению с другими подходами, количество заданий, которые следует предъявлять испытуемому для получения оценок знаний или способностей с заданной точностью, что ускоряет процесс тестирования;
- получение распределения вероятностей возможных результатов теста в качестве конечного результата;

- развитая техника идентификации параметров моделей [5].

В других работах этих авторов [6] достаточно подробно представлены способы применения Марковских процессов для психологических измерений. Показано, что данная модель может быть применима как к дискретным, так и к непрерывным во времени процессам.

Нас как исследователей интересует возможность применения данной модели, для моделирования таких процессов как прогнозирование результатов психологического тренинга и коррекционно-развивающих занятий с детьми дошкольного возраста. Ранее в наших работах было показано, что развитие человека можно рассматривать с позиции концепции И. Пригожина о непрерывном времени, что свидетельствует о том, что моделирование при помощи марковских цепей вполне применимо для построения коррекционной работы или же разработки программы социально-психологического тренинга, с учетом состояний системы в разные моменты времени [7].

Применение Марковских цепей для описания консультационного процесса и описания взаимодействия между клиентом и психологом было осуществлено в работе А.Ю. Попова. Автором была поставлена задача проанализировать математическими методами такую категорию психологии как «взаимодействие». Для этого им разработана математическая модель, описывающая транзакции между клиентом и психологом. Как и в работах предыдущих исследователей, автор исходил из того, что это взаимодействие это процесс непрерывный, и состояние системы, в момент времени  $t+1$ , зависит от ее состояния в момент времени  $t$ . В работе А.Ю. Попова представлена готовая математическая модель, позволяющая прогнозировать психологические процессы и дающая «возможность анализа широкого спектра процессов взаимодействия, последовательностей событий и т.д.» [8, с. 46].

Таким образом, накопленный теоретический и практический материал позволяет предположить, что моделирование психологических процессов при помощи Марковских цепей имеет возможность реализации и перспективы. В дальнейшем мы реализуем представленный алгоритм на примере тренинговой работы и развивающих занятий. Данный метод представляется нам перспективным не только с позиции математического моделирования, но и соответствующий запросу современной постнеклассической науки, требующей новых способов исследования психологической реальности.

#### Библиографический список

1. Кубарев В.С. Методологические инструменты постнеклассической психологии: трансспективный анализ. *Сибирский психологический журнал*. 2015; 58: 6 – 24.
2. Радина Н.К., Поршнева А.В. Психология и герменевтика: герменевтический анализ понимания в математических схемах и моделях. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2014; Т. 11; № 2: 90 – 119.
3. Сергеев С.Ф. К проблеме психосоциального человека. *Психологический журнал*. 2015; Т. 26; № 6: 108 – 112.
4. Аллахвердов В.М. Грустный оптимистический взгляд на психологическую науку. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2005; Т. 2; № 1: 130 – 139.
5. Куравский Л.С., Юрьев Г.А. Вероятностный метод фильтрации при адаптивном тестировании. *Экспериментальная психология*. 2012; Т. 5; № 1: 119 – 131.
6. Куравский Л. С., Марголис А. А., Юрьев Г. А., Мармалюк П. А. Концепция системы поддержки принятия решений для психологического тестирования. *Психологическая наука и образование*. 2012; 1: 56 – 65.
7. Мельникова Ю.А. Философские основы концепции профессионального самоопределения в контексте современной психологической парадигмы. *Философия образования*. 2008; 3 (24): 174 – 179.
8. Попов А.Ю. Эмпирическое исследование процессов субъект-субъектного взаимодействия людей: принципы и первые результаты *Вестник ЮрГУ*. 2011; 5: 42 – 47.

#### References

1. Kubarev V.S. Metodologicheskie instrumenty postneklassicheskoy psihologii: transspektivnyy analiz. *Sibirskiy psihologicheskij zhurnal*. 2015; 58: 6 – 24.
2. Radina N.K., Porshnev A.V. Psihologiya i germeneyvtika: germeneyvticheskij analiz ponimaniya v matematicheskikh shemah i modelyakh. *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly `ekonomiki*. 2014; Т. 11; № 2: 90 – 119.
3. Sergeev S.F. K probleme psihosotsial'nogo cheloveka. *Psihologicheskij zhurnal*. 2015; Т. 26; № 6: 108 – 112.
4. Allahverdov V.M. Grustnyj optimisticheskij vzglyad na psihologicheskuyu nauku. *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly `ekonomiki*. 2005; Т. 2; № 1: 130 – 139.
5. Kuravskij L.S., Yur'ev G.A. Veroyatnostnyj metod fil'tracii pri adaptivnom testirovanii. *Ekspirimental'naya psihologiya*. 2012; Т. 5; № 1: 119 – 131.
6. Kuravskij L. S., Margolis A. A., Yur'ev G. A., Marmalyuk P. A. Konceptsiya sistemy podderzhki prinyatiya reshenij dlya psihologicheskogo testirovaniya. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2012; 1: 56 – 65.
7. Mel'nikova Yu.A. Filosofskie osnovy koncepcii professional'nogo samoopredeleniya v kontekste sovremennoj psihologicheskoy paradigmy. *Filosofiya obrazovaniya*. 2008; 3 (24): 174 – 179.
8. Popov A.Yu. `Empiricheskoe issledovanie processov sub `ekt-sub `ektnogo vzaimodejstviya lyudej: principy i pervye rezul'taty *Vestnik YurGU*. 2011; 5: 42 – 47.

Статья поступила в редакцию 30.10.16

УДК 331

**Tohchukov M.O., Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Head of Office for Quality of Education, Karachai-Cherkess State University n.a. U. D. Aliev (Karachaeensk, Russia), E-mail: tohchukoff@mail.ru**

**THE APPROACHES TO THE HUMAN RESOURCE MANAGEMENT.** The article discusses the approaches to the management of human resources. The author clarifies a category of "work", proposes his interpretation of a category of "human resources". The modern concept of human resource management is based on the recognition of the increasing role of an individual employee, his knowledge of motivational attitudes, his ability to shape and guide, in accordance with the challenges that the organization faces. The human resource management in the context of modern ideas can be seen as a mechanism to harmonize the goals of the subjects and objects of the control system on the basis of their economic and social interests. The basics of the management of the human resources is determined by a systemic combination of methods of effective motivating impact on the productive capacity of the workers.

**Key words: personnel management, labor, human resources, labor input.**

**М.О. Тохчуков, канд. экон. наук, доц., начальник управления по качеству образования, ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: tohchukoff@mail.ru**

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К УПРАВЛЕНИЮ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ

В статье автором рассматриваются подходы к управлению человеческими ресурсами, уточнена категория «труд», предложена трактовка категории «человеческие ресурсы». Современные концепции управления человеческими ресурсами основываются на признании возрастающей роли личности работника, на знании его мотивационных установок, умения их формировать и направлять в соответствии с задачами, стоящими перед организацией. Управление человеческими ресурсами, в контексте современных идей, можно рассматривать как механизм согласования целей субъектов и объектов системы управления исходя из их экономических и социальных интересов. Его сущность заключается в системодополняющем сочетании приёмов эффективного мотивирующего воздействия на производительные возможности работников.

**Ключевые слова: управление персоналом, труд, человеческие ресурсы, трудовой вклад.**

Мнения экономистов-учёных относительно роли и места человеческих ресурсов в процессе производства, их изучение в рамках различных категорий, не имеют единого толкования и унифицированных взглядов на эту тему. Чтобы избежать неточностей представленных формулировок, необходимо провести сопоставительный анализ и выявить, что представляют собой человеческие ресурсы на предприятиях реального сектора экономики с позиции теории науки управления.

Человеческие ресурсы являются конкурентным потенциалом любой организации. С середины 70-х г. XX века, во многих зарубежных кампаниях отделы кадров и управление персоналом были реорганизованы в отделы управления человеческими ресурсами. В которых наряду с уже традиционными функциями (подбор и наем персонала, обучение сотрудников, оценка трудовой деятельности и т. д.) стали выполнять функции по стратегическому управлению человеческими ресурсами, формированию кадровой политики, разработке программ развития персонала и т. п.

В процессе создания общественного продукта человеческий ресурс рассматривается во многих случаях как обладатель фактора «труд» и является базисом и наиболее приспособляемой составляющей производительных сил общества, вместе с такими факторами, как земля, капитал и предпринимательство. Однако, А. Маршалл, не оставляя вниманием четыре фактора производства – землю, труд, капитал и организацию производства, считал, что существуют только два фактора производства – природа и человек [1].

Современные концепции управления человеческими ресурсами основываются на признании возрастающей роли личности работника, на знании его мотивационных установок, умения их формировать и направлять в соответствии с задачами, стоящими перед организацией.

Главная цель управления человеческими ресурсами (количественный желаемый результат) – обеспечить соответствие количественных и качественных характеристик персонала целям организации. Выделяют несколько основных целей любой организации:

- экономическая – рост прибыли;
- научно-техническая – внедрение инноваций, рост производительности;
- производственно-количественная – эффективное производство и реализация;
- социальная – удовлетворение социальных потребностей [2].

Управление человеческими ресурсами организации – это сложная система, включающую в себя взаимозависимые и взаимосвязанные подсистемы, нацеленные на использование, создание, развития трудовых ресурсов организации.

Система управления человеческими ресурсами – это совокупность приёмов, методов и технологий организации работы с персоналом.

В основе системы управления человеческими ресурсами лежат следующие составляющие:

- политика кадрового обеспечения – предполагает обеспечение эффективными человеческими ресурсами и побуждение его к получению удовлетворения от работы посредством создания привлекательных условий работы, безопасности, возможности продвижения;
- политика обучения – обеспечение соответствующими обучающими мощностями, чтобы работники могли лучше исполнять свои обязанности и подготовиться к продвижению;
- политика оплаты труда – предоставление более высокой заработной платы, чем в других местах, определяемой способностями, опытом, ответственностью;
- политика производственных отношений – установление определенных процедур для простого решения трудовых разногласий;
- политика благосостояния – обеспечение услуг и льгот, более благоприятных, чем у других нанимателей: социальные условия, созданные в организации желанны для работника и выгодны для организации [3].

Каждой организации, которая хочет добиться успеха в конкурентной борьбе на свободном рынке, необходимо направить свои усилия на создание системы управления человеческими ресурсами.

Управленческая деятельность выделяется в отдельный фактор производства в работах немецкого ученого Э. Гутенберга. Сотрудник, оборудование и материалы рассматриваются как элементарные факторы и сами по себе не связанные друг с другом, их соединение осуществляется лишь под действием управленческих факторов в процессе производства.

Тем самым, выполняя функцию наемного работника, человек выступает непосредственным фактором производства [4]. Для дальнейшего анализа требуется уточнить категорию «труд». Можно выделить два подхода к ее определению. Первый, политико-экономический – рассматривает труд как процесс преобразования ресурсов в результаты. Вторым, факторный – рассматривает труд как фактор производства вместе с другими факторами: землей, капиталом и предпринимательскими способностями. Как считают многие учёные [4], предпринимательские и управленческие способности можно также отнести к разряду ресурса «труд», так как они являются производными от него и выражают человеческие способности к трудовой деятельности в разрезе интеллектуальных качеств, организации производства и управления им, что отличает его от непосредственного производства продуктов и услуг. Исходя из этого, труд как ресурс можно охарактеризовать

как всё многообразие возможностей и способностей человеческих ресурсов к конструктивной созидательной деятельности, образующих трудовой потенциал человеческих ресурсов. Таким образом, труд как ресурс составляет множество занятых и креативных сотрудников, обладающих трудовым потенциалом, которые при их использовании в трудовом процессе переходят в факторы производства «труд», «предпринимательские способности», «управленческие способности». В этом случае с позиции теории управления трудовой ресурс в сфере материального производства может быть как вклад человека в повышение эффективности производственного процесса. Способ этого вклада определяет его трансформацию в конкретный фактор материального производства:

1) Трудовой вклад наемного сотрудника-подчиненного, независимо от вида труда и производственного подразделения можно определить как фактор «труд».

2) Трудовой вклад наемного работника-управленца можно определить как фактор «управленческие способности», «управленческие решения».

3) Трудовой вклад предпринимателя можно определить как фактор «предпринимательские способности», «предпринимательские функции».

Исходя из этого, понятие «трудовой вклад» описывает вклад человека как ресурса труда в процесс производства.

На основе анализа литературы [5 и др.] можно сделать вывод о том, что человеческие ресурсы представляют собой стратегический объект управления и актив организации – людей-работников во всей совокупности их задействованных и потенциальных

производительных возможностей и социально-личностных потребностей, непосредственно и опосредованно участвующих в производственном процессе, способных использовать материально-технические средства производства и производительные природные силы наилучшим способом для достижения эффекта синергии. Они состоят не только из занятых на предприятии работников, но и перспективных сотрудников, формирующих кадровый резерв. В этой формулировке человеческие ресурсы можно рассматривать как корпоративный кадровый потенциал предприятий сферы материального производства.

В качестве рекомендаций по совершенствованию кадрового обеспечения на малых и средних предприятиях нашей страны, можно выделить следующие:

- переход менеджеров на международные стандарты в своей работе;
- ориентация на делегирование полномочий;
- проведение среди персонала политики равных возможностей;
- усиление материального стимулирования сотрудников, введение бонусов и т. д.;
- учет демографических изменений и изменений в структуре рабочей силы.

Таким образом, управление человеческими ресурсами можно рассматривать как механизм согласования целей субъектов и объектов системы управления исходя из их экономических и социальных интересов. Его сущность заключается в системодополняющем сочетании приемов эффективного мотивирующего воздействия на производительные возможности работников.

#### Библиографический список

1. Валиева О.В. *Управление персоналом: конспект лекций*. Москва, 2008.
2. Журавлев П.В., Одегов Ю.Г. *Управление персоналом: учебник для вузов*. Москва, 2003.
3. Десслер Г. *Управление персоналом*. Под редакцией д.э.н. И.М. Степнова. Москва, 2004.
4. Баранчев В.П., Гунин В.Н., Азоев Г.Л. *Управление организацией: учебник*. Под редакцией. А.Г. Поршнева, З.П. Румянцевой, Н.А. Саломатина. Москва, 2008.
5. *Управление персоналом: учебник для вузов*. Под редакцией Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. 2-е изд., перераб. и доп. Москва, 2002.

#### References

1. Valieva O.V. *Upravlenie personalom: konspekt lekciy*. Moskva, 2008.
2. Zhuravlev P.V., Odegov Yu.G. *Upravlenie personalom: uchebnik dlya vuzov*. Moskva, 2003.
3. Dessler G. *Upravlenie personalom*. Pod redakciy d. e. n. I. M. Stepnova. Moskva, 2004.
4. Baranchev V.P., Gunin V.N., Azoev G.L. *Upravlenie organizatsiej: uchebnik*. Pod redakciy. A.G. Porshneva, Z.P. Rummyancevoj, N.A. Salomatina. Moskva, 2008.
5. *Upravlenie personalom: uchebnik dlya vuzov*. Pod redakciy T.Yu. Bazarova, B.L. Eremina. 2-e izd., pererab. i dop. Moskva, 2002.

Статья поступила в редакцию 22.11.16

УДК 159.9: 37.015.3

**Kholodkova O.G.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),  
E-mail: holodkova.fnk@mail.ru

**A PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL PREPAREDNESS TO SCHOOL OF CHILDREN WITH IMPAIRED NEUROLOGICAL STATUS.** The article discusses a problem of psychological preparedness of children with impaired neurological status to school. This problem has arisen in the course of implementation of the Federal state educational standards for children with disabilities. The aim of the article is to analyze the diagnostics of psychological readiness of children with disorders, such forms as minimal brain dysfunction, hyperactivity, attention deficit, and other disorders. The author presents the results of the study of various levels of psychological readiness of children with neurological problems for school. The author concludes that these children as a rule have a low degree of readiness to go to school. The author tells about the need for an integrated pre-school education for children with disabilities that would provide them with medical, psychological and physiological support.

**Key words:** psychological readiness for school, Federal state educational standards for children with disabilities, impaired neurological status.

**О.Г. Холодкова**, канд. психол. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,  
E-mail: holodkova.fnk@mail.ru

## К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ НЕВРОЛОГИЧЕСКИМ СТАТУСОМ

В данной статье рассматривается проблема психологической готовности старших дошкольников с нарушенным неврологическим статусом к школьному обучению в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. Целью статьи является анализ диагностики психологической готовности детей с такими формами нарушений как минимальная мозговая дисфункция, синдром гиперактивности с дефицитом внимания и др. Представлены результаты исследования различных уровней психологической готовности к обучению в школе детей с неврологическими проблемами. Сделаны выводы о низкой степени готовности таких детей к школе и необходимости



создания дополнительной комплексной дошкольной подготовке, включающей медико-психолого-валеологическое сопровождение.

**Ключевые слова:** психологическая готовность к школе, Федеральный государственный образовательный стандарт для детей с ОВЗ, нарушенный неврологический статус.

Внедрение в России образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья актуализирует проблемы инклюзивного образования и выделяет ряд задач, решение которых должно быть незамедлительным. Инклюзивное образование предполагает не только механическое введение детей с особыми возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательную школу, но и готовность всех субъектов образовательного процесса (детей, родителей, педагогов, руководителей образовательных организаций) обеспечить вхождение детей с ОВЗ в образовательную среду школы, где они будут не только обучаться, но, главное, смогут социализироваться, т. е. стать востребованными обществом, независимо от их способностей и достижений. Именно начальная школа становится первым шагом вхождения детей с ОВЗ в школьную жизнь: от того, как педагог, родители, сверстники построят взаимодействие с ними, зависит их успешность в образовательной деятельности и жизни в обществе.

Первостепенное значение в этом смысле приобретают проблемы психологической готовности детей с ОВЗ к школьному обучению, выявление ее специфики и создание благоприятных психолого-педагогических условий для подготовки таких детей к школе.

Проблеме готовности ребенка к школе посвящено значительное количество работ в педагогике и психологии (Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, И.Ю. Кулагина, Е.А. и Г.Г. Кравцовы). Практическими вопросами разработки диагностики по определению готовности занимались А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер, А.И. Леонтьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн.

Под психологической готовностью к школьному обучению понимается необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения им общеобразовательной программы в условиях обучения в коллективе сверстников. По мнению Е.Л. Бугрименко, психологическая готовность ребенка к школьному обучению – это один из важнейших итогов психологического развития в период дошкольного детства [1].

К поступлению в школу ребенок достигает достаточно высокого уровня развития в познавательной сфере, который обеспечивает усвоение школьной программы. Тем не менее, с точки зрения Н.А. Авраменко, богатство понятия психологическая готовность предполагает не только развитость познавательных процессов: восприятие, внимание, воображения, памяти, мышления и речи. Большое значение приобретает определенная сформированность личностных особенностей, например, интересов, мотивов, способностей, черт характера ребенка, а также качеств, связанных с выполнением им различных видов деятельности, удержанием поставленных задач [2].

В старшем дошкольном возрасте происходят качественные и структурные изменения головного мозга. В связи с этим происходят изменения в протекании основных нервных процессов – возбуждения и торможения: увеличивается возможность тормозных реакций. Как отмечает Е.В. Муссалитина, это составляет предпосылку для формирования ряда волевых качеств дошкольника: повышается способность подчиняться требованиям, проявлять самостоятельность, сдерживать собственные импульсивные действия, сознательно удерживаться от нежелательных поступков. Большая уравновешенность и подвижность нервных процессов помогает ребенку перестраивать свое поведение в соответствии с изменившимися условиями, с возросшими требованиями старших, что важно для нового этапа жизни – поступления в школу [3].

Все эти изменения несут в себе и другой аспект развития будущего первоклассника. Отмечается быстрое истощение запаса энергии в нервных тканях, и всякое перенапряжение опасно для ребенка.

Большое значение в психологической готовности ребенка старшего дошкольного возраста имеет уровень его актуального развития высших психических функций. Если в дошкольном возрасте развитию познавательных интересов не уделялось достаточного внимания, то они не возникнут сами по себе при поступлении в школу. Наибольшие трудности в начальной школе испытывают не те дети, которые имеют к концу дошкольного возраста недостаточный объем знаний и навыков, а те, которые проявляют интеллектуальную пассивность, у которых отсут-

ствует желание думать, решать задачи, прямо не связанные с какой-либо интересующей ребенка игровой или житейской ситуацией. Для преодоления интеллектуальной пассивности требуется серьезная коррекционная работа с ребенком. Уровень развития познавательной деятельности, достаточный для обучения в школе, включает в себя не только произвольное управление этой деятельностью, но и определенные качества восприятия и мышления [4].

Следуя данным медицинской статистики, около 80% детей дошкольного возраста нельзя назвать здоровыми; т.е. они имеют патологии органов и систем органов различной степени тяжести, и число таких детей год от года увеличивается. Вопросами обучения, воспитания и развития детей, имеющих патологию нервной системы, занимались Л.О. Бадалян, А.И. Захаров, Б.В. Лебедев, Г.Г. Шанько и др. Существует несколько отличий неврологических заболеваний от прочих патологий: во-первых, чаще всего они являются последствиями родовых травм, полученных при рождении; во-вторых, характерной чертой данных патологий является то, что они достаточно сильно влияют на нормальную работу нервной системы (особенно на головной мозг, а значит, не могут не влиять на психику). Самыми коварными в этом плане являются последствия родовых травм. Такие заболевания при легкой и иногда средней степени тяжести и при отсутствии жалоб остаются незамеченными, и ребенок выставляется диагноз «практически здоров». Симптомы заболеваний такого рода не выражены, определить их можно только с помощью специальной аппаратной диагностики. Подобные неврологические заболевания часто сопровождаются изменением нормального течения психических процессов (снижение внимания, ухудшение памяти, быстрая утомляемость, чрезмерная возбудимость или заторможенность, понижение или повышение двигательной активности, и т. д.), а также изменениями со стороны характера ребенка (пассивность или агрессивность, плаксивость и т. д.). При легкой и средней степени тяжести заболевания такие симптомы часто принимаются за характерологические особенности ребенка, и остаются незамеченными, хотя сигнализируют о неблагополучном состоянии здоровья.

Дети, у которых имеются проблемы со здоровьем, часто не успевают в школе, им нужен особый режим, дополнительные занятия, медицинские процедуры. Педагогам нужно знать истинные причины неуспешности таких детей, чтобы помочь расширить их границы зоны ближайшего развития. Важным аспектом в данной работе является комплексный подход к каждому ребенку, а именно взаимодействие врачей, педагогов ДОУ и родителей. От этого взаимодействия зависит не только здоровье, но и уровень знаний и умений ребенка, с которым он продолжит обучение в школе.

В данной работе представлены результаты эмпирического исследования психологической готовности к школе детей, имеющих неврологические заболевания. В качестве испытуемых были отобраны старшие дошкольники с различными формами нарушений неврологического статуса: резидуальный период перинатального поражения ЦНС, минимальная мозговая дисфункция, синдром интракраниальной гипертензии, синдром гиперактивности с дефицитом внимания (СДВГ), минимальная спинальная недостаточность, миотонический синдром (затруднения в расслаблении мышечной системы), резидуальный период натальной спинальной травмы, синдром периферической неполноценности. Почти все дети имеют в анамнезе неврологическую патологию – резидуальный период перинатального поражения центральной нервной системы, причём данный диагноз варьируется от наиболее лёгкого (минимальная дисфункция) до наиболее тяжёлого (задержка психического развития). Другая патология – натальная спинальная травма, представлена двумя диагнозами – миотоническим синдромом (более тяжёлая патология) и синдромом периферической неполноценности. Все дети состоят на диспансерном учете у детского невропатолога.

Наиболее общими жалобами, свойственными данным детям, являются: слабость, рассеянность, повышенная утомляемость, расстройство восприятия. Это связано с патогенезом неврологических заболеваний данного характера: как правило, наблюдается патология шейного отдела позвоночника, как след-

ствии родовой травмы и нарушение кровоснабжения головного мозга, которое и обуславливает все эти симптомы. Причем у испытуемых с диагнозом «синдром двигательной расторможенности» наблюдается лабильность психики, повышенная отвлекаемость, чрезмерная двигательная активность. При более тяжелой неврологической патологии – задержке нервно-психического развития, кроме вышеперечисленных симптомов, характерны вялый паразетез, отсюда и нарушения моторики. В анамнезе дети поздно начинали говорить, отставали в физическом развитии.

Сведения о неврологических и других диагнозах нами взяты из медицинских карт обследуемых детей. Данные сведения получены с разрешения родителей детей и администрации образовательного учреждения.

Основной целью данного психологического обследования детей являлось распознавание их индивидуальных особенностей, профилактика школьной дезадаптации, а также влияние нарушений неврологического статуса на познавательно-мотивационную сферу ребенка. В теории и практике выделяются 3 аспекта школьной готовности:

- интеллектуальная – дифференцированное восприятие концентрации внимания, аналитическое мышление, возможность запоминания, умение воспроизводить образцы, сенсомоторную координацию;

- психологическая – уменьшение импульсивных реакций и возможность достаточно длительное время выполнять не очень привлекательные задания;

- личностная – умение наладить общение со сверстниками в коллективе и способность исполнять роль ученика в ситуации школьного обучения [5].

Для проводимого нами исследования использовалась методика, на наш взгляд, позволяющая наиболее полно охватить все аспекты готовности ребенка к школьному обучению – комплексная методика проведения психологической диагностики М.И. Кузнецовой, Е.Э. Кочуровой под редакцией Л.Е. Журовой [6]. Она состоит из двух этапов: фронтального и индивидуально-обследований. На первом этапе фронтального обследования мы определяем:

- умение воспроизводить образец (задание 1, 7);
- ориентировку на плоскости, интуитивные топографические представления (задание 4, 2);
- умение классифицировать (задание 6);
- элементарные математические представления и навыки (задание 3, 5);
- уровень сформированности лексических умений (задание 8, 9);
- состояние моторики (задание 1, 7).

Во втором этапе – индивидуальном обследовании – выявлялись следующие составляющие готовности ребенка к школе:

- состояние слухоречевой памяти – сформированность связной речи;
- фонематическое восприятие – сравнение множеств по числу моментов – навыки классификации;
- степень овладения навыками чтения.

Результаты исследования оцениваются по следующей шкале:

- меньше 10 баллов – уровень готовности к школе недопустимый (дети не хотят ходить в школу наблюдается нарушение взаимоотношений как со сверстниками, так и с учителем. Высокая умственная и физическая утомляемость, низкая степень работоспособности, медленный темп работы).

- 10 – 17 баллов – уровень готовности к школе критический (дети не проявляют явного интереса к школе, хотя на занятиях могут быть внимательны, учебный материал запоминают с трудом, часто отвлекаются, но дисциплину не нарушают. С поручениями справляются охотно, среди детей чувствуют себя уверенно, отношения строят доброжелательно).

- 17 – 24 балла – уровень готовности к школе допустимый (дети положительно относятся к школе, её посещение не вызывает отрицательных эмоций; понимают учебный материал, если учитель излагает его подробно и наглядно; сосредоточены и внимательны при выполнении заданий, поручений, но при контроле взрослого; бывают сосредоточены только тогда, когда заняты чем-то для них интересным; не всегда активны).

- 24 – 30 баллов – уровень готовности к школе оптимальный (эти дети положительно относятся к школе, хотят чаще её посещать; на занятиях активны, внимательны, многие задания выполняют без внешнего контроля, проявляют заинтересован-

ность. Девочки подвижны, контактны, легко вступают в беседу; речь достаточно развита, эмоциональна; поручения выполняют охотно и добросовестно; занимают в группе благоприятное положение).

Самыми простыми заданиями фронтального исследования для детей оказались задания на выявление умения выбрать операцию сложения и вычитания; соответственно правильному пониманию текста задачи, перейти от числа к соответствующему конечному множеству предметов (задание 3), на выявление умения классифицировать, умения находить признаки, по которым произведена классификация (задание 6); задание с целью обследования состояния моторики и зрительно-моторных координаций, умения копировать заданный письменными буквами образец (задание 7).

Самыми трудными заданиями фронтального обследования были: задание 5 – на выявление умения сравнивать множества по числу элементов; выявление способа сравнения двух множеств по числу элементов (вне зависимости от навыка счета) и задание 8 – с целью проверки состояния фонематического слуха; фонематического восприятия. Высокие и низкие баллы по отдельным заданиям практически дублируют друг друга на разных этапах эксперимента, и это, возможно, свидетельствует о недостатках в работе педагогов по формированию у детей знаний, умений и навыков по данным направления подготовки детей к школьному обучению.

Результаты диагностики показали, что среди испытуемых с нарушенным неврологическим статусом обнаружено лишь 10% детей с оптимальным уровнем психологической готовности и 15% с допустимым уровнем, то есть лишь четверть испытуемых готова к обучению в школе. 60% детей имеют критический уровень готовности, а 15% не готовы к школе.

Самые высокие баллы по уровню психологической готовности получили дети с достаточно лёгкими патологиями нервной системы. Например, от 17 до 21 балла набрали дети с резидуальным периодом перинатального поражения ЦНС и минимальной мозговой дисфункцией, минимальной спинальной недостаточностью. Самые низкие баллы у детей с серьёзным отклонением неврологического статуса (от 5 до 9 баллов у детей с резидуальным периодом натальной спинальной травмы, задержкой психического развития).

У некоторых из обследуемых детей имелись заболевания других органов и систем органов. Насколько же сопутствующие заболевания влияют на тяжесть течения основного заболевания, и, в конечном результате, на успешность обучения детей, можно проследить при распределении детей по группам здоровья.

Анализируя данные исследования по определению готовности к школьному обучению у детей с патологиями нервной системы разной степени тяжести, мы выяснили, что нарушение нормального неврологического статуса ребенка отрицательно сказывается на познавательно – мотивационной сфере, и чем тяжелее патология, тем хуже ребенок усваивает материал, тем ниже его школьная готовность; особенно если течение основного заболевания усугубляется наличием сопутствующих. Отсюда следует, что дети нуждаются в дополнительной коррекционной работе по выявленным проблемам в обучении в оставшийся до поступления в школу период, и эту работу необходимо согласовать с рекомендациями лечащего врача и индивидуальными особенностями здоровья и познавательной сферы детей; только тогда уровень их развития будет соответствовать необходимому уровню для успешного обучения в школе.

Полученные нами эмпирические данные наглядно свидетельствуют о том, что неврологический статус ребенка напрямую связан с психологической готовностью ребенка к обучению в школе, в частности, с личностной готовностью. Такие симптомы неврологических заболеваний как повышенная утомляемость, рассеянность, расстройство внимания непосредственно влияют на его работоспособность и усвоение материала, а это необходимо для успешного обучения в школе. А такие расстройства как парезы – затрудняют овладение письменной речью. При сравнении результатов, полученных при исследовании, выяснилось, что они намного ниже, чем положено для детей данного возраста; и чем тяжелее патология, тем ниже результат обследования, особенно если присоединяется заболевание со стороны других органов или систем органов.

В процессе реализации практических задач исследования нами были сделаны следующие выводы:

- среди испытуемых не оказалось абсолютно и практически здоровых детей, все испытуемые имели 2 – 4 группы здоровья;

- большинство детей с нарушенным неврологическим статусом имеют и сопутствующие заболевания, осложняющие течение основного;

- неврологический статус ребенка напрямую связан с психологической готовностью ребенка к обучению в школе, в частности, с личностной готовностью: чем тяжелее заболевание, тем хуже ребенок подготовлен к поступлению в школу.

Таким образом, результаты данного исследования показали необходимость создания психолого-валеологического сопровождения подготовки детей к обучению в школе. Только совместными усилиями педагогов, медицинских специалистов и родителей возможно подготовить детей, имеющих неврологические заболевания, к поступлению в школу.

#### Библиографический список

1. Бугрименко Е.Л., Венгер Л.Л. *Готовность детей к школе*. Томск, 1992: 135.
2. Авраменко Н.К. *Подготовка ребенка к школе*. Москва: Педагогика, 2006: 48.
3. Муссалитина Е.В. *Психологическая готовность детей к обучению в школе: диагностика и рекомендации*. Москва, 2005: 154.
4. Сластенин В.А. *Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений*. Москва: Школа-Пресс, 1997: 354.
5. Венгер Л.А. *Психологические вопросы подготовки детей к обучению в школе: дошкольное воспитание*. Москва: Просвещение, 2009: 289.
6. Кузнецова М.И., Кочурова Е.Э. *Методика проведения психологической диагностики*. Под редакцией Журовой Л.Е. Available at: <http://nsc.1september.ru/article.php?id=200200301>

#### References

1. Bugrimenko E.L., Venger L.L. *Gotovnost' detej k shkole*. Tomsk, 1992: 135.
2. Avramenko N.K. *Podgotovka rebenka k shkole*. Moskva: Pedagogika, 2006: 48.
3. Mussalitinina E.V. *Psichologicheskaya gotovnost' detej k obucheniyu v shkole: diagnostika i rekomendacii*. Moskva, 2005: 154.
4. Slastenin V.A. *Pedagogika: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij*. Moskva: Shkola-Press, 1997: 354.
5. Venger L.A. *Psichologicheskije voprosy podgotovki detej k obucheniyu v shkole: doskol'noe vospitanie*. Moskva: Prosveschenie, 2009: 289.
6. Kuznecova M.I., Kochurova E.E. *Metodika provedeniya psichologicheskoi diagnostiki*. Pod redakciej Zhurovoj L.E. Available at: <http://nsc.1september.ru/article.php?id=200200301>

Статья поступила в редакцию 15.11.16

удк 159.96+351/354

**Shamshikova O.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: [shamil56@rambler.ru](mailto:shamil56@rambler.ru)

**Belashina T.V.**, senior teacher, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: [tatyanelashina@mail.ru](mailto:tatyanelashina@mail.ru)

**THE QUESTION OF FACTORS OF EXPRESSION OF ANGER IN LAW ENFORCEMENT OFFICERS.** The article investigates a phenomenon of anger. It has been shown that attempts to discover the nature of anger are represented in different areas of psychology, however, within the framework of modern psychology, the concept of "anger" is still highly uncertain. The author gives a theoretical analysis of various approaches to the problem of the study of anger, revealing its contradictory nature. The work presents an empirical study of structural and dynamic factors of actualization of anger with reference to law enforcement officers (N = 307). It is shown that the transition from one age group to another is a gradual increasing trend toward the manifestation of anger and loss of control over its external expression.

**Key words:** anger, aggression, emotions, structural and dynamic factors of expression of anger.

**O.A. Шамшикова**, канд. психол. наук, проф. Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск, E-mail: [shmol56@rambler.ru](mailto:shmol56@rambler.ru)

**T.V. Белашина**, ст. преп. Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск, E-mail: [tatyanelashina@mail.ru](mailto:tatyanelashina@mail.ru)

## К ВОПРОСУ О ФАКТОРАХ АКТУАЛИЗАЦИИ ГНЕВА У СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Статья посвящена исследованию феномена гнева. Показано, что попытки раскрыть сущность гнева представлены в различных направлениях психологии, однако, в рамках современной психологии понятие «гнев» по-прежнему остается крайне неопределённым. Авторами даётся теоретический анализ различных подходов по проблеме исследования гнева, раскрывающих его противоречивую сущность. Представлено эмпирическое исследование структурно-динамических факторов актуализации гнева на выборке сотрудников правоохранительных органов (N=307). Показано, что при переходе от одной возрастной группы к другой происходит постепенное усиление тенденции к проявлению гнева и утраты контроля над его выражением вовне.

**Ключевые слова:** гнев, агрессия, эмоции, структурно-динамические факторы актуализации гнева.

Современный этап общественного развития характеризуется значительными социально-экономическими, политическими и социокультурными противоречиями. Высокая динамичность жизнедеятельности и неопределённость социальных ожиданий, предъявляемых к личности и её деятельности, требуют осмысления такого феномена как гнев, прояснения его психологической сущности, форм проявления, неоднозначной роли в процессе коммуникации людей.

Анализ существующих подходов по проблеме гнева позволяет выделить его двоякую природу: с одной стороны, гнев является базовой эмоцией человека, закрепившейся у него в результате эволюции, он необходим для выживания и возникает в результате фрустрации [1], обладает мощным функциональным, адаптивным эффектом, связанным с мобилизацией энергии для

самозащиты и является противоположной эмоцией по отношению к страху, подавляя его. Гнев служит важным составляющим элементом в самооценке личности [2], уверенность в себе при гневной реакции повышается, в отличие от других эмоций. Гневные эмоции также обладают социальной ценностью в коммуникации, делают межличностное общение более открытым и не манипулятивным [3].

С другой стороны, часто испытываемый гнев рассматривается и с других позиций. Ряд авторов описывают гнев как обязательный компонент реакции остро горя [4], как определяющий компонент ряда расстройств личности, например, таких, как антисоциальное или нарциссическое, и как симптом в структуре психотических синдромов, например, мании [5]. Гнев и враждебность связаны с кластером симптомов ПТСР (посттравматиче-

ского стрессового расстройства), называемых гипертонической возбудимостью и повышенной физиологической возбудимостью [там же]. Однако гнев и насилие не присущи исключительно только участникам боевых действий. Они являются обычными для последствий любой психической травмы.

Особо дискуссионный характер данная проблема приобретает при исследовании эмоционально-личностной сферы сотрудников правоохранительных органов. Многие авторы отмечают присущие участникам боевых действий склонность к вспыльчивости, приступы гнева и неконтролируемую агрессивность, насилие к окружающим как обычные симптомы военных травматических неврозов [6]. Когда ветераны боевых действий переносят модели поведения из военной зоны в мирную жизнь, то становятся опасными для себя и окружающих (например, могут вызывать вторичную травму у членов их семей, с развитием у них симптомов ПТСР).

Психологические требования к личности и профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов предполагают высокий уровень социальной ответственности. Ряд исследователей Академии управления МВД России, рассматривающих проблему изменения эмоциональной сферы личности сотрудников, считают эти изменения скорее негативными (нежелательными, отрицательными). По их мнению, формируемые с течением времени способы эмоционального реагирования затрудняют успешное осуществление служебной деятельности, осложняют взаимодействие с коллегами, другими людьми и делают поведение неадекватным обстановке [7]. Негативные изменения эмоциональной сферы обусловлены необходимостью оперативной адаптации к сложным, экстремальным обстоятельствам самой службы и своеобразным условиям ее организации. Этот процесс запускается еще в период обучения, когда курсанты военного вуза и будущие сотрудники системы МВД подвергаются активному воздействию негативных факторов, что в результате приводит к усилению проявлений эмоций агрессивного спектра и, в частности, гнева. Этот процесс сопровождается возрастными изменениями.

Попытки раскрыть сущность гнева представлены в различных направлениях психологической науки. В рамках интеллектуалистических подходов гнев рассматривается как непроизвольная аффективная эмоциональная реакция, возникающая рефлекторно с целью самозащиты [8]. В контексте эволюционных и психофизиологических теорий и подходов гнев определяется как «психосоматическая реакция на внешнее воздействие, призванная соединить соматические и двигательные паттерны в единый комплекс для повышения его адекватности» [9, с. 45]. В рудиментарной теории Т. Рибо гнев описан сквозь призму инстинкта самосохранения как протестная эмоция, которая побуждает к нападению на обидчика [10]. В психоаналитической теории З. Фрейда показано, что гнев влияет на физиологическое состояние человека, вызывая различные психосоматические патологии [11].

В когнитивном подходе Р.С. Лазаруса гнев определяется в контексте активных стратегий преодоления проблемной ситуации, связанной с унижительным обращением с кем-либо. Р.С. Лазарус считал, что эмоция гнева возникает в результате взаимодействия личности с микро- и макросоциальной средой в ситуациях, когда самооценка находится под угрозой [12; 13].

Л. Берковиц отмечает, что *гнев* – это состояние, которое в значительной степени порождается внутренними физиологическими реакциями и непроизвольной эмоциональной экспрессией, обусловленной неблагоприятными событиями: моторными реакциями (такими, как сжатые кулаки), выражениями лица (расширенные ноздри и нахмуренные брови и так далее); определённую роль, вероятно, играют также возникающие при этом мысли и воспоминания. Рассматривая связь между гневом и агрессией, Л. Берковиц указывает, что гнев как эмоциональное состояние не «запускает» прямо агрессию, но обычно сопровождается побуждением к нападению на жертву [14]. Эту идею поддерживает А. Бандура, который трактует гнев как «один из компонентов общего возбуждения, которое способствует агрессии, только если в данных ситуационных условиях агрессия доминирует, а ее предвосхищаемые последствия не оказываются в целом чересчур неблагоприятными» [15, с. 78]. Согласно представлениям К. Изарда, источником физиологически и психологически переживаемого гнева является наличие препятствия к достижению желаемого. Исследования гнева привели К. Изарда к тому, что он рассматривает его в триаде враждебности: гнев – отвращение – презрение, с доминированием эмоции гнева [16].

Ч.Д. Спилбергер предлагает собственную модель гнева, выделяя гнев как состояние и гнев как черту. Параметр гнев как черта, по Ч.Д. Спилбергеру, имеет ряд характеристик: 1) как предрасположенность или тенденция воспринимать широкий спектр ситуаций как провоцирующие; 2) как характеристика темперамента (гневливость без связи с провоцирующей ситуацией) и как реакция (вызванная, например, критикой, неприятным обращением и пр.). Вместе с тем он предлагает рассматривать гнев и как «эмоциональное состояние, описывающее ощущения, интенсивность которых варьирует от средне выраженного раздражения или досады до ярости и бешенства, что сопровождается активацией автономной нервной системы» [17, с. 18].

На сегодня понятие «гнев» по-прежнему остается крайне неопределенным и рассматривается и как реакция, и как эмоциональное состояние, и как личностная черта, и как компонент ряда психических расстройств и т. д. Материал, представленный в данной статье, отражает фрагмент исследования структурно-динамических факторов актуализации гнева у сотрудников правоохранительных органов в разные возрастные периоды с опорой на модель гнева Ч.Д. Спилбергера [там же]. Структурно-динамические факторы актуализации гнева отражают совокупность параметров, наличествующих у респондентов на момент обследования, и включают в себя личностные факторы (темпераментальные и характерологические) и факторы агрессии (тип агрессии и готовность к агрессии).

**Участники исследования.** В эмпирическом исследовании принимали участие сотрудники различных подразделений органов внутренних дел, в составе **307 человек**, в возрасте от 18 до 50 лет. Дифференциация выборки на четыре эмпирические группы осуществлялась по критерию возраст: ЭГ-1 (N=50) – юность, 18-22 года; ЭГ-2 (N=74) – зрелость, 23-30 лет; ЭГ-3 (N=85) – переходный возраст, 30-35 лет; ЭГ-4 (N=98) – зрелость, 36-50 лет. За основу дифференциации выборки была взята периодизация психического развития Г.С. Абрамовой [18].

**Методики исследования.** Опросник «Оценка проявлений гнева» (STAXI-2, Ch. Spielberger) в адаптации О.А.Шамшиковой, Т.В.Белашинной (2015) [19], Фрайбургский опросник исследования факторов агрессии (FAF, R.Hampel, R.Zelg, 1987) [20], Методика диагностики личностных факторов темперамента и характера (5PFQ) Р.МакКрае, П.Коста в адаптации А.Б.Хромова (1999) [21].

**Результаты исследования.** С целью выявления структурно-динамических факторов актуализации гнева отдельно для каждой из рассматриваемых возрастных групп полученные данные были подвергнуты эксплораторному факторному анализу методом главных компонент. Для оценки приемлемости факторного анализа использовался критерий Кайзера-Мейера-Олькина (KMO=0,863) и критерий сферичности Бартлетта ( $\chi^2=4105,405$ ,  $df=630$ ,  $p\leq 0,000$ ). **Для анализа факторного решения на всех четырех возрастных группах были отобраны только первые три фактора, т.к. именно они объясняют максимальный процент общей дисперсии.**

Результаты **факторного анализа по ЭГ-1** показали, что наиболее интерпретируемое решение было обнаружено в результате варимакс вращения после 9 итераций. В соответствии с критерием Кайзера было выделено 7 факторов, объясняющих 71% суммарной дисперсии.

По первому фактору (17,6%) наибольшую нагрузку имеет показатель самоагрессии (0,865), в этот фактор также вошли параметры спонтанная агрессия (0,836), реактивная агрессия (0,828), возбудимость (0,801), отражающие состояние «готовность к агрессии» [20]. Первый фактор был назван «Готовность к агрессии по отношению к себе и другим». Иначе говоря, для респондентов ЭГ-1 наиболее характерно преобладание влияния параметров готовность к агрессии и самоагрессии, что, на наш взгляд, связано с установкой на овладение профессиональной деятельностью и самореализацией, связанных с высоким уровнем риска и сложностью выполняемой деятельности. Следует отметить, что «на службу в органы приходят достаточно уравновешенные, энергичные, эмоционально устойчивые, обладающие пониженной чувствительностью к средовым воздействиям и достаточно низкой отзывчивостью на проблемы микроклимата (в поведении это может проявляться отсутствием необходимой дипломатичности) кандидаты» [6, с. 100].

По второму фактору (13,7%) наибольшую нагрузку получили показатели привязанность (0,871), самоконтроль (0,867), экстраверсия (0,835), экспрессивность (0,789). Этот фактор был назван «Личностные особенности». Примечательно, что в данном случае факторная структура образована параметрами, которые со-

ответствуют основным критериям профессиональной пригодности потенциальных кандидатов для работы в органах внутренних дел. Как правило, это «общительные, обладающие интуитивным типом мышления, несколько раскованные в манерах и поведении, стремящиеся к сглаживанию конфликтов» лица [там же].

По третьему фактору (9,9%) наибольшую нагрузку получили параметры состояние гнева (0,751), гнев как черта (0,675), контроль гнева вовне (0,635). Третий фактор был назван «Диапазон проявлений гнева», на наш взгляд, он отражает фоновое состояние стресса и проявления гнева в значимых ситуациях, сопровождающих процесс обучения и освоения профессиональных компетенций сотрудников правоохранительных органов.

Результаты **факторного анализа по ЭГ-2** показали, что в результате факторизации массива данных было выделено 7 факторов, объясняющих 68% суммарной дисперсии.

По первому фактору (14,4%) наибольшую нагрузку имеют показатели, отражающие состояние «готовность к агрессии»: возбудимость (0,890), реактивная агрессия (0,811), самоагрессия (0,735), спонтанная агрессия (0,722). Фактор был назван «Готовность к агрессии по отношению к себе и другим». Вероятно, у сотрудников, которые в соответствии с возрастом находятся на стадии профессиональной адаптации к условиям деятельности, происходит усиление агрессивных тенденций, что с одной стороны, может быть связано с проявлением защитных механизмов психики, с другой, усиление агрессии может быть реакцией на столкновение с реальным содержанием профессиональной деятельности, разрушением юношеских идеалов об «образе сотрудника ОВД» и ситуацией выбора дальнейшего пути.

По второму фактору (12,1%) наибольшую нагрузку получили показатели подавление гнева (0,888), контроль проявления гнева (0,873), косвенная агрессия (0,676), эмоциональная устойчивость (0,517). Этот фактор был назван «Подавление и контроль гнева». На наш взгляд структура данного фактора обусловлена требованиями профессиональной среды, жесткой субординацией и акцентом на четкое выполнение поставленной задачи.

По третьему фактору (10,1%) наибольшую нагрузку получили параметры выражение гнева вовне (0,830), контроль гнева вовне (0,741). Этот фактор образован только параметрами гнева, что, на наш взгляд, может указывать на формирование тенденции к контролю проявлений гнева по отношению к тем, кто занимает более высокое положение в иерархической структуре и открытым выражением гнева по отношению к тем, кто занимает подчиненное положение. Этот фактор был назван «Проявление гнева».

По результатам **факторного анализа по ЭГ-3** наиболее интерпретируемое решение было обнаружено в результате варимакс вращения после 8 итераций с выделением 7 факторов, объясняющих 72% суммарной дисперсии.

По первому фактору (14,1%) наибольшую нагрузку имеют показатели реактивная агрессия (0,849), гнев как черта (0,847), самоагрессия (0,764), спонтанная агрессия (0,637), торможение агрессии (0,549). Фактор был назван «Реагирование агрессией и гневом». На наш взгляд подобное решение может быть связано с тем, что респонденты в переходном периоде склонны реагировать агрессией на широкий спектр ситуаций, как в профессиональной сфере, так и сфере семейных и межличностных отношений. Наблюдается усиление тенденции к проявлению гнева и переход его в устойчивую личностную черту.

По второму фактору (12,2%) наибольшую нагрузку получили показатели выражение гнева вовне (0,779), контроль гнева вовне (0,725), возбудимость (0,632), негативизм (0,535). Этот фактор был назван «Проявление гнева». Вероятно, что подобного характера тенденции могут быть обусловлены потребностью в самоутверждении и защите своего «Я», что, в свою очередь, является следствием отчуждения от потребностей и интересов других людей. Вероятно, у респондентов присутствует внутреннее несогласие, отрицание определенных требований, форм общения, протест по отношению к группе или конкретной личности, которые могут проявляться ситуативно или постепенно трансформироваться в устойчивую личностную черту.

По третьему фактору (11,9%) наибольшую нагрузку получили параметры подавление гнева (0,934), контроль проявления гнева (0,903). Этот фактор был назван «Подавление гнева». Открытое проявление негативных реакций в рамках системы не приветствуется и скорее указывает на профессиональную непригодность сотрудника, исходя из этого, гнев чаще всего не проявляется вовне и подавляется.

В результате **факторного анализа по ЭГ-4** было выделено 7 факторов, объясняющих 60% суммарной дисперсии. По первому фактору (11,6%) наибольшую нагрузку имеют показатели выражение гнева вовне (0,717), контроль гнева вовне (0,713), вербальная агрессия (0,679), подозрительность (0,641), возбудимость (0,502). Фактор был назван «Проявление гнева». Полученные результаты свидетельствуют о том, что вероятно с возрастом происходит формирование устойчивого механизма взаимодействия с миром по следующему типу: контроль проявлений гнева по отношению к тем, кто выше и выражение гнева по отношению к тем, кто ниже в структуре соподчинения [22, с. 95]. Можно предположить, что данный механизм проявляется не только в контексте профессиональных отношений, но и распространяется на сферу межличностных и семейных отношений, создавая атмосферу напряжения и дискомфорта.

По второму фактору (9,7%) наибольшую нагрузку получили параметры подавление гнева (0,897), контроль проявления гнева (0,866). Этот фактор был назван «Подавление гнева», отражающий попытку сдерживать гневные чувства и направлять их в другую сферу.

По третьему фактору (8,1%) наибольшую нагрузку получили параметры «готовности к агрессии»: спонтанная агрессия (0,683), реактивная агрессия (0,674), гнев как черта (0,548), самоагрессия (0,521). Этот фактор был назван «Стереотипное реагирование гневом». На наш взгляд, это свидетельствует уже о проявлении устойчивой личностной черты, сформировавшейся постепенно, как следствие частого реагирования гневом на различные ситуации. Учитывая тот факт, что гнев имеет физиологические и психологические основания, можно предположить, что чем старше становится сотрудник, тем меньше у него внутренних психических ресурсов, способствующих контролю и сдерживанию проявлений гнева.

**Выводы.** В период юности для будущих сотрудников правоохранительных органов характерны проявления агрессивных тенденций как способ реагирования в широком спектре различных ситуаций, что позволяет курсантам успешно овладевать основами будущей профессиональной деятельности, связанной с высоким уровнем риска, сложности и ответственности. Агрессия стимулирует преодоление препятствий, обуславливает ресурс организма и усиливает качества, соответствующие основным критериям профессиональной пригодности потенциальных кандидатов для работы в правоохранительных органах. Для этой возрастной группы свойственны подавление и контроль гнева, возникающие на фоне переживаемого стресса, как попытка сдерживания аффекта и использование более рациональных способов коммуникации.

В период взрослости происходит усиление агрессивных тенденций в процессе столкновения с реальным содержанием профессиональной деятельности на фоне разрушения юношеских идеалов об «образе сотрудника ОВД» и кризисной ситуации выбора дальнейшего пути. Наблюдается тенденция к контролю проявлений гнева по отношению к тем, кто занимает более высокое положение в иерархической структуре и открытым выражением гнева по отношению к тем, кто занимает – подчинённое.

В переходный период отмечается усиление открытого выражения гнева, часто испытываемых и более длительных состояний гнева, намечается тенденция к переходу в устойчивую личностную черту. Подобного характера тенденции могут быть связаны с деформирующим влиянием профессиональной среды на личность сотрудника и постепенным истощением психофизиологических ресурсов организма в процессе естественного возрастного развития.

В период зрелости наблюдается проявление устойчивого механизма, направленного на сдерживание проявлений гнева по отношению к тем, кто в иерархической структуре занимает более высокое положение и открытое стереотипное, привычное реагирование гневом по отношению к тем, кто находится в непосредственном подчинении, распространяясь на межличностные отношения сотрудников.

В заключение остается отметить, что гнев как состояние характеризуется обратимостью и длительностью, обладает такими свойствами, как динамичность существования, ситуативная воспроизводимость и возможность перехода в условиях особой значимости и повторяемости в устойчивую личностную черту – гневливость, как привычную, обычную, стереотипную реакцию на различные ситуации. Такая личностная черта может варьировать от относительно здорового варианта (вспыльчивость) до выраженных деструкций и нарушений. Здесь важно, что высокая

степень выраженности гнева как черты отражает *риск перехода* в дисфункциональные патологические состояния с потерей контроля, проявлением деструктивно-враждебной агрессии, утра-

той способности мыслить и принимать правильные решения, что приводит к возникновению широкого спектра дезадаптивных состояний, как личностных, так и социальных.

#### Библиографический список

1. Колов С.А. Значение гнева, агрессии и враждебности в психопатологии и социальной дезадаптации у ветеранов боевых действий. *Психическое здоровье*. 2009; 3: 66 – 71.
2. Шамшикова О.А., Клепикова Н.М. *Анализ современных подходов к исследованию психической нормы. Социокультурные проблемы современного человека*. Новосибирск, 2011.
3. Колов С.А. Экспериментально-психологическая и клиническая оценка состояния гнева у ветеранов боевых действий. *Вестник СПбГУ*. Серия 11. 2010: 69 – 76.
4. Линдемманн Э. *Психология эмоций*. Москва, 1994.
5. *Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам V (DSM-V)*. Москва, 2013.
6. Агабегов И.Х. Враждебность, агрессивность и «образ-Я» в структуре личности сотрудников ОВД. *Теория и практика общественно-го развития*. 2012;1: 100 – 102.
7. Гаврина Е.Е. Специфика проявления агрессии в поведении сотрудников правоохранительных органов. *Прикладная юридическая психология*. 2013; 3: 51 – 59.
8. Вундт В. *Введение в психологию*. Москва, 2011.
9. Дарвин Ч. *О выражении эмоций у человека и животных*. Санкт-Петербург, 2007.
10. Рибо Т. *Болезни личности. Опыт исследования*. Москва, 2001.
11. Фрейд З. *По ту сторону принципа удовольствия*. Москва, 2010.
12. Набиуллина Р.Р., Тухтарова И.В. *Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом*. Казань, 2003.
13. Шамшикова Е.О., Шамшикова О.А. Психическая травма и её последствия в жизни человека. *Семья в XXI веке: материалы международного экспертного симпозиума*. Новосибирск, 2013.
14. Берковиц Л. *Агрессия: причины, последствия и контроль*. Санкт-Петербург, 2010.
15. Бандура А. *Теория социального научения*. Москва, 2010.
16. Изард К.Э. *Психология эмоций*. Санкт-Петербург, 2011.
17. Spilberger Ch.D. *STAXI-2: State – Trait Anger Expression Inventory-2*. New York: Hemisphere, 1990.
18. Абрамова Г.С. *Возрастная психология*. Москва, 2005.
19. Шамшикова О.А., Белашина Т.В. Психометрический анализ опросника «Оценка проявлений гнева» (STAXI-2) Ч.Д. Спилбергера. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6 (55): 269 – 273.
20. Шамшикова Е.О., Белашина Т.В. Адаптация фрайбургского опросника исследования факторов агрессии (FAF). *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 6 (25): 212 – 217.
21. Лафренъе П. *Эмоциональное развитие детей и подростков*. Санкт-Петербург, 2004.
22. Шамшикова Е.О. Феноменология социально-психологических проекций: потребность во власти и контроле. *Психологическое здоровье как условие самореализации личности: материалы научно-практической конференции*. Омск, 2008: 90 – 100.

#### References

1. Kolov S.A. Znachenie gneva, agressii i vrazhdebnosti v psihopatologii i social'noj dezadaptacii u veteranov boevykh dejstvij. *Psihicheskoe zdorov'e*. 2009; 3: 66 – 71.
2. Shamshikova O.A., Klepikova N.M. *Analiz sovremennykh podhodov k issledovaniyu psihicheskoy normy. Sociokul'turnye problemy sovremennogo cheloveka*. Novosibirsk, 2011.
3. Kolov S.A. `Eksperimental'no-psihologicheskaya i klinicheskaya ocenka sostoyaniya gneva u veteranov boevykh dejstvij. *Vestnik SPbGU*. Seriya 11. 2010: 69 – 76.
4. Lindemann E. *Psihologiya `emocij*. Moskva, 1994.
5. *Diagnosticheskoe i statisticheskoe rukovodstvo po psihicheskim rasstrojstvam V (DSM-V)*. Moskva, 2013.
6. Agabegov I.H. Vrazhdebnost', agressivnost' i «obraz-Ya» v strukture lichnosti sotrudnikov OVD. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2012;1: 100 – 102.
7. Gavrina E.E. Specifika proyavleniya agresсии v povedenii sotrudnikov pravooxranitel'nyh organov. *Prikladnaya yuridicheskaya psihologiya*. 2013; 3: 51 – 59.
8. Vundt V. *Vvedenie v psihologiyu*. Moskva, 2011.
9. Darwin Ch. *O vyrazhenii `emocij u cheloveka i zhivotnyh*. Sankt-Peterburg, 2007.
10. Ribo T. *Bolezni lichnosti. Opyt issledovaniya*. Moskva, 2001.
11. Frejd Z. *Po tu storonu principa udovol'stviya*. Moskva, 2010.
12. Nabiullina R.R., Tuhtarova I.V. *Mehanizmy psihologicheskoy zaschity i sovladaniya so stressom*. Kazan', 2003.
13. Shamshikova E.O., Shamshikova O.A. Psihicheskaya travma i ee posledstviya v zhizni cheloveka. *Sem'ya v XXI veke: materialy mezhdunarodnogo `ekspertnogo simpoziuma*. Novosibirsk, 2013.
14. Berkovic L. *Agressiya: prichiny, posledstviya i kontrol'*. Sankt-Peterburg, 2010.
15. Bandura A. *Teoriya social'nogo naucheniya*. Moskva, 2010.
16. Izard K.'E. *Psihologiya `emocij*. Sankt-Peterburg, 2011.
17. Spilberger Ch.D. *STAXI-2: State -Trait Anger Expression Inventory-2*. New York: Hemisphere, 1990.
18. Abramova G.S. *Vozrastnaya psihologiya*. Moskva, 2005.
19. Shamshikova O.A., Belashina T.V. Psihometricheskij analiz oprosnika «Ocenka proyavlenij gneva» (STAXI-2) Ch.D. Spilbergera. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 (55): 269 – 273.
20. Shamshikova O.A., Belashina T.V. Adaptaciya frajburgskogo oprosnika issledovaniya faktorov agresсии (FAF). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 6 (25): 212 – 217.
21. Lafren'e P. *Emocional'noe razvitie detej i podrostkov*. Sankt-Peterburg, 2004.
22. Shamshikova E.O. Fenomenologiya social'no-psihologicheskikh proekcij: potrebnost' vo vlasti i kontrole. *Psihologicheskoe zdorov'e kak uslovie samorealizacii lichnosti: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii*. Omsk, 2008: 90 – 100.

Статья поступила в редакцию 12.12.16

**В начале было Слово...**  
**/ Библия /**

# **ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ**



# ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редакторы раздела:

ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)

ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ – доктор филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)

УДК 811.512.141

**Akbulatova R. T.**, teaching assistant, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia),  
E-mail: rita-akbulat@rambler.ru

**LINGUISTIC LAWS UNDER WHICH BASHKIR DIALECTICISMS AROSE.** The dialects in Turkic languages including the Bashkir language have been studied only in the terms of synchronous, i.e. one can find information only about the semantics of dialecticisms, regional distribution, the part of speech it relates to, its literary versions in the works published so far. But there is no information about their etymology, the reasons or laws that influenced the appearance of the dialecticism. Meanwhile, in the Bashkir language there are no dialecticisms that arose by chance. All of them developed under the influence of certain laws or regularities of the development of the language. These laws are not many, but they acted consistently, regularly without digression. The author makes an attempt to analyze the impact of such laws and regularities as historic alternation of vowels and consonants, vowel harmony, reduction, assimilation and dissimilation, theory of certainty-uncertainty, as well as pleonasm on the appearance of dialecticisms.

**Key words:** Bashkir language, Turkic languages, dialecticism, vowel harmony, reduction, assimilation, dissimilation, theory of certainty-uncertainty, pleonasm.

**P.Т. Акбулатова**, ассистент Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа,  
E-mail: rita-akbulat@rambler.ru

## ЯЗЫКОВЫЕ ЗАКОНЫ, ПОД ДЕЙСТВИЕМ КОТОРЫХ ВОЗНИКЛИ БАШКИРСКИЕ ДИАЛЕКТИЗМЫ

В статье речь идёт о языковых законах, которые повлияли на возникновение тех или иных диалектизмов в башкирском языке. В работе подчёркивается тот факт, что в тюркских языках, в том числе и башкирском, диалекты изучены только в синхронном плане, т. е. в трудах по диалектологии, изданных до сих пор, даются сведения о семантике диалектизмов, регионе распространения, к какой части речи они относятся, даётся литературный вариант (в некоторых трудах), но нет данных об их этимологии, причинах или законах, под действием которых возник диалектизм. Тем временем, в башкирском языке нет диалектизмов, возникших случайно. Все они произошли под действием тех или иных законов языка, закономерностей его развития. Таких законов немного, но они действовали последовательно, регулярно и без отклонений. В статье сделана попытка проанализировать влияние таких законов и закономерностей как историческое чередование гласных и согласных звуков, сингармонизм, редукция, ассимиляция и диссимиляция, теория определенности-неопределенности (ОПНО), плеоназм на возникновение диалектизмов.

**Ключевые слова:** башкирский язык, тюркские языки, диалектизм, сингармонизм, редукция, ассимиляция, диссимиляция, теория определенности-неопределенности (ОПНО), плеоназм.

Проанализировав причины, пути и историю возникновения диалектизмов башкирского языка, мы убедились в том, что случайно возникших или возникающих диалектизмов нет. Все проанализированные нами диалектизмы возникли на основе действия тех или иных законов языка, закономерностей его развития. Таких законов, оказалось, немного, но они действовали последовательно, регулярно и без отклонений. Так мы столкнулись с такими законами языка, как закономерности исторического чередования гласных и согласных звуков, сингармонизм, редукция, ассимиляция и диссимиляция, теория определенности-неопределенности (ОПНО), плеоназм. Нам не пришлось иметь дело с диалектизмами, которые возникли под влиянием единичных случайных факторов, т. е. незакономерными путями. Следует отметить, что большинство этих законов или закономерностей открыты, разработаны и сформулированы выдающимся башкирским языковедом Дж. Г. Киекбаевым.

В ходе работы выяснилась одна примечательность тюркской диалектологической науки: в тюркских языках, в том числе и башкирском, диалекты изучены только в синхронном плане, т. е. в трудах по диалектологии, изданных до сих пор, даются сведе-

ния о семантике диалектизмов, регионе распространения, к какой части речи они относятся и даётся литературный вариант (в некоторых трудах), но нет ни слова об их этимологии, тем более нет даже намека на причину или закон, под действием которого возник диалектизм. Так, в «Диалектологическом словаре башкирского языка», изданном в 2002 году государственным издательством «Китап», есть диалектизм *ағлар* 'они'. О нем даны следующие сведения: «**Ағлар** (наҡмар) а. улар 'они'. Ун ике ген ағларға йал була» [1, с. 12]. Из этих сведений мы понимаем, что этот диалектизм есть в сакмарском говоре, относится к местоимениям, литературный вариант – *улар* со значением 'они'. Нет ни единого слова о его этимологии, по каким законам и когда он возник. Одним словом, важнейшая отрасль диалектологии по этимологии диалектизмов, причинах и закономерностях их возникновения в тюркологии, в том числе и башкирском языкознании, на сегодняшний день не создана. В этой статье мы попытаемся раскрыть закономерности, под действием которых возникают диалектизмы.

По утверждению видного тюрколога Н.Х. Максютовой, в ар-гашском говоре восточного диалекта башкирского языка место-



имение третьего лица единственного числа выглядит как *ал'он'* (в литературном языке и других диалектах *ул*). В других тюркских языках и их диалектах формы *ал* также нет, за исключением одного диалекта киргизского языка, т.е. она уникальна в своем роде. При этом следует заметить, что в древнетюркском языке это местоимение выглядело в виде *ол*, как и во многих современных тюркских языках. В современном башкирском, узбекском и уйгурском языках закрепились формы *ул*. Возникновение формы *ул* от древнетюркского *ол* произошло по законам исторического перехода одних гласных звуков в другие, в частности, закону перехода *о>у*, что подробно описано профессором Дж.Г. Киекбаевым. В своей книге «Фонетика башкирского языка» он, отметив регулярный переход гласных *о>у*, объяснил причину этого явления. Профессор приводит нижеследующие примеры: древнетюркск. *токуз*, *отуз* – башк. *туғыз*, *утыз*; следовательно, *ол>ул* [2, с. 63 – 66]. Возможно, что диалектизм *ал* возник от формы *ул* в результате чередования *у>а*? Но подобный переход не был замечен ни Дж.Г. Киекбаевым, защитившим докторскую диссертацию по исторической фонетике башкирского языка, ни другими лингвистами, занимающимися этой проблемой. Действительно, в башкирском языке очень много слов, в которых звук *у* сохранился и не перешел в звук *а*: *утын* 'дрова', *усақ* 'очаг', *уқыу* 'учёба', *ултыргыс* 'ступ', *уба* 'горка', *ултыр* 'садись' и т.д. При выяснении этимологии *ал 'он'* надо обратить внимание на то, в каком виде употреблялись личные местоимения в древнем алтайском праязыке, от которого впоследствии выделились тюркские, монгольские и тунгусо-маньчжурские языки. Можно уверенно предполагать, что в древнейшем праязыке местоимения были короткими, так как они в таком виде сохранились в монгольских, тунгусо-маньчжурских и даже тюркских языках. Так, в эвенском и эвенкийском языках местоимения первого и второго лиц и сегодня являются короткими: *би 'я'*, *си 'ты'*; калмыцком *би 'я'*, *чи 'ты'*. В современных азербайджанском, гагаузском и кумыкском языках местоимение третьего лица единственного числа и сегодня выглядит в виде *о 'он'*. В кызыльском говоре башкирского языка, по утверждению Н.Х. Максютовой, короткое местоимение третьего лица единственного числа сохранилось: *У мэлдә укыу балаһы булып йөрөй ине 'В ту пору он ходил в школьниках'* [3, с. 65].

В древних языках все слова, в частности местоимения, не имели конкретного значения, т.е. были абстрактными по значению, о чем говорит судьба вопросительного местоимения *ни*, которое в тюркских языках утвердилось в значении *что*, а в некоторых тунгусо-маньчжурских языках (удэгейском, орокском, ороском и т.д.) – в значении *кто*. Следовательно, местоимение *ни* в древних языках имело более абстрактное значение, а впоследствии несколько конкретизировалось (в тюркских языках в значении *что*, в тунгусо-маньчжурских – в значении *кто*). Видные тюркологи отмечали это свойство древнетюркских слов. М.Ш. Рагимов утверждал: «Современный тюркский глагол с конкретным грамматическим значением в древности имел много значений» [4, с. 8]. Ту же мысль повторяет Г.Ф. Благова: «... В староузбекском языке синтаксические функции деепричастий на -а (значит и значения – А.Р.) были разнообразными» [5]. Известный тюрколог Э.В. Севортян отмечал, что «Значения глаголов желательного наклонения и будущего времени изъявительного наклонения в древнейших этапах развития некоторых тюркских языков (староузбекского, старотурецкого, староазербайджанского) резко не отличались. Такая в значении глаголов (разрядка наша – А.Р.) иногда приводила к неустойчивости их форм» [6, с. 22]. Когда тюркские племена, отделившись от других алтайских племен (монгольских и тунгусо-маньчжурских), стали жить самостоятельно, начали быстро развиваться, чему способствовало два обстоятельства: во-первых, они оказались под властью сильных и воинственных племен, о чём мы знаем из широко известного труда Г. Айдарова, но потом сумели освободиться от зависимости и создали свое сильное государство: «Тюрки, как и другие народы мира, имеют свою древнюю культуру и чрезвычайно интересную историю. На исторической арене они известны приблизительно с середины VI века н.э., когда находились в вассальной зависимости табгачей, в частности, Жу-жаней. В середине VI века Бумын объединил ряд слабо связанных между собой тюркских племен. Зимой 552 года он выступил в поход против Жу-жаней и одержал одну победу. После его смерти власть наследовали один за другим три сына. Среди них выделяется Мугань-хан, самый знаменитый из всех тюркских каганов, военачальник, завоеватель, умноживший свои владения и создавший великий тюркский каганат, который он привел

к невиданному до того расцвету... Тюрки создали свою великую державу длинным копьем и острой саблей. Богатства их были огромны» [7, с. 33]. Во-вторых, тюрки в это время создали свою письменность, которую называют орхоно-енисейской, т.е. первые их письмена были найдены на камнях берегов рек Орхон и Енисей. У них судя по всему были особые инструменты или технологии, чтобы высекать свою историю, целые художественные произведения на огромных камнях, стоявших на берегу. Эта традиция дошла, кстати, и до башкир. В отдалённых маленьких деревнях на могилах умерших ставят плоские камни, на которых высекают фамилии, имена, годы жизни; в старинных башкирских песнях есть такие строки: «Если удастся мне вернуться на свою родину, написал бы свою историю на камне» («тарих ызыр инем ташына»).

Создание могущественного государства, зарождение этнополитических объединений, ставших прямыми предшественниками и предками современных тюркоязычных наций, способствовали также стремительному изменению и развитию языка.

Со временем слова всех частей речи начали конкретизировать свои значения. Например, Т.Ф. Благова отмечает, что «у временной формы на -а(р) произошли изменения в ее значении в сторону сужения: в современном узбекском языке за этой формой закрепилось преимущественно значение будущего предположительного» [8]. Подобное изменение произошло и в башкирском языке: *ул киләр* 'возможно, он придет'; *бәлки*, *сақырар* 'возможно, он пригласит' (орф. килер, сақырыр). В первую очередь нуждались в конкретизации своих значений местоимения, ибо именно они, как говорилось выше, имели самое абстрактное неопределенное значение. В итоге местоимения первого и второго лица приняли древний показатель определенности -н: *би+н=бин*, *си+н=син*. А к местоимению третьего лица присоединился древний показатель множественности-неопределенности -л: *о+л=ол*, так как это местоимение имеет более неопределенное значение (третье лицо не участвует в беседе). Вновь образованные местоимения наблюдаются в орхоно-енисейских памятниках, например, в книге Г. Айдарова они зафиксированы в виде *бен*, *сен*, *ол*. Следует отметить тот факт, что до проф. Дж.Г. Киекбаева категория определенности-неопределенности признавалась только в индоевропейских языках, т.к. в них есть специальные показатели определенности и неопределенности – артикли. Однако, Дж.Г. Киекбаев доказал, что эта категория характерна и урало-алтайским языкам (в т.ч. и башкирскому) и определил средства (чисто алтайские или тюркские) выражения значений определенности и неопределенности. В частности, он писал, что «Грамматическая категория определенности и неопределенности в упомянутых языках (урало-алтайских – А.Р.) чрезвычайно развита и представляет собой весьма сложную картину. Сложность её состоит в том, что эта категория пронизывает всю грамматическую систему урало-алтайских языков и выражается в разнообразной форме. Она строго взаимосвязана и отражается как в сфере имени, так и в сфере глагола или в сфере имени и глагола одновременно» [9, с. 77]. Как известно, в индоевропейских языках эта категория наблюдается только в сфере имен существительных. Среди показателей определенности и неопределенности Дж.Г. Киекбаев называет гласные и согласные звуки: широкие гласные (в башкирском: *а*, *ә*) выражают значение неопределенности, а узкие (*ы*, *и*, *у*, *ү*, *о*, *ө*) – определенности; некоторые из согласных выражают значение определенности (*н*, *ғ*, *г*, *т* (*д*), *м*), другие (*л*, *р*, *ш*, *з*, *с*) – значение неопределенности.

Вот почему местоимения первого и второго лиц приняли показатель определенности -н (они по содержанию более определенны, участвуют в беседе), а местоимение третьего лица – показатель неопределенности -л (третье лицо является неопределенным, не участвует в беседе). Будучи показателем определенности -н принимает участие в образовании определенного винительного (объектного) падежа имен существительных: *балаһы-н* 'его ребенка', *кешеһе-н* 'его человека'. Показатель -л образует множественное число имен существительных в тунгусо-маньчжурских языках: эвен. и эвенк *үрә* 'горка' – *үрә-л* 'горки', *када* 'гора' – *када-л* 'горы'.

Формы множественного числа личных местоимений в урало-алтайских языках образовались двумя способами: 1) к форме единственного числа присоединился древний показатель множественного числа -з: *би+з=биз*, *си+з=сиз* (впоследствии *без*, *сез* – *без*, *һез* (башкирск.)). А в шорском и тувинском языках к древнему местоимению присоединился новейший аффикс множественного числа -лер: *си-лер*, в хакасском: *си+р+ер* (т.е. два показателя -р, т.к. более древняя форма *сир* потеряла значение множествен-

ного числа по причине действия плеоназма, поэтому потребовалось участие еще одного показателя множественности). В алтайском языке параллельно употребляются два варианта: *слер* и *слерлер*: форма *слер* возникла из *силер* в результате действия редукции, а форма *слерлер* – результат действия плеоназма. В киргизском же употребляются параллельно *сиз* и *силер*, последняя из которых возникла позже, после образования сложного аффикса множественного числа *-лар/-лэр*. Форма *силер* имеет дополнительные оттенки значения, например, уважения к собеседнику.

Второй путь образования множественного числа личных местоимений указан Дж.Г. Киекбаевым: «В личных местоимениях некоторых урало-алтайских языков идея множественности-неопределенности грамматически выражается путем замены узкого гласного переднего ряда широким гласным заднего ряда, ср. общемонгол. *би* 'я'... догурск. *баа* 'мы' (эксклюзив); ср. еще догурск. *ин* 'он', но *ан* 'они' (гласный долгий); ср. татарск. *ул* 'он', но *алар* 'они', отсюда киргиз. и башкирск. диалектизмы *ал* 'он' [10, с. 96]. Во многих тюркских языках множественное число местоимения третьего лица образовалось именно этим путем: *ол* 'он' – *ал* 'они' (в монгольских местоимения первого и второго лица образованы так же: *би* 'я' – *ба* 'мы'). Но в средние века под действием плеоназма форма *ал* стала терять значение множественного числа, тогда к нему присоединился показатель множественности-неопределенности широкий гласный *-а* и образовался новый вариант местоимения третьего лица множественного числа в виде *ала* (*ал+а*), который и сейчас служит в этой функции в карачаево-балкарском языке: *ол* 'он' – *ала* 'они'. В остальных тюркских языках с течением времени и эта форма стала терять свое значение множественного числа, поэтому к ней нарастил древнейший показатель множественности-неопределенности *-р*: *ала+р* (*алар*). Эта новая форма местоимения третьего лица множественного числа сегодня функционирует в татарском (*ул* 'он' – *алар* 'они'), караимском (*ол* 'он' – *алар* 'они'), башкирском (*ул* 'он' – *алар* 'они' – во всех диалектах и разговорной речи). В возникновении формы *алар* главную роль сыграл плеоназм, который в тюркских языках действовал более активно в отличие от монгольских, тунгусо-маньчжурских и особенно угро-финских языков. В результате в них образовались сложные аффиксы, состоящие из нескольких показателей. Например, в эвенкийском – *кадал* 'горы' – в башкирском *каялар*. В разных тюркских языках

плеоназм действовал по-разному. Так, в башкирском и других тюркских языках аффикс родительного падежа выглядит в виде *-ның* (*-тың* *-дың*...): *ат-ның* 'лошади' (*ат-тың*, *урман-дың* 'леса'), а в карачаево-балкарском и кумыкском в виде *-ны* (*ат-ны*), т.е. в этих языках для родительного и винительного падежей служит один и тот же аффикс. Показатель множественного числа в башкирском языке состоит из трех компонентов (*арба+лар*, *бала+лар*), а карачаево-балкарском – из двух (*арба+ла* 'телеги', *саби+лэ* 'дети').

Профессор Дж.Г. Киекбаев признавал роль плеоназма в образовании сложных аффиксов, но не употреблял термин "плеоназм". Вот как описывает он историю развития сложного аффикса множественного числа: «... В отличие от эвенкийского и эвенского языков, в тюркских языках первичный аффикс множественного числа *-л*, некогда присоединившийся к именам на гласную основу, *постепенно утратил значение множественного числа* (разрядка наша – А.Р.), поэтому к основе на *-л* наращивался показатель неопределенности *-а/-э* по общей модели, в результате чего образовался аффикс множественного числа *-ла/-лэ*, который сохранил значение множественного числа в именах только в карачаево-балкарском языке, например, *кьнак-ла* 'гости', *арба-ла* 'телеги', *саби-лэ* 'дети'...» [11, с. 171]. Таким образом, аффикс множественного числа *-ла*, как и местоимение *ал*, потерял значение множественности, поэтому к местоимению *ал* постепенно наращивались древнейшие показатели множественности-неопределенности *-а* и *-р*. В результате во всех тюркских языках местоимение *ал*, когда-то имевшее значение множественного числа, в связи с образованием наиболее сложной формы *алар*, прекратило существование. Но оно сохранилось в аргаяшском говоре восточного диалекта башкирского языка (и в одном из диалектов киргизского языка), поэтому форма *ул* в аргаяшском говоре исчезла, т.к. новая форма бывает сильнее и вновь образованная форма множественного числа *алар* повлияла на сохранение *ал*: *ал* – *алар* (одинаковые формы помогают друг другу). Такова история диалектизма *ал*.

При исследовании этой проблемы мы увидели, что в историческом развитии диалектизмов активно участвуют такие языковые законы, как историческое чередование гласных и согласных звуков, сингармонизм, ассимиляция, редукция, категория (или теория) определенности-неопределенности и плеоназм.

#### Библиографический список

1. *Диалектологический словарь башкирского языка*. Уфа: Китап, 2002.
2. Киекбаев Дж. Г. *Фонетика башкирского языка*. Уфа, 1958.
3. Максютова Н.Х. *Восточный диалект башкирского языка*. Москва: Наука, 1976.
4. Рагимов М.Ш. *История форм наклонений глагола в азербайджанском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Баку, 1966.
5. Благова Г.Ф. Соотносительные глагольные формы в узбекском литературном языке. *Вопросы языкознания*. 1958; 4: 93 – 94.
6. Севортян Э.В. Современное состояние и некоторые вопросы исторического изучения тюркских языков. *Вопросы методов изучения тюркских языков СССР*. Ашхабад, 1961: 510 – 519.
7. Айдаров Г. *Язык орхонских памятников древнетюркской письменности VIII века*. Алма-Ата: Издательство "Наука" Казахстана, 1971.
8. Благова Г.Ф. Соотносительные глагольные формы в узбекском литературном языке. *Вопросы языкознания*. 1958; 4: 93 – 94.
9. Киекбаев Дж.Г. *Введение в урало-алтайское языкознание*. Уфа: Башкиргоиздат, 1972.
10. Киекбаев Дж.Г. *Введение в урало-алтайское языкознание*. Уфа: Башкиргоиздат, 1972.
11. Киекбаев Дж.Г. *Основы исторической грамматики урало-алтайских языков*. Уфа, "Китап", 1996.
12. *Башкирско-русский словарь*. Под редакцией З.Г. Ураксина. Москва: Дигора, 1996.
13. *Русско-башкирский словарь*: в 2 т. Под редакцией З.Г. Ураксина. Уфа: НИ Башкирская энциклопедия, 2005.

#### References

1. *Dialektologicheskij slovar' bashkirskogo yazyka*. Ufa: Kitap, 2002.
2. Kiekbaev Dzh. G. *Fonetika bashkirskogo yazyka*. Ufa, 1958.
3. Maksyutova N.H. *Vostochnyj dialekt bashkirskogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1976.
4. Ragimov M.Sh. *Istoriya form naklonenij glagola v azerbajdzhanskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Baku, 1966.
5. Blagova G.F. Sootnositel'nye glagol'nye formy v uzbeckom literaturnom yazyke. *Voprosy yazykoznaniya*. 1958; 4: 93 – 94.
6. Sevortyan `E.V. Sovremennoe sostoyanie i nekotorye voprosy istoricheskogo izucheniya tyurkskih yazykov. *Voprosy metodov izucheniya tyurkskih yazykov SSSR*. Ashhabad, 1961: 510 – 519.
7. Ajdarov G. *Yazyk orhonskih pamyatnikov drevnetyurkskoj pis'mennosti VIII veka*. Alma-Ata: Izdatel'stvo «Nauka» Kazahstana, 1971.
8. Blagova G.F. Sootnositel'nye glagol'nye formy v uzbeckom literaturnom yazyke. *Voprosy yazykoznaniya*. 1958; 4: 93 – 94.
9. Kiekbaev Dzh.G. *Vvedenie v uralo-altajskoe yazykoznanie*. Ufa: Bashknigoizdat, 1972.
10. Kiekbaev Dzh.G. *Vvedenie v uralo-altajskoe yazykoznanie*. Ufa: Bashknigoizdat, 1972.
11. Kiekbaev Dzh.G. *Osnovy istoricheskoy grammatiki uralo-altajskih yazykov*. Ufa. «Kitap», 1996.
12. *Bashkirsko-russkij slovar'*. Pod redakciej Z.G. Uraksina. Moskva: Digora, 1996.
13. *Russko-bashkirskij slovar'*: v 2 t. Pod redakciej Z.G. Uraksina. Ufa: NI Bashkirskaia `enciklopediya, 2005.

Статья поступила в редакцию 16.10.16

УДК 378.2

**Amirova P.R.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Methods of Teaching Russian language and Literature, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: timur.60@mail.ru

**Shakhbazova H.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Methods of Teaching Russian language and Literature, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: timur.60@mail.ru

**DEVELOPING OF LINGUOCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS AT A PRACTICAL COURSE OF THE RUSSIAN LANGUAGE.** The study of the Russian language from a perspective of linguoculturology contributes to mastering the Russian language as a medium of communication, but also as a means of cognition, learning and transfer of the Russian spiritual culture. This requires improving the teaching methods of philological disciplines based on the linguocultural approach that would embody the idea of language, literature and culture. The authors use texts by V. Peskov and R. Gamzatov about motherland. The integration of efforts in forming and development of a linguistic identity will contribute to the spiritual development of students, conscious and deep comprehension of language, literature and culture. The connection of these three components will form the linguocultural competence of students.

**Key words:** language, culture, cultural studies, text, national-cultural component, mentality, linguocultural analysis of a text.

**П.Р. Амирова**, канд. пед. наук, доц. каф. методики преподавания русского языка и литературы, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: timur.60@mail.ru

**Х.В. Шахбазова**, канд. пед. наук, доц. каф. методики преподавания русского языка и литературы, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: timur.60@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПРАКТИЧЕСКОГО КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье отмечается, что изучение русского языка через призму лингвокультурологии способствует овладению русским языком не только как средством общения, но и как средством познания, усвоения и передачи национальной духовной культуры. Для этого необходимо совершенствование методики преподавания филологических дисциплин на основе лингвокультурологического подхода. Для сравнения использованы тексты В. Пескова и Р. Гамзатова о Родине и проведён лингвокультурологический анализ данных произведений. Авторы делают вывод о том, что лингвокультурологический анализ текста будет способствовать формированию у будущих учителей русского языка лингвокультурологической компетенции как необходимой составляющей их профессиональной компетенции.

**Ключевые слова:** язык, культура, лингвокультурология, текст, национально-культурный компонент, ментальность, лингвокультурологический анализ текста.

Филологическое образование нацелено на формирование определённых компетенций – языковой, лингвистической, коммуникативной и культурологической. Под «культурологической компетенцией» следует понимать знания о языке и культуре в их взаимосвязи, отражение в языке материальной и духовной культуры народа; такое качество личности, которое позволяет: ощущать себя объектом культурно-исторического процесса; быть широко образованным, иметь познания в разнообразных областях науки и искусства; понимать закономерности развития культуры как процесса по созданию, сохранению и трансляции общечеловеческих ценностей; быть частью современного мира, оперируя реалиями, обычаями, образами и своего народа, и других народов Земли. Изучение русского языка через призму лингвокультурологии способствует овладению русским языком не только как средством общения, но и как средством познания, усвоения и передачи духовной культуры народа.

Большое значение в формировании лингвокультурологической компетенции студентов имеет дисциплина «Практический курс русского языка», которая ведётся на первом курсе филологического факультета. Данный курс играет особую роль в развитии интереса к лингвистике. Очень важно, чтобы с первых занятий студенты начинали осознавать, что язык – это живой, развивающийся организм, который имеет свою многовековую интересную историю, связанную с бытом, традицией и культурой народа. Практический курс служит переходным этапом между основной и высшей школой и ставит своей целью развитие языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций студентов.

Лингвокультурологический аспект содержания занятий по практическому курсу русского языка связан прежде всего с введением в речь слов с этнокультурной спецификой, которая наиболее ярко проявляется в тексте. Текст – основная единица формирования языковой личности, поскольку именно через текст обучающийся получает возможность усваивать новые знания и ценности, духовную культуру своего и другого народа, сверять их нравственные и эстетические позиции.

Текст – ведущее дидактическое средство и основа формирования лингвокультурологической компетенции студентов.

Как отмечает Л.А. Шкатова в своей статье «Текстовая деятельность и лингвокультурологическая грамотность», данная компетенция предполагает «владение разными видами речевой деятельности в определённом социокультурном пространстве, умениями воспринимать чужую речь и чужую культуру, создавать собственные высказывания с учётом условий и задач толерантного общения, читать, понимая смысл, выраженный в словах и содержащийся в подтексте» [1, с. 332].

Художественный текст выполняет особую функцию, связанную с изображением явлений и процессов национальной истории и культуры. При этом и сами произведения художественной литературы являются частью национальной культуры, раскрывают особенности национального характера, нравственно-этический идеал народа. Поэтому лингвокультурологический анализ художественного текста, например, на уровне лексики (выделение этнокультурной лексики, фразеологических сочетаний, пословиц и поговорок и т. д.) позволит познакомить учащихся с образом жизни, традициями народа, его национальным характером.

А.Д. Дейкина отмечает, что «тенденция использования текста как самой крупной дидактической и языковой единицы представляет возможность в совокупности решать задачи совершенствования в языке. Обучающийся как языковая личность приобретает ряд умений, связывающих воедино знание и действие на практике, т. е. при анализе текста: организовывать взаимосвязь своих знаний и упорядочивать их, обращаться с запросами к различным базам данных, получать информацию и отбирать актуальные сведения» [2, с. 125–126]. Она считает, что важную роль в формировании культуроведческой компетенции играет текст художественной литературы не только как материал для упражнений и разборов, но и как средство духовного и культурного воспитания и обучения речевому общению. Задача преподавателя – научить студента осваивать и «переживать» слово, воспитывать бережное отношение к слову, к русской классической литературе как искусству слова, сокровищнице духовных ценностей. Через систему текстов, которые содержат в себе культурологический и воспитательный потенциал русского языка, формируется культуроведческая компетенция, прослеживается тесная связь языка с духовной культурой, менталитетом народа.

Текст отражает лингвокультурологическую ситуацию определённой эпохи, например, роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин» является отражением лингвокультурной ситуации пушкинской поры. Недаром В.Г. Белинский назвал роман «энциклопедией русской жизни».

При подготовке к лингвокультурологическому анализу текста на занятии предполагается домашняя самостоятельная работа студентов. Они подбирают тексты, проводят наблюдения над лексикой с национальным колоритом, готовят сообщения. На занятии студенты выступают с подготовленными сообщениями по тексту и его культурно значимым компонентам, с комментариями к отдельным фактам культуры и истории, отраженным в тексте. Такой анализ помогает понять культурный аспект текста, делает работу над словом разнообразной, интересной. Тем самым лингвокультурологический анализ текста способствует установлению межпредметных связей и созданию целостной картины мира в сознании студентов, расширению их знаний в области языка и речи, литературы, истории, религии, искусства. В процессе анализа текста в центре внимания студентов лежат национально-колоритные слова, отражающие наименования предметов традиционного быта, праздников, обрядов, прикладных искусств и ремесел и др.); этноконнотативная лексика (слова-концепты, слова с переносно-оценочными и эмоционально-экспрессивными, метафорическими и символическими значениями, образительно-выразительные средства и др.); фразеологизмы, пословицы, поговорки. Эти единицы рассматриваются с точки зрения отражения в них национальной культуры народа, его менталитета, самобытности. Комментарии, проясняющие этнокультурный компонент значения слов и фразеологизмов, представлены как в лингвокультурологических словарях, так и в традиционных, поэтому работа с разными типами словарей в процессе лингвокультурологического анализа текста является одним из эффективных приемов формирования лингвокультурологической компетенции студентов. Любые традиционные словари (толковые, фразеологические, крылатых слов и выражений, паремий и т. д.) отражают культурную информацию, но они не преследуют специальной задачи акцентировать такую информацию. Работая с толковым словарём, студенты учатся извлекать информацию из словарных статей.

Разнообразная культурологическая тематика в структуре художественного текста определяет и разнообразие приёмов работы с ней. Это такие приёмы, как культурологический комментарий (например, комментарий к устаревшим словам, которые встречаются в произведении), культурологическая справка (если требуется развернутое объяснение чего-либо), культурологическая характеристика литературного образа, постановка проблемных вопросов.

Работая над текстом при изучении грамматических тем русского языка, мы расширяем систему заданий, которые предполагают культурологический подход:

1. По заголовку осмыслите содержание текста.

2. Прочитайте несколько заголовков текстов, отметьте, в каком заголовке названа тема, в каком – тезис.

3. Составьте план текста, содержание которого прогнозируется заголовком, например, «Русь», «Россия», «Кавказ», «Дагестан», «Справедливость», «Честность», «Порядочность», «Добро», «Духовная культура», «Мужество», «Героизм» и т. д.

Разные виды текстов (исторические, краеведческие, художественные), находящиеся в центре внимания преподавателя, позволяют органично сочетать воспитательный, обучающий и развивающий аспекты педагогического воздействия [3].

В этом смысле примечательны следующие тексты:

1. Чувство **Родины** – важнейшее чувство<sup>1</sup> для каждого человека. У взрослого это чувство подобно большой реке. Опыт жизни и впечатления от всего увиденного понятие **Отечества** расширяют до границ всего государства. Но есть у каждой реки свой **исток**, маленький **ключик**, от которого всё начинается. И чувство Родины (обратите внимание на корни слов: род – родник – Родина) прорастает,<sup>2</sup> как всё большое, из малого зёрнышка. Этим зёрнышком в детстве могла быть речка, текущая в **ивниках** по степи, зелёный **косогор** с берёзами и пешеходной тропинкой<sup>3</sup>. Это могла быть лесная **опушка** с выступающей в поле грушей, дикий запущенный сад за **околицей**, овраг с душистыми травами и холодным **ключом** на дне. Это могли быть **когна** сена за огородом и **телок** на привязи возле них. Могли быть те самые четыре сосны над равниной дорогой или городской двор... перечислять можно до бесконечности. Каждый, читающий эти строки, без труда вызовет в памяти что-то подобное. И не так уж сложно объяснить, почему всё это нам дорого. (**В. Песков.**)

#### Задания.

1. Докажите, что это текст.
2. Определите тип текста.
3. Определите тему, основную мысль текста.
4. Объясните значения выделенных в тексте слов.
5. Выпишите из текста слова, которые входят в тематическую группу «Родина». Продолжите этот ряд.
6. Произведите указанные виды разбора.
7. Выскажите своё мнение по поднятой автором проблеме.
8. Составьте словарный диктант по данному тексту.
9. Подберите антонимы к слову Родина.
10. Выпишите из текста осложнённые простые предложения.

Далее сравним отрывок из произведения Р.Гамзатова.

Книга «Мой Дагестан» – яркий пример творческого использования жанров фольклора. Она изобилует пословицами, поговорками, притчами, фразеологизмами и т.д. В книге отражена самобытная культура народов Дагестана, их этническое лицо.

II. Я не хочу все явления мира искать в моей **сакле**, в моём **ауле**, в моём **Дагестане**, в моём чувстве **родины**. Наоборот, чувство родины я нахожу во всех проявлениях **мира** и во всех уголках. И в этом смысле моя тема – весь **мир** [4].

#### Задания.

1. Какой смысл вкладывает автор в понятие родины?
2. Выпишите из текста слова, отражающие самобытную культуру Дагестана.
3. Составьте словосочетания с этими словами.
4. Объясните значения слов: **сакля**, **аул**, **мир**.
5. Выделите в тексте однородные члены предложения.
6. Образуйте все возможные формы причастий от глагола: **находить**, **искать**.
7. Объясните орфограммы и пунктограммы.
8. Напишите сочинение, используя содержание обоих текстов. Подумайте, как можно озаглавить текст?

Задания к текстам составлены так, что они способствуют повторению и обобщению изученного по лексике, грамматике, фонетике, словообразованию, синтаксису, формируют умение строить текст, определять основную мысль, развивают отношение к значению слов и их употреблению. Работа с текстами позволяет преподавателю осуществлять связь с историческим прошлым, воспитывать уважение к народам и их культуре. Формирование на основе предложенного материала этнокультурологической компетенции обучающихся – важнейший компонент содержания обучения русскому языку.

Таким образом, лингвокультурологический анализ текста, в процессе которого проводится работа с лингвокультурологическими и традиционными словарями, используются разные виды комментариев, раскрывающие национально-культурное содержание языковых единиц, организуется самостоятельная поисковая деятельность студентов, связанная с отбором, изучением и презентацией культурологического материала, будет способствовать формированию у будущих учителей русского языка лингвокультурологической компетенции как необходимой составляющей их профессиональной компетенции. Дидактическим материалом для занятий могут служить не только тексты, но и произведения декоративно-прикладного искусства, живописи, музыки, которые влияют на эмоциональную сферу человека. Именно эмоциональная сфера человеческой личности, те чувства, что составляют нравственную основу человека, должны стать объектом глубокого, осознанного и всестороннего изучения на занятиях по русскому языку. Использование произведений искусства (музыка, живопись) в качестве объекта исследования, описания, дидактического и иллюстративного материала на занятиях практического курса русского языка также способствует формированию культурологической компетенции обучающихся. Произведение искусства несёт в себе не только отпечаток личности автора, его индивидуальное видение мира, но и след определённой исторической эпохи, является частью национально-культурного самосознания народа. Язык и культура, соединяясь в учебном процессе, предполагают обогащение словарного запаса учащихся искусствоведческими терминами, словами с культурным компонентом, развитие связной речи, создание предпосылок общения в социально-культурной сфере. Приобщение к шедеврам русского искусства постепенно формирует у учащихся чувство красоты, добра, справедливости, уважение к родному народу, воспитывает понимание преемственности лучших достижений мировой культуры.

## Библиографический список

1. Шкатова Л.А. Текстовая деятельность и лингвокультурологическая грамотность. *Текст и языковая личность: материалы V всероссийской научной конференции с международным участием* (26 – 27 октября 2007 г.). Томск, 2007.
2. Дейкина А.Д. *Обучение и воспитание на уроках русского языка*. Москва, 1980.
3. Воробьев В.В. *Лингвокультурология*. Москва: РУДН, 2008.
4. Гамзатов Р. *Собрание сочинений в восьми томах*. Москва, 2003.

## References

1. Shkatova L.A. *Tekstovaya deyatelnost' i lingvokul'turologicheskaya gramotnost'*. *Tekst i yazykovaya lichnost'*: materialy V vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem (26 – 27 oktyabrya 2007 g.). Tomsk, 2007.
2. Dejkina A.D. *Obuchenie i vospitanie na urokah russkogo yazyka*. Moskva, 1980.
3. Vorob'ev V.V. *Lingvokul'turologiya*. Moskva: RUDN, 2008.
4. Gamzatov R. *Sobranie sochinenij v vos'mi tomah*. Moskva, 2003.

Статья поступила в редакцию 24.10.16

УДК 395 (571.56)

**Dmitrieva O.N.**, *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: oksanadm2006@mail.ru*

**THE ARCHAIC VOCABULARY OF WEDDING ALGYS OF THE YAKUTS.** The article discusses ritual poetry of the Yakuts in the context of their family-household folklore. The researcher analyzes materials and publications on wedding algys and identifies archaic lexicon, in which the imagery system of comparisons and epithets, created on the basis of the names of everyday objects, have been used since ancient times and many of them have become out of use nowadays. The work examines the absolute archaisms, which can be found in various traditional sustainable formulas. The author of the paper also identified several lexical-semantic groups, which represented the archaic words in the Yakut language.

**Key words:** ceremonial poetry, wedding ceremony, algys, spell, archaisms, all-folklore formulas, lexical and semantic archaisms, lexicosemantic groups, semantic block, asking, treatments.

**О.Н. Дмитриева**, канд. филол. наук, доц. Северо-Восточного Федерального Университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: oksanadm2006@mail.ru

## АРХАИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА СВАДЕБНЫХ АЛГЫСОВ ЯКУТОВ

В статье рассматривается свадебная обрядовая поэзия якутов в контексте семейно-бытового фольклора якутов. Проанализированы материалы и публикации по свадебным алгысам и выявлена архаическая лексика, в которой образная система сравнений, эпитетов создается на базе наименований предметов повседневного быта, использовавшихся издревле и многие слова из которой к настоящему времени вышли из обихода. Исследуются абсолютные архаизмы, которых можно найти в составе различных традиционных устойчивых формул. Выявлено несколько лексико-семантических групп, в которых представлены архаические слова

**Ключевые слова:** обрядовая поэзия, свадебный обряд, алгыс, заклинание, архаизмы, общefольклорные формулы, лексические и семантические архаизмы, лексико-семантические группы, семантический блок, просьба, угощение.

Алгысы якутов с ярко выраженной мифологической основой представляют собой наиболее древнюю форму устного творчества, в связи с чем содержат много архаизмов. Архаизмами в собственном смысле являются так называемые «тёмные места», которые отмечались еще А.Ф. Миддендорфом. По утверждению П.А. Слепцова, трактовка архаизмов в фольклоре во многом условна и часто слишком упрощена, прямолинейна, так как рассматривается в отрыве от художественной специфики фольклорного творчества [1, с. 214]. Важной задачей данной статьи является выявление степени насыщенности языка алгысов архаизмами, их назначения, специфики употребления.

Анализ произведений обрядовой поэзии якутов показывает, что обилие архаизмов характерно для алгысов, посвящённых духам огня, леса, земли. Это продиктовано тем, что в них образная система сравнений, эпитетов создается на базе наименований предметов повседневного быта, использовавшихся издревле и многие из которых к настоящему времени вышли из обихода. Абсолютные архаизмы можно найти в составе различных формул. Так, общefольклорные формулы, встречающиеся в свадебных алгысах: алтан сабарай 'медные лапы', алтан сэргэни анньын 'водрузите медную коновязь', Аан Эскэл хотун алтан ньэкээ ту-гэжэр ордон ыллын 'Аан Эскэл госпожа пусть в медный свой подол примет' содержит слово алтан, которое традиционно осмысливается как 'медный', хотя известно, что в подобных сочетаниях существительное алтан используется, скорее, в значении 'золото', характерном для монгольских языков.

Как считает П.А. Слепцов, глубокие лексические архаизмы в настоящее время через призму «народной этимологии» воспринимаются в основном как образные слова, поэтизирующие, украшающие эпитеты [1, с. 215]. Например, в формулах одевания невесты: кыыстарын обоу курдук онордулар, сир курдук

симээтилэр, тах курдук таныннардылар, чаран курдук чааста-атылар и бу оҕолору ой курдук онорун, тах курдук таныннардын лексема тах хронологически восходит к раннему этапу развития якутского языка, предшествовавшему развитию так называемых вторичных долгих и дифтонгов (ср.: таһ, тах, даһ > тыа 'лес', тюрк. баһ > быа 'веревка, ремень', др.-тюрк. саһ > ыа 'дойти', др.-тюрк. хыраһу > кырыа 'иной', др.-тюрк. йаһ > сыа 'жир').

В подобных формульных сочетаниях слово тах имело значение 'лес', как и современная форма этого слова тыа, а не 'гора', как в древних и почти во всех современных тюркских языках. Об этом свидетельствуют элементы синонимического параллелизма, где «эквивалентом»-синонимом тах, как правило, выступают существительные чаран 'березовая роща', ой 'лесок в открытом поле, роща'. Известно, что при синонимическом параллелизме слова, выражающие родовые и видовые понятия, выступают на правах взаимозаменяемых синонимов. Таким образом, можно предположить, что монголизмы ой, чаран уже бытовали в те времена, когда в древнеякутском языке вторичные долготы и дифтонги еще не развились, и лексема тах еще употреблялась как общепонятное живое слово.

Слово обоу, обладающее затемненной семантикой в якутском языке, имеет бурятскую параллель обоо 'холм, возвышение'. Таким образом, первую формулу можно перевести так: '(девушку-невесту) они разубрали как (цветущий) холм, нарядили как (зеленую) землю, разодели как (нарядный) лес, наделили (богатством) подобно зеленой роще', а вторую – 'этих детей снарядите – соберите как (зеленую) рощу, разоденые как (зеленый) лес'.

Многочисленные необычные с современной точки зрения сочетания при ближайшем рассмотрении оказываются лексическими и семантическими архаизмами. Например, в алгысе, посвященном невесте, встречается такая формула:

*Баарыма дьиз бахсыта буол!*

*Иэримэ дьиз иччитэ буол!*

(Изобильного дома хозяйкой стань!

Зажиточного дома владелицей стань!)

В данном примере слово *баарыма* выступает в качестве синонима *иэримэ*. Примечательно, что в словаре Э.К. Пекарского *баарыма* сопоставляется с др.-тюрк. *барым* 'имущество' [2, стб. 386].

Критерии выделения архаизмов, несомненно, во многом зависят от того, по отношению к каким языковым и культурно-историческим реальностям рассматриваются *алгысы*. В свете сегодняшней языковой и культурной ситуации следует признать, что *алгысы* действительно почти целиком состоят из архаизмов, особенно если смотреть на них глазами молодого поколения. Архаизирующимися можно считать всю лексико-семантическую систему и арсенал художественно-образительных средств *алгысов*. Однако, всё это живет в самом жанре как активное эстетическое начало, и потому в общем плане его нормативность не вызывает сомнения.

Анализ *алгысов* свадебных обрядов позволил выявить несколько лексико-семантических групп, в которых представлены архаические слова:

1. **Термины свадебного обряда.** В настоящее время не употребляются такие слова, как *төркүт* (тюрк. *төркүн* 'отец, родители и все родственники жены; дом отца жены', *түргүн* 'дом отца, в который возвращается замужняя дочь'; монг. *төрхөм* 'родственники со стороны отца жены') – приезд новобрачной к родственникам и друзьями через определенное время; *сүгүннэри* (тюрк. *йүкүн*, *йүгүн* 'кланяться, стоять с почтением перед высшими; почитать') – выезд невесты к жениху, *суктэр кыыс* 'невеста, приезжающая к жениху'; *сулуу* (джаг. *сатыһ* *йолуһ* 'продажа и покупка') – калым, цена за невесту; *эһнэ* (тел. *энчи*) – приданое, состоящее из домашней утвари, платья, постели, шуб, серебряной упряжи, условленного числа конного и рогатого скота, в общей сложности всегда почти отвечающего стоимости *сулуу*; *суорумнуу* 'сват, сваха'. Переход указанных терминов в область архаической лексики обусловлен тем, что в данное время эти обряды уже не соблюдаются.

2. **Термины родства.** Как справедливо отмечает Э.К. Пекарский, терминология родства в целом трудно поддается проверке. Некоторые названия начинают забываться. В настоящее время у многих слов этой группы наблюдается то большее, то меньшее ослабление их активности. К ним можно отнести: *ходоһой* (каз. *көдөһүй* 'старая женская родня молодой четы; сваха'; бур. *худагуй* 'сватья'; монг. *худагуй* 'родственница, свойственница, тетка') – родство двух матерей, находящихся одна другой в положении свекрови; родственник жены; мать жены; всякая родственница со стороны жены по отношению к родственникам мужа; *бэргэн* (тюрк. *перэгэ*, монг. *бэргэн* 'невестка', маньчж. *бэрху*) – жена старшего деверя (мужнина брата); жена младшего деверя; *түнүрэт-тэр* (осм. *дөнүр* 'кум (отцы супругов)'; др.-тюрк. *түнүр* 'свекор, тесть') – родственник через женитьбу детей, братьев, сестер; свояк; отец мужа мужниной племянницы; двоюродный племянник жены сына, двоюродный племянник мужа дочери; шафер, дружка, по преимуществу из родственников и близко знакомых; *кылын / кынным*, *кынна*, *кыңаттара*, *кынныларара* (тюрк. *кадын*, *казын*, *кайин* 'тесть'; *кадын ана* 'теща') – родственник жены, тесть, отец тестя, брат тестя, дядя жены, родной брат жены, двоюродный брат жены; *ини* (тюрк. *ини*) – младший родственник по отцу, родной брат, двоюродный брат, племянник, двоюродный племянник; *сурус* (тюрк. *йугурчи* 'младший брат сестры'; *йурйу*, *чурчу* 'муж старшей сестры'; *йурйа*, *йурчу*, *йурђу*, *чурчу* 'шурин') – младший родственник по отношению к старшей родственнице, младший брат, племянник, сын родного или двоюродного брата.

3. **Названия пищи.** К числу архаизмов следует отнести названия некоторых молочных продуктов, способы приготовления которых не практикуются в данное время: *аарах* 'приправа из парного или вареного молока и из сливок'; *ађараан* 'суорат или тар, прокишее молоко с рыбой'; *көйүү*, *саамал кымыс* (кирг. *саумал* 'свежий кумыс, простоявший только один день и еще не закипевший; кумыс, разбавленный свежим молоком') 'крепкий, свежий кумыс; уже готовый кумыс, переливаемый в другой сосуд, чтобы хорошо перемешался'; *саамал кымыс* 'первый весенний кумыс, свежий, свеженалитый кумыс, вкусный, питательный кумыс'; *туран* 'молочная пища'; *саламаат* (тел. *саламат* 'вареная каша') 'заваруха из муки, густая каша из ячменной муки, вареная на одном масле; каша из муки, густо наваренной на молоке или

воде, причем мука размешивается и сваренное обливается топленым маслом'.

В тексте нижеприведенного *алгыса* лексема *сүлүгэй* является архаизмом: *сүлүгэй*, *сүлэгэй* 'сок'; *аар дууп сүлүгэйэ* 'сок священного дуба, божественный сок этого дерева'; *үрүн сүлүгэй* 'белая влага, т.е. молоко или сок трав, обращающийся в молоко'.

*Чөркөй кус сыммытын курдук*

*Үрүн сүлүгэйи чөллүргэччи*

*Түһэрэ тур!*

(С яйцо чирочье каплями

Белую влагу

Точи!)

Однако следует отметить, что возрастающий интерес к народным промыслам, прикладному искусству может в некоторой степени способствовать тому, что часть слов, входящих в следующие группы, начинает активно употребляться и обретет новую жизнь.

#### 4. Названия посуды:

В следующем *алгысе* встречается сразу несколько архаизмов:

*Тойон айађы*

*Чуођуппунан бар!*

*Кэриэн айађы*

*Кэккэлэппитинэн бар!*

*Талахтаах таналайдаах чабычактаргы*

*Таппытынан бар!*

*Сизллээх эбир*

*Ыһыах хамыйађынан түөрэхтээн*

*Төлкө көрдөһө*

*Кэллэђин буоллун!*

(Самых больших чоронов для кумысов

Увеличивать число начинай!

Круговые кумысные кубки

Рядом ставить начинай!

С узорными обручами из ивы

Свои берестяные ведра расставлять начинай!

С пучками волос гривы пестрой

Ритуальной ложкой для *ысыаха*

Судьбу спрашивать

Ты прибыла, да будет так!) [3, с. 248]

Это *айах* (тюрк. *айак*) 'самый большой деревянный кубок (чорон) для кумыса, иногда вместимостью до 1,5 ведер'; *сатыы айах* 'малый деревянный кубок с овальной круглой рукояткой внизу, к которой привязывают пучки конской гривы'; *сизллээх айах* 'большой деревянный кубок на ножках с пучками гривы по бокам'; *тойон айах* 'большуший кубок для питья кумыса'; *чороон айах* 'большой одноногий кумысовый бокал, вырезанный из толстой березы'; *кэриэн айах* 'деревянная с резьбой бадья, ведерной или более емкости для кругового питья кумыса'; *чороон ымыйа* 'пиршественный кубок'; *көђүөр* (бур. *хүхүүр* 'мех (сосуд)') 'небольшая посуда, сделанная из кожи для кумыса'; *чабычак* (турух. *чибачик* 'кожаный мешок') 'небольшой сосуд, сделанный из бересты'; *ыһыах хамыйађа* 'ритуальная ложка для *ысыаха*', *ыађас* 'небольшое берестяное ведерко'.

#### 5. Названия одежды. *Бастына* (< тюрк. *бас / баш* 'голова')

'головной убор замужней женщины, украшенный бисером и серебряными бляхами'; *куруму* ' меховые торбаса с длинными голенищами', *оноолоох сон* (тунг. *сун* 'шуба') 'пальто особого покроя (со складками), кафтан с разрезом позади'; *саары* (тюрк. *шарык*, *чарык* 'плохая, грубая обувь, куски кожи, которыми обвязывают ноги') 'особым образом выделанная кожа с конского крупа и обувь из такой же кожи'; *сутуруо* (тунг. *һутуро* 'брюки') ' меховая одежда, надеваемая на бедра, опускающаяся до колен и ниже, подвязываемая сверху ремешками к натазникам'; *торђо* (тюрк. *торка* (торђа), *торко* (торђо), *торђу* 'шелк, шелковая материя'; бур. *торго(н)*, монг. *торгон* 'шелк') 'ткань, бумажная материя (синяя и зеленая), старинная ярко-зеленая, синяя ткань'; *халпар* (тюрк. *капчык*, *капшык*, *капчук* 'кошелек, мешочек, кисет'; монг. *хавтага* 'кошелек, карман') 'женская сумочка (кошелек, кисет, мешочек) из ровдуги или красного сукна, вышитая шелком, иногда с серебряными бляхами, унизанная разноцветным бисером, иногда с бахромой из того же бисера, подвязываемая к поясу вместо кармана для хранения мелочей'; железная четырехугольная пластина, висящая на правом борту шаманского костюма в виде клапана косо бокового кармана, символический щит шамана, отражающий удары духов во время борьбы с ними в кампаниях'.

**6. Названия орудий труда:** *кыа* (тюрк. *каҕ, каг, каабу, кабо, кау, коу, ку*) 'трут'; *хатат* 'огниво'; *кыалык* (< *кыа+лык*) 'трутница, мешок в котором держат трут с огнивом (кресалом), чехольчик с украшениями, надеваемый на кисетик'; *чокуур* (монг. *цахуур, бур. сахуур*) 'кремь':

*Эбир чокуур таска*

*Ийэ тыынын иниэрбит*

*Хатан Тэмизрийэ!*

(В пестрый камень-кремь

Свой материнский дух вселивший

*Хатан Тэмизрийэ!*)

В настоящее время животноводство не играет прежней большой роли в хозяйстве. Терминология, связанная с приемами и формами разведения животных, отходит на задний план, и, естественно, выходит из употребления лексика, относящаяся к ним.

**7. Термины скотоводства:** *томторук* (тел. *томок* 'оброт', надеваемая на морду телятам и жеребяткам, чтобы они не имели возможности сосать'; кирг. *тумулдук* 'мешок на морде теленка')

'берестяной намордник (нарыльник) или таловая рогуля у телят, чтобы не сосали маток; намордник у собак, чтобы не кусались'; *чалпараах* (осм. *чалпрак* 'покрышка верховой лошади и седла') 'чепрак, покрывающий только крестец лошади'; *аас* (тюрк. *ал аҕаш* 'совершенно белый') 'о лошадях: белый, сивый, желто-белый; белая лошадиная шкура'; *сур* (тюрк. *сур* 'серо-синий') 'большую часть о лошадях: серый (с различными оттенками), мышинный'; *кытыт* 'молодая кобылица от трех до четырех трав, один раз только жеребившаяся; двухтравная кобыла'; *ситии* 'веревка из конского волоса, волосная веревка (нить), скрученная обыкновенно из двух прядей двухцветных волос, самой разнообразной толщины, смотря по назначению'.

Таким образом, одной из особенностей языка *алгысов* является насыщенность его различного рода архаизмами. Это, прежде всего, компоненты имён божеств и духов, которые характеризуют их основные свойства и качества. Архаизмы можно найти среди терминов родства, свадебного обряда, скотоводства, а также в названиях пищи, посуды, одежды, орудий труда.

#### Библиографический список

1. Слепцов П.А. Семантико-стилистические особенности русизмов в языке якутского фольклора. *Якутский язык: семантика, фразеология*: сборник научных трудов. Якутск: ЯНЦ СО РАН СССР, 1990: 31 – 42.
2. Пекарский Э.К. *Словарь якутского языка*: в 3-х т. Ленинград, 1959.
3. *Обрядовая поэзия саха (якутов)*. Новосибирск: Наука, 2003.

#### References

1. Slepcev P.A. Semantiko-stilisticheskie osobennosti rusizmov v yazyke yakutskogo fol'klora. *Yakutskij yazyk: semantika, frazeologiya*: sbornik nauchnyh trudov. Yakutsk: YaNC SO RAN SSSR, 1990: 31 – 42.
2. Pekar'skij E.K. *Slovar' yakutskogo yazyka*: v 3-h t. Leningrad, 1959.
3. *Obryadovaya po'eziya saha (yakutov)*. Novosibirsk: Nauka, 2003.

Статья поступила в редакцию 13.10.16

УДК 811

**Korotaeva I.E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Foreign Languages, Moscow Aviation Institute (National Research University) (Moscow, Russia), E-mail: irinakorotaeva@mail.ru

**CLASSIFICATION OF ONOMASTIC AVIATION AND SPACE REALIA.** The article is research on identification and systematic analysis of onomastic lexics. The investigation is carried out on the basis of American aviation and aerospace onomastic realia. The analysis allows developing the author's classification of onomastic realia and interpreting the cultural background of these lexical units. The author concludes that the history of aviation and cosmonautics is continually updated with new names. Appearance of a new aircraft model, a new rocket or satellite is accompanied by an appearance of new onomastic realia in the lexico-semantic field "Air transport". However, many historical onomastic realia do not lose their relevance. They form various names and titles and are used in the naming of geographical features to other planets.

**Key words:** onomastic realia, anthroponym, toponym, classification of realia, language and culture, aviation lexis.

**И.Э. Коротаева**, канд. филол. наук, доц., зав. каф. И-05 «Иностранные языки», Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), (МАИ), г. Москва, E-mail: irinakorotaeva@mail.ru

## КЛАССИФИКАЦИЯ ОНОМАСТИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ АВИАЦИОННОЙ И КОСМИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ

Данная статья посвящена выявлению и системному исследованию ономастической лексики. Исследование проводится на материале ономастических реалий, относящихся к авиационно-космической сфере США. Проведённый анализ позволил выявить основные группы ономастических реалий, относящихся к данной области; оценить национально-культурный фон ономастических реалий и проследить, как данная лексика отражает историю авиации и космонавтики не только в отдельно взятой стране, но и во всём мире. Автор делает вывод о том, что в истории авиации и космонавтики постоянно появляются новые имена. Появление каждой новой модели самолёта, создание новой ракеты и спутника сопровождается пополнением лексико-семантического поля «Воздушный транспорт» новыми ономастическими реалиями. Однако многие исторические ономастические реалии также не теряют своей актуальности и сохраняются в составе различных названий и наименований, используются при создании названий географических объектов на других планетах.

**Ключевые слова:** ономастическая реалья, антропоним, топоним, классификация реалий, язык и культура, авиационная лексика.

Современная лингвокультурология уделяет большое внимание ономастической лексике и её национально-культурному фону. В данной статье рассматриваются и классифицируются ономастические реалии США, относящиеся к авиации и космосу. Материалом исследования послужили данные лингвострановедческих словарей [1; 2; 3]. Для решения поставленной задачи использовался метод сплошной выборки из этих лексикографических источников, позволивший отобрать около 250 ономастических реалий. При исследовании ономастиче-

ских реалий мы берём за основу определение, предложенное Г.Д. Томахиным [4, с. 8]. К ономастическим реалиям автор относит: антропонимы (имена исторических личностей, общественных деятелей, учёных, писателей, персонажей художественной литературы и т. д.); топонимы (географические названия), особенно имеющие культурно-исторические ассоциации; названия произведений литературы и искусства; названия исторических фактов и событий в жизни страны; названия общественных учреждений и т. д.

В начале исследования проводится анализ антропонимов и топонимов, так как они занимают одно из наиболее важных мест в фоновых знаниях носителей языка и культуры. Далее делается попытка классифицировать различные названия, относящиеся к авиации и космонавтике США.

**Антропонимы.** Общеизвестные (или «значащие») имена собственные принято называть «олицетворёнными» именами [4, с. 198]. Так, например, к «олицетворённым» именам можно отнести имена людей, вошедших в историю авиации и космонавтики:

- пионеров авиации, с которыми связано начало «эры авиации», американских авиаконструкторов братьев Райт (*Wright Brothers*): *Wilbur Wright* (Вилбур/или Уилбур, Уилбер Райт) и *Orville Wright* (Орвил Райт).

- изобретателя, пионера воздухоплавания Самюэля Пирпонта Лэнгли (*Langley, Samuel Pierpont*), который провёл серию экспериментов по созданию летательных аппаратов тяжелее воздуха.

- инженера, одного из пионеров авиации Октава Шанюта (*Chanute, Octave*), который помогал братьям Райт в их работе, собрал данные об экспериментах в области авиации во всём мире.

- авиатора и общественного деятеля Чарльза Огастеса Линдберга (*Lindbergh, Charles Augustus*), прозвище «*The Lone Eagle*» («Одинокий орел»), который в 1927 г. установил рекорд скорости во время трансконтинентального перелёта из Сан-Диего на Лонг-Айленд.

- физика, пионера ракетостроения Роберта Хатчингса Годдарда (*Goddard, Robert Hutchings*), который в 1914 г. первым сконструировал двухступенчатую ракету, а в 1926 г. впервые в мире произвёл пуск жидкостной ракеты. Имя Годдарда присвоено кратеру на Луне (*Goddard*).

- первых астрономов, ступивших на поверхность Луны, Нила Армстронга (*Armstrong, Neil.A.*) и Эдвина Юджина Олдрина (*Aldrin, Jr., Edwin E.*) (1969 г.)

- астронавтов, участников с американской стороны двухдневной стыковки американского космического корабля «*Apollo*» («Аполлон») и советского космического корабля «Союз-19» (*Apollo-Soyuz test project* – космический полёт «Союз-Аполлон»): Томаса Стаффорда (*Stafford, Thomas P.*), Доналда Слейтона (*Slayton, Donald K.*), Вэнса Бранда (*Brand, Vance D.*). Участники с советской стороны: космонавты Алексей Леонов и Валерий Кубасов (1975 г.)

- американского физика и астрофизика, одного из пионеров постановки геофизических и астрофизических исследований на высотных ракетах, искусственных спутниках и космических кораблях Джеймса Алфреда Ван Аллена (*Van Allen, James Alfred*).

За каждой реалией, в том числе ономастической, стоит значительный объём фоновой информации, необходимой специалисту в конкретной области знаний. Следует отметить, что такие фоновые знания могут быть также выражены ономастической лексикой, что свидетельствует о связи ономастических реалий между собой. Так, например, с именем братьев Райт связаны следующие ономастические реалии: *American Wright Co.* – компания «Американ Райт» (1909 г.); *Kitty Hawk* – Китти-Хок. 1) название посёлка, где братья Райт совершили свои первые полёты (1903г.); 2) (*Kitty Hawk, U.S.S.*) ударный авианосец ВМС; 3) (*Curtis P-40 Kittyhawk, P-40 Warhawk (Tomahawk)*) Кёртисс P-40 Киттихок – американский истребитель времён Второй мировой войны, разработанный корпорацией Кёртисс-Райт (*Curtiss-Wright Corporation*); *Wright Flyer* – Флайер (тж. *Flyer I, 1903 Flyer*). Название самолёта с двигателем внутреннего сгорания, сконструированного и построенного братьями Райт; *Wright Mons* – гора Райт на Плутоне, названная в честь братьев Райт.

Кроме того, следует учесть, что при изучении профессионального иностранного языка студент овладевает значительным объёмом лексики терминологического характера, которая будет запоминаться лучше, если её связать с ономастической реалией. В данном случае с именем братьев Райт целесообразно связать следующие термины: *motorless glider* – безмоторный планёр; в 1900 г. изобретатели испытали первый планёр своей конструкции; *flying machine, glider* – летательный аппарат (планёр); был построен братьями Райт в 1903 г.; на нём они осуществили полёт в районе посёлка Китти-Хок (*Kitty Hawk*) (штат Северная Каролина); *power-driven heavier-than-air machine* – моторный летательный аппарат, который тяжелее воздуха; считается, что братья Райт открыли «эру авиации», создав первый в мире летательный аппарат данной конструкции, на котором человек совершил сво-

бодный управляемый длительный полёт; *wind tunnel* – аэродинамическая труба.

С именем Роберта Хатчингса Годдарда связаны ономастические реалии: *Goddard* – крупный древний ударный кратер в Море Краевом на видимой стороне Луны, названный в честь Р.Х. Годдарда; *Goddard Space Flight Center* – Центр космических полётов Годдарда. Основан в 1958 г. незадолго до создания NASA (National Aeronautics and Space Administration); *Goddard medal* – медаль Годдарда. Настольная медаль для награждения лиц, работы которых способствуют развитию ракетостроения.

С именем Джеймса Алфреда Ван Аллена связана следующая ономастическая терминология из области астрофизики и планетологии: *Van Allen belts* – «Пояса Ван Аллена» или «радиационный пояс Ван Аллена» (*Van Allen radiation belt*) (зоны заряженных радиоактивных частиц); *Van Allen Probes* – «Зонды Ван Аллена». В 2012 г. с космодрома на мысе Канаверал с помощью ракеты Atlas V 410 на высокоэллиптическую орбиту были выведены два идентичных зонда RBSP (*Radiation Belt Storm Probes*), предназначенных для изучения радиационных поясов. Последствия они были переименованы в «Зонды Ван Аллена» (*Van Allen Probes*).

К ономастическим реалиям можно отнести и **прозвища**. Личности, вошедшие в историю как герои, часто получали прозвища, например: «*The Lone Eagle*» (Одинокий орел) – прозвище знаменитого лётчика Ч.Линдберга, совершившего в 1927 г. трансатлантический перелёт на одноместном самолёте. Чак (Чарк) – прозвище Ч.Э. Йегера (*Yeager, Charles E.*), который первым превысил скорость звука в управляемом горизонтальном полёте и внёс большой вклад в развитие военной авиации и космонавтики в США.

Американцы часто персонифицируют окружающий мир и дают многим предметам, в частности, движущимся, особые имена (в американской лингвистике – **quazi-personal names**) [4, с. 215]. Имена могут иметь корабли, поезда, самолёты и даже атомные бомбы. Первая атомная бомба, уничтожившая Хиросиму, была названа «*Little Boy*» («Малыш»), а самолет, её сбросивший, носил имя *Enola Gay* (Энола Гей). «Энола Гей» – собственное имя самолёта «*Superfortress*» B-29 («Сверхкрепость» B-29), названного по имени матери командира экипажа, полковника ВВС США Поля Тиббетса (*Tibbetts, Jr., Paul W.*). Атомная бомба, сброшенная на Нагасаки, носила название «*Fat Man*» («Толстяк») в честь английского премьер-министра У. Черчилля, а прозвище (кодвое название) бомбы, сброшенной на Хиросиму – «*Thin Man*» («Худышка»).

Некоторые самолёты получают **разговорные названия**. Так, например,

«Боинг 747» получил название «*Jumbo Jet*» – авиалайнер-гигант «Джамбо». Джамбо – гигантский слон, купленный в 1881 г. в Лондонском зоопарке цирковым владельцем Ф.Т. Барнумом для «Величайшего шоу на земле». Это имя слон получил от охотников, поймавших его в Западной Африке (*Jumbo* на языке суахили означает «вождь» – «юмбо»). По словам Барнума, Джамбо – «универсальный синоним всего исполненного». Считается, что Барнум ввёл это слово в английский язык в значении «гигантский, огромный». Самолёт президента США «Боинг 707» получил обозначение «*Air Force One*» или «*Air Force-1*» (BVC-1).

**Топонимы** также сильно привязаны к национальной культуре. Даже попадая в другой язык, они преобразуются в соответствии с закономерностями этого языка и приобретают ассоциации, свойственные обозначаемому объекту в культуре. Примером географического названия, имеющего культурно-исторические ассоциации, является название посёлка *Kitty Hawk*. Следует отметить, что топоним может создавать в тексте ориентир времени [3, с. 219]. Так, например, название *Kitty Hawk* воспринимается скорее не как географическое название, а как указание на начало эры авиации. На ассоциациях с данным топонимом появились новые названия, например, *USS Kitty Hawk* (название ударного авианосца ВМС). Согласно классификации Г.Д. Томахина, лексическая единица *Kitty Hawk* относится к группе **мемориальных топонимов**. Мемориальные топонимы – это названия, мотивированные именами выдающихся людей. Наиболее широко мемориальные топонимы используются при наименовании объектов административно-политической географии: городов, поселков, улиц, площадей и т.д. Мемориальными можно назвать и такие названия, которые не мотивированы именами известных людей, но содержат информацию о них и в сознании носителей языка и культуры связаны с ними [4, с. 216 – 217]. Другим примером такого мемори-



ального топонима является название холма Килл-Девил-Хилл (*Kill Devil Hill*), который был выбран братьями Райт для своих экспериментальных полётов благодаря постоянным устойчивым ветрам и уединённости. В 1932 г. на холме была установлена башня – Национальный мемориал братьев Райт (*Kill Devil*

*Hill National Memorial*). Дальнейший анализ ономастических реалий, зафиксированных в лексикографических источниках, позволил распределить их по основным группам, представленным в Таблице 1 (в фигурных скобках указано количество отобранных лексических единиц):

Таблица 1

## Классификация ономастических реалий авиационной и космической тематики

№	Группа реалий	Примеры
1	Модели и модификации самолётов и вертолётов {28}	<i>Boeing 747</i> (тж. <i>Jumbo Jet</i> ); <i>DC-3</i> ; <i>B-29</i> (тж. <i>Superfortress</i> ); <i>KC-97</i> (тж. <i>Stratofreighter</i> ); <i>Lockheed C-130E</i> (тж. <i>Hercules</i> ); <i>Lockheed L-1011</i> (тж. <i>Ten-Eleven</i> ); <i>Douglas A-4</i> (тж. <i>Skyhawk</i> ); <i>SR-71</i> (тж. <i>Blackbird</i> ); <i>B-2</i> (тж. <i>Stealth bomber</i> ), <i>F-117A</i> (тж. <i>Stealth fighter</i> ); <i>UH-1</i> (тж. <i>Iroquois</i> )
2	Собственные имена, обозначения и разговорные названия самолётов и их моделей {25}	«747» ( <i>Seven-Four(ty)-Seven</i> ; <i>Jumbo Jet</i> ); <i>Air Force One</i> ; <i>Enola Gay</i> ; <i>Flying Fortress</i> , <i>Jet Star</i> , <i>Stratofreighter</i> , <i>Stratotanker</i> , <i>Hercules</i> , <i>Ten-Eleven</i> , <i>Skyhawk</i> , <i>Blackbird</i> ; <i>Superfortress</i> ; <i>The Spirit of St.Louis</i> (моноплан, 1927г.)
3	Названия аэропортов {17}	<i>Kennedy International Airport</i> (тж. <i>JFK Airport</i> ; старое название <i>Idlewild</i> ); <i>La Guardia International Airport</i> ; <i>O'Hare International Airport</i>
4	Названия авиабаз ВВС {17}	<i>Andrews Air Force Base</i> ; <i>Edwards Air Force Base</i> ; <i>Wright-Patterson Air Force Base</i>
5	Названия управляющих организаций {16}	<i>Department of the Air Force</i> ; <i>Secretary of the Air Force</i> ; <i>Air Staff</i> ; <i>Federal Aviation</i> ; <i>Strategic Air Command</i> ; <i>National Aeronautics and Space Administration (NASA)</i> ; <i>Air Force Communications Command</i> ; <i>Air Force Electronic Security Command</i> ; <i>Air Force Logistics Command</i> ; <i>Air Force Reserve</i> ; <i>Air Force Systems Command</i> ; <i>Air Traffic Command</i>
6	Имена выдающихся личностей в области авиации и космонавтики {15}	Авиация: <i>Wright Brothers</i> ; <i>Douglas, Donald Wills</i> ; <i>Lindbergh, Charles Augustus</i> ; <i>Yeager, Charles Elwood</i> ; Космонавтика: <i>Goddard, Robert Hutchings</i> ; <i>Armstrong, Neil A.</i> ; <i>Aldrin, Jr., Edwin E.</i>
7	Прозвища личностей, вошедших в историю как герои {2}	« <i>The Lone Eagle</i> » («Одинокий орел», прозвище Ч.Линдберга); <i>Chuck</i> («Чак», прозвище Ч.Э.Йегера)
8	Наименования ракет, космических кораблей, космических аппаратов (и их серий), орбитальных станций {15}	<i>Apollo</i> ; <i>Atlas</i> ; <i>Beast</i> ; <i>Falcon</i> ; <i>Minuteman</i> ; <i>Space Shuttle</i> ; <i>Discovery</i> ; <i>Columbia</i> ; <i>Challenger</i> ; <i>Atlantis</i> ; <i>Scout</i> ; <i>Surveyor</i> ; <i>Voyager</i> ; <i>Skylab</i>
9	Названия ассоциаций (общественных, профсоюзных и т.д. организаций) {13}	<i>Air Force Association</i> ; <i>Aircraft Owners and Pilots Association</i> ; <i>Aerospace Medical Association</i> ; <i>National Aeronautic Association</i> ; <i>Air Line Pilots Association</i> ; <i>International Association of Machinists and Aerospace Workers</i> ; <i>Air Transport Association of America</i> ; <i>Professional Air Traffic Controllers Organization (PATCO)</i> ; <i>Aerospace Industries Association of America</i>
10	Названия авиакомпаний {10}	<i>Continental (Air Lines)</i> ; <i>Delta (Air Lines)</i> ; <i>TWA (Trans World Airlines)</i>
11	Названия авиастроительных, ракетостроительных, аэрокосмических корпораций {8}	<i>Boeing Company</i> ; <i>Douglas Aircraft Corp.</i> ; <i>McDonnell Douglas Corp.</i> ; <i>Lockheed Corp.</i> ; <i>Martin Marietta Corp.</i> ; <i>Grumman Corp.</i> ; <i>Northrop Corp.</i> ; <i>Rockwell International Corp.</i>
12	Названия программ (космических, научно-исследовательских, испытательных и т.д.), экспериментальных проектов {8}	<i>Apollo</i> ; <i>Apollo-Soyuz test project</i> ; <i>National Aerospace Plane</i> ; <i>Space Shuttle</i> ; <i>Stealth</i>
13	Названия учебных заведений {7}	<i>Air University</i> (в него входят: <i>Air War College</i> , <i>Air Command and Staff College</i> , <i>Air Force Institute of Technology</i> , <i>Civil Air Patrol, Leadership and Management Development Center</i> ); <i>Air Force Academy</i>
14	Название научных организаций {7}	<i>American Institute of Aeronautics and Astronautics</i> ; <i>Jet Propulsion Laboratory (JPL)</i> ; <i>Johnson Space Center</i> ; <i>John F. Kennedy Space Center</i>
15	Названия космических центров, космодромов, центров космических полётов, испытательных полигонов {6}	<i>John F. Kennedy Space Center</i> ; <i>Goddard Space Flight Center</i> ; <i>Eastern Missile Range (Cape Canaveral Atlantic Missile Range)</i> ; <i>White Sands Missile Range</i> (до 1958 г назывался <i>White Sands Proving Ground</i> )
16	Названия авиационных и аэрокосмических промышленных компаний {5}	<i>McDonnell Douglas Astronautics Co.</i> ; <i>Douglas Co.</i> ; <i>Pratt and Whitney Co.</i> ; <i>American Wright Co.</i>
17	Названия периодических изданий, посвящённых проблемам авиации и космонавтики {5}	<i>The Air Force Magazine</i> ; <i>Air Force Times</i> ; <i>Aerospace American</i> ; <i>Journal of Aircraft</i> ; <i>Journal of Spacecraft and Rockets</i>
18	Названия спутников (и их серий) {4}	<i>Explorer</i> ; <i>Explorer I</i> ; <i>Injun</i> ; <i>Edsat</i>
19	Названия наград в области авиации и космонавтики {4}	<i>Air Medal</i> ; <i>American Defense Service Medal</i> ; <i>Goddard medal</i> ; <i>Goddard Award</i>

20	Названия различных служб {3}	<i>Air Force Medical Service, Air Force Nurse Corps; United Parcel Service (UPS)</i>
21	Названия наиболее известных исторических трудов в области авиации космонавтики {3}	« <i>The Spirit of St.Louis</i> » (Ч.Линдберг, 1953г.); « <i>Experiments in Aerodynamics</i> » (С.Лэнгли, 1891 г.), « <i>Progress in Flying Machine</i> » (О. Шанют, 1894 г.)
22	Названия музеев, выставочных комплексов {3}	<i>National Air and Space Museum; Pearson Air Museum; Spaceport USA</i>
23	Названия авианосцев {3}	<i>John F.Kennedy, U.S.S.; Langley, U.S.S.; Enterprise, U.S.S.</i>
24	Названия аэровокзалов {2}	<i>West Side Airlines Terminal; East Side Airlines Terminal</i>
25	Топонимы, имеющие культурно-исторические ассоциации {5}	<i>Kitty Hawk; Kill Devil Hill; Cape Canaveral</i> (в 1964-74 гг. назывался <i>Cape Kennedy</i> ); <i>Vancouver</i>
26	Названия географических объектов на других планетах {2}	<i>Goddard</i> (кратер в Море Краевом на видимой стороне Луны, названный в честь Р.Х.Годдарда); <i>Wright Mons</i> (гора Райт на Плутоне, названная в честь братьев Райт)

Кроме того, в процессе исследования были выявлены одиночные ономастические реалии, например: *Flying Tigers* (историческая реалия; название подразделений американских лётчиков в период первой мировой войны); *National Aviation Day* (название праздника); *Jetway* («Джетуэй»; фирменное название раздвижного перехода-«рукава», используемого при посадке-высадке пассажиров).

Исследование позволило сформировать 26 групп реалий, наиболее многочисленными из которых являются: «Модели и модификации самолётов и вертолётов» и «Собственные имена, обозначения и разговорные названия самолётов и их моделей». Большое количество собственных имен и разговорных названий летательных аппаратов подтверждает мысль о стремлении американцев к персонификации окружающего мира и свидетельствует об особом отношении к воздушному транспорту в американском обществе. Анализ позволил выявить большое количество реалий, относящихся к названиям аэропортов, авиабаз, различных организаций, а также наименованиям ракет, космических кораблей, космических аппаратов, названиям авиакомпаний и корпораций [5].

Особого внимания заслуживает группа «Имена выдающихся личностей». Входящие в неё антропонимы используются для образования: названий различных организаций, корпораций, компаний и т.д. (*American Wright Co.; Douglas Aircraft Corp.; McDonnell Douglas Astronautics Co.; Goddard Space Flight Center*); ономастической терминологии (*Van Allen belts, Van Allen radiation belt; Van Allen Probes*); топонимов – названий географических объектов на других планетах (*Goddard; Wright Mons*).

В заключение стоит отметить, что ономастические реалии представляют собой «живую» и подвижную систему. Все инновации находят отражение в языке и приводят к появлению большого количества ономастической лексики. В истории авиации и космонавтики появляются новые имена.

Появление каждой новой модели самолёта, создание новой ракеты и спутника сопровождается пополнением лексико-семантического поля «Воздушный транспорт» новыми ономастическими реалиями. Однако многие исторические ономастические реалии также не теряют своей актуальности и сохраняются в составе различных названий и наименований, в том числе, используются при создании названий географических объектов на других планетах.

#### Библиографический список

1. *Америка: Англо-русский лингвострановедческий словарь*. Под редакцией Г.В. Чернова. Москва, 1996.
2. Ощепкова В.В., Шустилова И.И. *Краткий англо-русский лингвострановедческий словарь: Великобритания, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия*. Москва, 2001.
3. Томахин Г.Д. *США. Лингвострановедческий словарь*. Москва, 1999.
4. Томахин Г.Д. *Реалии-американизмы*. Москва, 1988.
5. Ощепкова В.В. *Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии*. Москва – Санкт-Петербург, 2006.

#### References

1. *Amerikana: Anglo-russkij lingvostranovedcheskij slovar'*. Pod redakciej G.V. Chernova. Moskva, 1996.
2. Oschepkova V.V., Shustilova I.I. *Kratkij anglo-russkij lingvostranovedcheskij slovar': Velikobritaniya, SShA, Kanada, Avstraliya, Novaya Zelandiya*. Moskva, 2001.
3. Tomahin G.D. *SShA. Lingvostranovedcheskij slovar'*. Moskva, 1999.
4. Tomahin G.D. *Realii-amerikanizmu*. Moskva, 1988.
5. Oschepkova V.V. *Yazyk i kul'tura Velikobritanii, SShA, Kanady, Avstralii, Novoj Zelandii*. Moskva – Sankt-Peterburg, 2006.

Статья поступила в редакцию 25.10.16

УДК 82

**Lopatina G.G.**, postgraduate, Department of German Language, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia),  
E-mail: info@aspirans.info

**PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF EXPRESSIVENESS OF A TEXT AND PUNCTUATION MEANS OF EXPRESSION IN THE NARRATIVE MATERIAL BY R.M. RILKE "PIERRE DUMONT"**. The article studies expressional features of prose of R. M. Rilke expressed by special arrangement of pauses. The expressiveness is transferred by means of the author's punctuation, which is characteristic to R. M. Rilke's creative work in general. The writer's punctuation style, which hasn't been studied in the Russian literary criticism, is investigated with reference to R. M. Rilke's story "Pierre Dumont". The author concludes that Rilke used dashes in the story primarily as a mechanism for creating the expression. He not only replaces commas (that also could possibly be used sinonimically) by dashes, but also adds dashes in an occasional function, in a form of a double dash, for instance. The writer's individual creativity is manifested in a context-based use of punctuation. The work states that expressiveness and fluidity of pauses in many prose works by Rilke add a special rhythm to his prosaic works.

**Key words:** author's punctuation style, R. M. Rilke, expressiveness.

**Г.Г. Лопатина**, аспирантка каф. немецкого языка, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: info@aspirans.info

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭКСПРЕССИВНОСТИ ТЕКСТА И ПУНКТУАЦИОННЫЕ СРЕДСТВА ИХ ВЫРАЖЕНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА Р.М. РИЛЬКЕ «ПЬЕР ДЮМОН»

Статья посвящена экспрессивным особенностям прозы Р.М. Рильке, выраженным особой расстановкой пауз. Это отражается на письме авторской пунктуацией, характерной для творчества Р.М. Рильке в целом. Авторская пунктуация Р.М. Рильке, до сих пор не изученная в российской лингвистике, исследована на примерах из рассказа Р.М. Рильке «Пьер Дюмон». Автор делает вывод о том, что Рильке использовал в рассказе Pierre Dumont тире в основном как механизм создания экспрессии. Он не только заменяет синонимически возможные запятые тире, но и добавляет тире окказионально (использует даже двойное тире). Его индивидуальное творчество проявляется в контекстнообусловленном употреблении знаков препинания. Экспрессивность и подвижность пауз ритмизирует прозу во многих прозаических произведениях Рильке.

**Ключевые слова:** авторская пунктуация, Р.М. Рильке, экспрессивность.

Райнер Мария Рильке один из самых известных поэтов-модернистов XX века. Однако и его проза на равных конкурировала с поэтическими произведениями.

Для прозаических произведений Рильке характерно особое ритмическое строение, приближенное к внутреннему монологу. Эта особенность творчества прослеживается от первых рассказов 1890-х годов и новеллы «Песня о любви и смерти корнета Кристофа Рильке» (1899, опубликована в 1906) до романа «Записки Мальте Лауридса Бригге» (1910).

Экспрессивная роль пунктуации в творчестве Райнера Марии Рильке до сих пор не исследована в российской лингвистике. Это объясняется переводческой традицией, которая, как правило, не сохраняет при переводе авторскую пунктуацию. Однако эта тема нуждается в исследовании, так как для стиля Рильке характерна индивидуальная расстановка пауз, авторское пунктуационное разделение (и объединение) фрагментов текста. В творчестве Рильке пунктуация несёт особую стилистическую нагрузку, придавая поэтичность и особенный ритм, заставляющий сопереживать героям.

Остановимся на авторской пунктуации Рильке в одном из его ранних рассказов «Пьер Дюмон». Из всех знаков препинания в рассказе следует выделить тире, высокая степень употребительности которого читателю сразу бросается в глаза.

Тире – знак препинания, применяемый в простом и сложном предложении, обеспечивает действие механизмов изменения письменного текста (разделение – выделение). Как известно, действие системы знаков препинания опирается на такие существенные признаки, как: а) сфера действия знака препинания (предложение или текст); б) объект членения (текст или предложения); в) результат членения (отрезок текста, предложение, элемент или группа элементов предложения); г) грамматическая (синтаксическая) и /или смысловая характеристика объекта и результата членения.

Цель пунктуации – способствовать пониманию читателем письменного текста через осознание структуры текста (синтаксической – и тем самым смысловой); отсюда вытекает взаимосвязь между определенными знаками препинания и синтаксической структурой. Принято считать, что основная грамматическая (синтаксическая) нагрузка ложится на запятые – одиночную (разделение равноправных структур – однородных элементов простого и частей сложноподчиненного предложения) и парную (выделение придаточных предложений, обособлений, вводных предложений и обращений). Однако сказанное справедливо лишь отчасти, поскольку решение вопроса о выборе конкретного знака предоставлено самому пишущему – в зависимости от того, как он понимает синтаксическую ситуацию и конкретные обстоятельства контекста.

Ниже будет предпринята попытка рассмотреть действие пунктуационных норм, регулирующих механизмы употребления тире в экспрессивном типе текста, выявить пунктуационные приемы, служащие для придания тексту экспрессии. Говоря об экспрессии печатного текста, мы опираемся на понятие «актуализация», выдвинутое Пражским лингвистическим кружком («такое использование языковых средств, которое привлекает внимание само по себе и воспринимается как необычное») [1, с. 221].

Тире в экспрессивном типе текста является смысловым знаком препинания. Немецкое название тире, Gedankenstrich, подтверждает это обстоятельство. В художественном тексте функции тире расширяются, проявляется многозначность данного знака (особенно в сфере пояснительных и причинно-следственных отношений), нередко тире играет активную роль в коммуникативной перестройке предложения. С помощью тире автор

заставляет читателя задуматься над прочитанным, выделить главное в рассказе, понять состояние и переживания героев.

Рассмотрим некоторые приемы экспрессивной пунктуации на основе употребления тире.

Нередко тире в исследованном рассказе Рильке используется при смысловом членении речи. Показательным примером является описание пейзажа за окнами поезда: «Draußen glitten grüne Grasdämme, weite Flächen und winzige Häuschen vorüber, an deren Türen riesige Sonnenblumen mit ihren gelben Heiligenscheinen als Wächter standen. Die Türen aber waren so klein, daß Pierre dachte, er müßte sich wohl gar auch bücken, um eintreten zu können. – Da verloren sich schon die Häuschen. – Schwarze, rauchige Magazine kamen mit vielfach geteilten, blinden Schreiben, die Bahn wurde immer breiter, ein Geleise wuchs neben dem andern hervor, und endlich fuhren sie mit lautem Brausen und Zischen in die Bahnhofhalle des kleinen Städtchens ein.» («За окнами мелькали зелёные насыпи, просторные равнины и крошечные домики, у дверей которых стояли на страже громадные подсолнухи в жёлтых нимбах. Двери были так малы, что Пьер подумал, что он нагнётся, если захочет войти. Но домики уже скрылись. Виднелись чёрные, продымленные склады со своими зарешеченными слепыми окнами, полотно дороги все ширилось, рельсы росли рядом с рельсами, и вот наконец они с шумом и шипеньем въехали в вокзальное здание маленького городка»).

Тире в данном случае используется также в стилистических целях, указывая на быструю смену картин пейзажа. Необычность употребления тире здесь состоит в том, что в этой функции тире обычно выступает в сложносочиненном предложении.

В противоположность к разобранному выше примеру фрагмент «Denn immer wieder begann er: Weißt du, als wir das und das zum letztenmale aßen, da war dies und jenes geschehen. Freilich kam ihm dabei auch in den Sinn, daß er ja heute für vier Monate zum letzten Mal solcher Genüsse sich erfreuen würde, – und dann ward er ein wenig still und seufzte ganz leise. – Aber der sonnige, fröhliche Sommertag verfehlte seine Wirkung auf das Kindergemüt nicht, und er schwätzte bald wieder in übermütiger Weise fort und durchdachte die schönsten Tage des schwindenden Urlaubs.» («И он начинал снова и снова: «Помнишь, когда мы в последний раз ели то-то и то-то, случалось то-то и то-то». Правда, ему приходило в голову, что он сегодня в последний раз будет наслаждаться всем этим перед четырехмесячной учебой, и тогда он умолкал и почти неприметно вздыхал. Но веселый, солнечный летний день бодрил детскую душу, и Пьер снова отважно болтал обо всём на свете и вспоминал о чудесных днях уходящего отпуска»). Пример представляет собой прием антипарцеляции: несколько предложений в данном случае объединились в единое пунктуационное целое; несамостоятельность частей этой макроединицы подчёркивается тем, что предложения отделяются друг от друга знаком середины предложения запятая + тире. Второе тире, употребленное между предложениями, интонационно подчеркивает противопоставление двух самостоятельных предложений, все-таки имеющих общую смысловую нагрузку, кроме того, тире указывает на быструю смену настроения Пьера.

В следующем примере «Die Lokomotive schmetterte einen schier endlosen Pfiff in die blaue Luft des schwülen, lichtflimmernden Augustmittags. – Pierre saß mit seiner Mutter in einem Abteil zweiter Klasse.» («Локомотив пронзил почти бесконечным свистком голубой воздух душного, мерцающего светом августовского полдня. Пьер сидел со своей матерью в купе второго класса»). С помощью тире устанавливается смысловая связь между предложениями. Тире интонационно объединяет два предложения, создавая единый описательный образ.

Как известно, тире может выражать в контексте различные отношения, как в следующем эпизоде рассказа «Und man sprach von der Suppe bis zum Apfelkuchen mit der Crèmehaube alles mit lukullischer Genauigkeit durch. – Der kleine Soldat war voll des Scherzes; diese Lieblingsgerichte schienen die Wirbelsäule seines Lebens zu bilden, an deren Grundstock sich erst alle anderen Ereignisse anfügten». («И с лукулловской точностью обсуждалось все, от супа до яблочного пирожного с кремом. Маленький солдат был настроен шутливо; все эти любимые блюда, казалось, и составляли содержание его жизни. Словно на этой основе и возникли все остальные события»). Здесь тире выражает причинно-следственные отношения.

Автор рассказа нередко использует тире для выделения важных эмоциональных компонентов смысла. Например: «Die Mutter eine kleine, bewegliche Frau in schlichtem, schwarzem Tuchkleide, mit einem blassen, guten Gesicht und erloschenen trüben Augen, – Offizierswitwe». («Мать была женщиной невысокой, подвижной, в скромном черном суконном платье, с бледным добрым лицом и угасшими, тусклыми глазами – вдовой офицера»). Приведённый пример интересен тем, что здесь прослеживается тяготение Рильке (как это бывает в поэтической речи) к концентрации информативных прилагательных, с помощью которых дается точное описание матери Пьера. Приложение *Offizierswitwe*, являясь определением, выраженным именительным падежом существительного, совмещает в себе атрибутивный и предикативный признаки, оно определяет соответствующее лицо, уточняет его.

В работе «Культура русской речи и эффективность общения» отмечается, что «общий принцип механизма приёмов в экспрессивной пунктуации заключается в смещении системно-обусловленной позиции знаков препинания в контексте» [1, с. 222]. Этот тезис можно проиллюстрировать фрагментами рассказа, где тире, употребленные в разных позициях, передают как бы внутренний монолог Пьера. Элементы внутренней речи вторгаются в авторское повествование, за счёт чего создается сложно-организованный письменный отрезок текста, в рамках которого создается образ внутреннего мира мальчика в его взаимодействии с миром внешним.

«Um sieben Uhr mußte er in der Kaserne sein – also noch fünf Stunden. – Fünfmal also mußte der große Zeiger noch rund ums Zifferblatt laufen – – das ist ja noch sehr, sehr lange.» («К семи он должен был явиться в казарму, стало быть, через пять часов. Пять раз должна была большая стрелка обежать циферблат –

осталось ещё много, много времени»). Это почти поток сознания. Двойное тире подчёркивает радость Пьера, так как до возвращения в казарму остается ещё много времени. «Nur als die Mutter ihm den roten Wein einschenkte, mit nassen Augen ein wenig das Glas hob und ihn bedeutungsvoll anschaute, da blieb ihm der Bissen in der Kehle stecken. – Sein Blick wanderte durchs Zimmer». («Но когда мать наливала ему красного вина, и поднимала стакан, и с особым значением глядела на сына влажными глазами, у него кусок застревал в горле. Его взор блуждал по комнате»). В этом случае имеет место переход от внутренних переживаний героя, у которого от скорого расставание кусок застревал в горле, к внешним проявлениям (взгляд его блуждал по комнате).

Конец рассказа представляет собой диалог. Здесь механизм создания экспрессии связан с понятием графической выделенности чужой речи в тексте. Для подчёркивания диалога в тексте рассказа автор нередко использует графические средства оформления диалога из драматического текста. Так, например, отдельные реплики текста похожи на театральные ремарки. Ср.: «Pierre aber aß fort» («Пьер все ел и ел»); «-Noch ein Kuß, und fort war er». («Последний поцелуй, и он исчез»). При обмене репликами тире широко используется для выделения важных в смысловом отношении фрагментов сообщения, а также для выражения определенных морально-эмоциональных компонентов смысла. Как правило, в этих случаях тире обозначает долгую паузу. Например:

1) «Aber wenn ich zu Weinachten nach Hause komme, wird Julie doch auch da sein!?

Gewiß. –»

(«– Но когда я приеду домой на рождество, ведь Жюли вернется?»)

– Конечно».

2) «Sag dem Belly, ich laß ihn grüßen, – er soll schön brav sein... Er versuchte so scherzen, aber er brach jäh ab. –»

(«– Передай Белли привет от меня, пусть он ведет себя хорошо... – Он пытался шутить, но голос его прерывался»).

Таким образом, Рильке использовал в рассказе *Pierre Dumont* тире в основном как механизм создания экспрессии. Он не только заменяет синонимически возможные запятые тире, но и добавляет тире окказионально (использует даже двойное тире). Его индивидуальное творчество проявляется в контекст-нообусловленном употреблении знаков препинания. Экспрессивность и подвижность пауз ритмизирует прозу во многих прозаических произведениях Рильке.

Библиографический список

1. Граудина Л.К., Ширяев Е.Н. *Культура русской речи и эффективность общения*. Москва, 1996.

References

1. Graudina L.K., Shiryayev E.N. *Kul'tura russkoj rechi i 'effektivnost' obscheniya*. Moskva, 1996.

Статья поступила в редакцию 13.10.16

УДК 811

**Mutaeva S.I.**, Cand. of Sciences (Phology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),  
E-mail: uzlipat066@mail.ru

**LEXICO-THEMATIC CLASSIFICATION OF ARABISMS IN THE DARGWA LANGUAGE.** The article presents a lexico-thematic classification of Arabisms in the Dargwa language. The different composition of dagestani languages is unequal. The Arabic language's influence can be found in both literary languages and in unwritten (dialectal) languages of Dagestan. In the Dargwa language they reflect a wide variety of spheres of the human activity. In many respects their assimilation contributed to the trade and economic relations with western countries. The author concludes that there is proliferation and strengthening of Islam in Dagestan, and Arabic became an integral part of the Muslim faith. This contributes to the cultural and economic and trade ties with the countries in the Middle East. Mastering the Arabic language and literature was not only influenced by religious needs of the Dargwa, but also their interests in life.

**Key words:** Arabic loan-words, lexico-thematic classification, Dargwa language, vocabulary, literary language, dialect.

**С.И. Мутаева**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет г. Махачкала,  
E-mail: uzlipat066@mail.ru

## ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ АРАБИЗМОВ В ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье проводится лексико-тематическая классификация арабизмов в даргинском языке. В различных дагестанских языках количественный состав арабизмов неодинаков. Арабизмы можно встретить как в литературных языках, так и в бесписьменных (диалектных) языках Дагестана. В даргинском языке они отражают самые разнообразные сферы челове-

ческой деятельности. Во многом их усвоению способствовали торгово-экономические связи с восточными странами. Автор делает вывод о том, что с распространением и укреплением ислама в Дагестане арабский язык стал неотъемлемой частью мусульманского вероучения. Этому способствовали культурные и торгово-экономические связи со странами Ближнего Востока. Усвоение арабского языка и письменности диктовались не одними религиозными потребностями горцев, но и их жизненными интересами.

**Ключевые слова:** арабизмы, лексико-тематическая классификация, даргинский язык, словарный состав, литературный язык, диалект.

Все процессы исторического развития общества отражаются в лексической системе языка. С появлением новых предметов, явлений возникают новые понятия, а вместе с ними и слова для наименований этих понятий. Иногда используются слова из других языков. В различных дагестанских языках количественный состав арабизмов неодинаковый. Арабизмы можно встретить как в литературных языках, так и в бесписьменных (диалектных) языках Дагестана. В этой связи количественный состав в них неодинаков, так как на письменных языках наличествует огромное количество литературы духовного содержания (проповеди, толкования книг религиозного характера, стихи дореволюционных поэтов и т. д.), в которой содержится много арабизмов, не встречающихся в разговорной речи.

Одной из наиболее распространенной классификацией заимствованной лексики является тематическая классификация, позволяющая делать выводы и предположения о сферах воздействия языка на язык-донор, а также о характере употребления иноязычных слов по их происхождению. Во многих исследованиях, посвященных заимствованиям, их классификация исходит именно из сферы употребления. Тематические группы слов арабского происхождения взаимосвязаны между собой. Классификация по тематическим группам в дагестанских языках, в том числе и в даргинском, затрудняется из-за отсутствия на современном этапе терминов, последовательно обозначающих тематические объединения слов в соответствии с градацией реалии в природе и обществе.

Проведенный нами анализ арабизмов в даргинском языке позволил выделить следующие тематические группы и подгруппы слов по сфере их употребления.

**Нарицательные имена:**

1. **Терминология, связанная с человеком:** а) термины, отражающие душевное состояние, желание и их противоречия, психические явления; б) термины, связанные с наукой, культурой и образованием; в) названия, связанные с духовными и физическими качествами человека; г) наименования лиц по их профессии и должности; д) термины родства и свойства; е) названия некоторых болезней; ё) соматические термины.

2. **Общественно-политическая терминология:** а) религиозная и абстрактная терминология; б) административно-юридические термины; в) наименования, связанные с торгово-денежными отношениями; г) названия, связанные с военным делом; д) термины, связанные с понятием времени, номенклатурой и образованием.

3. **Небольшие тематические группы:**

**Лексика, связанная с описанием неживой природы:** а) названия географических и различных природных явлений; б) наименования полезных ископаемых и веществ, полученных из них.

**Лексика животного мира:** а) названия птиц, домашних и диких животных; б) названия насекомых и пресмыкающихся.

**Предметная номенклатура:** а) наименования различных сооружений и их частей; б) названия предметов домашнего обихода, орудий труда, строительных материалов; в) названия, связанные с тканью, одеждой и украшениями; г) наименования продуктов питания, блюд, напитков.

Как видно из приведенной классификации, нет такой отрасли в даргинском языке, в которой не задействованы заимствования из арабского языка. Довольно значительное место в тематических группах занимают термины, связанные с душевным состоянием человека, с религиозными понятиями, с государством и его управлением, с наукой, культурой и образованием, а также предметная номенклатура. Имеются и значительные в количественном отношении тематические группы, связанные с названиями полезных ископаемых, растительного мира, частями тела и болезнями. Наричательные имена являются знаками языковых понятий и противопоставляются собственным именам. Лексические арабизмы, обозначающие предметы и явления представлены во всех дагестанских языках, однако, в различных дагестанских языках их количественный состав неодинаковый. Мы приводим тематические группы

и подгруппы нарицательных имен, встречающихся в даргинском языке.

**Терминология, связанная с человеком.** В данной тематической группе даны лексические элементы, связанные с понятием «человек». Значительная группа таких арабизмов в даргинском языке отражает самые разнообразные сферы человеческой деятельности (слова, связанные с человеческими качествами, слова, отражающие душевное состояние; названия, связанные с духовными и физическими качествами человека; наименования лиц по их профессии и должности; термины родства и свойства; названия некоторых болезней; соматические термины) и др.

Что касается количества заимствованных лексем, то первые две группы (слова, связанные с человеческими качествами, физическими недостатками, слова, отражающие душевное состояние, желание и их противоречия, психические явления; названия, связанные с духовными и физическими качествами человека) являются более крупными и полными, которые отражают все сферы человеческой деятельности, а остальные подгруппы включают небольшое количество лексем.

**Лексемы, отражающие душевное состояние человека, желания и их противоречия, психические явления:** *нажас* «нечистый, поганый человек; негодяй», *ламус* «честь, достоинство», *напакъа* «иждивение, пропитание», *насиб* «доля, удел», *глядат* «обычай» и т. д.

**Термины, связанные с наукой, культурой и образованием.**

Термины, связанные с наукой, культурой и образованием плотно закрепились в лексике даргинского языка. С развитием культурных, экономических связей со странами Ближнего Востока арабизмы не могли не отразиться на развитии литературы, науки и образования в Дагестане. В многонациональном Дагестане арабский язык становится языком общения и письма. Знание арабского языка становится нормой. «Живая арабская речь звучала в горах Кавказа отнюдь не в мечетях и не с религиозными целями, а под открытым небом на политических сходах народа, где обсуждались самые основные жизненные вопросы...» [1, с. 108 – 109].

**Названия, связанные с духовными и физическими качествами человека:** *гякъу* «ум, интеллект», *къуват* «сила», *мунапикъ* «лицемер» и т. д.

**Наименование лиц по их профессии и должности:** *вакил* «уполномоченный, доверенный», *вазир* «министр, визирь», *имам* «духовный глава мусульман» и т. д.

**Термины родства и свойства:** *жинс* «род, сорт», *наслу* «потомство».

**Названия некоторых болезней:** *вабаъ* «холера», *палиж* «паралич».

**Религиозная и абстрактная терминология:** *Аллагъ* «бог», *алхям* «первая сура Корана», *ахират* «загробный мир».

**Административно-юридические термины:** *амру* «приказ», *баракат* «благодать, изобилие, обилие», *ватлан* «родина, отечество».

**Термины, связанные с торгово-денежными отношениями:** *зарал* «вред, убыток», *къимат* «цена, ценность», *муштары* «покупатель».

**Названия, связанные с военным делом:** *г1яскар* «армия, войско», *ясир* «пленник», *гъужум* «атака» и т. д.

**Термины, связанные с понятием времени, номенклатуры дней недели:** *итни* «понедельник», *талат* «вторник», *г1ярбгял* «среда», *хамис* «четверг», *жумаг1* «пятница», *сут* «суббота», *алхямат* «воскресенье».

**Названия географических понятий и различных природных явлений:** *гъава* «воздух», *къибла* «юг», *магъриб* «запад», *маширик* «восток» и т. д.

**Наименования полезных ископаемых и веществ, полученных из них:** *алмас* «алмаз», *жавгъяр* «жемчуг», *зумруд* «изумруд», *маржан* «коралл».

**Названия птиц, домашних и диких животных:** *булбул* «соловей», *пил* «слон», *маймун* «обезьяна», *тавус* «павлин» и т. д.

*Названия плодов: зайтун «олива, маслина», тут «тутovníк» и т. д.*

*Наименования различных сооружений и их частей: аспу «основа, фундамент», жанял «коридор», мижит «мечеть», мадраса «школа».*

*Названия предметов домашнего обихода, орудий труда, строительных материалов: кьалам «карандаш», сапун «мыло» и т. д.*

*Названия, связанные с тканью, одеждой и украшениями: жигет «пиджак», таж «корона, венец».*

*Наименования блюд, напитков: г1яркьы «водка», ризкьы «пропитание», хлялива «халва», шарае «сладкий напиток», шурпа «суп».*

Таким образом, с распространением и укреплением ислама в Дагестане арабский язык стал неотъемлемой частью мусульманского вероучения. Этому способствовали культурные и торгово-экономические связи со странами Ближнего Востока. Усвоение арабского языка и письменности диктовались не одними религиозными потребностями горцев, но и их жизненными интересами.

#### Библиографический список

1. Генко А.Н. Арабский язык и кавказоведение. *Труды второй сессии ассоциации арабистов*. Москва – Ленинград, 1941.
2. Мусаев М.-С.М. *Лексика даргинского языка*. Махачкала, 1978.
3. Стоянова Н.И., Эфендиев И.И. *Словарь арабских и персидских заимствований в даргинском языке*. Махачкала, 2005.

#### References

1. Genko A.N. *Arabskiy yazyk i kavkazovedenie. Trudy vtoroj sessii asociacii arabistov*. Moskva – Leningrad, 1941.
2. Musaev M.-S.M. *Leksika darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1978.
3. Stoyanova N.I., 'Efendiev I.I. *Slovar' arabskih i persidskih zaимstvovaniy v darginskom yazyke*. Mahachkala, 2005.

*Статья поступила в редакцию 21.10.16*

УДК 82.09

**Vorobieva E.P.**, *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: vorobjevaelena@yandex.ru*

**A LITERARY CHARACTER KILLS HIS AUTHOR: SASHA SOKOLOV.** The article addresses a contextual problem of the relationship between an author and a character in the 20<sup>th</sup> century literature: pseudonyms, phantom / character-authors, characters of metanovels. Writing of Sasha Sokolov is considered as a complete system based on the inner logic of the author's disappearance from the text and his substitution by the character. A recurrent plot of the fight between the author and his character unites the writer's novel creation ("Schools for fools", "Between the dog and the wolf", "Palisandria") the "texts" ("Discourse", "Gazibo", "Filornit"). In this article different elements of the plot such as a system of naming, interaction of speaking parts, duplicity and lycanthropy are analyzed. The author of the article gives consideration to the formation of the author's biographical myth, based mainly on the creation of a "fake" person. It is also pointed out that Sokolov's writing strategies follow the same logic. The result of the studies is paradoxical: the program setting of postmodernism ("the author's death") is realized as a plot within one writer's fate.

**Key words: author, character, character's mindset, plot, author's death, novel, metanovel, text, biographical myth.**

**E.P. Vorobieva**, *канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: vorobjevaelena@yandex.ru*

## СМЕРТЬ АВТОРА ОТ РУКИ ГЕРОЯ: САША СОКОЛОВ

В статье обозначен контекст проблемы отношений автора и героя в практике художественной литературы XX века: от псевдонимов, фантомных / персонажных авторов до персонажей метароманов. Творчество Саши Соколова рассматривается как завершенная система, основанная на внутренней логике исчезновения автора из текста и замещения его персонажем. Сквозной сюжет борьбы автора и героя объединяет романное творчество («Школа для дураков», «Между собакой и волком», «Палисандрия») и «тексты» писателя («Рассуждение», «Газибо», «Филорнит»). В статье анализируются различные составляющие этого сюжета: система номинаций, взаимодействие речевых партий, двойничество и оборотничество. Автор статьи также рассматривает формирование биографического мифа писателя, во многом основанного на создании «подставного» лица. Отмечается также, что писательские стратегии Соколова подчинены той же логике. Результат исследования парадоксален: программная установка постмодернизма («смерть автора») реализуется как сюжет в пределах одной писательской судьбы.

**Ключевые слова: автор, герой, персонаж, персонажное мышление, сюжет, смерть автора, роман, метароман, текст, биографический миф.**

Представление о том, что автором данного текста может быть ещё кто-то помимо пишущего, другое, «подставное лицо» укрепились в художественной, а в XX веке – и в научной практике. В первом случае это, вероятно, объясняется самой природой художественного слова, закрепляющего право художника на перевоплощение. Даже в самом интимном, исповедальном роде литературы – в лирике – единство личности, стоящей за текстом и воплощенной в поэтическом сюжете возможно лишь в точке их пересечения и никогда не бывает полным. В ряду бесконечного числа вариантов «упрятивания» за маску – литературные мистификации и псевдонимы. Последние представляют собой простейший случай переименования субъекта А в субъект Б, и хотя при этом нарушается тождество А=Б, само превращение не образует сюжета. Интереснее случаи мистификаций, когда вымышленный автор приобретает биографию, «обрастает» критическими отзывами о своём творчестве, становится в большей или меньшей степени независимым от своего творца. Такие писатели в известном смысле образуют «параллельную» историю

русской литературы: от Козьмы Пруткова, чье «Полное собранное сочинение» 1884 г. сопровождалось портретом, до Бориса Акунина, публикующего свои рассказы под одной обложкой с эссе Г. Чхартишвили («Кладбищенские истории»). Для определения статуса таких авторов как Черубина де Габриак, Генрих Буфарев, Жанна Бернар, Андрей Тургенев, художник Шарль Розенталь и др. существуют понятия фантомный и персонажный автор [1], однако, они подразумевают вторичность такого автора по отношению к автору-создателю, его неубедительность на фоне безусловной онтологичности последнего. Поэтому всегда актуальным остается вопрос «кто скрывается за маской?», тогда как важнее другой: в какие отношения вступает персонаж с автором и как они развиваются?

Очевидно, что мы имеем дело не просто с формами презентации текста, не только с писательскими и издательскими стратегиями, но с принципиально иными формами мышления. М. Эпштейн говорит о «персонажном мышлении» как способе философствования, при котором между автором и мыслью

помещается фигура посредника, актуализирующего мысль, но прямо с автором не соотносящегося: «Философия не есть порождение мысли, а есть рефлексия о мышлении, поэтому в нем появляется кто-то другой, кого Платон называет Сократом, Ницше – Заратустрой, Соловьев – старцем Пансофием, а Киркегор – Иоганнесом Климакусом и рядом других имен. Я называю это персонажным мышлением, поскольку оно ведется от имени персонажа, но это не действующее лицо, как персонаж художественной литературы, а именно мыслящее лицо – другой, который пребывает во мне, когда я мыслю, и дистанцию от которого я передаю кавычками» [2]. Некоторые аспекты проблемы отношений автора и мыслящего персонажа проясняет феномен серийного мышления [3], когда автор, стремящийся создать универсальную картину мироздания, включает в нее как составную часть себя, создающего эту картину, потом еще автора, описывающего автора, создающего эту картину и так до бесконечности. Парадоксы такого мышления воплощены в сюжетах, когда персонажи становятся читателями книги о самих себе, а читатель закономерно приходит к заключению: «...если вымышленные персонажи могут стать читателями и зрителями, то мы, по отношению к ним читатели и зрители, тоже, возможно, вымышлены» [4, с. 128].

Гораздо интереснее ситуация, когда персонаж не просто способен, что называется, взглянуть на себя со стороны, но и активно вмешивается в творческую деятельность автора, обнаруживая способность влиять на сюжет, изменять его. Подобная коллизия лежит в основе фильма Марка Форстера «Персонаж» (2006). Герой фильма Гарольд Крик внезапно начинает слышать голос, комментирующий его действия. Он отправляется за консультацией сначала к психиатру, потом – к профессору литературы, где случайно застаёт женщину – обладательницу загадочного голоса. Ей оказывается писательница, специализирующаяся на трагедиях: Гарольд – всего лишь ее персонаж и должен погибнуть под колесами автобуса. Но герою удается пересилить волю автора, и в финале он оказывается не в могиле, а только лишь на большой койке с перспективами скорейшего выздоровления.

Отношения автора и персонажа, по-видимому, лежат в основе сюжета метароманов – повествований, тематизирующих сам процесс порождения текста, в которых действует герой-художник. Юрий Живаго, мастер Федор Годунов-Чердынцев, разумеется, не то же, что Б. Пастернак, М. Булгаков и В. Набоков, но и больше, чем просто персонажи. Очевидно, что, чем большую творческую активность демонстрирует персонаж, тем более он независим от авторской воли. Известно, какую штуку «удрала» с А.С. Пушкиным Татьяна, совершенно неожиданно для автора вышедшая замуж, хотя художественная сущность героини не вполне реализована, плоды ее творческих фантазий – «заветный вензель О да Е» и письмо, где автор выступает лишь в функции переводчика. Иногда такой персонаж покидает пространство текста и становится полноправным субъектом культуры. Набоковский Себастьян Найт имеет не только романых биографов и комментаторов В. и Г-на Гудмэна, но и вполне реального – В.П. Старка [5]. Еще интереснее случай капитана Лебядкина, который сформировал целую литературную традицию, повлиял на Обэриутов, М. Зощенко. Как свидетельствует В. Каверин, молодой Н. Заболоцкий очень серьезно отнесся к указанию на литературное родство с Лебядкиным: «Я помню, как однажды он встретился у меня с Антокольским и как Антокольский, выслушав его стихи, сказал, что они похожи на стихи капитана Лебядкина. Заболоцкий не обиделся. Подумав, он сказал, что ценит Лебядкина выше многих современных поэтов» [6, с. 5].

Случай Саши Соколова в контексте этих размышлений особенно интересен как раз потому, что автора всегда отличало стремление передать свою речь другому, вымышленному, лицу. Каждый из трех романов Соколова расщепляется на речевые партии: автор и «кучника такого-то» в «Школе для дураков», Дзындзырэлы и Якова Паламахтерова в «Между собакой и волком», автором «Палисандрии» становится Александр Дальберг. Как развиваются отношения автора и этих подставных лиц?

Самый первый заместитель автора – поэт Велигош, под этим псевдонимом Соколов публикует стихи в самиздатском журнале «Авангард», который издавали участники литературной группы «СМОГ» в 60-х годах. Фамилию Велогош(а) нельзя назвать пространной, но у русских она встречается. Возможно, однако, что образование псевдонима идет путем ложной этимологии: первая его часть «вели» явно литературна, отсылает к имени Хлебникова и означает повелитель. Гош – Гоша – Григорий – Григорий Победоносец. Получается удвоение смысла: змебор-

ческий сюжет может быть прочитан как иронически-серьезное утверждение себя в статусе писателя, вступающего в схватку с языком и одерживающего победу (схожий сюжет, кстати, присутствует в творчестве другого вымышленного Георгия – Юрия Живаго). Мегаломания как обратная сторона страха влияния и примета молодых авангардных школ, вероятно, была свойственна «СМОГу» в целом: согласно официальной версии, аббревиатура расшифровывается как «Смелость. Мысль. Образ. Глубина», неофициальной, бытовавшей среди «смоговцев» – «Самое Молодое Общество Гениев».

В дальнейшем Соколов вернется к собственному имени, но предпочтет его краткую форму, которая будет восприниматься как псевдоним: в биографических словарях и справочниках указано, что настоящее имя писателя – Александр Всеволодович. Саша – полное имя в США и Канаде, откуда писатель родом. Выбирая такую форму, он подчеркивает свою инаковость, иностранность, принадлежность «другим берегам». Общий вектор имеют судьбы Соколова и его литературного тезки Саши Черного: череда утрат и отказов – от веры предков (у Черного), семьи, родины (у обоих).

О. Дарк заметил, что интимное самоназвание характерно для ряда авторов конца XX века и воспринимается как знак «домашности» новой литературы: Веничка, Эдичка, Саша [7]. Однако если в двух первых случаях принципиально совмещены смешение автора и героя («Это я, Эдичка!», Веничка Ерофеев), поскольку мы имеем дело с написанными от первого лица, интимными и принципиально монологаическими текстами, то имя и авторство Соколова «распалится», рассредоточиваясь между персонажами. Может быть, поэтому оно превращается в фирменный знак, копирайт, анаграмматически присутствуя в заглавиях: «ШКОЛа для дураков», «Между СОБАКОЙ и ВОЛ(ЛОВ) ком», «Палисандри» рифмуется с «Александр».

К формированию биографического мифа писатель относится довольно серьезно, понимая, что «помимо таланта, человек искусства должен таким образом себя поставить, чтобы не умереть с голоду, а с другой стороны, – впечатлять общество» [8]. Парадокс состоит в том, что практически единственным источником информации не только о жизни писателя, но и всего, что пишут о нем, является литературная биография, написанная Д. Бартоном Джонсоном, хотя отношения писателя и биографа развиваются подобно истории Себастьяна Найта и Г-на Гудмэна: «Она [биография – Е.В.], конечно, наукообразна. Её писал человек, пришедший в литературоведение из то ли электроники, то ли компьютерных технологий... К сожалению, от научного стиля он не сумел избавиться. Когда он мне прислал гранки, я пытался как-то исправить эту ситуацию. Убрал моменты, которые мне не понравились. Не хотел, чтобы фигурировали некоторые люди... Но он, к моему негодованию, всё восстановил, после чего наши отношения прекратились. Хотя он продолжает кропотливо исследовать моё творчество» [8]. Судьба автора, если вычитывать её между строк его произведений, представляется следующей.

В «Школе для дураков» автор присутствует уже на уровне номинации: обращения и самообозначения «дорогой автор», «я, автор книги» и пр. встречаются в тексте постоянно. Предисловие к книге «Слабоумному мальчику Вите Пляскину, моему приятелю и соседу» подписано: «Автор». Заглавная буква здесь выдает статус творца романного мира, который прячется за скромной маской скриптора, только записывающего рассказы своих героев. Книга подходит к концу по весьма прозаической причине: «Ученик такой-то, позвольте мне, автору, снова прервать ваше повествование. Дело в том, что книгу пора заканчивать: у меня вышла бумага» [9, с. 265]. Автору принадлежит, несомненно, и эпиграфы, ставшие отличительным признаком прозы Соколова: вероятно, через них автор не столько подключает существование к традиции, сколько определяет границы собственного существования, закрепляясь в печатном тексте, где только и возможны эпиграфы. Характер отношений автора (записывающего) и героя (рассказывающего) определяется как приятельство, что воспринимается вполне по-пушкински и чревато повторением истории с Татьяной. В начале книги автор побуждает героя к высказыванию («Так, но с чего же начать, какими словами? Все равно, начни словами: там, на пристанционном пруду»), определяет тему («опиши станцию», «что лежало в авоськах» и пр.), направляет ход беседы. В конце воля героя преобладает над авторской: его готовность поведать еще две-три истории из своей жизни обещает продолжение книги, в финале которой автор и герой, «хлопая друг друга по плечу и насвистывая дурацкие песенки», отправляются в магазин за новой порцией бумаги. Момент появления

нового героя обозначен в тексте довольно отчетливо: это происходит, когда мальчик срывает речную лилию «нимфея альба», с этого момента он считает, что их двое, и его alter ego получает имя – Нимфея. Превращение из «ученика такого-то» в Нимфею опасно для автора, не случайно он вопрошает: «Но для чего ты сорвал ее, разве была какая-то необходимость», а герой оправдывается: «Конечно, я не должен был, я не хотел, поверь мне, сначала не хотел, никогда не хотел, мне казалось, что если я когда-нибудь сорву ее, то случится что-то неприятное – со мной или с тобой» [9, с. 46]. Срывание цветка есть нарушение магического запрета, должного равновесия, приводящее к искажению классически ясной системы отношений: автор хочет завершить книгу об «ученике таком-то», в то время как Нимфея предполагает ее продолжение.

В романе «Между собакой и волком» герой берет за перо, и автор вынужден, чтобы не потерять его из виду, примерить на себя костюм персонажа. Речевые партии принадлежат двум повествователям – Илье Дзындзырэле и Якову Паламахтерову, живущим на разных берегах реки; их голоса, переключаясь, соперничают в тексте. Паламахтеров – alter ego автора: вольный охотник, поэт, интеллектуал, мастер (немецкое «Macher» в имени); Дзындзырэла – писатель «начинающий». Повествование Дзындзырэлы сохраняет отчетливые следы устной речи и представляет собой письмо, написанное человеком, не искусственным в эпистолярных упражнениях: «Месяц ясен, за числами не уследишь, год нынешний. Гражданину Сидор Фомичу Пожилых с уважением Зынзырэлла Ильи Патрикеича Заитильщина. Разрешите уже, приступаю» [10, с. 11]. В жанровом отношении «Заитильщина» ориентирована на прямо названные в тексте летопись, хронику, очерк, то есть жанры собственно не художественные, преобладает же стихия устная, фольклорная: в речи Ильи звучат сказки, загадки, частушки, песни, заговоры, считалки, страшилки. Принадлежность разговорной речевой стихии, звучащей речи заложена в образующих звукообразный ряд вариантах фамилии героя: Зынзырэлла, Дзындзырэла, Дзынзырэла, Дзынзырэлла, Джинжирела, Жижирэлла, Синдирэла. Фамилия коррелирует с явно неумеренной говорливостью персонажа и указывает на род его занятий – точение ножей/коныков/ляс, острых предметов, требующих заточки. Точильный станок оказывается в своем роде прародителем письма, соединяя звучание и изображение: разломанный станок «складывается» в букву «ж». Связь письма с железом, орудий письма и острых предметов восстанавливает древнюю ритуальную связь письма/жертвоприношения: «... чем древнее орудие письма, тем более оно напоминает орудие битвы или жертвоприношения – меч, резец, нож, игла, стило. Писать – значит резать, колоть, пронзать, уязвлять» [11, с. 218]. Вероятно, полагая, что это самое стило герой готовит для автора, Соколов в финале романа умерщвляет Дзындзырэлу. Герой погибает, но лишь затем, чтобы убедительно воскреснуть в третьем романе.

«Между собакой и волком», вероятно, самый драматичный из всех романов Соколова с точки зрения напряженности внутреннего сюжета состязания, борьбы автора и героя. В романе развивается заявленная в «Школе для дураков» тема двойничества. Паламахтеров и Дзындзырэла связаны как культурный герой и трикстер, человек и тень, их образы делятся и мерцают в сумеречной атмосфере романа. Имя Дзындзырэлы – Ильи, Паламахтерова – Яков Ильич, то есть младший, «сын». Имя Яков происходит от Иаков, и герою приходится оспаривать право первородства у соколовского Исава. Завершается роман утверждением-провозглашением: «Попробуй пожги только, дурья башка / Мои гениальные строчки» [14, с. 238]. В то же время Дзындзырэла – Синдирэла, то есть Золушка, приемная, младшая, нелюбимая, но самая удачливая и счастливая из трех сестер. Зачатки сюжета о волшебном превращении зашифрованы в названии первого романа Соколова: там и появляется сказочный дурачок, который в результате оказывается умнее всех.

Авторское посвящение к роману: «Друзьям по рассеянию». Рассеяние здесь не только веселье в приятельской компании, но скорее растворение, утрата пределов и четких очертаний, не в последнюю очередь границ между автором и героем: «Немного спустя, все более забываясь и путая действительное и воображаемое <...>, оценивая себя со стороны или в зеркале, оставаться совершенно довольным своими – то есть нет, пойдите, его, конечно, его, героя, поступками и чертами» [10, с. 72]. Название романа представляет собой дословный перевод французской идиомы и означает сумерки. Буквально переводил это выражение и Пушкин, в первом эпиграфе к роману, взятом из

«Евгения Онегина», упоминается «пора меж волка и собаки». Соколов ближе к оригиналу: «entre chien et loup» – между собакой и волком, а не наоборот. Образы собаки и волка то совмещаются, то разводятся в тексте. Очевидно, однако, что зооморфная параллель Паламахтерову, охотнику-доезжающему – именно собака, а Дзындзырэла – волк, с его стремлением в зону пограничья, оборотничеством, бесовщиной. Заглавие фиксирует момент пограничья, но направление движения задано отчетливо: от собаки – к волку, то есть от автора – к герою, не наоборот.

В третьем романе даже на уровне заглавия герой уже главнее: «Палисандр-и-я». Первое предисловие – «от биографа», второе – «от автора» – подписано «П. Дальберг». Дальберг – графоман, вырвавшийся на свободу, его речь навязчива и мнولوجична. Автор, вытесненный за скобки текста, перемещается в область комментария и пишет программное эссе «Palissandr – c'est moi?», где отвечает на этот, в общем, риторический вопрос: «я, сочинитель С, перед лицом своих критиков должен голосом вопиющего прокричать слова страшной клятвы: Palissandr c'est ne moi pas» [12]. В эссе Соколов излагает свою концепцию «медленного письма», противопоставляя ему сюжетную словесность, мастером которой, без сомнения, является герой его последнего романа. Писательское имя редуцировано до буквы-криптонима («писатель С»), под которым, кстати, он фигурирует и в посвященном ему рассказе «профессора Ж» (Александра Жолковско-го). Как известно, «Палисандрия» представляет собой пародию почти на все существующие разновидности жанра романа и задумывалась как роман о смерти романа как жанра. Вероятно, что одна смерть здесь все же случилась – из него исчез автор.

На долю автора, вытесненного персонажем, остается молчание, и после 1985 года Саша Соколов пишет в стол, заслужив репутацию «русского Сэлинджера». Эссе, написанные в этом промежутке – инобытие автора: «Стихи, проза – один талант, статьи и эссе – другой. Для многих это идет параллельно. А в моем случае происходит интерференция, наложение волн. Эти вещи мешают друг другу во мне. Журналистика – другой слой языка» [13].

В области собственно художественной Соколов публикует произведения («Рассуждение» 2007, «Газибо» 2009, «Филорнит» 2010), которые сам определяет как «тексты», написанные в форме свободной беседы «не слишком четкого или даже нечеткого совершенно числа голосов» [14]. В «Рассуждении», например, есть такие строки:

нас, которые тут рассуждают, довольно много, иначе сказать, рассуждение многоголосое, а что касается меня, то не секрет, что последняя на удивление вольна, да и в целом оно до того свободно, что часто бывает так, что один какой-нибудь голос высказывание начинает, второй продолжает, а третий, семнадцатый или какой хотите по счету высказывание заканчивает [14].

Объяснить, как устроен такой текст, сам писатель не только не может, но и не хочет, не в последнюю очередь потому, что опасается: секрет могут украсть. В интервью, данном Марии Терещенко, есть интересные признания писателя по этому поводу:

«<...> Я просто, с одной стороны, не хочу, а с другой – просто не сумел бы рассказать, какого рода эти тексты, определить их жанровую сущность.

- А почему не хотите?

- Потому что тогда все тоже начнут писать такие тексты.

- Думаете, смогут?

- Смогут, смогут. У меня же много заимствовано, и я повлиял на очень многих. Еще как повлиял. Взять того же, как его фамилия... Михаил Берг. Человек почему-то решил <...>, что нужно взять всю мою лексику, всю мою ритмику, музыку и написать на их основе свои романы» [13].

Травматическая озабоченность соблюдением границ своего и чужого, сохранением неприкосновенности личного пространства, «своей» авторской территории объясняется тем, что у Михаила Берга, материализовавшегося плагиятора, были предшественники в произведениях самого Соколова.

Трудно найти в русской литературе более удивительный пример того, как в пределах одной литературной судьбы реализуется программная установка целой художественной системы. В трех романах и трех «текстах» Саши Соколова разворачивается драматическая история, рассказывающая о том, как «ученик такой-то» превзошел своего учителя.



## Библиографический список

1. Чупринин С. *Русская литература сегодня: Жизнь по понятиям*. Москва: Время, 2007.
2. Эпштейн М. Что такое персонажное мышление? *Книга книг*. Available at: [http://www.emory.edu/INTELNET/kniga\\_knig.html](http://www.emory.edu/INTELNET/kniga_knig.html)
3. Руднев В.П. *Энциклопедический словарь культуры XX века. Ключевые понятия и тексты*. Москва: Аграф, 2001.
4. Борхес Х.Л. Скрытая магия в «Дон-Кихоте». *Расследования*. Санкт-Петербург: Амфора, 2001.
5. *Жизнь и творчество Себастьяна Найта*. Составитель В.П. Старк. Санкт-Петербург: Звезда, 1999.
6. Сарнов Б.М. *Пршествие капитана Лебядкина. Случай Зощенко*. Москва: Культура, 1993.
7. Дарк О. Миф о прозе. *Дружба народов*. 1992; № 5-6: 219 – 232.
8. Соколов С. «Силы ещё есть, гребу я хорошо...» *Частный корреспондент*. Available at: <http://www.chaskor.ru/p.php?id=11971>
9. Соколов С. *Школа для дураков*. Санкт-Петербург: Симпозиум, 2001.
10. Соколов С. *Между собакой и волком*. Санкт-Петербург: Симпозиум, 2001.
11. Эпштейн М.Н. Заметки по экологии письма. *Комментарии*. 1997; 13: 215 – 222.
12. Соколов С. Palissandr – c'est moi? *Глагол*. 1992; № 6.
13. Соколов С. Я не принимаю большую часть русского словаря. *Газета*. 2004; 20 декабря.
14. Соколов С. Рассуждение. *Зеркало*. 2007; № 29-30.

## References

1. Chuprinin S. *Russkaya literatura segodnya: Zhizn' po ponyatiyam*. Moskva: Vremya, 2007.
2. `Epshtejn M. Chto takoe personazhnoe myshlenie? *Kniga knig*. Available at: [http://www.emory.edu/INTELNET/kniga\\_knig.html](http://www.emory.edu/INTELNET/kniga_knig.html)
3. Rudnev V.P. *Enciklopedicheskij slovar' kul'tury XX veka. Klyuchevye ponyatiya i teksty*. Moskva: Agraf, 2001.
4. Borhes H.L. Skrytaya magiya v «Don-Kihote». *Rassledovaniya*. Sankt-Peterburg: Amfora, 2001.
5. *Zhizn' i tvorchestvo Sebast'jana Najta*. Sostavitel' V.P. Stark. Sankt-Peterburg: Zvezda, 1999.
6. Sarnov B.M. *Prishestvie kapitana Lebyadkina. Sluchaj Zoschenko*. Moskva: Kul'tura, 1993.
7. Dark O. Mif o proze. *Druzha narodov*. 1992; № 5-6: 219 – 232.
8. Sokolov S. «Sily esche est', grebu ya horosho...» *Chastnyj korrespondent*. Available at: <http://www.chaskor.ru/p.php?id=11971>
9. Sokolov S. *Shkola dlya durakov*. Sankt-Peterburg: Simpozium, 2001.
10. Sokolov S. *Mezhdub sobakoj i volkom*. Sankt-Peterburg: Simpozium, 2001.
11. `Epshtejn M.N. Zametki po `ekologii pis'ma. *Kommentarii*. 1997; 13: 215 – 222.
12. Sokolov S. Palissandr – c'est moi? *Glagol*. 1992; № 6.
13. Sokolov S. Ya ne priniimayu bol'shuyu chast' russkogo slovarya. *Gazeta*. 2004; 20 dekabrya.
14. Sokolov S. Rassuzhdenie. *Zerkalo*. 2007; № 29-30.

Статья поступила в редакцию 03.11.16

УДК 808.2 – 55

**Gasanova G.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),  
E-mail: [gulistan160459@mail.ru](mailto:gulistan160459@mail.ru)

**METAPHORICAL MEANINGS OF RUSSIAN VERBS DERIVED FROM NOUNS, DENOTING A DOER OF AN ACTION.** The article investigates figurative metaphorical meanings of Russian derivative verbs, formed from nouns denoting a doer of an action. The research defines regularities of metaphorical connections between producing nouns and their verbal derivatives, what allows singling out the specifics of reflection in the studied derivative metaphorical meanings of the initial nouns. The work also shows the ways of forming figurative meanings in the semantic structure of the derivative verbs derived from different semantic lexical groups denoting a person.

**Key words:** derivative, producing word, metaphorical meaning, name of a person, nouns, verbs.

**Г.А. Гасанова**, канд. филол. наук, доц. Дагестанского государственного университета, г. Махачкала,  
E-mail: [gulistan160459@mail.ru](mailto:gulistan160459@mail.ru)

## МЕТАФОРИЧЕСКИЕ ЗНАЧЕНИЯ ГЛАГОЛОВ, ОБРАЗОВАННЫХ ОТ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ – НАИМЕНОВАНИЙ ЛИЦА, В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена исследованию образных метафорических значений производных глаголов, образованных от существительных со значением лица. Выявляются закономерности метафорических связей производящих и их глагольных дериватов, что позволило определить особенности отражения в рассматриваемых производных метафорических значений исходных существительных, а также пути формирования образных значений в семантической структуре производных глаголов, образованных от разных смысловых групп лексики, обозначающей лицо.

**Ключевые слова:** производное слово, производящее слово, метафорические значения, наименования лица, существительные, глаголы.

К живым способам образования глагольных слов в современном русском языке относятся только процессы словопроизводства отыменных глаголов. Кроме того, живым и активным сегодня можно считать только такой словообразовательный тип, общее значение которого может быть определено как глагол активного действия [1, с. 132].

Это общее значение в качестве регулярного правила предполагает выбор прежде всего такого первичного имени, которому по положению вещей предписана в лексической системе языка функция субъекта активного действия. Ср.:

*Учитель* – лицо, занимающееся преподаванием какого-либо предмета в низшей и высшей школе, преподаватель, школьный работник.

*Учительствовать* – быть учителем.

*Лентяй* – тот, кто постоянно ленился, кто неохотно, лениво работает, лодыр.

*Лентяйничать* – бездельничать, вести себя лентяем.

Отраженные в словарных толкованиях модификации, а точнее, детализации этого общего значения оказываются необходимыми только при описании значения производного слова, но не при его создании.

Ср. в связи с этим замечание И.С. Улуханова: «Носителю языка дан не путь образования слов, а только соотношение мотивированного и мотивирующего» [2, с. 19].

Производные метафорические глаголы, образованные от наименований лица как единый разряд в этом аспекте не рассматривались.

В образовании отыменных глаголов наибольшую активность проявляют инвариантные суффиксы, которые могут означать самые разнообразные действия, имеющие какое-либо отношение к тому, что названо мотивирующим словом: *-и-*, *-нича-*, *-ствова-*.

Причём суффиксы *-и-* чаще всего сочетается с существительными, обозначающими артефакты, а суффиксы *-нича-*, *-ствова-* с существительными – наименованиями лица, так как данные суффиксы служат для выражения значения «занятия, поступки, имеющие отношение к тому что названо мотивирующим существительным». Мотивирующие субстантивы в данном случае представлены двумя группами лексем: собственно-оценочными (*лентяй – лентяйничать, лодырь – лодырничать, дармоед – дармоедничать и др.*) и вторично-оценочными существительными (*дипломат – дипломатничать, клоун – клоунничать, тиран – тиранствовать, барин – барствовать*).

Так как собственно-оценочные существительные однозначны, они не представляют интереса при изучении типов соотносённости семантических структур мотивирующего и мотивированного. Исходя из этого, выявляются типы соотношения семантических структур вторично-оценочных существительных и их глагольных дериватов.

Описание глаголов с этой точки зрения произведено на основе лексико-семантического критерия, путем объединения слов в несколько смысловых групп по семантике существительного – наименования лица: производные, образованные от названий лиц по профессии или роду занятий, принадлежности к политическим партиям или религиозным течениям, от названий лиц по национальной принадлежности, от названий лиц по родству (родственным связям) и общих названий людей.

Семантическая соотносительность мотивирующих существительных и мотивированных глаголов рассмотрена с учётом выделенных групп. Это позволило определить особенности отражения в рассматриваемых производных разных типов метафорических значений исходных существительных, а также пути формирования образных значений в семантической структуре производных глаголов, образованных от существительных – наименований лица.

Следует отметить, что у разных групп лексики наблюдаются различные типы семантической соотносительности по переносному образному значению. Наибольшее разнообразие типов семантической соотносительности обнаруживается в словообразовательных парах с мотивирующим «профессиональным» существительным.

В ряде случаев переносное образное значение глагола формируется на базе переносного значения производящего. В данном типе соотношения выделены две разновидности:

а) существительное обладает и прямым «профессиональным», и образным оценочным значением, которые наследуются производным глаголом.

*Актёр* – 1. Профессиональный исполнитель ролей в театральных представлениях // О человеке, показывающим себя не таким, каков он есть на самом деле; о притворщике.

«[Казарин:] *Не знает! О невинность! Посмотрите, какой серьёзный вид и недовольный взор. Да я не знал, что вы такой актёр*» (Лермонтов. Арбенин).

*Актёрствовать* – Устар. Быть актёром // перен. Быть неискренним в поведении, в обращении, притворяться.

«*Из-за него суетятся, сгибаются в дугу, актёрствуют и подличают самые презренные люди?*» (Писарев. Пушкин и Белинский) [3, т. 1, с. 30]. К данному типу соотношения относятся также словообразовательные пары:

*бродяга – бродяжничать, ремесленник – ремесленничать, атама – атаманить, шпион – шпионить.*

б) Существительное обладает обоими («профессиональным» и оценочным) значениями, но в глаголе реализуется лишь переносное оценочное значение:

*Скоморох* – 1. В древней Руси: странствующий актёр; 2. разг. О человеке, потешающем других своими шутовскими выходками.

«*Слушая Антона, Матвей смотрел на него и дивился. Как не похож он был на прежнего запевалу первой роты, весёлого балагура и скомороха, забавлявшего солдат в часы досуга своими шутейными представлениями!*» (Марков. Строговы).

*Скоморошничать и скоморошествовать* – Разг. Вести себя подобно скомороху, шуту; паясничать.

«*Арина Петровна окончательно рассердилась ...– Мать об деле говорит, а он скоморошничает*» (Салтыков-Щедрин. Господа Головлёвы) [3, т. 4, с. 114 – 115].

К данному типу соотношения относятся производные:

*гаерничать, гаерствовать; фиглярничать, фиглярствовать, фиглярить; клоунничать*, которые объединены общим значением 'вести себя несерьёзно, кривляться', а также *бар-*

*ствовать, тиранствовать, дипломатничать, холуйствовать, рабствовать, холопствовать, лакействовать и лакейничать.*

Отсутствие прямого профессионального значения глагола может объясниться двумя причинами: выходом из употребления или малой употребительностью существительного в профессиональном значении (*зусар, скоморох, гаер* и др.) и большей специализацией суффиксов в выражении одного из значений.

Фактически глаголы с суффиксами *-нича-*, *-ствова-* выражают сходные значения. Отличие их в том, что «в языке 20-го в. глаголы с *-нича-* осознаются только как оценочные, а глаголы со *-ствова-* как имеющие оба значения, которые дифференцируются в контексте» [4, с. 143]. Глаголы на *-нича-* чрезвычайно восприимчивы к переносным экспрессивно-оценочным значениям производящих имён. «В ряде случаев они даже «обходят» прямые значения существительных и «обнажают» те оценочные значения, которые в соответствующих именах угадываются только как потенциальные» [5, с. 90].

В ходе анализа фактического материала обнаружился ряд случаев, когда в семантике производного развивается метафорическое значение, которое не находит себе соответствий в смысловой структуре исходного существительного – наименования лица. Причём в одних из них отмечается и прямое, и переносное значения, а в других – только переносное образное значение. Ср.:

*Генерал – Генеральствовать* 1. Быть генералом. 2. Дергать себя по-генеральски [3, т. 1, с. 305].

*Диктатор – Диктаторствовать* 1. Быть диктатором. 2. Вести себя как диктатор.

«*Ты вот что мне скажи: кто дозволил самочинствовать и диктаторствовать в районе?*» (Бабаевский. Кавалер Золотой звезды.) [3, т. 1, с. 399].

*Акробат – Акробатничать* [6, т. 1, с. 163].

*Школьник – Школьничать* Вести себя так, как это свойственно школьнику, ребячиться.

«*Марья Николаевна пускала лошадь нарочно по этим лужицам, хохотала и твердила: – «Давайте школьничать»* (Тургенев. Вешние воды). «*Хотелось школьничать, прыгать, петь*» (Горбатов. Алексей Гайдаш) [3, т. 4, с. 721]. Оценочное значение глаголов этих групп относится к области семантических ассоциаций, т.е. в основу метафорического значения производного глагола кладётся ассоциативный признак, который в толковых словарях у производящего не фиксируется.

В словообразовательной паре *школьник – школьничать* мотивационные связи осуществляются на основе ассоциаций, связанных с возрастными особенностями. Детям свойственно баловаться, играть, вести себя несерьёзно. Суть таких смысловых отношений, названных В.В. Лопатиным «метафорической мотивацией», состоит в том, что «переносный смысл возникает у определенных слов только на уровне мотивированного слова, в его словообразовательной структуре» [7, с. 56].

Не всегда образное значение существительного порождает метафорическое значение в глаголе. В словообразовательных парах: *сапожник – сапожничать, маляр – малярничать, министр – министрствовать, профессор – профессорствовать, адвокат – адвокатничать* в производном глаголе метафорическое значение не отмечается при наличии образного значения в производящем. Ср.:

*Профессор* – 1. Учёное звание, а также лицо, носящее это звание. // О знатоке своего дела.

*Профессорствовать* – Быть профессором, занимать должность профессора [3, т. 3, с. 540].

*Министр* – 1. Член правительства, возглавляющий министерство (в 1 знач.). *Министр иностранных дел.* // Разг. шутол. Об умном находчивом человеке.

«*Разговоришься (с ним) – ума палата, министр, – всё обсудит как должно*» (Л. Толстой. Воскресение.)

*Министрствовать* – 1. Занимать пост министра, быть министром [3, т. 2, с. 273].

*Маляр* – 1. Рабочий, занимающийся окраской зданий, помещений.

1. Пренебр. О плохом живописце, художнике.

«*Он объявил, что мне необходимо заниматься собственным образованием, без чего я останусь жалким маляром*» (Репин. Далёкое близкое.)

*Малярничать* – Разг. Выполнять малярные работы; заниматься ремеслом маляра. [3, т. 2, с. 224].

*Сапожник* – 1. Мастер по шитью и пошиву обуви; 2. Прост. пренебр. О неумелом неискусном в каком-либо деле человеке.

«С наступлением темноты мы начинаем сеанс. Показываю звуковую: «Александр Невский». Вдруг лента обрывается. Ребятишки начинают кричать: «Сапожники!» (Полторацкий. В родных краях.)

Ср. также ФЕ *Как сапожник (делать что)* (прост. пренебр.) – неумело, неуклюже.

Видимо, переносное значение в существительном *сапожник* возникло на основе ФЕ *как сапожник*.

*Сапожничать* – Разг. Заниматься ремеслом сапожника, быть сапожником. // Заниматься шитьём или починкой обуви. [3, т. 4, с. 28].

Выявились и такие случаи, когда в производящем существительном отмечается и прямое и переносное значение, однако производные глаголы от них вообще не образуются, хотя возможны случаи их окказионального употребления в художественных и публицистических текстах.

Не образуются метафорические производные глаголы от следующих существительных-наименований лиц, имеющих образные значения: *вельможа, сановник, деспот, варвар, солдат, сатрап, бюргер, богатырь, палач, чиновник*.

*Вельможа* 1. устар. 1. Знатный и богатый сановник. 2. ирон. О зазнавшемся человеке [3, т. 1, с. 148].

*Солдат* – Рядовой военнослужащий армии // вообще воин, военный человек // перен. Тот, кто посвятил себя какому-либо делу и преданно служит ему [3, т. 4, с. 188 – 189].

*Богатырь* – Герой русских былин, воин отличившийся необычайной силой, удачей, мужеством и умом. // перен. Человек большого роста и крепкого телосложения, сильный и смелый. «Эти маленькие ребята, кого ни возьми, все, как на подбор, богатыри» (Куприн. Молох.) [3, т. 1, с. 101].

Анализ материала показывает, что метафорические глаголы образуются в основном от переносных значений существительных, выражающих поведенческую характеристику, причём с негативной оценкой (типа *клоун – клоунничать, скоморох – скоморошничать* и др.). Их образное значение толкуется так: «вести себя подобно тому, кто назван в производящей основе». Приведённые выше слова такой семантикой не обладают. А в слове *богатырь* развивается образное значение с положительной оценкой.

Сюда же мы включили словообразовательные пары, в которых производные глаголы соотносятся с производящими существительными только в прямых значениях. Ни в производном, ни в производящем переносное значение не отмечается.

*Атаман – атаманить, маклер – маклерствовать, начальник – начальствовать, генерал – генеральствовать, директор – директорствовать, дьякон – дьяконствовать, пастух – пастушить, плотник – плотничать, батрак – батрачить, режиссёр – режиссировать, репортёр – репортёрствовать, бригадир – бригадирствовать, президент – президентствовать, слесарь – слесарить – слесарничать, секретарь – секретарствовать, судья – судействовать, шофёр – шофёрить*.

Из приведённых примеров видно, что глаголы образованы преимущественно с помощью суффиксов *-ствова-*, *-и-* (ть), а метафорические образные значения развивают, как мы уже отмечали выше, глаголы с суффиксом *-нича-*.

В группе глаголов, образованных от названий лиц по принадлежности к политическим партиям или религиозным течениям, выявился только первый тип соотношения, когда производное наследует образное значение производящего: *либерал – либеральничать, монах – монашествовать, иезуит – иезуитствовать*.

Следует отметить, что непрямые названия лица, в зависимости от семантического своеобразия, обнаруживают разные возможности к глагольному словопроизводству. Так, названия человека по родству соответствуют отдельные глаголы, например: *сын – усыновить, дочь – удочерить*. Метафорические глаголы от них не образуются.

Лишь единичные глаголы мотивированы общими названиями людей: *человек – очеловечить – очеловечиться; баба – бабничать – обабиться; мужик – омужичиться (устар.); ребенок – ребячиться*.

Кстати, только в словообразовательной паре *ребенок – ребячиться* представлен тип соотношения, при котором и производное и производящее имеют переносные значения, но эти значения не совпадают. Ср.:

*Ребенок* – 1. Маленький мальчик или маленькая девочка. // О наивном, неопытном человеке.

«Скажите сестре Анне, что стыдно ей до сих пор быть ребенком» (Гоголь. Письмо М.Н. Гоголь, 2 сентября 1851).

*Ребячиться* – Разг. Вести себя по-детски, шаловливо, несерьёзно.

«(Анна:) Все еще ребячишься. А ребячиться тебе уж не то что стыдно, а как то зазорно глядеть-то на тебя». (А. Островский. Не было ни гроша, да вдруг алтын) [3, т. 3, с. 690 – 691].

В данном случае переносные метафорические значения и исходного существительного и производного от него глагола базируются на разных потенциальных (фоновых) семах производящего слова *ребенок*: 'наивный', 'неопытный' и 'шалить', 'несерьезный'. Они извлекаются из семантической структуры производящего слова и кладутся в основу образных значений.

В словообразовательных парах: *баба – бабничать, баба – обабиться, мужик – омужичиться, человек – очеловечить, очеловечиться*, в исходном существительном есть и прямое и переносное значения, а в производном – только переносное, образное значение. Ср.:

*Баба* – 1. Устар. Замужняя крестьянка. // Простая, необразованная женщина. «... А ты что? Все была баба, а как муж разбогател, дама стала!» (А. Островский. Не сошлись характерами). 4. Разг. презр. О слабом, нерешительном мужчине, мальчишке. «(Паратов:) если мужчина заплачет, так его бабой назовут, а эта кличка для мужчины хуже всего, что только может изобрести ум человеческий». (А. Островский. Бесприданница).

*Бабничать* – 1. Прост. Проявлять слабохарактерность, изнеженность.

«Кузьма впился руками в постель и зацелкал зубами от боли. – Ну не бабничай, – угрюмо говорил ему Львов, вставляя дренаж в новую ранку». (Гаршин. Трус) [3, т. 1, с. 53 – 54].

*Обабиться* – Стать излишне чувствительным, бесхарактерным, мелочным и т. п. (о мужчине).

«(Николай Яковлевич) отлично знал, что думают эти господа про него: обабился, распустил нюни, прокис» (Мамин-Сибиряк, Любков).

2. Перестать следить за собой, опуститься (о женщине) [3, т. 2, с. 518].

*Человек* – 1. Живое существо, обладающее мышлением, речью, способностью создавать орудия и пользоваться ими в процессе общественного труда. [3, т. 4, с. 659].

*Очеловечить* – 1. Наделить кого-, что-либо свойствами человека.

«Греки очеловечили своих богов и, следовательно, понятие человека возвысили до божества».

*Очеловечиться* – Стать похожим на человека, приобрести свойства человека // Стать человеческим, гуманным.

«Во взаимной любви с этой крестьянкой я очеловечился» (Писемский. Масыны) [3, т. 2, с. 732].

Довольно инертны к глагольному словопроизводству названия людей по национальной принадлежности. В словаре зафиксированы лишь единичные примеры такого рода: *цыганить; ополячить, ополячиться; офранцузить, офранцузиться; онемечить, онемечиться*, причём со значительным семантическим преобразованием производящих. Данные значения не находят соответствий в семантической структуре исходного слова. В производном глаголе образное значение является единственным и основным.

Ср.: *Цыган (цыганы)* – Народ индийского происхождения, живущий в разных странах мира, а также лица, относящиеся к этому народу.

*Цыганить* – Прост. Скитаться, бродяжничать, часто переезжать с места на место.

«(Пацюк:) Так вот, ребятки, что ж нам остается делать? Здесь оставаться или всем поселком уйти отсюда и по России цыганить?» (Билль-Белоцерковский. Голос недр).

2. (сов. *выцыганить*) перех. и без доп. Прост. назойливо выпрашивать, кланяться.

3. перех. Устар. Издеваться над кем-либо, поносить.

«И пошли они цыганить Потапа Максимыча, глумиться над ним, надо всей семьей его» (Мельников-Печерский. На горах). [3, т. 4, с. 649 – 650].

Все образные значения глагола развиваются на основе разных фоновых сем производящего, связанных с нашими знаниями и представлениями о данной народности, о его образе жизни, манере поведения, характере и т.д. Ср. также глаголы:

*Ополячиться* – Стать похожим на поляка по языку, обычаям, жизненному укладу. [3, т. 2, с. 626].

*Офранцузиться* – Статья похожим на француза по языку, обычаям, жизненному укладу. [3, т. 2, с.727].

*Онемечиться* – Статья похожим на немца по языку, обычаям, жизненному укладу. [3, т. 2, с. 618].

Таким образом, производные глаголы, образованные от существительных – наименований лиц разных лексических групп, имеют свои особенности в развитии метафорических образных значений.

#### Библиографический список

1. Катлинская Л.П. *Активные процессы словопроизводства в современном русском языке*. Москва: Высшая школа, 2009.
2. Улуханов И.С. *Словообразовательная семантика в русском языке и принципы ее описания*. Москва: Наука, 1977.
3. *Словарь русского языка*: в 4 т. Под редакцией А.П. Евгеньевой. Москва: Русский язык, 1981 – 1985.
4. Алексеева А.А. *О единстве и противоположности логического и лингвистического*: тезисы докладов научно-теоретической конф. ЛГПИ им. А.И. Герцена. Ленинград, 1968.
5. Кадькалова Э.Н. Лексические значения производных слов. *Русский язык в школе*. 1972; 5:
6. Тихонов А.Н. *Словообразовательный словарь русского языка*: в 2 т. Москва: Русский язык, 1985.
7. Лопатин В.В. Метафорическая мотивация в русском словообразовании. *Актуальные проблемы русского словообразования: учёные записки Ташкентского педагогического института*. Ташкент, 1975. Вып. 1; Т. 143.

#### References

1. Katlinskaya L.P. *Aktivnye processy slovoпроизводства v sovremennom russkom yazyke*. Moskva: Vysshaya shkola, 2009.
2. Uluhanov I.S. *Slovoobrazovatel'naya semantika v russkom yazyke i principy ee opisaniya*. Moskva: Nauka, 1977.
3. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Pod redakciej A.P. Evgen'evoj. Moskva: Russkij yazyk, 1981 – 1985.
4. Alekseeva A.A. *O edinstve i protivopolozhnosti logicheskogo i lingvisticheskogo*: tezisy dokladov nauchno-teoreticheskoy konf. LGPI im. A.I. Gercena. Leningrad, 1968.
5. Kad'kalova E.N. Leksicheskie znacheniya proizvodnyh slov. *Russkij yazyk v shkole*. 1972; 5:
6. Tihonov A.N. *Slovoobrazovatel'nyj slovar' russkogo yazyka*: v 2 t. Moskva: Russkij yazyk, 1985.
7. Lopatin V.V. Metaforicheskaya motivaciya v russkom slovoobrazovanii. *Aktual'nye problemy russkogo slovoobrazovaniya: uchenye zapiski Tashkentskogo pedagogicheskogo instituta*. Tashkent, 1975. Vyp. 1; T. 143.

Статья поступила в редакцию 03.11.16

УДК 811.512.1

**Kaksin A.D.**, Doctor of Sciences (Philology), leading researcher, Institute of Humanitarian Research and the Sayan-Altai Tyurkology, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: adkaksin@yandex.ru

**ON THE CRITERIA OF DEFINING A SYNONYMOUS ROW AND ITS DOMINANT IN THE KHAKASS LANGUAGE.** The article defines and describes the main principles of singling out a synonymous row and its dominant in Khakass. The system of lexical synonyms, with regard to its feature of openness in the mind of an individual constantly evolves and interacts with the external environment. This evolution has an impact on the relationship and interaction of members of a number of synonymous words and their dominant, both among themselves and with the surrounding semantic diversity of the language. At the same time the synonymic relations overlap with other relations of lexical units (variability, polysemy), and the system of meanings of the synonymous words is understood as the one that has a hierarchical nature. This is proved by the analysis of the illustrative material, as well as when the author addresses cognitive bases of these interactive lexical units.

**Key words:** Khakass language, synonyms, synonymic row, dominant.

**А.Д. Каксин**, д-р филол. наук, вед. науч. сотр. Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: adkaksin@yandex.ru

## О КРИТЕРИЯХ ВЫДЕЛЕНИЯ СИНОНИМИЧЕСКОГО РЯДА И ЕГО ДОМИНАНТЫ В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье выявляются и описываются основные принципы выделения синонимических рядов и доминанты в хакасском языке. Система лексических синонимов, в виду своей незамкнутости и открытости в сознании индивида постоянно развивается и эволюционирует, взаимодействуя с внешней средой. И эта эволюция накладывает отпечаток на взаимоотношения и взаимодействие членов синонимического ряда и доминанты как между собой, так и с окружающим семантическим многообразием языка. При этом синонимические отношения пересекаются с иными видами отношений лексических единиц (вариантности, функциональной эквивалентности, полисемии), а система значений синонимических слов мыслится как имеющая иерархический характер. В этом убеждает анализ иллюстрационных материалов, а также обращение к когнитивным основам этих взаимодействующих лексических единиц.

**Ключевые слова:** хакасский язык, синонимы, синонимический ряд, доминанта.

Исследование синонимических отношений лексем проводится в рамках синонимических рядов, представляющих небольшие фрагменты – участки в лексической системе и, соответственно, организованную структуру языка. Синонимические ряды характеризуются такими признаками, как общее значение лексем при наличии его различительных и сходных оттенков; незамкнутость системы, свидетельствующая о необъемлемых ресурсах языка; частичная взаимозаменяемость синонимов в тексте. Тем самым, синонимический ряд является открытой микросистемой с возможностью видоизменяться как количественно, так и качественно. Синонимы объединяются в семантическую группу – синонимический ряд, который представляет собой не просто совокупность близких по значению слов, а целую (часто иерархическую) микросистему, где синонимические единицы находятся в определенных парадигматических связях. Как утверждает Ю.Д. Апресян, синонимический ряд – это «истори-

чески сложившаяся группировка слов, которая носит системный характер» [1, с. 227].

Несмотря на своё обилие и частотность употребления в хакасском языке, синонимы являются пока еще недостаточно изученной областью лексикологии. Впервые в хакасском языкознании вопросы синонимии с функционально-семантической точки зрения затронула Т.Г. Боргоякова на материале фразеологических единиц [2]. Д.И. Чанков в своей статье «Синонимы в хакасском языке» выявляет типы синонимов и анализирует пути их образования синонимов [3]. Более детально с точки зрения семантики и функционирования глагольные синонимы рассматриваются в диссертационной работе И.С. Тороковой [4]. В последнее время вопросы глагольной синонимии в рамках лексико-семантических групп исследуются в работе М.Д. Чертыковой [5]. Значительным вкладом в изучение синонимии не только в хакасском, но и в других тюркских языках Южной Сибири послу-

жило издание Словаря синонимов хакасского языка, представляющего систематизированный свод синонимического богатства лексики хакасского языка и включающего 760 синонимических рядов [6, с. 180].

Цель статьи заключается в выявлении и описании основных принципов выделения синонимических рядов и доминанты на материале хакасского языка. Синонимические ряды бывают разные по количеству членов: многочисленные, например, **чиис** «пища, еда, питание, продукты питания, съестные припасы»; **азых I** «запас продуктов, продовольствие»; **азых-түлүк** «продовольствие, провизия»; **ас II** «хлеб, зерно, еда, пища, угощение, саг., шор. ячмень»; **тамах** «пища, еда, угощение, свеженена, хлеб, зерно»; **азырал** «пища, корм, питание»; **ас-тамах** «собир. пища, продукты, угощение»; а **чичең ниме** «еда, пища, питание, продукты питания, съестные припасы» [6, с. 179]. Также могут состоять из 2-3 слов, например, **чиңис** «победа, торжество, достижение, завоевание»; **утыс** «выигрыш, успех, победа» [6, с. 180].

Опорным (стержневым, главным) словом является доминанта – выразитель общего значения синонимического ряда. Наличие доминанты следует рассматривать, прежде всего, как психологический фактор, связанным с когнитивным осмыслением окружающей действительности и с существованием в ней понятийного прототипа, который в широком сознании оценивается как «лучший образец своего класса и более прототипический экземпляр, чем все остальные» [7]. В сопоставлении с доминантой остальных членов синонимического ряда выявляются общие и отличительные оттенки значений синонимичных слов. Обычно доминанта в синонимическом ряду выделяется лингвистами без особого труда: это самое частотное, стилистически нейтральное слово, выражающее смысловую основу синонимического ряда и имеющее широкую сочетаемость. «...Доминанты – почти всегда лексемы первого плана, наиболее обработанные в языке и наиболее укорененные во всей отраженной в нем словесной культуре» [8, с. 73]. «Доминанта – это исходное слово, по отношению к которому другие слова синонимического гнезда обнаруживают большую идеографическую сложность, которая выражается в большем количестве идеографических компонентов в лексическом значении слова. Доминанта – это своего рода конкретный для данного языка экземпляр лексического примитива, т. е. знание его является обязательным для носителей данного языка и потому не требующим в принципе толкования» [9, с. 173].

Говоря о доминанте, нужно говорить и о процедуре построения синонимического ряда. Зная критерии отбора доминанты, мы можем посмотреть, как в словарях синонимов располагаются члены синонимического ряда, тем самым проследить их иерархические отношения. Ближе к доминанте располагаются подверженные к нейтрализации и частотности лексемы. Далее в данной цепочке располагаются менее частотные члены с более дифференцированными значениями, а также фразеологические единицы, историзмы, диалектизмы или эвфемизмы, разделяющие общее значение синонимического ряда. Поскольку доминантой является наиболее употребительное слово, то, чаще всего, оно полисемантно, а это значит, что доминанта синонимического ряда может иметь такие содержательные качества, которые отсутствуют у остальных членов. Понятие полисемии связано с широкой лексической сочетаемостью. За примерами обратимся в Словарь синонимов хакасского языка: **азырирға** «1) кормить, 2) откармливать (скот)»; **Күскү күн хыс тооза азыралча**; **отхарға** «1) кормить сеном, давать корм; 2) выводить на выпас». **Пайаагы чон, кбл хазына чидіп, аттарынаң түсклеп, изерлерін алып, аттарын отхарғлап, постарына чичең ниме идіп, хара сеек чілі, хайнасча** (Хп); **сағландырарға** «откармливать скот». **Күскүзіне читіре сосхаларны сағландырчабыс, анаң хысхызына ит полча** (чоох тілі) [6, с. 18]. В данном синонимическом ряду доминанта **азырирға** имеет широкие сочетательные возможности в объектном и субъектном отношении: кормить можно почти всех живых существ, способных принимать пищу: людей, детей, мужа, домашних или диких животных и т.д. Также в позиции субъекта может выступать любое живое существо: человек, медведь, белка или птичка. Остальные члены данного синонимического ряда лишены таких свободных семантических и синтагматических возможностей. Глагол **отхарға** может использоваться лишь в отношении человека в качестве субъекта и домашних жвачных животных в виде объекта. Семантика же глагола **сағландырарға** более специфично: помимо семы «кормить» включает и сему «с целью получить мясо от данного животного».

Также вызывает интерес синонимический ряд: **хабар** «новость, весть, известие, сообщение, молва, слух». **Киче чохотан хабарны пүүн хатап чоохтап пирзең; Хайраханым, Агбаным, син дее хайдаг хабар амды хағарзың!** (Ка); **искіріг** «извещение,

уведомление, информация, сообщение, известие, объявление». **Ол искірігі парткомда үзүрербіс** (Сс); **Паза ниме хосчаң пу искіріге?** (Хчк); **саб II** «весть», **сағба** «извещение, оповещение, уведомление, весть, известие, сигнал». **Ол чыхсы сағба ағылар; тылаас** «новость, весть, слух, молва». **Кудетнең Хыстар, сөс пылаза, ол тылаасты чарлап пиреңнер** (Птн, 52); **тіл-аас** «весть, разговоры, сплетни». **Суг хазынзар килерзің, хай пирее тіл-аас чоохтим; тылаас-хабар** «собир. весть, новость». **Хайдаг тылаас-хабар пазох салыстыр парирзың?** (Аух); **ай-сағба I ай-сабы** «собир. вести, известие». **Анзы ағаа ноо-да ай-сағба сөлепчеткен** (Птн, 64); **сағба-сугба** «извещение, оповещение, предупреждение»; **ылам** «шор. разговоры, слухи, молва, звук, известие, сигнал». **Кір килбинең, ол күймээр пастырча, аның хулаана хайдаг-да ылам сыбыхтапча** (Хч, 1992, 114) [6, с. 148]. В данном синонимическом пучке доминантой является распространенное существительное общетюркского происхождения **хабар**, остальные члены ряда семантически дифференцированы. В ходе компонентного анализа данных слов – синонимов с привлечением иллюстрационного материала можно выделить общие и отличительные особенности в их семантике, например, лексема **искіріг** обладает семой «официально», «целенаправленно», лексема **сағба** обладает свойственной только для нее семой «издалека» и т. д.

В синонимическом ряду **хомзыныстыг** «обидный, досадный, жалобный, печальный; обидно, досадно, печально». **Пір ле ниме хомзыныстыг – минің летчик полар сағызым толбааны; Соянның ханның чүрегінең сыххан хомзыныстыг тахтаптары, анда, одырып, тыңнаан чонның, чүректерін хайнатчатхан** (Чхи); **ачыргастыг** «досадный; досадно». **Ачыргастыг алтын пурбамны чидір салганым; өзелістіг** «жалобный, тоскливый, грустный; жалобно, тоскливо, грустно». **Тариканың өзелістіг сыды аалға толдыра чайылған** [6, с. 158] доминантой является нейтральное слово **хомзыныстыг**, остальные члены **ачыргастыг** и **өзелістіг**, маркированные более сильным выражением эмоции, составляют эквивалентную оппозицию доминанте.

Важной особенностью членов одного синонимического ряда является то, что они могут взаимозаменяться в тексте при нейтрализации семантических признаков, при этом у некоторых членов могут стираться дополнительные специфические семы. Доминанта же может заменять в тексте всех членов, поскольку его значение целиком покрывает их значения. Также важно учитывать то, что границы синонимического ряда всегда открыты и размыты, «по принципу незамкнутости, открытые системы, взаимодействующие со средой и получающие информацию, способные эволюционировать» [10].

Как писал В.В. Виноградов, обычно доминантой назначается слово с номинативным значением [11, с. 171]. Но в одном синонимическом ряду могут соседствовать слова, принадлежащие разным стилям речи. Такие синонимы выражают свое основное значение не непосредственно, а через доминанту. Например, глагол с экспрессивным значением **ырдырарға** «1) орать, кричать; 2) ругать кого-л.» состоит в синонимическом ряду глаголов с общим значением «издавать громкие звуки; кричать» с доминантой **хысхырарға** «кричать». В предложении **Таг пазында Василий чоо ырдырча** – Василий сильно орёт на вершине горы глагол **ырдырарға** выполняет экспрессивно-синонимическую функцию. А свое право состоять в названном синонимическом ряду данный глагол получает через значение «кричать», выразителем которого является глагол **хысхырарға** «кричать».

Таким образом, система лексических синонимов, в виду своей незамкнутости и открытости в сознании индивида постоянно развивается и эволюционирует, взаимодействуя с внешней средой. И эта эволюция накладывает отпечаток на взаимоотношения и взаимодействии членов синонимического ряда и доминанты как между собой, так и с окружающим семантическим многообразием языка. При этом синонимические отношения пересекаются с иными видами отношений лексических единиц (вариантности, полисемии), а система значений синонимических слов мыслится как имеющая иерархический характер. В этом убеждает анализ иллюстрационных материалов, а также обращение к когнитивным основаниям этих взаимодействующих лексических единиц. И в реальности почти любое действие представляется сложным по структуре (часто «одно и то же» действие, выполняемое в разных условиях или разными субъектами – это, по сути, разные действия). К тому же у народа, живущего в других условиях, чем какой-либо другой этнос, могут быть свои, специфические, действия или, во всяком случае, своя манера выполнять то или иное действие. Это обстоятельство, на наш взгляд, отражается и на семной структуре определенных лексем и их наборе в синонимическом ряду.

## Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. *Лексическая семантика. Синонимические средства языка*. Москва: Наука, 1974.
2. Боргоякова Т.Г. Некоторые вопросы фразеологической синонимии (на материале хакасского языка). *Вопросы хакасского литературного языка*. Абакан, 1984: 54 – 62.
3. Чанков Д.И. Синонимы в хакасском языке. *Лексикология и словообразование хакасского языка*. Абакан, 1987: 82 – 90.
4. Торокова И.С. *Глагольная синонимия хакасского языка*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Уфа, 1998.
5. Чертыкова М.Д. *Глаголы со значением эмоции в хакасском языке: парадигматика и синтагматика*. Абакан: Издательство ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», 2015.
6. Кызласова И.Л., Чертыкова М.Д. *Словарь синонимов хакасского языка*. Абакан: Издательство «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», 2014.
7. Кубрякова Е.С., Демьяненко В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. *Краткий словарь когнитивных терминов*. Москва: МГУ, 1997.
8. Апресян Ю.Д. Интегральное описание языка и системная лексикография. *Избранные труды*. Москва: Языки русской культуры, 1995; Том II.
9. Денисов Ю.Н. О некоторых подходах к проблеме выделения доминанты синонимического ряда. *Вестник ТГУ*. 2013. Тамбов; Вып. 2 (118): 169 – 174.
10. Гураль С.К., Богданова О.Е. Синергетические аспекты лингвистического образования. *Язык. Культура. Общение*: сборник научных трудов. Москва, 2008: 298 – 308.
11. Виноградов В.В. *Избранные труды. Лексикология и лексикография*. Москва, 1977: 162 – 189.

## References

1. Apresyan Yu.D. *Leksicheskaya semantika. Sinonimicheskie sredstva yazyka*. Moskva: Nauka, 1974.
2. Borgoyakova T.G. Nekotorye voprosy frazeologicheskoy sinonimii (na materiale hakasskogo yazyka). *Voprosy hakasskogo literaturnogo yazyka*. Abakan, 1984: 54 – 62.
3. Chankov D.I. Sinonimy v hakasskom yazyke. *Leksikologiya i slovoobrazovanie hakasskogo yazyka*. Abakan, 1987: 82 – 90.
4. Torokova I.S. *Glagoľ'naya sinonimiya hakasskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Ufa, 1998.
5. Chertykova M.D. *Glagoly so znacheniem emocii v hakasskom yazyke: paradigmatica i sintagmatika*. Abakan: Izdatel'stvo FGBOU VPO «Hakasskij gosudarstvennyj universitet im. N.F. Katanova», 2015.
6. Kyzlasova I.L., Chertykova M.D. *Slovar' sinonimov hakasskogo yazyka*. Abakan: Izdatel'stvo «Hakasskij gosudarstvennyj universitet im. N.F. Katanova», 2014.
7. Kubryakova E.S., Dem'yanenko V.Z., Pankrac Yu.G., Luzina L.G. *Kratkij slovar' kognitivnykh terminov*. Moskva: MGU, 1997.
8. Apresyan Yu.D. Integral'noe opisanie yazyka i sistemnaya leksikografiya. *Izbrannye trudy*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1995; Tom II.
9. Denisov Yu.N. O nekotorykh podhodah k probleme vydeleniya dominanty sinonimicheskogo ryada. *Vestnik TGU*. 2013. Tambov; Vyp. 2 (118): 169 – 174.
10. Gural' S.K., Bogdanova O.E. Sinergeticheskie aspekty lingvisticheskogo obrazovaniya. *Yazyk. Kul'tura. Obschenie*: sbornik nauchnykh trudov. Moskva, 2008: 298 – 308.
11. Vinogradov V.V. *Izbrannye trudy. Leksikologiya i leksikografiya*. Moskva, 1977: 162 – 189.

Статья поступила в редакцию 08.11.16

УДК 8 81 37

**Potapova N.A.**, postgraduate, St. Petersburg Mining University (St. Petersburg, Russia), E-mail: natpotaprabota@mail.ru

**THE ANALYSIS OF THE NOTIONS OF “A PROVERB” AND “A SAYING” OF THE MODERN LINGUISTICS.** The author studies various points of view on the interpretation of the notions of “a proverb” and “a saying” in the modern linguistics. The work includes an analysis of the phraseological units and paremias of a theme group “minerals” that has a task to determine distinctions in the structure and functioning of the considered terms. On the basis of studying of the material the author comes to the conclusion that proverbs and sayings differ with the way of the expression of the judgment, the existence of the mass national assessment of the phenomenon, the literal and figurative, generalized and instructive sense, the allegoric explanation of any event has an essential difference from phraseological units. The author focuses her main attention at the fact that sayings differ from proverbs as they represent set expressions, which are not equivalent to judgments, which are characterized by existence only of the literal sense, the lack of the didactic character, and contextually limited generalization of the meaning.

**Key words:** linguistics, term, paremia, proverb, saying, phraseological unit, language, speech, world picture, culture, dictionary, minerals, natural and landscape code of culture.

**N.A. Potapova**, аспирант Санкт-Петербургского горного университета, г. Санкт-Петербург, E-mail: natpotaprabota@mail.ru

## АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ «ПОСЛОВИЦА» И «ПОГОВОРКА» В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

В данной статье исследуются различные точки зрения на толкование понятий «пословица» и «поговорка» в современной лингвистике. Приводится анализ фразеологизмов и паремий тематической группы «полезные ископаемые» с целью выявления различий в структуре и функциях рассматриваемых терминов. На основе изучения материала по исследуемой теме, автор приходит к выводу, что пословицы и поговорки, различающиеся способом выражения суждения, наличием массовой народной оценки явления, буквального и переносного, обобщенного и поучительного смысла, иносказательного объяснения какого-либо события, имеют существенное отличие от фразеологизмов. Основное внимание в работе автор акцентирует на том, что поговорки значительно отличаются от пословиц, так как представляют собой устойчивые выражения, не эквивалентные суждению, характеризующиеся наличием только прямого смысла, отсутствием дидактического характера, а также ситуативно ограниченной обобщенностью значения.

**Ключевые слова:** лингвистика, термин, паремия, пословица, поговорка, фразеологизм, язык, речь, картина мира, культура, словарь, полезные ископаемые, природно-ландшафтный код культуры.

Паремиологический фонд русского языка – это совокупность разных по времени происхождения и различных по степени значимости и актуальности в современной речевой практике народных пословично-поговорочных изречений, отличающихся структурными и семантическими особенностями, объединенных такими специфическими признаками, как естественность проис-

хождения и устойчивость воспроизведения в речи в определенный исторический период.

Многие паремиологи подчеркивают внутреннюю сложность и чрезвычайную емкость пословичных изречений. С одной стороны, это явления языка, устойчивые сочетания, сходные с фразеологическими оборотами. С другой стороны, их можно назвать

логическими единицами, выражающими какое-либо суждение. С третьей – это художественные миниатюры, которые в яркой форме обобщают различные факты действительности. Таким образом, следует отметить, что в пословицах и поговорках, как и в любом жанре фольклора, отражается все, чем живет и с чем сталкивается русский народ на протяжении веков. В них раскрывается полный набор этнографических реалий, характеристика географической среды с её ландшафтами, климатом, природными явлениями, животным и растительным миром, воспоминания об исторических событиях, а также цельная картина человеческих взаимоотношений в современном обществе.

Одним из главных свойств паремий, осложняющим их объективное лексикографирование, является вариантность, а именно взаимодействие пословиц и поговорок.

С практической трудностью разграничения языковых единиц на эти две группы, прежде всего, сталкиваются авторы словарей пословиц и поговорок. В настоящее время практически ни одно известное паремиологическое собрание не способно предоставить четкое жанровое распределение языкового материала на пословицы и поговорки либо исключить другие близкие по структуре и семантике языковые единицы, имеющие паремиологический статус, но не совсем соответствующие определению пословицы или поговорки.

Обратимся к определению понятий «*пословица*» и «*поговорка*». В современной лингвистике существуют различные определения терминов «*пословица*» и «*поговорка*», отражающие различные точки зрения исследователей на самостоятельность статуса паремии и пословицы, в частности.

Данные термины интерпретируются по-разному такими исследователями, как Н.Ф. Алефиренко, В.П. Аникин, Ф.И. Буслаев, О.С. Ахманова, Л.В. Басова, В.И. Даль, В.П. Жуков, А.Н. Мартынова, В.В. Митрофанова, В.М. Мокиенко, Г.Л. Пермяков, М.А. Рыбникова, Л.Б. Савенкова, И.М. Снегирев, К.Д. Сидорова, В.Н. Телия, Н.И. Шейко и др.

Исследователи И.М. Снегирев, В.И. Даль, М.А. Рыбникова, собиравшие и описавшие языковой материал, полагают, что пословицы и поговорки различаются способом выражения суждения, а также имеют существенное отличие от фразеологизмов.

В.И. Даль даёт следующее определение пословицы: «Пословица – коротенькая притча. Это суждение, приговор, поучение, высказанное обиняком и пущенное в оборот, под чеканом народности. Пословица – обиняк, с приложением к делу, понятый и принятый всеми» [1, с. 35]. В отличие же от пословицы «поговорка заменяет только прямую речь окольную, не договаривает, иногда и не называет вещи, но условно, весьма ясно намекает. ... *Вместо он глуп она говорит: У него не все дома, одной клёпки нет, он на цветку прибит, трёх не перечтёт; под носом взойло, а в голове и не посеяно и пр.* [1, с. 11]. Следует отметить, что, по мнению В.И. Даля, главное отличие поговорки от пословицы состоит в том, что она выражает понятие, а пословица – суждение, имеющее назидательный характер. Еще одним важным отличительным признаком пословицы является её двуплановость. «Одна речь не пословица»: как всякая притча, полная пословица состоит из двух частей: из обиняка, картины, общего суждения, и из приложения, толкования, поучения» [1, с. 35], например: *Моль одежду, ржа железо, а худое братство нравы тлит*. Поговорку же В.И. Даль определяет как «окольную выражение, переносную речь, простое иносказание, обиняк, способ выражения, но без притчи, без суждения, заключения, применения; это одна первая половина пословицы» [1, с. 11].

Таким образом, пословица состоит из двух частей – внутренней и внешней. Первая относится к риторике (как к особому типу красноречия, системе построения художественной речи), вторая к грамматике. На смысловую двуплановость пословицы также указывает известный паремиограф А.Н. Мартынова. Она даёт следующее определение пословицы: «... это народные речения, в которых отражен многовековой социально-исторический опыт народа, имеющие устойчивую, лаконичную, ритмически организованную форму и поучительный смысл» [2, с. 6]. Поговорка же «украшает речь, придает ей красоту и наглядность, делает видимым, зримым то, о чем идет речь, а пословица придает ей законченность, завершенность и эмоциональную окрашенность» [2, с. 9]. Также исследователь полагает, что основная трудность в разграничении пословиц и поговорок заключается в том, что сам русский народ никогда четко и правильно их не разграничивал и не различал. По мнению В.И. Даля, главной причиной непонимания пословиц является незнание языков, простых, активных и

кратких оборотов речи, которые утрачиваются и вытесняются из письменного языка.

И.М. Снегирев отмечал, что «поговорки, не заключая в себе полного смысла, выражают только намек, применение, уподобление, сравнение, общеупотребительный оборот речи», что сближает их с фразеологизмами. Приведенное высказывание применимо, прежде всего, к поговоркам, характеризующим характер и внешность человека: *Не лыком шит* (не так прост, как кажется); *Ни в пир, ни в мир, ни в добрые люди* (не может достойно проявить себя ни в одной ситуации). О пословицах исследователь писал: «Сии изречения людей, среди народа превосходных умом и долговременною опытностью, утверждаясь общим согласием, составляют – мирской приговор, общее мнение, одно из тайных, но сильных, искони сродных человечеству средств к образованию и соединению умов и сердец» [3, с. 3]. Таким образом, исследователь И.М. Снегирев, а позже В.П. Аникин, А.Н. Мартынова, М.А. Рыбникова, полагают, что именно пословицы являются плодами народного наблюдения и размышления на основе многовекового, социально-исторического опыта, которые отражают общее мнение, правила нравственности, благоразумия, достопамятные события, необходимые наблюдения о природе. Он считает, что в пословицах «отсвечивается внутренняя жизнь народа, отличительные его свойства и господствующие в нем мнения, тесно соединяется настоящее с прошлым и будущим, семейный его быт с народностью, а народность с человечеством» [4, с. 151]. Подводя итоги сказанному, заметим, что паремии занимают особое место в языковой картине мира, поскольку они наиболее образно, аргументированно и лаконично позволяют выразить целый комплекс культурных смыслов, связанных с человеком, человеческим сознанием и обществом. Так, российский языковед, фольклорист, историк литературы и искусства Ф.И. Буслаев писал: «Пословицы будем мы рассматривать, как художественные произведения родного слова, выражающие быт народа, его здравый смысл и нравственные интересы» [5, с. 80].

Известный исследователь и собиратель паремий М.А. Рыбникова также подчеркивает многозначность русской пословицы, определяя ее как синтаксическое целое, типическое обобщение, образное объяснение множества явлений. При этом искусство говорящего состоит в том, чтобы, встретив и опознав явление, случай, свойство, человеческий поступок, охарактеризовать его пословицей, установив связь между частным случаем и его поэтическим определением, высказанным в пословице: «*Пословица к слову молвится*» [6, с. 14]. Таким образом, можно сказать, что поговорка – это оборот речи, выражение, элемент суждения (*И нашим и вашим*). *Пословица – законченное суждение, завершенная мысль (И нашим и вашим за копейку спляшем)*.

Обратим внимание на то, что названные выше ученые, а также выдающийся паремиолог Г.Л. Пермяков, главным признаком отделения пословиц от поговорок считают признак грамматической завершенности, смысловой законченности и эмоциональной окрашенности. По мнению Г.Л. Пермякова, пословица представляет собой замкнутую, целиком клишированную структуру. Поговорка же не замкнутая, но изменяемая или дополняемая в речи структура. Также автор приходит к выводу, что характер отношения между вещами составляет основной смысл любой пословицы и поговорки, представляющих собой знаки определенных ситуаций или определенных отношений между вещами. «Пословицы и поговорки принято различать по количеству слов, грамматической полноте высказывания, морфологическим типам словосочетаний, конструктивным типам предложений, по коммуникативным и синтаксическим типам, по характеру «актуального членения», а также по различному их сочетанию» [7, с. 12]. Объединяющим же признаком является тот факт, что пословицы и поговорки считаются устойчивыми сочетаниями слов, определенными «клише», которые активно употребляются как в устной, так и в письменной речи.

Исследователь русского фольклора В.П. Аникин считает, что в отличие от пословиц, которые представляют собой народные изречения, выражающие массовую народную оценку, народный ум, поговорки лишены прямого обобщенного поучительного смысла, ограничиваются иносказательным толкованием какого-либо жизненного явления, а также не имеют характера законченного суждения.

Поговорки, в отличие от пословиц, примыкают к фразеологии, так как обладают устойчивостью, смысловым единством, синтаксической неделимостью, воспроизводимостью и функциональной близостью к слову. К такому выводу приходят исследователи А.Н. Тихонов, З.К. Тарланов и др. Так, по мнению

З.К. Тарланова, пословица – краткое изречение назидательного характера в форме предложения, обязательно имеющее переносное значение и обобщающую функцию [8]. Главное отличие поговорки от пословицы заключается в том, что поговорка поддается идентификации при помощи синонимов, свободно включает слова конкретно-указательной семантики, допускает использование глагольных сказуемых в форме прошедшего времени [8].

Исследователь В.П. Жуков обозначил возможность упразднения термина «поговорка» как подобия фразеологизма, сходство которых основано на фразеологической связанности их значения. Например, поговорки *Нос воротит, Заломил шапку* (зазнается); *Плюнуть в лицо, Встоптать в грязь, Влепить пощечину* (оскорбить, унижить); *Он и муху не убьет, Он и курицу не обидит, Он воды не замутит* (смирный). На данное семантическое свойство пословицы обращает внимание и классик отечественной семантики А.А. Потебня, который отметил, что поэтический образ пословицы может являться как «представителем тысячи отдельных мыслей», так и представлять «только себя самого» [9, с. 521]. Важно подчеркнуть, что существует большое количество пословиц, несмотря на наличие в их структуре художественного образа, выражающих только лишь прямой смысл и употребляющихся в прямом значении. Например: *Старый друг лучше новых двух; Свой разум лучше, нежели чужой; Красота разума не предает*.

В связи с этим уместно привести определение исследователя Л.И. Швыдкой. «Пословица – цельнопредикативная обобщающая фразеологическая единица с образным выражением общего значения, в то время как поговорка – цельнопредикативная необобщающая фразеологическая единица с образным выражением общего значения» [10, с. 6]. Таким образом, цельнопредикативные обобщающие фразеологические единицы с образным выражением общего значения автор относит к афоризмам.

Многие лингвисты сходятся в том, что пословицы, наряду с афоризмами нефольклорного происхождения, не относятся к области фразеологии. Но в то же время исследователь В.М. Мокиенко отмечает, что пословицы являются одним из источников фразеологии. В.П. Жуков замечает, что главное отличие пословицы от фразеологизма заключается в форме предложения у паремии [11]. Также паремии отличаются от фразеологизмов смысловой и интонационной завершенностью, синтаксической членностью. Важным является тот факт, что в основе пословицы лежат суждения, а не понятия, как у фразеологизмов.

В паремииологии наряду с пословицами и поговорками также выделяется обширный класс пословично-поговорочных выражений. Некоторые исследователи полагают, что пословицы и поговорки относятся к отдаленной области фразеологического пространства и принципиально не отличаются друг от друга (В.Т. Бондаренко).

Учитывая различные определения терминов «пословица» и «поговорка» в современной лингвистике, мы придерживаемся следующей точки зрения: пословицы и поговорки различаются между собой, в первую очередь, способом выражения суждения, наличием буквального и переносного смысла, имеют существенное отличие от фразеологизмов.

Для обоснования представленной нами точки зрения обратимся к пословицам и поговоркам тематической группы «полезные ископаемые» на материале словарей: «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля [12], «Русские пословицы и поговорки» М.А. Рыбниковой [6], «Словарь-тезаурус русских пословиц, поговорок и метких выражений» В.И. Зимина [13].

Анализ паремий в представленных словарях позволил выделить пословицы и поговорки тематической группы «полезные ископаемые», раскрывающие и описывающие не только нравственную систему ценностей человека, но и свойства, научные характеристики объектов, свойств природных объектов и элементов ландшафта, выступающих в роли языка культуры, а также выделить три группы пословиц и поговорок. Первая группа фиксирует свойства полезных ископаемых, вторая отражает опыт народа, его высокие моральные качества, стихийно-материалистическое миропонимание, а третья группа представляет паремические выражения, которые соотносятся, с одной стороны, с горно-геологической наукой, с другой – с особенностями национального мировосприятия.

Приведем примеры пословиц и поговорок тематической группы «полезные ископаемые», выделенные на материале представленных словарей: *Ржавое железо не блестит; Поддельное золото темнеет; От жару и камень треснет; Песок под ногами, а кому нужно, возят; Богатый не золото ест, а*

*бедный не камень гложет; Одним камнем двух собак разогнал; Алмаз стекольщика белит; Тверд (верен, дорог), как алмаз; Глаз как алмаз; Верен, что золото в огне; Золото слепит; Камень не человек, а и тот рушат; Первый день гости – золото, второй – серебро, третий – медь; Во всяком камне искра, во всяком человеке правда, да не скоро ее выбьешь; Сказанное слово – серебро, несказанное – золото; Женское сердце – камень на горе: лежит – молчит, а уж как падать станет – земля застонет и другие.*

Для сравнения представим фразеологизмы тематической группы «полезные ископаемые», выделенные на материале различных фразеологических словарей (А.К. Бирих и В.М. Мокиенко, А.И. Молотков, В.И. Телия, А.Н. Тихонов): *камень на камне не оставит; камень на душе «на сердце» (лежит «лежал»); висеть камнем на шее; краеугольный камень; бросить камень; держать камень за пазухой; камень преткновения; философский камень; время собирать и разбрасывать камни; бросать камень в чужой огород; разжалобить камень; камни возопют; на вес золота; железом и кровью; ковать железо, пока горячо; глаз-алмаз; грызть гранит науки [14; 15; 16; 17].*

Таким образом, анализируя фразеологизмы, пословицы и поговорки выделенной тематической группы, мы приходим к выводу, что все они соотносятся с горно-геологическими науками, а также отображают ум и фантазию русского народа, специфику этнически обусловленного взгляда на предметы. Но в отличие от фразеологизма, главное в пословице как жанре фольклора не ее логическая природа, не информация, содержащаяся в ней, а художественный образ, смысловая двуплановость. Так, например, в пословице *Ржа ест железо, а беда – сердце* процесс ржавления, в ходе которого происходит разрушение железа, сравнивается с *бедой*, влияющей на изменение физического, эмоционального и душевного состояния человека. В данной пословице образ *беды* создается при помощи олицетворения, приписывающего неодушевленному предмету свойства живого существа. Природно-ландшафтный код культуры и языка взаимодействует с соматическим, определяя характер осмысления человеком окружающей действительности. Таким образом, описанное в пословице химическое свойство *железа*, а именно возможность покрываться ржавчиной, что ведет к его окислению и коррозии, соотносится с разрушительной силой *беды*, негативно влияющей на человека. Данная пословица отражает не только свойство природного объекта, но и эмоционально-экспрессивную оценку явления, наблюдения человека на основе многовекового жизненного опыта над миром, жизнью окружающей среды, обладающая буквальным и переносным смыслом.

Следовательно, можно заключить, что знаковая природа паремий позволяет им осуществлять номинативно-характеризирующую функцию в речи, отражая новые свойства денотата, сложно определяемые в других контекстах. Но поговорки не передают массовую народную оценку какого-либо жизненного явления, не содержат обобщенного, поучительного смысла, иносказательно объяснения события, а также не имеют законченности суждения. Они выражают лишь намек, уподобление, описывая внешность и характер человека, какое-либо событие, явление или объект, представляя собой понятие, а не суждение. Например, сравним поговорки: *Глаз как алмаз; Золото слепит* и пословицы: *Свой глаз – алмаз, свой призор; Глаза золотом заporошат – ничего не увидишь*. Иногда поговорка сблизается с пословицей, например: *Он чужими руками жар загребает*, если добавить одно слово или несколько компонентов, получается пословица – *Чужими руками жар загребать легко*, представляющая полную притчу.

Как определил В.И. Даль в «Напутном» к своей книге «Пословицы русского народа», пословица «не сочиняется, а вынуждается силою обстоятельств, как крик или возглас, невольно сорвавшийся с души; это целые изречения, сбитые в один ком, в одно междометье» [1, с. 11].

Проанализируем фразеологизм *камень на душе «на сердце» (лежит «лежал»)*. Компонент фразеологической единицы *камень* соотносится с природным кодом культуры и восходит к архетипической, т.е. наиболее древней, оппозиции «легкий-тяжелый», а именно описывает физическое свойство камня – прочность. В целом фразеологизм образован метафорой, уподобляющей тяжелые переживания, тревогу, плохие предчувствия тяжести, камню. Образование данной фразеологической единицы выступает в роли стереотипного представления о тяжелом эмоциональном состоянии, связанном с угнетающими человека переживаниями. Но данный фразеологизм, в отличие от пословицы, не представляет собой законченное суждение, не отража-



ет мировоззрение русского народа, его социально-исторический опыт, быт, систему ценностей или традиции, а также не несет в себе поучительного смысла, являясь лишь выражением, элементом суждения, украшающим речь. Поговорка же отличается от фразеологизма характерной для нее структурой законченного предложения, и это сближает её с пословицей, но она обладает лишь прямым значением. Например, поговорка *Алмаз стекольщика белит* и фразеологизм *глаз-алмаз*.

С точки зрения исследователя И. Е. Аничкова, поговорка – это «неполное или короткое предложение, имеющее менее ясно выраженный, чем пословица, характер сознательной ссылки на опыт предшествующих поколений» [18, с. 40 – 41] и не характеризующееся директивной функцией. То есть в поговорке отсутствует характер обобщения, прямая поучительный смысл, и это существенно. Например, поговорка *Алмаз алмазом режется* лишь констатирует, уточняет факт, а пословица *Алмаз алмазом режется, вор вором губится, а сыщики берут такого же вора* обобщает суждение, отражая общие закономерности действительности на основе социально-исторического опыта русского народа.

Некоторые ученые полагают, что, если пословица понимается как предложение, выражающее законченную мысль или суждение, то поговорка может быть только словосочетанием, нередко с единственным значением. Следовательно, такие паремии можно отнести к фразеологизмам в узком значении данного понятия (фразеологические сращения и фразеологические единства), и их принадлежность к жанру поговорок признается не всеми исследователями. Но, несмотря на это, они обладают одним из главных свойств поговорки, а именно образно определяют какую-либо сторону предметов, существ или явлений. Так Х.Ш. Махмутов называет их «поговорки-фразеологизмы» [19].

Таким образом, рассмотрев различные точки зрения исследователей паремий, а также проанализировав примеры пословиц и поговорок, мы пришли к выводу, что пословицы – это устойчиво воспроизводимые в речи афоризмы фольклорного происхождения, обладающие как образной, так и «безобразной» структурой значения, отличающиеся эквивалентностью суждения, высокой степенью обобщенности значения, многозначностью, грамматической завершенностью, устойчивостью, ритмической организованностью, наличием буквального и переносного смысла, а также независимостью от внешнего контекста и наличием подтекста. Поговорки – это устойчивые выражения, не эквивалентные суждению, характеризующиеся отсутствием дидактического характера, семантической независимости от внешнего контекста, ситуативно ограниченной обобщенностью значения, недосказанностью или незавершенностью умозаключения, краткостью, наличием только прямого смысла, а также способностью украшать как устную, так и письменную речь.

Вопрос об отнесении паремий к общему фразеологическому фонду языка является спорным в современной лингвистике, так как паремии способны совмещать в себе свойства фразеологизмов со свойствами предложений и свободных сочетаний.

Паремии занимают важное место в русском языке и речи, так как они наиболее четко, аргументированно и кратко позволяют выразить менталитет, отношение к миру и природе, целый комплекс культурных смыслов, связанных с человеком и обществом. Таким образом, паремии определяются целым рядом функционально-семантических особенностей, отражающих их особое место в ряду средств языкового воплощения национальной картины мира, представляя, тем самым, базовые культурные ценности. Существенным признаком, как пословиц, так и поговорок является народность или традиционность, а именно длительное и широкое употребление в народной устной речи.

#### Библиографический список

1. Даль В.И. *Пословицы русского народа*: сборник. Москва, 1957.
2. Мартынова А.Н., Митрофанова В.В. *Пословицы, поговорки, загадки*. Москва, 1986.
3. Снегирев И.М. Русские в своих пословицах. *Рассуждения и исследования об отечественных пословицах и поговорках*: в 4 кн. Москва: Университетская типография, 1831 – 1834; Кн. 1 – 2.
4. Снегирев И.М. *Словарь русских пословиц и поговорок. Русские в своих пословицах*. Нижний Новгород, 1996.
5. Буслаев Ф.И. *Из исторических очерков русской народной словесности и искусства*. Москва, 1861.
6. Рыбникова М.А. *Русские пословицы и поговорки*. Москва, 1961.
7. Пермяков Г.Л. *Пословицы и поговорки народов Востока*. Москва, 2001.
8. Тарланов З.К. *Русские пословицы: синтаксис и поэтика* З.К. Тарланов. Петрозаводск: [б.и.], 1999.
9. Потебня А.А. *Эстетика и поэтика*. Москва, 1976.
10. Швыдка Л.И. *Синонимия пословиц и афоризмов в английском языке*: Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Ленинград, 1973.
11. Жуков В.П. *Словарь русских пословиц и поговорок*. 7-е изд., стер. Москва: Русский язык, 2000.
12. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 2 тт. Москва, 2002.
13. Зимин В.И. *Словарь-тезаурус русских пословиц, поговорок и метких выражений*. Москва, 2008.
14. Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. *Словарь русской фразеологии: Историко-этимологический справочник*. Санкт-Петербург, 2001.
15. Молотков А.И. *Фразеологический словарь русского языка*. Москва, 1968.
16. Телия В.Н. *Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий*. Москва, 2006.
17. Тихонов А.Н. *Фразеологический словарь русского языка*. Москва, 2007.
18. Аничков И.Е. Идиоматика идиом и фразеологизмов. *Проблемы фразеологии: исследования и материалы*. АН СССР, Институт русского языка. Под редакцией А.М. Бабкина. Москва – Ленинград: Наука, 1964: 37 – 69.
19. Махмутов Х.Ш. *Афористические жанры татарского фольклора*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Казань, 1995.

#### References

1. Dal' V.I. *Posloviцы russkogo naroda: sbornik*. Moskva, 1957.
2. Martynova A.N., Mitrofanova V.V. *Posloviцы, pogovorki, zagadki*. Moskva, 1986.
3. Snegirev I.M. *Russkie v svoih poslovicah. Rassuzhdeniya i issledovaniya ob otechestvennyh poslovicah i pogovorkah*: v 4 kn. Moskva: Universitetskaya tipografiya, 1831 – 1834; Kn. 1 – 2.
4. Snegirev I.M. *Slovar' russkih poslovic i pogovorok. Russkie v svoih poslovicah*. Nizhnij Novgorod, 1996.
5. Buslaev F.I. *Из исторических очерков русской народной словесности и искусства*. Moskva, 1861.
6. Rybnikova M.A. *Russkie posloviцы i pogovorki*. Moskva, 1961.
7. Permyakov G.L. *Posloviцы i pogovorki narodov Vostoka*. Moskva, 2001.
8. Tarlanov Z.K. *Russkie posloviцы: sintaksis i po'etika* Z.K. Tarlanov. Petrozavodsk: [b.i.], 1999.
9. Potebnya A.A. *Estetika i po'etika*. Moskva, 1976.
10. Shvydkaya L.I. *Sinonimiya poslovic i aforizmov v anglijskomazyke*: Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Leningrad, 1973.
11. Zhukov V.P. *Slovar' russkih poslovic i pogovorok*. 7-e izd., ster. Moskva: Russkijazyk, 2000.
12. Dal' V.I. *Tolkovyy slovar' zhivogo velikoruskogoazyka*: v 2 tt. Moskva, 2002.
13. Zimin V.I. *Slovar'-tezaurus russkih poslovic, pogovorok i metkih vyrazhenij*. Moskva, 2008.
14. Birih A.K., Mokienko V.M., Stepanova L.I. *Slovar' russkoy frazeologii: Istoriko-etimologicheskij spravochnik*. Sankt-Peterburg, 2001.
15. Molotkov A.I. *Frazeologicheskij slovar' russkogoazyka*. Moskva, 1968.
16. Teliya V.N. *Bol'shoj frazeologicheskij slovar' russkogoazyka. Znachenie. Upotreblenie. Kul'turologicheskij kommentarij*. Moskva, 2006.
17. Tihonov A.N. *Frazeologicheskij slovar' russkogoazyka*. Moskva, 2007.
18. Anichkov I.E. *Idiomatika idiom i frazeologizmov. Problemy frazeologii: issledovaniya i materialy*. AN SSSR, Institut russkogoazyka. Pod redakciej A.M. Babkina. Moskva – Leningrad: Nauka, 1964: 37 – 69.
19. Mahmutov H.Sh. *Aforisticheskie zhanry tatarskogo fol'klora*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Kazan', 1995.

Статья поступила в редакцию 28.10.16

УДК 811.512.141

**Salyakhova Z.I.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of the Bashkir Language, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: s.zuhra@hotmail.com

**COMPLICATED FORMS OF VOICE IN THE BASHKIR LANGUAGE.** This article deals with a problem of the category of voice of verbs, which is still poorly understood and requires further research. The article analyzes the scientific research in the field of Bashkir linguistics, presents the views of researchers on the problem of the voice of verbs, its categorical status and place in the grammatical system of the language. The analysis has shown that the voice of verbs in the Bashkir language expresses the relation of action to the subject and the object, the original form of which constitutes an asset, the periphery form a passive, reflexive, reciprocal and cooperative, causative. All forms of the voice other than the active forms have special affixes. On the basis of linguistic material from works of the modern Bashkir literature the author analyzes the structure and characteristics of the use of complicated forms of the voice. The article reveals that the Bashkir language may combine two or more voice affixes in one verb. At the same time every base forms can't have excessive, indiscriminate compounding of voice affixes. Only the final affix has a determining role in giving the general voice-based meaning to the whole verbal form. It was found that a complex of voice forms of a verb in the Bashkir language has a broad usage and is used in a variety of forms.

**Key words:** Bashkir language, category of voice of verbs, affix, voice meaning.

**З.И. Салыхова**, д-р филол. наук, проф. каф. башкирского языка, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: s.zuhra@hotmail.com

## СЛОЖНЫЕ ЗАЛОГОВЫЕ ФОРМЫ ГЛАГОЛА В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье рассматривается проблема категории залога глагола, которая до сих пор остается мало изученной и требует дальнейших исследований. В статье дан анализ научных изысканий в области башкирского языкознания, излагаются взгляды исследователей на проблему залога глагола, её категориального статуса и места в грамматической системе языка. На основе анализа установлено, что залог глагола в башкирском языке выражает отношение действия к субъекту и объекту, исходную форму которой образует актив, периферию образуют пассив, рефлексив, реципрок и социатив, каузатив. Все залоговые формы, кроме активных форм, передаются специальными аффиксами. На основе языкового материала из произведений современной башкирской литературы проанализированы структура и особенности употребления сложных залоговых форм. В статье выяснены, что в башкирском языке в одном глаголе могут сочетаться два или несколько залоговых аффиксов. В то же время каждая основа залоговой формы не допускает чрезмерного, бессистемного наращивания залоговых аффиксов. Определяющее залоговое значение может иметь только замыкающий аффикс. Установлено, что сложные залоговые формы глагола в башкирском языке обладают широкой употребительностью, выступая в самых разнообразных формах.

**Ключевые слова:** башкирский язык, категория залога глагола, аффикс, залоговое значение.

Категория залога в тюркологии достаточно полно описана. Вместе с тем в настоящее время спорным остается вопрос трактовки этой категории, её категориального статуса и места в системе языка, а также её функционально-семантическая сфера. В тюркологии, в том числе и в башкирском языкознании, по-разному определялось как содержание, так и объем категории залога. Спорным остается рассмотрение залога с точки зрения ее категориального статуса и места в грамматической системе языка.

Категория залога глагола в башкирском языкознании в той или иной степени раскрывается в исследованиях Н.К. Дмитриева, Дж.Г. Киекбаева, М.В. Зайнуллина, Н.Х. Ишбулатова, С.Ф. Миржановой, К.З. Ахмерова, К.Г. Ишбаева, М.Х. Ахтямова, Т.М. Гарипова, А.А. Юлдашева, Р.З. Мурясова, А.Х. Фатыхова, М.А. Ахметова и др.

Н.К. Дмитриев, впервые поставивший вопрос о залоговых формах в башкирском языке как об особой грамматической категории, считал, что залогом называется такая глагольная категория, которая устанавливает отношения между субъектом и объектом действия и характеризуется специальным аффиксом. Таких залогов в башкирском языке четыре: взаимный, возвратный, страдательный и понудительный. Этим четверем оформленным залогом противопоставляется пятый – неформальный, или основной [1].

А.А. Юлдашев отмечает, что не каждый залоговый суффикс в башкирском языке является выразителем грамматической категории залога. Выделение категории залога в тюркских языках, равно и в монографиях по залого, производится по так называемым залоговым аффиксам. Вследствие этого залог здесь усматривается даже там, где залоговый аффикс лишается значения данного залога, служит целям исключительно словообразовательным [2].

Функцию залога А.Х. Фатыхов определяет как «указание на характер возникновения и совершения действия» путем обозначения «отношения действия к субъекту как предмету или субъекту действия» [3, с.73 – 80]. Автор предполагает, что категория залога в башкирском языке выражает отношение действия к субъекту и объекту. Исходя из морфологической структуры, семантических признаков и синтаксической функции, выделяются те же пять залогов глагола: основной, страдательный, понудительный, совместно – взаимный и возвратный залогов. А.Х. Фа-

тыхов утверждает, что категория залога в башкирском языке является вполне абстрагированной грамматической категорией, т.е. она выражает общее понятие, которое, находя свое выражение в системе глагольной аффиксации, в известной степени определяет структуру глагольного слова и тем самым характеризует грамматический строй языка. Залоговые аффиксы, имея словообразовательный характер, создают базу для наращивания вторичного и третичного залогового аффикса, т.е. возможность агглютинации. С другой стороны, каждая залоговая основа или основа в залоговой форме не допускает чрезмерного, бессистемного наращивания залоговых аффиксов. В этом выражается известная обособленность, исключительность каждого залога в отдельности [3, с. 73 – 80].

Значительный интерес представляют исследования М.В. Зайнуллина [4, с. 216 – 222], который выделяет в современном башкирском языке пять залоговых форм и дает подробную характеристику и определение каждому залогов:

1. Основной залог (төп йүнәләш) – это универсальная лексико-грамматическая категория, в которой бытует любой глагол. Он не имеет грамматических показателей, совпадает с основой глагола: *дәрәс бара* (идет урок), *мин язам* (я пишу), *йәшәй* (живет), *йоклай* (спит), *йыу* (мой), *кей* (надень).

2. Возвратный залог (кайтым йүнәләше) образуется не от всех глаголов. Основной его формой являются аффиксы *-н*, *-ын/-ен*, *-он/-өн*: *кей-ән* (одевайся), *йыу-ын* (умойся), *биз-ән* (накрашивайся), *кур-ән* (покажись), *тот-он* (держись), *ура-н* (укутывайся).

3. Страдательный залог (төшәм йүнәләше) выражает исполнение действия логическим объектом и оформляется аффиксами *-л*, *-ыл*, *-ел*, *-ол*, *-өл* и *-н*, *-ын*, *-он*, *-өн*: *яз-ыл-а* (подписывается), *әйт-өл-ә* (сказывается), *башла-н-а* (начинается), *эс-ел-де* (выпит), *йырла-н-ды* (спет), *эшлән-де* (сделан).

4. Совместный залог (уртаклык йүнәләше) выражает участие нескольких людей в выполнении действия и образуется при помощи аффикса *-ш*, *-ыш*, *-еш*, *-ош*, *-өш*: *һәйлә-ш* (поговори), *эшлә-ш* (помоги работать), *саб-ыш* (помоги косить), *язы-ш* (помоги писать), *тот-ош* (помоги держать), *көт-өш* (помоги пасты).

5. Понудительный залог (йөкмәтеу йүнәләше) выражает участие двух или нескольких людей в совершении действия,

один из которых приказывает или просит, другой выполняет. Понудительный залог образуется при помощи следующих аффиксов: *-т, -дөр, -дөр, -дор, -зыр, -зор, -тыр, -төр, -тор, -төр, -кыр, -кер, -кар, -р, -ор, -өр, -эр*: *йырла-т* (заставить кого-то петь), *кил-тер-т* (заставить что-то принести), *ят-кыр* (понудить кого-то уложить), *яз-зыр* (понудить кого-то писать).

В башкирском языке отношение между действием и субъектом может носить самый различный характер, и роль субъекта может быть произведена с различных точек зрения: представление действия, при котором субъект устраняется с позиции подлежащего и ее занимает объект ("пассив", "страдательный залог"); действие совершается субъектом и направлено на субъект или на объект, но для данного же субъекта действия ("рефлексив", "возвратный залог"); симметричное действие между актантами с различными семантическими ролями ("реципрок", "взаимный залог"); симметричное отношение между актантами с одной и той же семантической ролью ("социатив", "совместный залог"); выражение действия, выполняемого одним субъектом по приказанию, просьбе, разрешению другого («каузатив», «понудительный залог»). Сходство указанных отношений в том, что они обозначают отношение действия к субъекту. В остальном они настолько разнородны и несоотносительны, что объединяющий их термин залог приобретает чрезвычайно условный характер с точки зрения оформления, и с точки зрения семантики. Залог оформляется лексическими, морфологическими, семантическими, синтаксическими средствами или сочетанием различных залоговых показателей. Нет ни одного залога, который охватил бы все глаголы, нет ни одного залога, который имел бы полную залогозаменяемость. Нет и глагола, который функционировал бы вне залога или исключительно в сфере одного залога [2, с. 87]. Ни один залоговый показатель, ни один аффикс, квалифицируемый обычно как залоговый, не имеет исключительно залогового значения. Один и тот же залоговый аффикс в одном случае может иметь залоговое значение, в другом – словообразовательный характер или же, в одно и то же время аффикс может иметь и залоговое, и словообразовательное значение. М.З. Закиев объясняет словообразовательную функцию залоговых аффиксов тем, что залоговые аффиксы позднее стали выполнять словообразовательную функцию в связи с изменением (развитием) значения слова, вернее, с изменением значения слова некоторые глаголы в том или ином залоге стали пониматься не в залоговом значении, а как новые глаголы [5, с. 99]. В синтаксической конструкции одна и та же лексическая единица в одном случае может обозначать, к примеру, пассивное значение, в других случаях – рефлексивное значение.

Залог глагола в башкирском языке представляет собой функционально-семантическую категорию, понятийную основу которой составляет «залоговое отношение понятия действия к логическому субъекту и объекту», исходную форму которой образует актив, периферию образуют пассив, рефлексив, реципрок и социатив, каузатив. Все залоговые формы, кроме активных форм, характеризуются специальными аффиксами и формами, имеющими достаточное распространение. Залоговые аффиксы могут фигурировать почти во всех глаголах и, кроме того, все формы глагола могут находиться в том или ином залоге.

В тюркских языках, в том числе и в башкирском языке, залоговые аффиксы, создают базу для наращивания вторичного и третичного залогового аффикса. В сложных залоговых формах, состоящих из основы глагола и нескольких залоговых аффиксов, определяющее залоговое значение может иметь только замыкающий аффикс.

На основе анализа языкового материала из произведений современной башкирской литературы можно выделить следующие способы сочетания залоговых аффиксов:

1. Сочетание каузативной и пассивной форм, образованное по схеме:

– **основа + аффиксы каузатива (-ыр/-ер, -ор/-өр; -дыр/-дер, -дор/-дөр; -тыр/-тер, -тор/-төр; -зыр/-зер, -зор/-зөр) + аффикс пассива (-ыл/-ел, -ол/-өл):** *ал-дыр-ыл-, кил-тер-ел-, баҫ-тыр-ыл-, бәр-зәр-ел-, өр-зөр-өл-, һип-тер-ел-, тек-тер-ел-, әйт-тер-ел-, ян-дыр-ыл-, ас-тыр-ыл-, ойош-тор-ол-*. Например: *Был кылыстың кынына ниңә арыслан менән күк күгәрсен төшөрөлгән, ә? – тип Үрәбе күззәрән миңә төбөнә* (З. Бишшева). *Иген тултырылған токтарзы күтәрешеп, кес һынашырбыз, – тип карағайны ла, булманы* (З. Бишшева). *Ә индә Ағизелде кисеп, Өфө тирәһен үтеп киткәс, яндырылған, таланған ауылдарзы күрөп, Алдарбай Шоңқар кайтып һөйләгәндәрзә хәтерләне* (Н.Мусин). *Уның был кул һелтәуенән*

*дә, йорон йәбештерелгән кеүек мыйғынан да Гөлкәйзәң бик кәлгәһә килһә лә, кәлә алманы* (З. Бишшева). *Әйтәрһәң дә, уның башы бөгөн үз уйзары менән тығызлап тултырылған да унда башка, ситтән килгән бер генә һүзгә, бер генә фекергә лә урын қалмағайны* (З. Бишшева). *Газета бөтөнләй ойошто-ролмаған* (М. Кәрим);

– **основа + аффиксы каузатива (-т) + аффикс пассива (-ыл/-ел, -ол/-өл):** *йылы-т-ыл-, аңла-т-ыл-, қысқар-т-ыл-, һөйлә-т-ел-, ила-т-ыл-, эшлә-т-ел-, аша-т-ыл-, аңла-т-ыл-, сақыр-т-ыл-, бешер-т-ел-*. Например: *Мортаза ағайым Аксалдың ал-ах итеп йыуылған, тазартылған, йылкылдап торған һыртына дүрткә қатланған семәрле балаҫ йәйзә, балаҫ өстөнә өз тәңкәләр менән бизәлгән күн әйәр һалды, айылдарын тартты* (М. Кәрим). *Бала бәгеренә бөртөк-бөртөк һалынған йәбер орлоғо юкка сықмай, тора-бара үсенеп бирә һәм башқаларзы йәберләүгә, рәһһетәүгә йүнәлтәлә*. (М. Кәрим). *Түшәм қызыл балсық менән һыланьп, өстөнә қамыш, унан һуң тупрақ һалып, тағы ла йүкә қабығы менән ябып йылытылған* (А.Мостафин);

– **основа + аффиксы каузатива (-т, -һат/-һәт) + аффикс пассива (-ыл/-ел, -ол/-өл):** *күр-һәт-ел-, ах-һат-ыл-*. Например: *Қызырас, үзәнә қарата Ғәбит ағай тарафынан күрһәтелгән был кәтәлмәгән ышаныска ни тип яуап қайтарырға ла белмәй, башын түбән әйзә* (З. Бишшева);

2. Сочетание реципрока или социатива с каузативом и пассивом: **основа + аффикс реципрока или социатива (-ш, -ыш/-еш, -ош/-өш) + аффиксы каузатива (-тыр/-тер, -тор/-төр) + аффикс пассива (-ыл/-ел, -ол/-өл):** *бар-ыш-тыр-ыл-, кил-еш-тер-ел-, яз-ыш-тыр-ыл-, укы-ш-тыр-ыл-, аша-ш-тыр-ыл-, эс-еш-тер-ел-*. Например: *Бына байрамса йыйыштырылған зур, иркен зал* (З. Бишшева). *Был тос ижад тәңкитселәр һәм ғалимдар тарафынан бәйнә-бәйнә тикшереләү түгел, бығаса дөйөмләштерелгән баһа алғаны ла юк* (М. Кәрим). *Егет яғы эште қызыу тотто: көрәгәләр төбөнә килтерелгән кур төшөрәп, бал әсетергә баш яһалды, көбә-көбә қымыз бешелде, өйзәр йыйыштырылды* (Н. Мусин).

3. Сочетание пассива и реципрока или социатива: **основа + аффикс пассива (-ыл/-ел, -ол/-өл) + аффикс реципрока или социатива (-ш, -ыш/-еш, -ош/-өш)**, которые реализуются в примерах типа: *яз-ыл-ыш-, айыр-ыл-ыш-, бәр-ел-еш-* и т.п. Например: *Ай-һай, – тип борсоллошлар малайзар* (З. Бишшева). *Татыу ғына айырылыштық* (М. Кәрим). *Исәрек ире менән қушылышып, ни өсөндөр, кинәнеп, хихылдап көләштәләр* (З. Бишшева). *Қыззар һәр қайһыны үзә алып килгән ағас қалакты тотоп, ашыаулық янына ярым түңәрәк яһап йыйылыштылар* (З. Бишшева).

4. Сочетание рефлексива и пассива: **основа + аффикс рефлексива (-н, -ын/-ен, -он/-өн) + аффикс пассива (-ыл/-ел, -ол/-өл):** *уйла-н-ыл-, һөйлә-н-өл-, тот-он-ол-, йыу-ын-ыл-, алын-ыл-, сис-ен-өл-*. Например: *Әммә ул турала уланьылманы* (М. Кәрим). *Эшләнелде индә, ал-ял белмәй эшләнелде* (Н. Мусин). *Өфө тирәһен үтеп киткәс, яндырылған, таланған ауылдарзы күрөп, Алдарбай Шоңқар кайтып һөйләгәндәрзә хәтерләне* (Н.Мусин). *Минең дуғым Вәли Нафихов институтты бөтәрәс тә етәкселек тарафынан «Пионер» журналының редакторы итеп тәғәйенләнелде* (М. Кәрим).

5. Сочетание каузатива и каузатива:

– **основа + аффиксы каузатива(-т) + аффикс каузатива (-ыр/-ер, -ор/-өр; -дыр/-дер, -дор/-дөр, -тор/-төр):** *тара-т-тыр-, өлгөр-т-төр-, килдөр-т-тер-, эшлә-т-тер-, яптыр-т-тыр-, аша-т-тыр-, тазар-т-тыр-, һөйлә-т-тер-*. Например: *Өйгә қайтқас та, өсәйемдән гел ошондай кәлсә бешерттереп ашайым, қуйы сөй яһатып эсәм, – тине* (З. Бишшева). *Хатта йәкшәмбе кән беззәң өсән мул ғына табын да әзәрләттерзә* (М. Кәрим). *Әңер төшкәс тә генералға шылтыраттырзым* (М. Кәрим). *Ике яғын ике бүрәнә төпһәһә менән күтәрттереп қуйзық* (М. Кәрим). *Самауыр ултырттырзы* (Н. Дәүләтшина);

– **основа + аффиксы каузатива (-ыр/-ер, -ор/-өр; -дыр/-дер, -дор/-дөр, -тор/-төр) + аффиксы каузатива (-ыр/-ер, -ор/-өр; -дыр/-дер, -дор/-дөр, -тор/-төр):** *кәл-дөр-төр-, қал-дыр-тыр-, һиз-зәр-тер-, ал-дыр-тыр-*. Например: *Қунақ килһә таптыртыр, ат урынына саптыртыр* (Мәкәл);

– **основа + аффиксы каузатива (-ыр/-ер, -ор/-өр; -дыр/-дер, -дор/-дөр, -тор/-төр) + аффикс каузатива (-т):** *бел-дөр-т-, яз-зыр-т-, кил-дөр-т-, ал-дыр-т-, қал-дыр-т-, һал-дыр-т-*. Например: *Башта мине сразы теге батыр менән көрәштертмәнеләр* (З. Бишшева). *Юлда йырлатып, һынап қа-*

рарбыз за, ысынлап шулай шәп йырлаһа, ярышта катнаштыртырбыз (З. Бишшева).

6. Сочетание каузатива, каузатива и каузатива:

– **основа + аффиксы каузатива (-ыр/-ер, -ор/-өр; -дыр/-дер, -дор/-дөр, -тор/-төр) + аффикс каузатива (-т) + аффиксы каузатива (ыр/-ер, -ор/-өр; дыр/-дер, -дор/-дөр, -тор/-төр):** бел-дер-т-те-р, яз-зыр-т-тыр-, кил-дер-т-тер-, ал-дыр-т-тыр-, кал-дыр-т-тыр-, һал-дыр-т-тыр-. Например: һүз куйырттыртманы (М. Кәрим). Ярай, үззәре ташыған кыйзы үззәренән түктөрттерербез (З. Бишшева);

7. Сочетание рефлексива и каузатива: **основа + аффикс рефлексива (-н, -ын/-ен, -он/-өн) + аффиксы каузатива (-дыр/-дер, -дор/-дөр):** кей-ен-дер-, сис-ен-дер-, йуу-ын-дыр-, һөрт-өн-дөр-, тот-он-дөр-. Например: Арыу ғына туйындырзылар, шунаң бер кирбес икмәк менән ике банка суска тушенкаһын тоғома һалып алдым (М. Кәрим). Тазарынып сытқас, беззә баштан-аяк өр яңынан кейендерзеләр (Б. Бикбай). Шулар бер «Һасык апандың» кызын мактандырып һорашып тормаһаң (Һ. Дәүләтшина). Был хәбәр мине бик һөйөндөрзә, мин еңел тын алдым (Д. Юлтый). «Кыз урлау»зы тыңлап бөткәс әйткәне мине айырыуса канатландыры (М. Кәрим).

8. Сочетание рефлексива, реципрока или социатива: **основа + аффикс рефлексива (-н, -ын/-ен, -он/-өн) + аффикс реципрока или социатива (-ш, -ыш/-еш, -ош/-өш):** ғәйеплән-еш-, зәйәрт-ен-еш-, кей-ен-еш-. Например: «Ғәйепләнештән булмаһын, хужалар», «ғәйеп итеп китмәгәз, кунактар», – тиешеп Келешлеккә юл алдык (М. Кәрим). Кыздар, аллы-артлы зәйәртөнөшөп, Озонгол яғына киттеләр (З. Бишшева). Әсәй менән өләсәй ашығып тороп кейенешергә керештеләр (М. Кәрим). Балалар йәһәт кенә унан-бынан кейенешеп сығып сабып бөттө (З. Бишшева).

9. Сочетание рефлексива, каузатива и пассива: **основа + аффикс рефлексива (-н, -ын/-ен, -он/-өн) + аффиксы каузатива (-дыр/-дер, -дор/-дөр) + аффикс пассива (-ыл/-ел, -ол/-өл):** тулыла-н-дыр-ыл-, сис-ен-дер-ел-, кей-ен-дер-ел-, төр-өн-дөр-өл-, сәб-ын-дыр-ыл-. Например: Ошо тәбиғи яҡынлык иҫкә алынып, элегерәк тә, хәзәр зә (тулыландырылған килеш) һынамыш һәм ҡараулар «Мәкәлдәр һәм әйтәмдәр» томында айырым бүлек итеп урынлаштырылды (Башҡорт халыҡ иҫады, том X). Уның өйә зур, заманса итеп йыһазландырылған (Н. Мусин).

10. Сочетание реципрока или социатива с каузативом: **основа + аффикс реципрока или социатива (-ш, -ыш/-еш, -ош/-өш) + аффиксы каузатива (-тыр/-тер, -тор/-төр):** ал-ыш-тыр-, кара-ш-тыр-, бар-ыш-тыр-, буя-ш-тыр-, һана-ш-тыр-, һөйлә-ш-тер-, ҡайт-ыш-тыр-. Например: Өләсәһе лә, йүгереп килеп, уны төрлөсә қапшап, һыйпаштырып қараны (З. Бишшева). Ҡулдарындағы қатырғаларын асып қараштырғылайзар (М. Кәрим). Келәштекеләр шулай мәғрифәт, әзәбиәт, сәнғәт юлында бығаса ораштырғылап торзо (М. Кәрим). Зөлхизә менән һүз көрәштереп еңә алмаһын, – тип өмөтһөзләһә

еетмәр (З. Бишшева). Икебезгә лә қағылған Прометей шауқымы беззә тиз үк душлаштырзы (М. Кәрим).

11. Сочетание реципрока или социатива и пассива: **основа + аффикс реципрока или социатива (-ш, -ыш/-еш, -ош/-өш) + аффикс пассива (-ыл/-ел, -ол/-өл):** бир-еш-ел-, аңла-ш-ыл-, һөйлә-ш-ел-, ал-ыш-ыл-. Например: Аңлашылды инде, – ул миңә табан боролдо (М. Кәрим). Уныһы килешелгән бит инде (Н. Мусин).

12. Сочетание реципрока или социатива и реципрока или социатива: **основа + аффикс реципрока или социатива (-ш, -ыш/-еш, -ош/-өш) + аффикс реципрока или социатива (-ш, -ыш/-еш, -ош/-өш):** ярат-ыш-ыш-, һал-ыш-ыш-, бар-ыш-ыш-, ал-ыш-ыш-. Например: Һызғырт, ти икән баһыр, – тип һөйләшешеп, шаулашышып алдылар (З. Бишшева). Ул арала бисәләре ызғышышып ята тейме шул. Нимәһен сақырғас та килмәй, қарышышып ултыралармы әллә? (Һ. Дәүләтшина).

13. Сочетание каузатива, каузатива, пассива: **основа + аффиксы каузатива (-ыр/-ер, -ор/-өр; -дыр/-дер, -дор/-дөр) + аффикс каузатива (-т) + аффикс пассива (-ыл/-ел, -ол/-өл):** сығ-ар-т-ыл-, ағ-ар-т-ыл-, кыз-ар-т-ыл-, ала-р-т-ыл-. Например: 1930-1934 йылдарға 25,5 мең шәхси хужалык, шул иҫәптән 1931 йылда 6042 ғаилә, йәғни 32279 кеше «кулақ»ка сығартылып, Себергә, Төнъякка қыуыла (А. Йәнғалин).

14. Сочетание каузатива, реципрока или социатива: **основа + аффиксы каузатива (-т; -ыр/-ер, -ор/-өр; -дыр/-дер, -дор/-дөр, -тор/-төр) + аффикс реципрока или социатива (-ш, -ыш/-еш, -ош/-өш):** беш-ер-еш-, кил-тер-еш-, һип-тер-еш-, баҫ-тыр-ыш-, кил-тер-еш-, көп-дәр-өш-, тей-гәз-еш-, бәр-гәз-еш-, тор-ғоз-ош-. Например: Емеш тышы боз менән қапланып туңып тағы ла ауырая төшкән силәктәрзә апаһына килгәзә ултыртышты (З. Бишшева).

15. Сочетание пассива и каузатива, образованные по схеме: **основа + аффикс пассива (-ыл/-ел, -ол/-өл) + аффиксы каузатива (-дыр/-дер, -дор/-дөр):** күм-ел-дер-, сәнс-ел-дер-, яз-ыл-дыр-, ең-ел-дер-, яр-ыл-дыр-. Например: Кызыл кирбес диуарға килеп төртөлдөрһәгәз инде (М. Кәрим). Алдар битенә ағас ботақтарзы бәрелдәр-бәрелдәр Ирәндектең таш қаялы тезмәләре күрәнгән яққа қарай сапты (Н. Мусин).

Таким образом, категория залогов выражает отношение действия к субъекту и объекту, характеризуется специальными аффиксами. В башкирском языке в одном глаголе могут сочетаться два или несколько залоговых аффиксов. Однако, каждая залоговая основа или основа залоговой формы не допускает чрезмерного, бессистемного наращивания залоговых аффиксов. Определяющее залоговое значение может иметь только замыкающий аффикс. Сложные залоговые формы в башкирском языке обладают широкой употребительностью, выступая в самых разнообразных формах. Они могут выступать в личных формах глагола, в форме деепричастий и глагольных имен, выполняя различные семантические и синтаксические функции.

#### Библиографический список

1. Дмитриев Н.К. Грамматика башкирского языка. Москва: Наука, 2008.
2. Юлдашев А.А. Словообразование и модификация глагола с помощью форм залогов. Исследования по грамматике современного башкирского языка. Уфа, 1979.
3. Фатыхов А.Х. Вопросы составления описательных грамматик языков народов СССР. Уфа, 1958: 73 – 80.
4. Зәйнуллин М.В. Хәзәрәе башҡорт әзәби телә. Морфология. Өфө: БДУ РНУ, 2013.
5. Закиев М.З. Вопросы составления описательных грамматик языков народов СССР. Уфа, 1958.

#### References

1. Dmitriev N.K. Grammatika bashkirskogo yazyka. Moskva: Nauka, 2008.
2. Yuldashev A.A. Slovoobrazovanie i modifikaciya glagola s pomosh'yu form zaloga. Issledovaniya po grammatike sovremennogo bashkirskogo yazyka. Ufa, 1979.
3. Fatyhov A.H. Voprosy sostavleniya opisatel'nyh grammatik yazykov narodov SSSR. Ufa, 1958: 73 – 80.
4. Zaynullin M.V. Hazerge bashkort azabi tele. Morfologiya. Öfö: BDU RNY, 2013.
5. Zakiev M.Z. Voprosy sostavleniya opisatel'nyh grammatik yazykov narodov SSSR. Ufa, 1958.

Статья поступила в редакцию 07.11.16

УДК 811.11.2

**Safronov A.V.,** Cand. of Sciences (History), senior researcher, Institute of Oriental Studies, Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia), E-mail: safronov1477@yandex.ru

**IMAGINARY IRANIAN LOANWORDS IN MYCENAEAN GREEK.** The article is dedicated to the words 'rose' and τόζον 'bow' in Ancient Greek. Some scholars think that they were borrowed from Iranian languages to Ancient Greek. In such a case the contacts between the Greeks and the Proto-Iranians should be dated to the second half of the 2 mill. BC, because these lexemes already

appeared in Mycenaean Greek. However, the author shows that the word  $\rho\acute{o}\beta\omicron\nu$  seems to be borrowed from Semitic languages of the Near East. As for the lexeme «bow», its etymology from Iranian languages and from Ancient Egyptian as well is doubtful. It can be borrowed to Ancient Greek from Pre-Greek languages of Aegean.

**Key words:** Iranian languages, loanword, Mycenaean Greek, bow, rose.

**А.В. Сафронов**, канд. ист. наук, ст. науч. сотр., ФГБУН Институт востоковедения РАН, г. Москва,  
E-mail: safronov1477@yandex.ru

## МНИМЫЕ ИРАНСКИЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В МИКЕНСКОМ ДИАЛЕКТЕ ДРЕВНЕГРЕЧЕСКОГО ЯЗЫКА<sup>1</sup>

В статье рассматриваются две древнегреческие лексемы  $\rho\acute{o}\beta\omicron\nu$  «роза» и  $\tau\acute{o}\zeta\omicron\nu$  «лук». Ряд исследователей полагает, что они были заимствованы в древнегреческий из иранских языков. В этом случае контакты между греками и праиранцами следовало бы отнести еще ко второй половине 2 тыс. до н.э., поскольку эти лексемы встречаются уже в микенском диалекте древнегреческого языка. Однако автор показывает, что обозначение для розы, видимо, было заимствовано из семитских языков Переднего Востока. Что касается лексемы «лук», то существующие этимологии из иранских языков, а также из древнеегипетского сомнительны. Видимо, это слово было заимствовано в древнегреческий язык из догреческого субстрата Эгеиды.

**Ключевые слова:** иранские языки, лексическое заимствование, лук, микенский диалект древнегреческого языка, роза.

В этимологических словарях древнегреческого языка упоминаются две лексемы, которые считаются заимствованиями в древнегреческий из иранских языков. Данный факт крайне интересен, поскольку оба слова встречаются ещё в микенских текстах 14 – 13 вв. до н.э. Если удастся подтвердить, что обе эти лексемы заимствованы в микенский диалект древнегреческого языка из какого-то из иранских языков, то начало контактов между греками и праиранцами придется удревнить, по крайней мере, до второй половины 2 тыс. до н.э. Однако соответствует ли это действительности?

Первая из рассматриваемых лексем – древнегреч.  $\rho\acute{o}\beta\omicron\nu$  «роза» (ср. микенское слово *wo-do-we/wor-do-wen* «масло» и эолийское –  $\beta\rho\acute{o}\beta\omicron\nu$  < прагреч. *Fróβov*), по мнению ряда исследователей, заимствовано из иранских языков (древнеиранское *urda*) [9, p. 1289 – 1290; 13, S. 660 – 661]. Однако существование аналогий данному слову в арамейском (*warda*) и арабском (*ward*) языках [9, p. 1290] уже само по себе ставит под сомнение факт заимствования данной лексемы в древнегреческий из какого-либо из иранских языков, поскольку нет никаких гарантий, что в последние это слово само не перешло из семитских языков. Также существует возможность попадания данной лексемы в древнегреческий напрямую из аккадского языка, учитывая аккадское обозначение розы *wurdiru* < *murdinnu* [14, p. 700]<sup>2</sup>. Таким образом, представляется вполне вероятным, что это слово могло попасть как в иранские языки, так и в древнегреческий из семитских языков, причем в последний, судя по фиксации в микенских текстах, не позднее второй половины 2 тыс. до н.э. Поэтому рассматривать его как иранское заимствование в древнегреческий язык едва ли приходится<sup>3</sup>.

Вторая же лексема  $\tau\acute{o}\zeta\omicron\nu$  «лук», которая, якобы, также имеет аналогии в иранских языках, фактически вытесняет ко времени создания гомеровских поэм в 8 в. до н.э. старое обозначение лука  $\beta\iota\acute{o}\varsigma$  (также «тетива лука» – А.С.) в древнегреческом [9, p. 1493; 13, S. 909 – 910]. Само слово уже известно с микенских времен, где в линейном письме Б зафиксирован корень *to-ko-so* в таких словах как *to-ko-so-ta* «лучник» и *to-ko-so-wo-ko* «оружейники, делающие луки»<sup>4</sup>, что делает их сопоставление со словом  $\tau\acute{o}\zeta\omicron\nu$  бесспорным [3, 134 – 135; 10, S. 234]. Во всех этимологических словарях внимание акцентируется на том факте, что в новоперсидском языке имеется лексема *taxš* со значением «самострел, лук, стрела» [9, p. 1493; 13, S. 910]. Кроме того, зафиксированные Геродотом (II, 130) и Лукианом (*Skyth.* 4.6) скифские

имена  $\tau\acute{\alpha}\zeta\alpha\kappa\iota\varsigma$  и  $\tau\acute{o}\zeta\alpha\rho\iota\varsigma$ , якобы, также содержат скифский корень, сходный с греческим словом  $\tau\acute{o}\zeta\omicron\nu$ , что теоретически могло указывать на возможность заимствования этой лексемы из скифского в древнегреческий язык [9, p. 1493; 12, p. 1125; 13, S. 910]. Однако фиксация данного слова в микенское время заставила отказаться от этой гипотезы<sup>5</sup>. Тем не менее, возможность самого существования в скифском языке лексемы для обозначения лука, сходного по звучанию с древнегреческим  $\tau\acute{o}\zeta\omicron\nu$  и новоперсидским *taxš* под сомнение, судя по всему, не ставится. Между тем, имя скифского царя  $\tau\acute{\alpha}\zeta\alpha\kappa\iota\varsigma$ , упоминаемого Геродотом, видимо, вообще не связано со словом  $\tau\acute{o}\zeta\omicron\nu$ , и может происходить от *\*takšaka-* (ср. др.-инд. *takšaka* «тот, кто режет», личное имя *Takšaka* [7, с. 53, 281]<sup>6</sup>). Что касается имени  $\tau\acute{o}\zeta\alpha\rho\iota\varsigma$ , то в его основе действительно лежит древнегреческое слово  $\tau\acute{o}\zeta\omicron\nu$ , точнее, его множественное число  $\tau\acute{o}\zeta\alpha$  «лук и стрелы» [2, с. 1636]. Однако этот факт вовсе не доказывает, что в скифском лук обозначался сходной по звучанию лексемой. В древнейшем памятнике древнеиранской литературы «Авесте» тетива лука обозначается как *juā*, чему находят родственные слова в санскрите, латыни, литовском и т.д., а также в древнегреческом обозначении лука и тетивы  $\beta\iota\acute{o}\varsigma$  [9, p. 215]. Следует заметить, что одним из возможных вариантов объяснения наличия в новоперсидском языке вышеупомянутого слова *taxš* «самострел, лук, стрела» может быть гипотеза о его заимствовании иранцами из древнегреческого на поздних этапах, когда греки в 4 в. до н.э. уже расселились по территории Переднего Востока. Во всяком случае, полное отсутствие этой лексемы в «Авесте» свидетельствует в пользу подобной трактовки. Кроме того, зафиксированная в строке 42 надписи Дария I в Накше-Рустаме лексема *banuvaniya* «лучник» [16, p. 139 – 140], которая явно должна быть производной от древнеперсидской лексемы со значением «лук», никак не может быть сопоставлена ни древнегреческим  $\tau\acute{o}\zeta\omicron\nu$ , ни новоперсидским *taxš*<sup>7</sup>. Это также делает предположение о существовании в древнеперсидском языке лексемы со сходным звучанием крайне сомнительным.

Тогда почему скифское личное имя  $\tau\acute{o}\zeta\alpha\rho\iota\varsigma$  содержит корень  $\tau\acute{o}\zeta\alpha$ -? Греки, которые ассоциировали вооружение скифов, прежде всего, с луком и стрелами, могли этимологизировать таким образом близкое по звучанию скифское имя, показавшееся им знакомым [6, с. 45]. В пользу этого говорят упомянутые в схолиях Цеца имена амазонок  $\tau\acute{o}\zeta\omicron\rho\acute{\alpha}\nu\alpha\sigma\sigma\alpha$  и  $\tau\acute{o}\zeta\omicron\rho\acute{\omicron}\nu\eta$  [17, S. 1541] имеют совершенно ясную греческую этимологию «владычица

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках гранта РГНФ № 15-31-01307 «Великие державы и мигрирующие народы: этнополитические процессы в Восточном Средиземноморье и на Переднем Востоке во второй половине 2 тыс. до н.э.».

<sup>2</sup> См., однако, сомнения по поводу значения *murdinnu* как «роза» [11, p. 91].

<sup>3</sup> Латинское обозначение *rosa*, видимо, заимствовано из древнегреческого языка [9, p. 1290].

<sup>4</sup> Ср. также аналогию микенскому *to-ko-so-wo-ko* в кипрском силлабическом письме около 400 г. до н.э.  $\tau\acute{o}\zeta\omicron$ Forgos «создатель луков» [10, S. 235].

<sup>5</sup> На самом деле, отсутствие контактов между микенским миром и праиранскими племенами лишь постулируется, априори исходя из их невозможности. Не имея возможности подробно останавливаться на этом вопросе, укажем, что археологические данные свидетельствуют об участии племен Северо-Западного Причерноморья (возможно, говорившими на иранских языках) в нападении на Грецию во второй половине 13 в. до н.э. [5, с. 12-13].

<sup>6</sup> Там же см. возможные иранские этимологии. См. также: [4, с. 41 – 42], где имя  $\tau\acute{\alpha}\zeta\alpha\kappa\iota\varsigma$  возводится к иранскому корню *\*tcaš* со значением «стремиться».

<sup>7</sup> На этот пример автору любезно указал С.В. Смирнов.

<sup>8</sup> В сложных словах  $\tau\acute{o}\zeta\omicron$ (o) =  $\tau\acute{o}\zeta\omicron\nu$  [2, с. 1636].

лука» и «истребляющая луком». Неоднократно указывалось, что амазонки в греческой традиции связывались с кочевыми племенами Северного Причерноморья [15, S. 79], а с конца VI в. до н.э. вообще стали изображаться в греческой вазописи в скифском костюме [6, с. 44]. Имя же амазонки на обложке краснофигурной вазы 6 в. до н.э. Τόξαρῖς полностью схоже с именем скифа у Лукиана [6, с. 44]. Таким образом, создается впечатление, что «скифское» имя Τόξαρῖς фактически является чисто греческим производным от лексемы τόξον. Вследствие этого само слово не только не может рассматриваться как иранское/скифское заимствование в древнегреческом языке, но и заставляет усомниться в существовании близкого по звучанию слова со значением «лук» у скифов вообще.

Кроме того, следует отметить, что существуют и альтернативные этимологии для слова τόξον. П.В. Эрнштедт предполагал, что эта лексема сама по себе является вторичным образованием и происходит от слова τόξοτας/ τόξοτης «лучник» [8, с. 78]. Последнее в свою очередь, по мнению исследователя, происходит от египетского словосочетания *tk st.w* «мечущий стрелы». В качестве доказательства своему предположению П.В. Эрнштедт приводил выражение *ἄεχ-ἴεχ-κοῖε* «тот, кто мечет стрелы» из перевода на коптский язык Книги бытия, 21, 20 как аналог греческому τόξοτης, а также выражение *ἴεχ καῖε* из ахмимской версии апокалипсиса Ильи [8, с. 78]. К сожалению, эта красивая гипотеза не подтверждается египетским языковым материалом Нового царства. Во-первых, сам глагол *tkk/*

*tk* с семантикой «метать» отсутствует в новоегипетском языке, но имеет в это время значение «ранить, нападать» [19, S. 336]. Кроме того, сочетание глагола *tk* и существительного *st.w* ни разу не зафиксировано в текстах Нового царства<sup>9</sup>. Видимо, звуковое сходство греческого τόξοτας и вышеупомянутых коптских выражений следует признать либо попыткой коптских переводчиков подобрать звуковой эквивалент данной греческой лексеме, или вообще считать «сиреной созвучия». Поэтому предположение о египетском происхождении для греческой лексемы τόξον следует отклонить в силу отсутствия аргументов, его подтверждающих.

Поскольку широко известно применение тиса для производства луков [10, S. 236], были попытки сопоставить греческое слово τόξον с латинским обозначением тиса *taxus* и на этом основании доказать его индоевропейское происхождение [18, S. 16]. Однако надежных соответствий в других индоевропейских языках для *taxus* нет, что, возможно, говорит о его заимствовании из языка долатинского населения Италии [1, с. 282]. Последнее предположение делает весьма вероятным факт заимствования греческого τόξον также из языка догреческого населения Эгеиды, что уже предполагалось [9, p. 1493].

Таким образом, проведенное исследование показало, что лексемы *ρόβον* и *τόξον* не имеют надежных иранских соответствий, но могут также быть объяснены, как заимствования из семитских языков Переднего Востока и догреческих языков Эгеиды.

#### Библиографический список

1. Грошева А.В. *Латинская земледельческая лексика на индоевропейском фоне*. Санкт-Петербург: Наука, 2009.
2. Дворецкий И.Х. *Древнегреческо-русский словарь*. Москва: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1958.
3. Казанскене В.П., Казанский Н.Н. *Предметно-понятийный словарь греческого языка: крито-микенский период*. Ленинград: Наука, 1986.
4. Раевский Д.С., Кулланда С.В., Погребова М.Н. *Визуальный фольклор. Поэтика скифского звериного стиля*. Москва: Институт востоковедения РАН, 2013.
5. Сафронов А.В. *Этнополитические процессы в Восточном Средиземноморье в конце 13 – начале 12 вв. до н.э.* Автореферат диссертации ... кандидата исторических наук. Москва, 2005.
6. Скржинская М.В. *Древнегреческий фольклор и литература о Северном Причерноморье*. Киев: Наукова думка, 1991.
7. Трубачев О.Н. *Indoaria в Северном Причерноморье*. Москва: Наука, 1999.
8. Эрнштедт П.В. *Египетские заимствования в греческом языке*. Ленинград: Издательство Академии Наук СССР, 1953.
9. Beekes R. *Etymological Dictionary of Greek*. Leiden – Boston: Brill, 2010.
10. Buchholz H.-G. *Kriegswesen. Teil 3: Ergänzungen und Zusammenfassung*. Oackville: Vandenhoeck & Ruprecht, 2010.
11. *The Assyrian Dictionary of the Oriental Institute of the University of Chicago*. Vol. 1/2. Chicago: The Oriental Institute of Chicago, 1968.
12. Chantraine P. *Dictionnaire étymologique de la langue grecque. Histoire de mots*. P.: Editions Klincksieck, 1977.
13. Frisk H. *Griechisches Etymologisches Wörterbuch*. Bd. 2. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag, 1960.
14. Hemmerding B. Trois notes: I. Kadmos. II. Emprunts du grec mycénien à l'akkadien. III. L'infiltration phénicienne en Béotie. *Revue des Études Grecques*. 1966; 79: p. 698-703.
15. Ivantchik A. Amazonen, Skythen und Sauromaten: Alte und moderne Mythen. *Amazonen zwischen Griechen und Skythen* / Schubert Ch., Weiss A. (Hrsg.). Berlin-Boston: De Gruyter, 2013: 73-87.
16. Kent R.G. *Old Persian: Grammar, Texts, Lexicon*. New Haven: American Oriental Society, 1950.
17. Pape W. *Wörterbuch der griechischen Eigennamen*. Braunschweig: Verlag von F. Vieweg & Sohn, 1911.
18. Thieme P. *Die Heimat der indogermanischen Gemeinsprache*. Wiesbaden: Verlag der Akademie der Wissenschaften und der Literature, 1954.
19. *Wörterbuch der ägyptischen Sprache*. Bd. 5. B.: Akademie Verlag, 1971.

#### References

1. Grosheva A.V. *Latinskaya zemledel'cheskaya leksika na indoevropejskom fone*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2009.
2. Dvoreckij I.H. *Drevnegrechesko-russkij slovar'*. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo inostrannyh i nacional'nyh slovarej, 1958.
3. Kazanskene V.P., Kazanskij N.N. *Predmetno-ponyatijnyj slovar' grecheskogo yazyka: krito-mikenskij period*. Leningrad: Nauka, 1986.
4. Raevskij D.S., Kullanda S.V., Pogrebova M.N. *Vizual'nyj fol'klor. Po'etika skifskogo zverinogo stilya*. Moskva: Institut vostokovedeniya RAN, 2013.
5. Safronov A.V. *Etropoliticheskie processy v Vostochnom Sredizemnomor'e v konce 13 – nachale 12 vv. do n. .e.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata istoricheskikh nauk. Moskva, 2005.
6. Skrzhinskaya M.V. *Drevnegrecheskij fol'klor i literatura o Severnom Prichernomor'e*. Kiev: Naukova dumka, 1991.
7. Trubachev O.N. *Indoaria v Severnom Prichernomor'e*. Moskva: Nauka, 1999.
8. Ernshtedt P.V. *Egipetskie zaimstvovaniya v grecheskom yazyke*. Leningrad: Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR, 1953.
9. Beekes R. *Etymological Dictionary of Greek*. Leiden – Boston: Brill, 2010.
10. Buchholz H.-G. *Kriegswesen. Teil 3: Ergänzungen und Zusammenfassung*. Oackville: Vandenhoeck & Ruprecht, 2010.
11. *The Assyrian Dictionary of the Oriental Institute of the University of Chicago*. Vol. 1/2. Chicago: The Oriental Institute of Chicago, 1968.
12. Chantraine P. *Dictionnaire étymologique de la langue grecque. Histoire de mots*. P.: Editions Klincksieck, 1977.
13. Frisk H. *Griechisches Etymologisches Wörterbuch*. Bd. 2. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag, 1960.
14. Hemmerding B. Trois notes: I. Kadmos. II. Emprunts du grec mycénien à l'akkadien. III. L'infiltration phénicienne en Béotie. *Revue des Études Grecques*. 1966; 79: p. 698-703.
15. Ivantchik A. Amazonen, Skythen und Sauromaten: Alte und moderne Mythen. *Amazonen zwischen Griechen und Skythen* / Schubert Ch., Weiss A. (Hrsg.). Berlin-Boston: De Gruyter, 2013: 73-87.
16. Kent R.G. *Old Persian: Grammar, Texts, Lexicon*. New Haven: American Oriental Society, 1950.
17. Pape W. *Wörterbuch der griechischen Eigennamen*. Braunschweig: Verlag von F. Vieweg & Sohn, 1911.
18. Thieme P. *Die Heimat der indogermanischen Gemeinsprache*. Wiesbaden: Verlag der Akademie der Wissenschaften und der Literature, 1954.
19. *Wörterbuch der ägyptischen Sprache*. Bd. 5. B.: Akademie Verlag, 1971.

Статья поступила в редакцию 13.10.16

<sup>9</sup> Для проверки наличия этого словосочетания использовалась база данных Thesaurus Linguae Aegyptiae <http://aaew.bbaw.de/tla/>.

УДК 811.161

**Severova N. Yu.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO-University) (Moscow, Russia), E-mail: nat-severova@yandex.ru*

**Latyshev L. K.**, *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of German Linguistics, Moscow Region State University (Moscow, Russia), E-mail: nat-severova@yandex.ru*

**SPECIFIC TRANSLATION THEORIES: THEIR SUBJECT AND PERSPECTIVES OF PROGRESS.** The authors make an attempt to describe theories of translation, specifying general theory of translation. These theories are defined by the authors as "specific translation theories". Each theory is briefly characterized. The possibilities of application of these theories in the translators practice are demonstrated on examples using German and English. The authors conclude that the diversity of translation theories that appeared recently points at the necessity of their systematization. The aim of the particular translation theories is to identify and classify types of texts in the source language, indicating the feasibility / necessity of usage within each part of text of this or that translation variant. Specific translation theories are of an applied character and it can be explained by the diversity of genres of translated texts.

**Key words:** translation, general theory of translation, specific translation theories, particular theories of translation, theories of translation and interpretation.

**Н.Ю. Северова**, канд. пед. наук, доц., доц. каф. немецкого языка, МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: nat-severova@yandex.ru

**Л.К. Латышев**, д-р филол. наук, проф., проф. каф. германской филологии, ИЛИМК МГОУ, г. Москва, E-mail: nat-severova@yandex.ru

## СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ ПЕРЕВОДА: ИХ ПРЕДМЕТ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

В статье предпринимается попытка описания теорий перевода, уточняющих общую теорию перевода. Авторы обозначают описываемые теории как «специфические теории перевода». Дается краткая характеристика каждой из них. На конкретных примерах из немецкого и английского языков демонстрируются возможности использования этих теорий в переводческой практике. Авторы делают выводы о том, что многообразие теорий перевода, возникших в последние десятилетия, обусловило необходимость их систематизации. Задача частных теорий перевода – выявлять и систематизировать особенности текстов исходного языка (ИЯ), сигнализирующих о желательности / необходимости использовать на данном отрезке текста тот или иной вариант перевода. Специальные теории перевода носят сугубо прикладной характер, что объясняется многообразием жанров переводимых текстов.

**Ключевые слова:** перевод, общая теория перевода, специфические теории перевода, частные теории перевода, специальные теории перевода, теории устного и письменного перевода.

Теория перевода стала рассматриваться как самостоятельная наука сравнительно недавно. Еще в конце второй половины XX века, когда появились первые серьезные работы по переводу, их относили к области лингвистики (сравнительного языкознания, прикладной лингвистики и др.). Однако данное научное направление стало развиваться настолько интенсивно, что вскоре получило право именоваться самостоятельной наукой. С течением времени эта наука не только «обросла» терминами, но и «разветвилась» на несколько направлений, у каждого из которых появился свой предмет исследования. К настоящему времени оформились в самостоятельные направления общая и частная теории перевода, теория машинного перевода, история практики и теории перевода, а также методика преподавания перевода, находящаяся на стыке теории перевода и лингводидактики.

Цель настоящей статьи – систематизировать возникшие направления и выявить их отличительные черты.

Необходимость выделения специфических теорий перевода связана с тем, что то общее, что характерно для перевода вообще, приобретает специфические черты. Это, в свою очередь, зависит от:

- 1) пары контактирующих языков,
- 2) способа выполнения перевода (письменно или устно разными способами);
- 3) типа переводимого текста (художественный, газетно-информационный, военный, коммерческий и т. д.).

Таким образом, в качестве основных задач специфических теорий перевода можно выделить следующие:

- трактовка особенностей выполнения перевода в зависимости от названных условий его выполнения
- дополнение и уточнение общей теории перевода.

Если общая теория перевода необходима всем переводчикам-профессионалам, то необходимость использования специфических теорий перевода переводчик определяет сам, обращаясь по мере необходимости к тем из них, которые способны оказать помощь в его практической деятельности (известно, что некоторые переводчики переводят только письменно или только устно, работают с одним языком или несколькими, переводят главным образом технические или юридические тексты.)

Рассмотрим особенности наиболее важных, на наш взгляд, специфических теорий перевода.

1. *Частные теории перевода.* В зависимости от пары контактирующих в переводе языков выделяются частные теории перевода, которые в какой-то мере представлены в известных учебниках. В отличие от общей теории перевода, частные теории не столько объясняют, сколько фиксируют некоторые закономерности. Перспективы их развития зависят от конкретных пар языков и степени их изученности в плане сопоставления.

Следует подчеркнуть, что частные теории перевода опираются на фундаментальные положения общей теории перевода, и прежде всего на её положения о функциональной природе переводческой эквивалентности.

Приведем несколько примеров, иллюстрирующих сказанное выше.

Порой переводчику приходится в силу особенностей системы ИЯ подбирать в качестве эквивалентов каких-либо частей речи иные части речи, часто используя при этом далёкую от оригинала синтаксическую структуру:

*Ich muss zum Arzt. – Мне нужно к врачу.*

*She was heard giving orders. – Слышали, как она отдавала приказания.*

Иногда бывает целесообразно вообще «опускать» (не переводить), например, модальные глаголы:

*Wie alt mag sie sein? – Интересно, сколько ей лет?*

*Er hat sich beim Augenarzt untersuchen lassen. – Он обследовался у окулиста.*

*Shall I help you? – Вам помочь?*

*I can't understand his behaviour. – Я не понимаю его поведения.*

Особую сложность представляют так называемые «ложные друзья переводчика» нескольких типов, ловушки, создаваемые контрастом внутренних форм лексических единиц, лексические иносказания, географические названия, по-разному обозначаемые в разных языках, забытые (выходящие / вышедшие из употребления) значения многозначных слов.

Однако провоцирующее воздействие на переводчика могут оказывать не только лексические единицы, но и некоторые грам-

матические формы. Проиллюстрируем это на примере перевода деепричастных оборотов с русского на немецкий.

*Приступие к реализации запланированного, мы уже располагали значительным опытом. – Als wir mit der Realisierung des Geplanten begannen, verfügten wir bereits über bedeutende Erfahrungen.*

*Не осмыслив происходящего, мы не сможем находить верные практические решения. – Ohne das Zeitgeschehen ergründet zu haben, werden wir keine richtigen praktischen Lösungen finden.*

Многообразие способов перевода объясняется «многоликостью» русского деепричастного оборота. Одна и та же грамматическая форма может «скрывать в себе» разнообразные синтаксические функции. Поэтому переводчику следует посоветовать, перед тем как сделать перевод, произвести предпереводческую трансформацию, перефразирование («с русского на русский»), которая должна помочь увидеть, какую именно синтаксическую функцию выполняет деепричастный оборот, например:

*Имея большие открытия в этой области, мы отстаём в разработке этого оборудования. – Хотя мы имеем большие открытия в этой области, мы отстаём в разработке этого оборудования. – Obwohl wir große Entdeckungen auf diesem Gebiet haben, bleiben wir bei der Entwicklung dieser Ausrüstung zurück.*

Такие предпереводческие трансформации выполнимы в реальности, ибо областью использования деепричастных оборотов является почти исключительно письменная речь и, соответственно, перевод без цейтнота. В устной речи они практически не используются.

Показательным также является перевод с английского языка на русский герундия. Необходимость перефразирования обусловлена отсутствием подобной грамматической формы в русском языке:

*He couldn't help laughing. – Он не мог удержаться от смеха. Would you mind my closing the door? – Вы не возражаете, если я закрою дверь?*

Одной из характерных черт перевода с русского как на немецкий, так и на английский является замена русских глагольных конструкций в активном залоге пассивным залогом:

*Гитлеровскую военную машину разбил советская армия. – Hitlers Kriegsmaschinerie wurde von der Sowjetarmee zerschlagen.*

*I was made to do it – Меня заставили это сделать.*

Рамки статьи не позволяют осветить всё многообразие переводческих приёмов. Однако надеемся, приведённые примеры послужат практикующим переводчикам стимулом к дальнейшим творческим поискам.

**2. Специальные теории перевода.** Одним из наиболее существенных детерминантов переводческой деятельности является жанр переводимого текста, с которым связаны его особенности как в плане содержания, так и в плане средств языкового выражения. Раздел переводоведения, изучающий закономерности перевода текстов в связи с их жанром, правомерно именовать специальными теориями перевода: технического, медицинского, юридического, экономического, перевода внешнеполитических и торгово-коммерческих текстов и т. д. Каждая из этих теорий имеет дело с воспроизведением определённого типа содержания в единстве с принятыми способами его выражения в данной паре языков (здесь специальные теории перевода пересекаются с частными теориями).

Кроме содержания, рассчитанного на специалистов, отличительная особенность специальных текстов заключается в их узусе – в том, что они в существенной своей части состоят из клише (принятых способов выражения). Авторы оригиналов здесь в значительной степени ограничены в выборе средств выражения: они должны соблюдать технический, медицинский, юридический, военный или какой-нибудь иной узус, а переводчик должен использовать соответствующий узус на ПЯ. Отклонения (недостаточная клишированность) и в том, и в другом случае способны вызвать подозрения в недостаточной компетентности автора оригинала или переводчика.

Среди перечисленных жанров текстов не названы публицистические тексты и тексты художественной литературы, поскольку в них нет такого признака специальных текстов, как значительная степень «обезличенности» (клишированности), то есть отсутствие авторской индивидуальности. Если в публици-

стических текстах ещё присутствуют «обезличенные» фрагменты в виде газетных клише, то в хорошем художественном тексте в идеале таковых не должно быть. И если в реальности это не так, то всё равно индивидуальность авторской речи, манеры изложения играют исключительную роль.

Какими особыми качествами должны обладать переводчики двух упомянутых жанров? Безусловно – знанием соответствующей лингвокультурологии, истории страны ИЯ, а переводчик публицистики ещё должен быть в курсе текущих событий, возможно, даже и в историческом контексте, что необходимо, например, при передаче на другой язык деонимов (genschern, merkeln, hartzeln, der Merkelianer, merkelsch, пехтинг, сердюковщина и др.). Кроме того, как справедливо замечает М.А. Чигашева, процессы деонимизации наглядно демонстрируют специфику культурного фона носителей языка, что имеет важное значение для лингвокультурологии [1].

Проведя сравнение на предмет эквивалентности большого массива немецкой и английской беллетристики и публицистики и их русских переводов, мы обнаружили, что большинство ошибок и недочётов в последних вызвано недостаточной информированностью переводчиков в области лингвокультурологии, лингвострановедения и истории соответствующей страны.

Регулятивное воздействие на читателя художественной литературы достигается не только содержанием текстов, но также иными их свойствами: синтаксисом (например, длинными периодами или краткостью фраз), ритмикой (которая играет существенную роль отнюдь не только в стихах), образностью или, наоборот, нарочитой сухостью изложения, другими особенностями авторского стиля. Особое место среди художественных текстов занимают стихи, воздействующие на адресата ещё и стихотворным размером, системой рифмовки (если в них есть рифмы), строением строк, звукописью (аллитерациями), повторами.

Для поэтического перевода характерно противоречие между стремлением воспроизвести художественную форму подлинника (размер, рифмовку, строфику и т. д.) и необходимостью передать содержание оригинала (как минимум в главном). Ради воспроизведения формы стихотворного произведения приходится в той или иной мере жертвовать деталями содержания или добавлять их [2]. Не случайно поэт Максимилиан Волошин сказал, что чужие стихи переводить гораздо труднее, чем писать собственные. Ведь поэт-переводчик обладает значительно меньшей степенью свободы, чем создатель оригинала. Вероятно, именно поэтому авторы поэтических репродукций нередко выходят за границы того, что можно считать переводом. Так, по мнению Р.Р. Чайковского, значительная часть поэтических переводов собственно переводами не являются [3].

Мы не знаем теории художественного перевода, которая имела бы прикладное значение. Скорее всего, вряд ли таковая возможна. Роль обучающего подспорья здесь выполняет критика, написанная с литературоведческих позиций.

**3. Теории устного и письменного перевода.** Изучение специфики процесса перевода и связанных с ней трудностей естественно связано со способом его выполнения. В зависимости от последнего, перевод подразделяется на письменный и устный. Последний, в свою очередь, подразделяется на ряд подвидов.

Письменно переводятся тексты из самых разных предметных областей с неограниченной степенью сложности. Устно переводятся тексты, сложность которых имеет свой предел (мы не рассматриваем устный перевод с заблаговременной подготовкой). Письменный перевод подразумевает использование словарей и справочников. Немногие представляют себе, что пользование словарями требует особого умения. Наиболее часто переводчик использует двуязычный словарь, в котором большинство словарных статей имеет следующую структуру: в левой части стоит единица ИЯ (так называемое заглавное слово), в правой части – несколько слов ПЯ, потенциальных эквивалентов заглавного слова. Типичная ошибка будущих переводчиков заключается в том, что из ряда слов правой части они не умеют выбрать нужный контекстуальный эквивалент и, случается, выбирают неподходящий вариант (иногда первый попавшийся). Корень этой ошибки в том, что пользующиеся словарём не знают, что словарным соответствием заглавному слову являются не отдельные слова правой части, а вся их совокупность.

Поставим себя на место составителя словаря: когда (и это типичный случай) значение заглавного слова в языке перевода



может быть передано достаточно большим множеством контекстуальных соответствий, он (переводчик) в силу ограниченности объема словаря и в интересах конструктивности (ради «обозримости» словарной статьи) вынужден ограничить её правую часть подборкой ограниченного числа наиболее возможных, на его взгляд, контекстуальных эквивалентов.

Зная это, переводчик должен из представленных в словаре наиболее репрезентативных вариантов перевода вывести «среднее арифметическое», то есть имманентное значение слова и, уже опираясь на него, подбирать адекватные контекстуальные эквиваленты на ПЯ. Некоторые (обычно опытные) переводчики предпочитают пользоваться одноязычными толковыми словарями. Здесь нельзя не согласиться с Ю.Э. Дороховой, которая отмечает: «В большинстве случаев контекст снимает многозначность слова, и в речи слово употребляется лишь в одном значении, все остальные значения слова оказываются нерелевантными в конкретном акте коммуникации» [4, С. 95]

Несмотря на то, что некоторые специальные теории перевода охватывают обширные сферы специализированной коммуникации на ИЯ и ПЯ (например, такие, как научно-техническая, военная, юридическая коммуникация), все они (эти теории) по своей сути представляют пособия (справочники) для переводчиков данного профиля. Для составления таких пособий достаточно сопоставления соответствующих дискурсов. После того как специальная теория перевода покрыла всю область специализированного общения, ей уже некуда развиваться. Она получает импульс, когда в данной специальной области появляются новшества.

При письменном переводе отраслевых текстов описанная проблема подбора словарного эквивалента возникает редко, поскольку термины в отраслевых словарях определены достаточно чётко, а в необходимых случаях переводчик опирается на знание предметной области, которыми он должен обладать.

В настоящее время теоретические представления о специфике устного перевода основываются лишь на опыте работы (пытливых) устных переводчиков. Этот опыт у разных переводчиков может быть различным и соответственно названные представления могут не совпадать. Перспективы изучения устного перевода зависят от появления инструментов, позволяющих наблюдать за процессами, происходящими в голове устного переводчика. Для осуществления устного перевода переводчик должен обладать специфическими особенностями, к которым можно отнести большой объем оперативной памяти, быстрое переключение с одного языка на другой, работа в стрессовых ситуациях, автоматизация активного лексического запаса и др. [5]

На основе вышеизложенного можно сделать следующие **выводы**.

Многообразие теорий перевода, возникших в последние десятилетия, обусловило необходимость их систематизации.

Задача частных теорий перевода – выявлять и систематизировать особенности текстов исходного языка (ИЯ), сигнализирующих о желательности / необходимости использовать на данном отрезке текста тот или иной вариант перевода. Специальные теории перевода носят сугубо прикладной характер, что объясняется многообразием жанров переводимых текстов.

В связи с этим правомерно утверждать, что они обладают наиболее широким спектром применения. Развитие специальной теории перевода определяется развитием той специальной области, которую она обслуживает.

Все перечисленные в статье теории перевода опираются на общую теорию перевода, которая одна претендует на объяснительную силу. Остальные теории только фиксируют и описывают некоторые особенности процесса перевода. В силу их прикладного характера практикующий переводчик может и должен использовать их в своей работе.

#### Библиографический список

1. Чигашева М.А. Ассоциативный потенциал антропонимов в русском и немецком языке. *Вестник Брянского государственного университета*. 2015; 2: 319 – 322.
2. Латышев Л.К., Северова Н.Ю. *Технология перевода: учебник и практикум для академического бакалавриата*. 4-е изд, перераб. и доп. Москва, 2016.
3. Чайковский Р.Р. *Реальности поэтического перевода*. Магадан, 1977.
4. Дорохова Э.Ю. Компоненты семантики лексических единиц и их передача в художественном переводе. *Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: материалы 3 Международной научно-методической конференции*. Воронеж, 2014; 3: 95 – 103.
5. Глушак В.М., Калашникова Е.А., Мороз Н.Ю. *Устный перевод с немецкого языка на русский: учебное пособие по формированию начальных навыков и компетенций*. Москва, 2016.

#### References

1. Chigasheva M.A. Associativnyj potencial antroponimov v russkom i nemeckom yazyke. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; 2: 319 – 322.
2. Latyshev L.K., Severova N.Yu. *Tehnologiya perevoda: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata*. 4-e izd, pererab. i dop. Moskva, 2016.
3. Chajkovskij R.R. *Real'nosti po'eticheskogo perevoda*. Magadan, 1977.
4. Dorohova E.Yu. Komponenty semantiki leksicheskikh edinic i ih peredacha v hudozhestvennom perevode. *Problemy prepodavaniya filologicheskikh disciplin inostrannym uchashchimsya: materialy 3 Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii*. Voronezh, 2014; 3: 95 – 103.
5. Glushak V.M., Kalashnikova E.A., Moroz N.Yu. *Ustnyj perevod s nemeckogo yazyka na russkij: uchebnoe posobie po formirovaniyu nachal'nyh navykov i kompetencij*. Moskva, 2016.

Статья поступила в редакцию 05.11.16

УДК 398

**Soyan A.M.**, *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: soyan-a@mail.ru*

**SOME INFORMATION ABOUT THE FOLKLORE OF THE TUVANS IN USINSK.** The article provides information on the folklore of the Tuvans, who live in the villages of Verkhneusinskoe and Nizhneusinskoe at Krasnoyarsk Region. The researcher identifies genres of their oral-poetic creativity. The folklore of the Tuvans in Usinsk has not been studied, and this determines the relevance of the article. The researcher has a collection of material of the Usinsk Tuvan folklore, written during scientific expeditions in 2016. The paper notes that among the folklore genres a dominating form is couplets. The author focuses on the repertoire of a folk singer M.M. Sapic-Kok. The article presents many examples of the Usinsk folklore. According to the author, the preservation and transmission of oral-poetic creativity is hampered by the fact that the younger generation does not speak the Tuvan language. The work identifies themes of the folklore genres. The analysis of materials, collected during the scientific expeditions, continues.

**Key words:** folklore, Usinsk Tuva people, folk songs, couplets, genre.

**A.M. Soyán**, канд. филол. наук, ст. преп. ТувГУ, г. Кызыл, E-mail: soyan-a@mail.ru

## НЕКОТОРЫЕ СВЕДЕНИЯ О ФОЛЬКЛОРЕ УСИНСКИХ ТУВИНЦЕВ\*

\*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ по гранту 16-04-18016 «Языковая картина мира усинских тувинцев Красноярского края: традиция и современность».

В статье содержатся сведения о фольклоре тувинцев, проживающих в с. Верхнеусинское и Нижнеусинское Красноярского края. Выявлены жанры их устно-поэтического творчества. Прежде фольклор усинских тувинцев не изучался, с чем и связана актуальность данной статьи. Образцы их устного народного творчества записаны автором во время научной экспедиции в 2016 году. В работе отмечено о том, что среди фольклорных жанров в основном преобладают частушки. Уделено внимание и репертуару лучшей исполнительницы народных песен М.М. Сапык-Көк. В статье приведены и образцы фольклора. По мнению автора, сохранению и передаче устно-поэтического творчества препятствует тот факт, что младшее поколение не владеет тувинским языком. В работе выявлена и тематика фольклорных жанров. Обработка материалов, собранных в ходе научной экспедиции, продолжается.

*Ключевые слова:* фольклор, усинские тувинцы, народные песни, частушки, жанр.

В 2016 году в рамках гранта РГНФ 16-04-18016 «Языковая картина мира усинских тувинцев Красноярского края: традиция и современность» нами были собраны материалы по языку и фольклору тувинцев, проживающих в с. Верхнеусинское и Нижнеусинское Красноярского края.

По данным ученого В.Г. Дацышена, «в XIX – начале XX вв. в пределах России, в первую очередь, в южной части Енисейской губернии, кочевали, занимались земледелием, работали по найму и занимались промыслами значительное число тувинцев. Тувинское население Усинского края не оформляло свое пребывание в пределах России, не контролировалось и, в основном, не учитывалось русскими властями» [1, с. 137].

При этом следует отметить, что тувинцы являются коренным населением Республики Тыва (РТ).

В настоящее время, по данным Верхнеусинского сельсовета, в вышеуказанных сёлах проживает 448 человек тувинской национальности.

О языке усинских тувинцев имеется несколько статей: М.Х. Сарыкай «Сведения о речи усинских тувинцев» [2], Е.М. Куулар «Усинск улунунуң чугаазының онзагайлары» («Особенности речи жителей с. Усинска») [3], Л.С. Кара-оол, Е.М. Куулар, Н.Д. Сувандии «Особенности речи усинских тувинцев» [4].

Отсюда следует, что язык данной малочисленной группы тувинцев недостаточно исследован, кроме того отсутствуют статьи об их фольклоре, чем и обусловлена актуальность настоящей статьи.

Во время научной экспедиции нами записаны следующие фольклорные жанры: песни, частушки, пословицы, загадки, благопожелания, мифы.

На данный момент лучшей исполнительницей тувинских народных песен является Сапык-Көк Маина Манаргиновна, уроженка села Ак-Тал Улуг-Хемского района Республики Тыва. По семейным обстоятельствам, её семья переехала в с. Верхнеусинское Красноярского края. Со слов информанта, она родилась в 1941 году в местечке Алдыы-Уур. М. Сапык-Көк представила себя как *артыштыг Алдыы-Уурунуң ээзи мен*, что свидетельствует о её красноречивости и в переводе на русский язык означает 'я – хозяйка можжевельного Алдыы-Уура'.

В репертуаре исполнительницы имеются в основном частушки с богатой разнообразной тематикой и короткие песни. Следует отметить, что у неё своеобразная манера исполнения, сопровождающаяся ритмическим определителем *де*.

Продемонстрируем примеры из репертуара М. Сапык-Көк.

*Халдып-халдып хая көөрге,  
Кашпал чуртум харааданчыын де.  
Хаггаш-ла баар дээримме,  
Кара-Темниң кээрэнчиин де.*

*Челип-челип хая көөрге,  
Черим-чуртум харааданчыын де.  
Черге хаггаш, баар дээрге,  
Кара-Темниң кээрэнчиин де (И-1).*

'Когда обернуться, скача верхом,  
Как жаль, моя родина Кашпал (осталась) позади.  
Хотелось бы уехать, оставив всё,  
Но жалко моего Кара-Те.

Когда обернуться, проехав рысью,  
Как жаль, моя родина Кашпал (осталась) позади.  
Хотелось бы уехать, оставив (его) на земле,  
Но жалко моего Кара-Те'.

В данной песне отражена вся жизнь и судьба песенницы. Она жалеет о том, что покинула свою историческую родину, где родилась. Кашпал – это название местности, расположенной на территории Чаа-Хольского кожууна Тувы. В песне выражено её желание вернуться туда, но её останавливает любовь к мужу. Человек, с которым она прожила всю свою жизнь, умер, его похоронили в Усинске, поэтому ей тяжело оставить супруга и уехать в Туву. Таким образом, её судьба отражена в песне. Она поёт о своей нелёгкой доле. Мы заметили, что и в некоторых песнях М. Сапык-Көк выражена глубокая тоска по умершему мужу, которого звали необычным именем *Кара-Те* (букв. 'черный горный козёл'). Приведем пример:

*Көктүг-шыктыг чуртун кагган  
Хөөкүйнү, Кара-Тени.  
Аштыг-чемниг аалын кагган  
Кээрэнчиг Кара-Тени (И-1).*

'Бедный Кара-Те,  
Оставивший свою родину, избилующую травами.  
Жалкий Кара-Те,  
Покинувший свой аал хлебосольный'.

Из текста видно, что она хранит в сердце память о муже.

Встречаются и шуточные песни, где М. Сапык-Көк высмеивает женщин неадекватного поведения. В её репертуар входит и «*Өскүстүң ырызы*» («Песня сироты»), относящаяся к протяжным песням, которые «интонируются на напевы широкого дыхания, что требует специальных навыков. В произведениях этого жанра проявляются наиболее характерные черты национальной манеры пения, они отличаются большим тембровым своеобразием» [5, с. 63].

В целом в песнях и частушках усинских тувинцев затронуты темы Родины, дружбы, любви, нравственности.

Нами замечено, что немало случаев, когда в частушках юмористического содержания используются смешанно и тувинские, и русские слова:

*Каа-Хөлге тараа тараан,  
Хорошо, хорошо.  
Чартык кезии чашпан болган,  
Плохо, плохо (И-2).  
'Посеяли в Каа-Холе пшеницу,  
Хорошо, хорошо.  
Жаль, половина оказалась сорняком,  
Плохо, плохо'.*

Стоит отметить, что аналогичные частушки встречаются и у тувинцев Республики Тыва.

В настоящее время в с. Верхнеусинское и Нижнеусинское проживают русские, тувинцы, чуваша, эстонцы, мордва, марийцы, украинцы, киргизы, хохол, хакасы. Может быть, из-за полиэтничного состава указанных населенных пунктов, у тувинцев часто встречаются шуточные частушки, в которых выражается желание иметь двух жен или мужей – русской и тувинской национальности.

*Ол-ла чарык, бо-ла чарык  
Ийи чурттуг болурумгай.  
Орус-даа бол, тыва-даа бол,  
Ийи эштиг болурумгай (И-3).*

'Мне бы хотелось иметь две родины –  
Ту сторону (реки) и эту сторону (реки).  
Даже если русская, даже если тувинская –  
Хотелось бы иметь двух подруг'.

По нашему мнению, под *ол-ла чарык* 'та сторона' и *бо-ла чарык* 'эта сторона' понимаются сёла Верхнеусинское и Нижнеусинское, которые отделены друг от друга рекой Ус.

У тувинцев РТ аналогичные частушки тоже имеются, но стоит определить в будущем, у кого они появились впервые.

Кроме песен и частушек нами записаны загадки о природе, о человеке, о животных. Кроме того зафиксированы пословицы глубокого содержания, воспитательного характера, благопожелания, которые произносятся при стрижке волос детей на третьем году жизни, во время охоты на зверей и мифы.

Среди пословиц и поговорок встречаются и заимствованные, которые представлены подстрочным переводом с русского на тувинский язык. Например:

*Дырбаашка ийи катап баспас (И-4).*

‘На грабли дважды не наступай’.

Таким образом, изучение фольклора усинских тувинцев является актуальным, поскольку в данной области исследования не проводились.

В результате экспедиции нами зафиксированы следующие жанры устно-поэтического творчества: народные песни, частуш-

ки, пословицы, загадки, благопожелания, мифы. Они в некотором плане имеют схожие черты с фольклором тувинцев РТ, но и отличаются своими особенностями. В основном среди тувинского населения бытуют частушки. Вызывает тревогу тот факт, что в настоящее время младшее поколение совсем не владеет тувинским языком. Кроме того в школе данный язык не преподается. Поэтому тувинский фольклор знают представители среднего, в основном старшего поколения. Знатоки устного народного творчества затрудняются передать его детям, поскольку они не владеют тувинским языком. На содержание фольклора усинских тувинцев влияет и тот фактор, что они живут в населенных пунктах с полиэтничным составом, где преобладают русские.

#### Список информантов

И-1 – Сапык-Көк Маина Манаргиновна, 1941 г.р.

И-2 – Сат Орлан Самбуу-оолович, 1973 г.р.

И-3 – Чыргал Татьяна Сумбууровна, 1960 г.р.

И-4 – Тютюш Роман Кызыл-оолович, 1966 г.р.

#### Библиографический список

1. Дацышен В.Г. Тувинское население Усинского пограничного округа Енисейской губернии. Из истории русско-тувинских отношений. *Новые исследования Тувы*. 2009; 3: 127 – 138.
2. Сарыкай М.Х. Сведения о речи усинских тувинцев. *Ученые записки ТНИИЯЛИ*. Кызыл, 1971: 269 – 276.
3. Куулар Е.М. Усинск улунун чугаазынын онзагайлары (Особенности речи жителей с. Усинска). *Тезисы докладов научно-методической конференции преподавателей ТывГУ, посвященной 100-летию со дня рождения А. Пальмбаха*. Кызыл: РИО ТывГУ, 1998: 42 – 44.
4. Кара-оол Л.С., Куулар Е.М., Сувандии Н.Д. Особенности речи усинских тувинцев. *Ученые записки: Ежегодник кафедры тувинского языка ТывГУ*. 2006; 1: 19 – 26.
5. Кыргыз З.К. *Песенная культура тувинского народа*. Кызыл: ТКИ, 1992: 63.

#### References

1. Dacyshen V.G. Tuvinskoe naselenie Usinskogo pogranichnogo okruga Enisejskoj gubernii. Iz istorii russko-tuvinskih otnoshenij. *Novye issledovaniya Tuvy*. 2009; 3: 127 – 138.
2. Sarykaj M.H. Svedeniya o rechi usinskih tuvincev. *Uchenye zapiski TNIIYaLI*. Kyzyl, 1971: 269 – 276.
3. Kuular E.M. Usinsk uluzunun chugaazyнын onzagajlary (Osobennosti rechi zhitelej s. Usinska). *Tezisy dokladov nauchno-metodicheskoj konferencii преподавателей TuvGU, posvyaschennoj 100-letiyu со dnya rozhdeniya A. Pal'mbaha*. Kyzyl: RIO TuvGU, 1998: 42 – 44.
4. Kara-ool L.S., Kuular E.M., Suvandii N.D. Osobennosti rechi usinskih tuvincev. *Uchenye zapiski: Ezhegodnik kafedry tuvinskogo yazyka TuvGU*. 2006; 1: 19 – 26.
5. Kyrgyz Z.K. *Pesennaya kul'tura tuvinskogo naroda*. Kyzyl: TKI, 1992: 63.

Статья поступила в редакцию 16.10.16

УДК 398

**Soyan A.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: soyan-a@mail.ru

**SONGS AND CHASTUSHKI OF THE USINSK TUVANS.** Folklore is the wealth of people. Storytelling of the Tuvans, who live in Usinsk, is not subjected to special study. In the work the author examines songs and chastushki in the oral-poetic tradition of a small group of Tuvans in Usinsk for the first time. Specific examples help identify their thematic features. It is noted that in the songs the people clearly express their longing for their homeland. The author of the paper analyzes the original songs that belonging to a genre of songs of orphans. The paper also states an issue of transfer and preservation of folklore for other generations, because the younger generation does not speak the Tuvan language. This problem is affected by the fact that the Tuvan language is not taught in schools of Verkhneusinskoe and Nizhneusinskoe Villages at Krasnoyarsk Region. Therefore, the research is required in this area to preserve the native language and the oral tradition of the Tuvans in Usinsk.

**Key words:** songs, folk songs, folk music, Tuvans, oral-poetic tradition.

**A.M. Соян**, канд. филол. наук, ст. преп. ТувГУ, г. Кызыл, E-mail: soyan-a@mail.ru

## ПЕСНИ И ЧАСТУШКИ УСИНСКИХ ТУВИНЦЕВ\*

\*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ по гранту 16-04-18016 «Языковая картина мира усинских тувинцев Красноярского края: традиция и современность».

Фольклор является богатством народа. Устное творчество усинских тувинцев не подвергалось специальному исследованию. Этим и обусловлена актуальность данной статьи. В работе впервые рассматриваются песни и частушки в устно-поэтическом творчестве малочисленной группы усинских тувинцев. На конкретных примерах выявлены их тематические особенности. Отмечено, что в песнях ярко выражена тоска по исторической родине. Проанализирована оригинальная песня, относящаяся к жанру ‘песня сироты’. Вопрос о передаче и сохранении фольклора является острым, поскольку младшее поколение совсем не владеет тувинским языком. На данную проблему влияет и тот факт, что тувинский язык в школах с. Верхнеусинское и Нижнеусинское Красноярского края не преподается. Поэтому необходимы исследования в данной области, чтобы сохранить родной язык и устное творчество усинских тувинцев.

**Ключевые слова:** песни, частушки, музыкальный фольклор, тувинцы, устно-поэтическое творчество.

Песня – это отражение души народа, зеркало его истории, быта, мировоззрения, идеалов, культуры. Ею передаются разные виды эмоций людей, их мысли, мечты.

Среди жанров тувинского музыкального фольклора одно из ведущих мест занимают *ыр* ‘песня’ и *кожамык* ‘частушка, припевка’, исследованию которых посвящены научные труды разных

исследователей и ученых: А.Н. Аксенова [1], Ю.Ш. Кюнзегеша [2; 3], З.К. Кыргыз [4; 5], С.Б. Пюрбю [6], Е.К. Карелиной [7], А.Д.-Б. Монгуш [8] и др.

С. Пюрбю отмечено, что тематика тувинских песен и частушек разнообразна, богата: о родине, о любви, о судьбе и родственных отношениях; о нелегкой доле женщины, об инструмен-

тах (о седле, об игиле); выделены песни социального значения, исторические песни; песни, связанные с конём, с трудом (песни чабана, охотника, земледельца, доярка, шофера, тракториста, комбайнера и т. д.); песни, исполняемые во время праздников (во время свадьбы, освящения *оваа*, церковных праздников); разные песни сатирического, юмористического содержания [6, с. 92].

По мнению ученой З. Кыргыз, народные песни Тувы целесообразно разделить на три группы: *узун ырлар* 'протяжные песни', которые интонируются на напевы широкого дыхания, поются медленно, плавно; *кыска ырлар* 'короткие песни', где слогу смысла несущего текста соответствует чаще всего один, реже два звука напева; *кожамыктар* 'припевки', по содержанию поэтических текстов представляют род любовной лирики, а по способу изложения представляют монологи, либо диалоги [5, с. 64].

З.К. Кыргыз изучены песни и мелодические речитации, приуроченные к трудовым действиям и обрядам: песни, сопровождающие приучение самок домашних животных к приплоду в период массового окота (март – апрель); сбивание шерсти и обкатывание войлока (летний сезон), весенний сев; свадебные, колыбельные песни и мелодические причитания, погребальные песни и причитания; песни обряда моления горам, обрядовые мелодические речитации, предшествующие состязаниям борцов в традиционной национальной борьбе (*хуреш*) и наездников в традиционных конных скачках (*аът чарыжы*); песни-клички, сопровождающие традиционный обряд переплыwania рек; охотничьи, бытовые и ритуальные (шаманские) звукоподражания животным и птицам [5, с. 21].

Ученым отмечено, что не все вышеперечисленные виды приуроченных песен правомерно рассматривать в качестве особого жанра, так как свадебные и погребальные песни, песни обряда моления горам, сопровождающие весенний сев, сбивание шерсти и обкатывание войлока; песни и перекликания пастухов поются на любые напевы неприуроченных лирических песен вне всякой зависимости от их традиционных структур [5, с. 22].

К неприуроченным лирическим песням и припевкам отнесены песни о любви, о родном крае; детские, колыбельные, шуточные, некоторые трудовые и свадебные песни, а также песни социального протеста и др. [5, с. 64].

В данной статье рассмотрены песни и частушки, исполненные усинскими тувинцами, проанализирована их тематика. Материалы получены во время экспедиции, совершенной при поддержке гранта РФНФ.

Большая часть народных песен и частушек на разные темы записана из уст долгожительницы с. Верхнеусинское Красноярского края Маины Сапык-Көк (1941 года рождения). Со слов информанта, она сама сочиняет частушки, импровизирует и исполняет.

Основной тематической особенностью песен и частушек усинских тувинцев является то, что в них ярко отражена тоска по исторической родине, т.е. по Туве.

*Чуртун хагган мени көр даан,  
Чуңмаланган Калчан-Доруг.  
Черин хагган мени көр даан,  
Чээрен болган Калчан-Доруг (И-1).*

'Калчан-Доруг, быстроногий, как козерог,  
Смотри, я такая, оставившая свою родину.  
Калчан-Доруг, быстроногий, как джейран,  
Смотри, я такая, оставившая свою землю'.

В данной песне исполнительница сожалеет о том, что покинула свою родину. Её душевная боль выражена через разговор со своим конём Калчан-Доруг.

М.Сапык-Көк исполнена оригинальная протяжная песня в жанре *өскүстүң ыры* 'песня сироты' с одноимённым названием:

*Авай-Оймак бажынойга  
Аппартып каар мээң сөөгүм.  
Агаар-бойдус аайы-биле  
Аңдарлып кээр мээң сөөгүм.*

*Көк-ле-Оймак бажынойга  
Хөмдүрүп каар мээң сөөгүм.  
Көк-ле сизген аайы-биле  
Хөөрөп кээр, көөр силер (И-1).*

'Моё тело, которое  
Унесут на вершину Авай-Оймака.  
Моё тело, которое  
Перевернётся по состоянию погоды.

Моё тело, которое  
Закопают на вершине Кок-Оймака.  
Из-за зеленой травы,  
Увидите, набухает'.

В произведении поётся о предчувствии смерти. По тексту песни можно судить о том, что в ней выражена не только грусть, но и представлен похоронный обряд тувинцев. В этнографических исследованиях В.П. Дьяконовой [9] и С.И. Вайнштейна [10] отмечено, что наземные погребения были связаны с распространением буддизма по Туве. «Умершего клали на землю, сверху покрывали белой тканью, ... головой ориентировали в сторону возвышенности или близлежащей горы, а если погребали в степи, то головой на север» [9, с. 105].

Тувинские наземные погребения подробно исследованы и в монографии ученого В.А. Кисель «Поездка за красной солью. Погребальные обряды Тувы. XVIII – начало XXI в.». Согласно данным, представленным в книге, «до начала XX в. тувинские наземные погребения разделялись на труположения, когда покойный (вытянутый на спине, на боку, на боку с подогнутыми ногами, ничком) оставлялся на поверхности земли, завернутый в ткань, войлок, шкуру, или помещался в ящик-гроб, сруб, деревянную гробницу, шалаш, под небольшой навал веток или камней» [11, с. 23].

Наши предки говорили о том, что когда оставляют тело на земле, в зависимости от погоды, особенно в жаркие дни, живот вздувается, набухает, из-за чего туловище поднимется. Поэтому в некоторых случаях покойников обнаруживали в сидячей позе. Из-за вздутого живота тело умершего могло упасть на бок, переворачиваться, о чём поётся в вышеприведенной печальной песне.

В тяжелые послевоенные времена были и моменты, когда нечего было есть. Из-за трудных жизненных обстоятельств некоторым приходилось просить зерна у других, чтобы прокормить семью, взамен отдавали шкуру зверей, мясо. Данный исторический факт отражен в следующей песне усинских тувинцев:

*Кашпал оглу кээргенчиг,  
Хайыр манаар, кээргенчиг.  
Калбак-чарын астып алгаш,  
Тараа дилээр, кээргенчиг.*

*Урбун оглу кээргенчиг,  
Үңгүр манаар, кээргенчиг.  
Үттүг-чарын астып алгаш,  
Тараа дилээр, кээргенчиг (И-1).*

'Сын Кашпала бедный,  
Подстережет солончак, бедный.  
Нося на поясе лопатку,  
Зерна попросит, бедный.

Сын Урбуна жалкий,  
Подкараулит нору, жалкий.  
Нося на поясе лопатку,  
Зерна попросит, жалкий'.

Говорят, приведенная песня появилась в послевоенное время. Нередко в фольклоре усинских тувинцев упоминается земля их предков – *Кашпал* и *Урбун*.

Часто исполняются частушки, где затрагиваются разные темы: о любовных и родственных отношениях, о родном крае, о нраве, о дружбе и др. Имеются шуточные частушки, в тексте которых употребляются смешанные русские и тувинские слова, видимо, возникшие под взаимовлиянием двух культур.

Потомки усинских тувинцев считают, что у них есть две родины – с. Верхнеусинское и Нижнеусинское, расположенные по обе стороны реки Ус, и Тува:

*Ол-ла чарык, бо-ла чарык  
Ийи чурттуг болганым ол.  
Орус чурту, Тыва чурту  
Ийи чурттуг болганым ол (И-2).*

'Та сторона реки, эта сторона реки –  
У меня есть две родины.  
Земля русская, земля тувинская –  
У меня есть две родины'.

Мы заметили, что есть еще одна особенность частушек. Дело в том, что в этих фольклорных произведениях часто встречаются собственные имена людей, о которых упоминается в тексте, например: *Артына уруу Тамара* 'дочь Артыны Та-

мара', *Балчий, Диис, Вера, Кара-Те, Суузуннаар, Удазыннаар, Аскак-Балчий, Шавыраачы*, что нехарактерно для частушек коренных тувинцев Тувы. Наверно, эта черта связана с влиянием других культур, поскольку сёла Верхнеусинское и Нижнеусинское имеют полиэтничный состав. В частушках коренных тувинцев прямо не называются имена людей, а указываются названия родов, племен типа *ондарлар, иргиттер, хертектер, сояннар, донгактар* и т. д.

В частушках часто встречаются тувинские клички и имена лошадей: *Бора, Чаваа-Доруг, Базар-Шилеи, Улуг-Доруг*.

#### Библиографический список

1. Аксенов А.Н. *Тувинская народная музыка*. Москва: Музыка, 1964.
2. Кюнзегеш Ю.Ш. *Тыва кожамыктар*. Кызыл, 1965.
3. Кюнзегеш Ю.Ш. *Тыва кожамыктар*. Кызыл: Республиканская типография, 2005.
4. Кыргыз З.К. *Тыва улустуң кожамыктары*. Кызыл, 1975.
5. Кыргыз З.К. *Песенная культура тувинского народа*. Кызыл, 1992.
6. Пюрбю С.Б. Ырлар. *Тыва улустуң аас чогаалы*. Кызыл, 1976: 84 – 100.
7. Карелина Е.К. *История тувинской музыки от падения династии Цин и до наших дней*. М.: Композитор, 2009.
8. Монгуш А.Д.-Б. *Тувинский песенный фольклор*. Автореферат диссертации ... кандидата искусствоведения. Новосибирск, 2009.
9. Дьяконова В.П. *Погребальный обряд тувинцев как историко-этнографический источник*. Ленинград: Наука, 1975.
10. Вайнштейн С.И. Тувинцы. *Семейная обрядность народов Сибири. Опыт сравнительного изучения*. Москва, 1980: 26 – 31.
11. Кисель В.А. *Поездка за красной солью. Погребальные обряды Тувы. XVIII – начало XXI в.* Санкт-Петербург, 2009: 23.

#### References

1. Aksenov A.N. *Tuvinskaya narodnaya muzyka*. Moskva: Muzyka, 1964.
2. Kyunzegesh Yu.Sh. *Tuva kozhamyktar*. Kyzyl, 1965.
3. Kyunzegesh Yu.Sh. *Tuva kozhamyktar*. Kyzyl: Respublikanskaya tipografiya, 2005.
4. Kyrgyz Z.K. *Tuva ulustun kozhamyktary*. Kyzyl, 1975.
5. Kyrgyz Z.K. *Pesennaya kul'tura tuvinskogo naroda*. Kyzyl, 1992.
6. Pyurbyu S.B. Yrlar. *Tuva ulustun aas chogaaly*. Kyzyl, 1976: 84 – 100.
7. Karelina E.K. *Istoriya tuvinskoj muzyki ot padeniya dinastii Cin i do nashih dnei*. M.: Kompozitor, 2009.
8. Mongush A.D.-B. *Tuvinskij pesennyj fol'klor*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata iskusstvovedeniya. Novosibirsk, 2009.
9. D'yakonova V.P. *Pogrebal'nyj obryad tuvincev kak istoriko-etnograficheskij istochnik*. Leningrad: Nauka, 1975.
10. Vajnshtejn S.I. Tuvincy. *Semejnaya obryadnost' narodov Sibiri. Opyt sravnitel'nogo izucheniya*. Moskva, 1980: 26 – 31.
11. Kisel' V.A. *Poezdka za krasnoj sol'yu. Pogrebal'nye obryady Tuvy. XVIII – nachalo XXI v.* Sankt-Peterburg, 2009: 23.

Статья поступила в редакцию 27.10.26

УДК 398

**Soyan A.M.**, *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: soyan-a@mail.ru*

**MORAL VALUES IN THE PROVERBS OF THE TUVANS IN TSAGAN-NUUR AND USINSK.** The article is dedicated to moral values expressed in small genres of folklore, namely in proverbs and sayings, the Tuva people in Tsagan-Nuur and Usinsk. These forms are considered in a comparative aspect. Proverbs and sayings always differ from other texts by their compactness, accuracy, eloquence. They reflect history, cultural and moral values of the people, their outlook upon the world. The proverbs and sayings of the ethnic Tuva people in Tsagan-Nuur and Usinsk are compared to sayings of the indigenous Tuvans for the first time. The main attention is paid to moral values, which are expressed in the ideas of their folklore works. Features of proverbs of Tuvans from Tsagaan-Nuur are connected with their history and language. Actually they are citizens of Mongolia, historically they are natives of the Todzhinsky and Tere-Holsky Districts of Tuva. Among the proverbs of the Usinsk Tuvans there are original Tuva proverbs, as well as the ones borrowed from the Russian folklore. The materials that are used in this work have been collected by the author during the scientific expeditions.

**Key words:** Tuvans, folklore, value, proverb, saying.

**A.M. Soyán**, *канд. филол. наук, ст. преп. ТувГУ, г. Кызыл, E-mail: soyan-a@mail.ru*

## НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ В ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ ЦАГАН-НУРСКИХ И УСИНСКИХ ТУВИНЦЕВ

Статья посвящена раскрытию нравственных ценностей в малых жанрах фольклора, а именно в пословицах и поговорках, цаган-нурских и усинских тувинцев в сопоставительном аспекте. Пословицы и поговорки всегда отличаются сжатостью, меткостью, красноречивостью. Они отражают историю, культурно-нравственные ценности народа, его мировоззрение. Актуальностью данной статьи является то, что в ней впервые сравниваются пословицы и поговорки цаган-нурских и усинских этнических тувинцев с изречениями коренных тувинцев. Основное внимание уделено нравственным ценностям, которые выражены в идеях данных фольклорных произведений. Особенность пословиц тувинцев Цагаан-Нуура связана с их историей и языком. Фактически они являются гражданами Монголии, исторически – выходцами из Тоджинского и Тере-Хольского районов Тувы. Среди пословиц усинских тувинцев встречаются исконно тувинские, а также заимствованные из русского фольклора. Материалы, использованные в работе, собраны автором в ходе научных экспедиций.

**Ключевые слова:** тувинцы, устное народное творчество, ценность, пословица, поговорка.

Тувинцы – коренное население Республики Тыва. Общеизвестно, что они живут не только в России, но и за её пределами, в зарубежных странах, в частности в Монголии и Китае.

В сумоне Цагаан-Нуур Хубсугульского аймака Монголии проживают этнические тувинцы (около 500 чел.). Основная их деятельность – оленеводство. В с. Верхнеусинское и Нижнеусинское Красноярского края тоже проживает малочисленная группа

тувинцев (около 450 чел.). Среди них представители мужского пола в основном занимаются охотой и рыболовством.

Нами отмечалось о том, что «о языке цаган-нурских тувинцев имеются работы разных ученых: В.И. Рассадина, П.С. Серен, Э. Рагагин, М.В. Бавуу-Сюрюн, Е.М. Куулар, Н.Д. Сувандии. Об этнокультурных процессах у тувинцев Монголии и Китая провела исследования М.В. Монгуш» [1, с. 105]. В работах М. Монгуш, П. Серен говорится о том, что фольклор у них сохранился, но не был произведен его анализ.

В данной статье рассматриваются нравственные ценности в пословицах и поговорках цаган-нурских и усинских тувинцев, такие, как ценность семьи, дружбы, скромности, чести, добра, любви, трудолюбия.

«Пословицы и поговорки являются важной составной частью духовной культуры тувинского народа. В них содержатся факты реальной жизни, хозяйственной деятельности (в основном кочевого скотоводства), наблюдения над окружающим миром и размышления о нем. Они помогают понять своеобразие художественных взглядов народа, строй его эстетического мышления» [2, с. 3]. «Несмотря на краткость изложения, им свойственна содержательность и обобщенность» [3, с. 94].

Ч.Ч. Кууларом, А.К. Калзаном [4], Б.Будупом [5] отмечена огромная роль тувинских пословиц в формировании личности.

Цаган-нурские тувинцы воспитывают своих детей пословицами с глубоким, философским содержанием. С детства их обучают почитать родителей, уважать старших, дорожить словом.

*Ава сургаалы – алта,*

*Ача сургаалы – эртем (И-1).*

‘Наставление матери – золото,

Наставление отца – наука’.

Пословица – кладёз мудрости народа. Если идти по жизни, бережно храня в душе бесценные советы предков, передаваемые от поколения в поколение, человек не сойдёт с пути. Для детей поучение родителей является главным путеводителем по жизни. Считается, что главная функция матери и отца – воспитание достойных наследников.

Зарубежные тувинцы уделяли и уделяют особое внимание нравственным ценностям.

*Бак чоруса, бодунга бак.*

*Эки чоруса, бодунга эки (И-2).*

‘Если вести себя плохо, то самому будет плохо,

Если вести себя хорошо, то самому будет хорошо’.

Они учат своих потомков вести себя везде достойно, творить добро. Считается, что хорошему человеку дорога всегда открыта. При передаче главной идеи данного фольклорного произведения применен способ антитезы.

Интересен тот факт, что некоторые пословицы и поговорки этнических тувинцев Цагаан-Нуура сходны по смыслу и языковому оформлению с тувинскими пословицами и поговорками, а другие – с монгольскими. Продемонстрируем примеры.

*Чок мен дээш, чода карты чивес,*

*Бай кизи мен дээш, баарсык беси кагбас (И-3).*

‘Беден – не ешь слой голени,

Богат – не бросайся железистым салом’.

У коренных тувинцев прослеживается следующий вариант указанной пословицы:

*Чок дээш, чода карты чивес,*

*Бар дээш, балдыр эьди октавас.*

‘Беден – в кость сухую не вгрызайся.

Богат – а мясом не бросайся’.

В примере раскрыта мудрость народа о том, что человек не должен ставить себя выше других, если даже у него всё есть, а если чего-нибудь не хватает, не должен вызывать жалость.

Следующая пословица малочисленной группы этнических тувинцев идентична монгольской пословице:

*Эртен турса, бирээни көөр,*

*Орай удуса, бирээни тыңнаар (И-4).*

‘Кто рано встает, тот больше узнает,

Кто поздно ложится, тот больше услышит’.

Посредством данного примера приучали детей к труду и дисциплинированности, говорят, народ не терпит ленивцев и соней. Тот, кто рано встает и поздно ложится спать, успевает сделать много дел. Аналогичный смысл выражен и в следующей пословице, которая полностью совпадает с её вариантом *чыдында чыргал чок, олутта олча чок*, имеющимся в Туве:

*Чытынта чыргал чок,*

*Олутта олча чок (И-1).*

‘В лежании нет блаженства,

В сидении нет пользы’.

Следует отметить, что данная пословица встречается и у тувинцев, проживающих в сёлах Верхнеусинское и Нижнеусинское Красноярского края.

У них тоже наблюдаются интересные, меткие пословицы и поговорки. Например:

*Чашпаа кижиниң чаваа орлур,*

*Эки кижиниң экти орлур (И-5).*

‘У подхалима дно брюк порвется,

У хорошего человека плечо порвется’.

Данное произведение народа носит сатирический смысл. В нем высмеивается лстивый человек, параллельно восхваляется добрый и трудолюбивый человек.

Особенностью пословиц и поговорок усинских тувинцев заключается в том, что у них имеются заимствования из русского фольклора:

*Дырбаашка ийи катап баспас (И-5).*

‘На грабли дважды не наступай’.

Данная поговорка предостерегает людей от невнимательности и призывает не совершать ошибок повторно.

Главные нравственные ценности – честь, уважение, труд, ценность слова – выражены в идеях следующих изречений усинских тувинцев:

*Арның бодава, адың бода (И-6).*

‘Не о лице – о чести думай’.

*Кежээниң мурнунда – хүндү,*

*чалгааның мурнунда – кочу (И-6).*

‘Трудолюбивому – почет,

ленивому – насмешки’.

*Аътты баглап өөредир,*

*аныяан сургап өөредир (И-7).*

‘К привязи коня приучают, словом молодых поучают’.

В следующей поговорке выражена идея о том, что любого человека нужно ценить, запрещается высмеивать его. Быть может, потом он станет великим человеком:

*Чөлдүр аъттың чоруу соонда үнер (И-8).*

‘Аллюр хилого коня позже проявится’.

Ценность друзей и окружающих людей показана в пословице, записанной из уст М.Сапык-Көк:

*Эжи энчек боор,*

*Чону чон боор (И-9).*

‘Друг станет войлочным покрывалом,

народ останется народом’.

Посредством мудрых слов передана мысль о доброте. Народ всегда протянет руку в беде.

Таким образом, в пословицах и поговорках этнических тувинцев, проживающих в сомоне Цагаан-Нуур Монголии и в сёлах Верхнеусинское и Нижнеусинское Красноярского края, выражены ценности любви, чести, добра, трудолюбия, скромности, уважения, порядочности, бескорыстия.

Идентичность пословиц и поговорок цаган-нурских тувинцев с тувинскими и монгольскими изречениями обусловлена следующими факторами:

а) этнические тувинцы сомона Цагаан-Нуур Хубсугульского аймака Монголии исторически являются выходцами из Тоджинского и Тере-Хольского районов Тувы;

б) их речь считается зарубежным диалектом тувинского языка;

в) они являются гражданами Монголии и отлично владеют монгольским языком.

Большая часть пословиц и поговорок усинских тувинцев является исконно тувинской, но среди образцов указанных малых жанров фольклора встречаются и заимствования из русского устно-поэтического творчества.

#### Список информантов

И-1 – Цевээн Мандый, 1963 г.р.

И-2 – Шанж Содов, 1938 г.р.

И-3 – Ч.Оюунчимэг.

И-4 – Соян Баты, 1939 г.р.

И-5 – Роман Тюлюш, 1965 г.р.

И-6 – Любовь Загвоздкина (Дулуш), 1959 г.р.

И-7 – Надежда Донгак, 1968 г.р.

И-8 – Сайлык Тюлюш, 1965 г.р.

И-9 – Маина Сапык-Көк, 1941 г.р.

## Библиографический список

1. Соян А.М. Некоторые сведения о фольклоре цаган-нурских тувинцев. *Сборник материалов международной научно-практической конференции, посвященной 20-летию юбилею Тувинского государственного университета. 15 октября 2015 г.* Кызыл: РИО ТувГУ, 2015: 105-106.
2. Саган-оол О.К., Хадаханэ М.А. Предисловие. *Мудрость народа. Тувинские пословицы и поговорки.* Кызыл, 1994: 3.
3. Доржу К.Б. Сравнения в русских и тувинских поговорках, порицающих отрицательные качества человека. *Вестник Тувинского государственного университета.* 2012; 1: 94 – 98.
4. Куулар Ч.Ч., Калзан А.К. Улегер домактар болгаш чечен сестер. *Тыва улустуң аас чогаалы.* Кызыл, 1976: 100 – 115.
5. Будуп Б.К. *Пословицы и поговорки тувинского народа.* Кызыл, 2010.

## References

1. Soyana A.M. Nekotorye svedeniya o fol'klore cagan-nurskih tuvincev. *Sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 20-letnemu yubileyu Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta. 15 oktyabrya 2015 g.* Kyzyl: RIO TuvGU, 2015: 105-106.
2. Sagan-ool O.K., Hadahan'e M.A. Predislovie. *Mudrost' naroda. Tuvinskie posloviцы i pogovorki.* Kyzyl, 1994: 3.
3. Dorzhu K.B. Sravneniya v russkih i tuvinskih pogovorkah, poricayuschih otricatel'nye kachestva cheloveka. *Vestnik Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2012; 1: 94 – 98.
4. Kuular Ch.Ch., Kalzan A.K. Yleger domaktar bolgash chechen sest'er. *Tuva ulustuң aas chogaaly.* Kyzyl, 1976: 100 – 115.
5. Budup B.K. *Posloviцы i pogovorki tuvinskogo naroda.* Kyzyl, 2010.

Статья поступила в редакцию 31.10.16

УДК 81'42

*Smirnov I.M., postgraduate, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: sim\_1992@mail.ru*

**MASCULINE AND FEMININE CHARACTERISTICS OF AN IMAGE OF A SUCCESSFUL PERSON IN THE RUSSIAN LINGUISTIC CULTURE (BASED ON MASS MEDIA TEXTS OF 1920s–1930s).** The article presents the linguistic and cultural gender research of an image of a successful person in the USSR before the World War II. The author grounds the relevance of studying the reflection of masculinity and femininity in the Russian language. The field of the study helps to determine gender specifics of the Russian linguistic culture and compare it with the foreign research, as well as to describe common and specific features of their representation on the cross-cultural level. The article gives an interpretive analysis of texts from the Soviet magazines and newspapers, the results of which picture vividly the Soviet image of a successful woman and a successful man. The author demonstrates the correlation between the Soviet image of a successful person and such notions, as “success story”, “self-made man”, “from rags to riches”, typical to the American linguistic culture. The research prospects are grounded, studying the Soviet image of a successful person in particular during other historical periods and comparing it with the similar research in the American linguistic culture.

**Key words:** gender linguistics, discourse, cultural linguistics, image, success.

*I.M. Smirnov, аспирант Волгоградского государственного университета, г. Волгоград, E-mail: sim\_1992@mail.ru*

## МАСКУЛИННЫЕ И ФЕМИНИННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАЗА УСПЕШНОГО ЧЕЛОВЕКА В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ СМИ 20-х–30-х гг.)

В статье представлено лингвокультурологическое гендерное исследование образа успешного человека в СССР в довоенные годы. Придерживаясь социокультурной природы гендера, автор обосновывает актуальность изучения отражения маскулинности и фемининности в русском языке. Данное направление исследования, будучи одним из наиболее перспективных, позволяет выявить гендерные особенности русской лингвокультуры и сопоставить их с результатами зарубежных исследований, выделить общие и специфические черты на кросскультурном уровне. На основе интерпретативного анализа статей в советских журналах и газетах представлено подробное описание советского образа успешной женщины и успешного мужчины, выделены сходства и отличия в их репрезентации. Автор демонстрирует взаимосвязь советского образа успешного человека с понятиями «success story», «self-made man», «from rags to riches», характерными для американской лингвокультуры. Обосновываются перспективы исследования, в частности изучение советского образа успешного человека других периодов и сопоставление полученных результатов с аналогичными исследованиями в американской лингвокультуре.

**Ключевые слова:** гендерная лингвистика, дискурс, лингвокультурология, образ, успех.

Социокультурные различия в поведении и социализации мужчин и женщин периодически фиксировались в научном описании, что со временем привело к пониманию глубокой интеграции гендера в общество, и не учитывать это на современном этапе развития науки становится довольно проблематичным. В гендере тесным образом переплетаются культурные и социальные аспекты, в связи с чем данное понятие представляет особый интерес для целого ряда социально-гуманитарных наук: культурологии, политологии, социологии, философии и, в том числе, языкознания. При акцентировании внимания на роли полов в развитии человечества, их семиотическом и символическом выражении в литературе и языке представляется возможным раскрыть новые грани развития общества, а также проникнуть в суть происходящих процессов [1, с. 15].

Возникновение гендерного подхода – это не просто появление еще одной теории в социально-гуманитарном познании. По мнению О.А. Ворониной, это совершенно новая теория, принятие которой означает изменение ценностных ориентиров в обществе и новый взгляд на привычные представления и истины [2, с. 105]. В некоторых работах идёт речь даже о создании новой научной парадигмы – гендерной [3; 4].

За последние 40 лет гендер закрепил своё положение междисциплинарного подхода в изучении лингвистических явлений. Несмотря на существующие разногласия относительно природы понятия «гендер», мы придерживаемся позиций О.А. Ворониной и Д. Сандерленд, которые говорят о том, что гендер – это сложный социокультурный конструкт, отделяемый от понятия «пол», подразумевающего биологическую идентичность как женщины или мужчины [5, 6].

На современном этапе развития отечественного языкознания одними из наиболее релевантных применительно к рассматриваемой проблематике являются кросскультурные и лингвокультурологические исследования в русле московской научной школы гендерных исследований. Как отмечают А.В. Кирилина и М.В. Томская, большая часть исследований в данном направлении проведена на материале американского варианта английского языка и нескольких западноевропейских языков, в то время как степень разработанности проблем гендера на материале других языков (в том числе русском) намного ниже [7]. По их мнению, развитие исследований в этом направлении является одной из актуальных задач гендерных исследований.

Гендерный подход, на наш взгляд, является перспективным при изучении социальных феноменов, востребованных в обществе и имеющих равное отношение как к мужчинам, так и к женщинам, в частности, к таким феноменам можно отнести *успех*. Изучение феномена «успех» еще не нашло полного освещения в отечественной науке, несмотря на формирование концепции успеха в России, освещаемой в работах А. Гельмана, И.М. Клямкина, А.С. Панарины, Г.Л. Тульчинского, А. Швейцера и др. Если в англоязычной культуре концепт «success» всегда играл исключительно важную роль [8, с. 14], то в жизнь российского общества он прочно входит на современном этапе развития как характеристика современной жизни [9, с. 16].

Проводимые исследования в данной области связаны, прежде всего, с изучением концепта «успех» в русской и англосаксонской лингвокультурах (А.А. Андриенко, А.А. Каслова, Н.Д. Паршина, Е.Н. Хрынина, Н.А. Чернова и др.). Исследования, посвященные образу успешного человека в гендерном аспекте, малочисленны и относятся, прежде всего, к психологии (В.С. Атюнина, Н.В. Лейффрид).

Таким образом, образ успешного человека представляет собой актуальный объект изучения, что детерминировано возрастающим и всесторонним стремлением людей к достижению успеха. Особенно интересным представляется кросскультурное исследование данного феномена в гендерном и диахроническом аспектах, в частности, изучение образа успешного человека в СССР.

В США, считающейся родиной феномена «успеха» со времен появления пуританизма в Северной Америке, изначально сложился маскулинный образ успешного человека, передаваемый через понятие «self-made man» (букв. «человек, который сделал себя сам»). В 1832 году Генри Клей, американский политический и государственный деятель, впервые употребил это понятие, которое мгновенно начали использовать в рекламных текстах и биографиях. Как отмечает Майкл Киммел, понятие «breadwinner» (кормилец; тот, кто добывает хлеб в семье) вошло в оборот между 1810 и 1820 годами и означало мужскую роль добытчика в семье, а затем стало безошибочной определяющей мужского успеха в американской культуре [10, с. 27]. Ценность «человека, который сделал себя сам» («self-made man»), была определена на рынке, где царила жажда наживы и конкуренция, и была выражена следующим образом: «Деньги – это привычная мера всех вещей» [10, с. 20], т.е. чем больше денег человек зарабатывает, тем успешнее он становится. Провозглашенный Алексисом де Токвилем индивидуализм поставил окончательную точку в понимании мужского успеха как личного богатства и всеобщего признания. В итоге, понятие «self-made man», несущее маскулинный характер, стало ключевой составляющей достижения успеха в американской культуре.

Вместе с тем, по замечанию Стефани Кунц, культ «self-made man» требовал культа «true woman» (верной женщины) [11, с. 53]. Господствующая американская гендерная система еще в XIX веке разделила мужчин и женщин пространственно, социально и морально, определив «мужские сферы» (бизнес, финансы, закон и политика) и «женские сферы» (мораль, культура, альтруизм и привязанность) [12, с. 34]. Финансовая зависимость женщин от их мужей, которые приобретали контроль над имуществом жён после женитьбы, фактически провозглашал их статус как собственности мужчин.

Итак, первоначально образ успешного человека как «self-made man» был закреплен исключительно за мужчинами, преимущественно европейского происхождения, и был неразрывно связан с США. Определяющими характеристиками успешных мужчин были деньги и доминирование. Женщинам путь к достижению успеха был фактически закрыт: они были хранительницами домашнего очага и ассоциировались с исключительно духовными понятиями: альтруизмом, культурой, моралью и привязанностью.

При описании образа успешного человека в СССР в довоенные годы (1927–1939 гг.) следует отдельно остановиться на положении мужчины и женщины в рассматриваемый период. По словам И.А. Курганова, до революции положение женщины в обществе определялось положением мужчины, на иждивении которого она жила – отца до замужества и мужа после замужества [13, с. 31]. Положение мужчины, в свою очередь, определялось либо привилегиями по рождению, либо его должностью и заработками, либо зажиточностью двора и богатством. После революции всё поменялось коренным образом: все классы и сословия, все чины и привилегии, все капиталы и частные богатства

были полностью ликвидированы. Создалось общество с новой, ярко выраженной классовой структурой и новым понятием о положении человека в обществе. Господствующим классом этого общества стала коммунистическая партия, определяющая место человека в соответствии с его образованием и партийностью. После революций 1917 г. женщины имели равные гражданские права с мужчинами, в то время как в Италии женщины получили право голоса лишь в 1945 году, во Франции – в 1944 году, в Швейцарии – в 1971 году: *Октябрьская социалистическая революция... вывели советскую женщину на широкую, светлую дорогу полного равноправия, радостного, свободного труда, плодотворной государственной и общественно-политической деятельности. Нерушимые права женщин записаны в великой сталинской конституции. Этими правами свободные советские женщины широко пользуются* [Огонек № 6, 1938, с. 4]. // *Есть ли в наши дни в Советском Союзе хотя бы одна область труда, техники, творчества, где женщина не занимала бы своего места наравне с мужчиной?* [Огонек № 6, 1938, с. 4]

В 1920-е годы советские женщины могли получать высшее образование, а привлечение женщин к овладению чисто мужскими профессиями стало приоритетом советской политики (Паша Ангелина, Марина Раскова, Лидия Литвяк и др.). Отсутствие эротизированной рекламы и целенаправленные государственные меры способствовали ослаблению восприятия женщин с позиций их сексуальности и репродуктивной функции. Подавляющее большинство женщин работали врачами, профессорами, учителями, что также противоречило стереотипу домашней женщины, не выходящей за сферу частной жизни.

Равное положение женщин и мужчин в обществе, а также привилегии, предоставленные женщинам, активно освещались в советских СМИ, например:

- *Сокращённый рабочий день для женщин: 8 марта... на многих московских фабриках и заводах уже несколько лет установился своеобразный обычай: женщины, освобождённые от работы на 2 часа раньше, не уходят с предприятия, а собираются во дворе и под гармошку поют и пляшут, в то время как мужчины продолжают работать* [Огонек № 10, 1928, с. 1].

- *Помощь компартии в содержании детей: Чтобы дать возможность работнице посещать клуб, слушать лекции и заниматься в кружках – в Москве при Рабочем дворце имени Авиахима организован вечерний детский сад, где дети занимаются, дожидаясь матерей* [Огонек № 10, 1928, с. 1].

Как было показано выше, мужчины и женщины имели равные карьерные возможности. При этом государство, осознавая решающую роль женщины в содержании хозяйства и воспитании детей, предоставляло для них особые условия.

При рассмотрении образа успешного человека в СССР в довоенные годы (1920–1939 гг.) был проведён интерпретативный анализ статей в советских журналах «Огонек», «Женский журнал», «Работница», а также в советских газетах «Ворошиловец», «Коммунист» и «Правда». В те годы данные издания пользовались наибольшей популярностью среди женской и мужской половины населения СССР. Особое внимание мы уделяли так называемым «success stories» (историям успеха), которые, согласно Merriam-Webster Online Dictionary, понимаются как «stories of a person who rises to fortune, acclaim, or brilliant achievement» («истории, рассказывающие о человеке, достигшего материального благополучия, признания или выдающихся результатов» – перевод наш) [14].

Феномен успеха не был табуирован в СССР. Общество признавало успехи в труде (напр.: *Новыми трудовыми успехами встречает Первомай*). Однако в отличие от американской, экономически-протестантской этики, труд в стране марксизма-ленинизма был не средством достижения выгоды для отдельного человека, а долгом каждого гражданина перед обществом. Образ успешности заключался в признании достижений человека со стороны государства и действиях на благо общества: *Честного инженера и техника, слившего свои интересы с интересами рабочего класса, правительство и партия поддержит во всякой его работе* [Огонек, № 15, 1928, с. 17]. // *Профессор Пётр Семенович Коган... неустанно ведёт работу по привлечению лучших сил научно-художественной интеллигенции в социалистическое строительство...* [Огонек, № 14, 1932, с. 13] // *Советская власть потеряла в лице тов. Фрунзе одного из самых смелых и самых разумных строителей нашей страны и нашего государства* [Огонек, № 28, 1939, с. 22]. // *Клавдия Сахарова. Ей 19 лет и она депутат Совета Союза и директор фабрики.*



«Я – слуга народа и не пожалею сил для блага родины» [Огонек № 6, 1938, с. 4].

Советский образ успешной женщины в довоенные годы постепенно отходил от женственности и отличался такими чертами, как героизм, маскулинность и мужественность: *Тов. Пателеева, совершившая индивидуальный пробег (без механика и пассажиров) на мотоцикле «Харлей-Девидсон»... протяжением 4136 км* [Огонек, № 27, 1932, с. 16]. *II Советский строй породил армию подлинных героинь труда – выдающихся стахановок заводов... в шахтах метрополитена и в заоблачных высях, в лабораториях и на капитанских мостиках кораблей, на заводах и на колхозных полях – советские женщины творят чудеса* [Огонек, № 6, 1938, с. 4]. *II Анна Ивановна Щетинина – единственная в мире женщина-капитан дальнего плавания* [Огонек № 6, 1938, с. 4]. При этом этот образ женщины резко противопоставляется образу преждему, довоенному – *Таких женщин не бывало и не могло быть в старое время* [Огонек № 6, 1938, с. 4].

В то время, когда женщине были предоставлены равные с мужчинами права, образ успешного мужчины приобретал черты фемининности: помимо работы, мужчины нередко активно участвовали в воспитании детей. До 1920-х годов воспитание детей было исключительно женской прерогативой – *Отцы, не только матери, приходят в консультации с ребятами на руках за педагогическими советами...; порвав с рутиной, [отцы] решили тоже сами ухаживать за своими детьми* [Женский журнал, № 7, 1928, с. 15].

Несмотря на то, что жизнь в Советском Союзе в те годы прямо противопоставлялась жизни в капиталистической Америке, а модель индивидуального успеха воспринималась как «тлетворное» влияние капитализма, в газетах и журналах очень часто появлялись статьи об обычных людях, достигших материального благополучия благодаря усердному труду «на благо своей великой родины»:

- ... *Иванов при норме за 7 часов вместо 6 шт. [деталей] дает 8–9. За сентябрь отличник тов. Иванов заработал больше 1000 руб.* [Ворошиловец, № 122, 1935, с. 1].

- *Сменное задание по этим деталям – 25 штук, но вот уже три месяца, как я выпускаю в смену 55–60 штук. Мой заработок вырос сейчас до 600 рублей в месяц* [Ворошиловец, № 122, 1935, с. 1].

- *Тов. Петрова Мария Александровна, комбайнёрка Жерновской МТС, убравшая урожай на площади 544 га, награждена орденом Трудового красного знамени. <...> «В Москве купила себе велосипед, пальто, шелковый вязаный платок, валенки, отрез на костюм, на платье...»* [Работница, № 36, 1935, с. 5].

- *Тов. Волкова А.Ф., комбайнёрка Богдановской МТС, награждённая орденом «Знак почёта». <...> «Убрала я комбайном 402 гектара за 30 дней, государственная норма – уборка 160 га за 20 рабочих дней. Заработала я 1700 рублей и 25 пудов пшеницы»* [Работница, № 36, 1935, с. 6].

Данные примеры демонстрируют тот факт, что в довоенный период были распространены «success stories», привычные скорее для американской лингвокультуры. В подобных советских статьях упоминались в равной степени и женщины, и мужчины, которые через прилежный труд добивались выдающихся результатов и материального благополучия.

Перечисленные выше характеристики (труд => достижения и вознаграждение), позволяют интерпретировать советские образы успешного мужчины и успешной женщины как «self-made men». Эти люди проходили путь «from rags to riches» (букв. «из ломотьев к богатству»): *Мой отец был батраком. Мать работала в прислугах. <...> За 30 календарных дней надо было сколотить 160 га, а я скосила 380. <...> Третью премию – мотоцикл – я получила от наркома земледелия. <...> Меня пригласили в Москву писать книжку... [Работница, №36, 1935, с. 5]. II Виталий Лазаренко – сын шахтёра из Донбасса. <...> Он чистил лошадей и убирал конюшни, расклеивал афиши и помогал раскидывать шапито. <...> Он прошёл всю школу бродячего цирка – от ярмарочного зызывалы до прыгуна. <...> В первом ряду циркачей – Виталий Лазаренко, отпраздновавший тридцатилетний юбилей своей работы на арене цирка* [Огонек, № 15, 1928, с. 18].

При относительно равнозначном освещении успешных мужчин и успешных женщин символом советского успеха как внутри страны, так и за рубежом стал Алексей Стаханов. 2 сентября 1935 г. в газете «Правда» была опубликована заметка под названием «Рекорд забойщика Стаханова»: *Кадиевский забойщик*

*шахты «Центральная-Ирмино» товарищ Стаханов... поставил новый всесоюзный рекорд производительности труда на отбойном молотке. За шестичасовую смену Стаханов дал 102 тонны угля, что составляет 10 процентов суточной добычи шахты, и заработал 200 рублей* [15]. Перевыполнив суточную норму в 14,5 раз, он доказал, что в Советском Союзе через упорный труд любой человек может прийти к успеху и всеобщему признанию.

Этот пример ещё раз показывает, что образ успешного человека и понятие «self-made man» хоть и не были признаны в социалистическом государстве, но присутствовали в СМИ. В Союзённых Штатах Алексей Стаханов также воспринимался как успешный человек – 16 декабря 1935 его портрет стал обложкой журнала «Time» (фото человека на обложке этого журнала по сей день считается признанием его достижений), а 10 февраля 1936 года в этом же журнале появилась статья под названием «Ten Stakhanov Days» («Десять дней Стаханова»).

Таким образом, подвиг Стаханова, описанный в текстах СМИ, дал толчок к преобладанию маскулинного образа успешного советского человека как внутри страны, так и за рубежом.

Советский образ успешного человека действительно схож с американским, что проявляется через понятия «self-made man», «from rags to riches», однако советский образ имеет два существенных отличия. Первое – яркое описание образа успешной женщины, ещё не характерного для США. Второе – преданность своей стране и глубокое почитание её верховного руководителя. Если мужчина или женщина признавались успешными, они всегда благодарили за это свою страну в целом и И.В. Сталина в частности, обещая работать ещё активнее:

- ...*исполнилось 45 лет работы доктора-общественника... тов. Михаила Константиновича Кондорского, отдавшего все свои силы на пользу беднейшему крестьянству и рабочим* [Огонек, № 17, 1932, с. 5].

- *Всеми своими успехами я обязана партии и правительству, создавшим мне условия для работы. <...> Забота и чуткое отношение всей страны к моему делу вдохновляли меня и давали силы для преодоления всех трудностей* [Огонек, № 6, 1938, с. 4].

- *Когда я увидела товарища Сталина, хотелось отблагодарить его, что через него мы получили такие знания, и работать стало весело, и жить стало хорошо!* [Работница, №36, 1935, с. 7]

- *Я был слишком удовлетворён своей работой, мне было радостно осознавать, что я активный член партии – это было для меня всё* [Огонек, № 3, 1938, с. 6].

Итак, образ успешного человека в 1927–1939 гг. в СССР – это трудящийся человек рабоче-крестьянского происхождения, который своим стремлением и упорством может добиться как материального благополучия, так и славы в обществе и признания со стороны государства. Женщины больше свободны от семейных забот, в которых им помогают мужья и государство, и абсолютно равноправны с мужчинами. Если образ успешной женщины носит маскулинный характер, то образ успешного мужчины может приобретать фемининный характер. При этом преуспевающих женщин и мужчин объединяет преданность своей стране, партии и вождю.

На сегодняшний день изучение отражения маскулинности и фемининности в русском языке является одним из наиболее перспективных направлений исследования, поскольку это позволит выявить гендерные особенности русской лингвокультуры и сопоставить их с результатами зарубежных исследований, выявив общие и специфические черты на кросскультурном уровне. В дальнейшем нам представляется перспективным изучение советского образа успешного человека других периодов и сопоставление полученных результатов с аналогичными исследованиями в американской лингвокультуре.

#### Источники

1. Огонек. 2 марта 1938; № 6 (623).
2. Огонек. 1928, № 10 (258).
3. Огонек. 1928, № 15 (263).
4. Огонек. 20 мая 1932, № 14 (438).
5. Огонек. 1939, № 28 (679).
6. Огонек. 30 сентября 1932, № 27 (451).
7. Женский журнал. 1928, № 7.
8. Ворошиловец. 2 октября 1935, № 122 (438).
9. Работница. Декабрь 1935, № 36.
10. Огонек. 20 июня 1932, № 17 (441).
11. Огонек, 30 января 1938, № 3 (620).

## Библиографический список

1. Трофимова Е.И. Терминологические вопросы гендерных исследований в филологических науках. *Тезисы докладов Второй международной конференции «Гендер: язык, культура, коммуникация»*, 22 – 23 ноября, Москва: МГЛУ, 2001: 15 – 16.
2. Воронина О.А. Теоретико-методологические основы гендерных исследований. *Теория и методология гендерных исследований. Курс лекций*. Под общей редакцией О.А. Ворониной. Москва: МЦГИ – МВШСЭН – МФФ, 2001: 13 – 106.
3. Пищулина О.Н. Использование гендерной парадигмы в современной социологической теории. *Методология, теория та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: Збірник наукових праць*. Харків: Видавничий центр Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна, 1999: 34 – 38.
4. Рябов О.В. *Матушка-Русь. Опыт гендерного анализа поисков национальной идентичности России в отечественной и западной историософии*. Москва: Ладомир, 2001.
5. Воронина О.А. Введение в гендерные исследования. *Материалы первой Российской школы по женским и гендерным исследованиям «Валдай-97»*. – Москва, 1997: 29 – 34.
6. Sunderland J. *Language and Gender: An advanced resource book*. London and New York: Routledge, 2008.
7. Кирилина А.В., Томская М.В. Лингвистические гендерные исследования. *Отечественные записки*. Москва, 2005; № 2 (23): 112 – 132.
8. Адонина И.В. *Концепт успех в современной американской речевой культуре*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Хабаровск, 2005.
9. Эренбург Н.Р. *Концепт успех и его репрезентация в русском языке новейшего периода*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Воронеж, 2006.
10. Kimmel M.S. *Manhood in America: A Cultural History*. USA: Free Press, 1996.
11. Coontz S. *The Way We Never Were: American Families and the Nostalgia Trap*. New York: Basic Books, 1992.
12. Boesenberg E. *Money and Gender in the American Novel, 1850 – 2000*. Heidelberg: Winter, 2010.
13. Курганов И.А. *Женщины и коммунизм*. Нью-Йорк, 1968.
14. Success Story. *Merriam-Webster Online Dictionary*. Available at: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/success%20story>
15. Новиков В.Я. Улыбка Стаханова. *Казахстан. История. Люди*. Available at: <http://novikovv.ru/pervoprophodtsi/ulibka-stachanova>

## References

1. Trofimova E.I. Terminologicheskie voprosy gendernyh issledovanij v filologicheskikh naukah. *Tezisy dokladov Vtoroj mezhdunarodnoj konferencii «Gender: yazyk, kul'tura, kommunikaciya»*, 22 – 23 noyabrya, Moskva: MGLU, 2001: 15 – 16.
2. Voronina O.A. Teoretiko-metodologicheskie osnovy gendernyh issledovanij. *Teoriya i metodologiya gendernyh issledovanij. Kurs lekcij*. Pod obschej redakciej O.A. Voroninoj. Moskva: MCGI – MVShS'EN – MFF, 2001: 13 – 106.
3. Pischulina O.N. Ispol'zovanie gendernoj paradigmy v sovremennoj sociologicheskoy teorii. *Metodologiya, teoriya ta praktika sociologichnogo analizu suchasnogo suspil'stva: Zbirnik naukovih prac'*. Harkiv: Vidavnichij centr Harkivs'kogo nacional'nogo universitetu im. V.N. Karazina, 1999: 34 – 38.
4. Ryabov O.V. *Matushka-Rus'. Opyt gendernogo analiza poiskov nacional'noj identichnosti Rossii v otechestvennoj i zapadnoj istoriosofii*. Moskva: Ladomir, 2001.
5. Voronina O.A. Vvedenie v gendernye issledovaniya. *Materialy pervoj Rossijskoj shkoly po zhenskim i gendernym issledovaniyam «Valdaj-97»*. – Moskva, 1997: 29 – 34.
6. Sunderland J. *Language and Gender: An advanced resource book*. London and New York: Routledge, 2008.
7. Kirilina A.V., Tomskaya M.V. Lingvisticheskie gendernye issledovaniya. *Otechestvennye zapiski*. Moskva, 2005; № 2 (23): 112 – 132.
8. Adonina I.V. *Koncept uspeh v sovremennoj amerikanskoj rechevoj kul'ture*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Habarovsk, 2005.
9. Erenburg N.R. *Koncept uspeh i ego reprezentaciya v russkom yazyke novejshego perioda*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Voronezh, 2006.
10. Kimmel M.S. *Manhood in America: A Cultural History*. USA: Free Press, 1996.
11. Coontz S. *The Way We Never Were: American Families and the Nostalgia Trap*. New York: Basic Books, 1992.
12. Boesenberg E. *Money and Gender in the American Novel, 1850 – 2000*. Heidelberg: Winter, 2010.
13. Kurganov I.A. *Zhenschiny i kommunizm*. N'yu-York, 1968.
14. Success Story. *Merriam-Webster Online Dictionary*. Available at: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/success%20story>
15. Novikov V.Ya. Ulybka Stachanova. *Kazahstan. Istoriya. Lyudi*. Available at: <http://novikovv.ru/pervoprophodtsi/ulibka-stachanova>

Статья поступила в редакцию 28.10.16

УДК 811.512.141

**Khabibullina Z.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia), E-mail: [zuleyha0701@mail.ru](mailto:zuleyha0701@mail.ru)

**Khalilova A.D.**, postgraduate, M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia), E-mail: [khalilova.alina87@mail.ru](mailto:khalilova.alina87@mail.ru)

**NATIONAL ORNAMENT AS REFLECTION OF SPIRITUAL CULTURE OF THE BASHKIRS (LINGUISTIC ASPECT)**. The article presents a comparative historical analysis, comparative studying and identification of genetic layers of spiritual culture of the Bashkirs (based on folk ornaments). The authors consider the issues connected with decorative (mostly ornamental) art of the Bashkirs. The authors reveal, analyze and systematize names of this branch. The scientific value of the analysis of the names of patterns is undeniable, although it is necessary to be careful in definition of an origin of ornamental motives. Considering specifics and complexity of ornament studying, it is necessary to apply an integrated approach to its consideration, including the data of ethnographies, history, archeology, linguistics. In this regard, this study would be a component for further complete work on the Bashkir ornamentation. The authors conclude that the national memory hasn't preserved all meanings of national ornaments and their original names. Many terms appeared in rather recent time as a result of casual associations, and only some of the names have an ancient origin. Nevertheless, most of the terms have the Bashkir origin.

**Key words:** *lexis, common Turkic names, Bashkir names.*

**З.А. Хабибуллина**, канд. филол. наук, доц. Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: [zuleyha0701@mail.ru](mailto:zuleyha0701@mail.ru)

**А.Д. Халилова**, аспирант Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: [khalilova.alina87@mail.ru](mailto:khalilova.alina87@mail.ru)

## НАРОДНЫЙ ОРНАМЕНТ КАК ОТРАЖЕНИЕ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ БАШКИР (ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Статья посвящена сравнительно-историческому анализу, сопоставительному изучению и выявлению генетических пластов лексики духовной культуры башкир (на материале народных орнаментов). В работе автором рассмотрен круг вопросов, связанных с декоративным (в первую очередь орнаментальным) искусством башкир, предпринята попытка выявить, про-

нализировать и систематизировать названия данной отрасли. Научная ценность анализа названий узоров бесспорна, хотя к нему следует подходить с крайней осторожностью и не делать поспешных выводов о происхождении самих орнаментальных мотивов. Учитывая специфику и сложность изучения орнамента, необходимо применять комплексный подход к его рассмотрению, включая данные этнографии, истории, археологии, лингвистики. В этом плане исследование явилось бы одним из составных элементов для дальнейшего полного, обобщающего труда по башкирскому орнаменту. Автор делает вывод о том, что народная память сохранила далеко не все значения народных орнаментов и их первоначальные названия. Многие термины возникли в относительно недавнее время в результате каких-либо случайных ассоциаций, и лишь некоторые очень древнего происхождения. Тем не менее, подавляющее большинство терминов – собственно башкирского происхождения.

**Ключевые слова:** лексика, общетюркские слова, собственно башкирские названия.

Башкирское народное искусство имеет многовековую историю и составляет обширную область духовной культуры. На протяжении всей своей истории кочевники направляли творческую энергию главным образом на создание произведений бытового искусства. Занимаясь преимущественно скотоводством, башкиры довели до совершенства выделку различных овчин, кожи, изготовление кошмы, ремней, шитье обуви и одежды. Широкое развитие получили кузнечное ремесло, резьба по дереву, изготовление украшений из цветных металлов и многое другое. Изучение народного искусства башкир и тюркских народов посвящено немало статей, монографий, но все они, как правило, выполнены под историко-этнографическим углом [1]. Основная цель нашего исследования состоит в том, чтобы с позиций лингвистической науки рассмотреть круг вопросов, связанных с декоративным (в первую очередь орнаментальным) искусством башкир. Значение орнаментального материала как одного из источников, помогающих выяснению исторических судеб народа, его происхождения и культурных связей, признавалось многими учеными. Ведь орнамент – довольно устойчивый элемент художественной культуры, сохраняющийся на протяжении многих столетий и даже тысячелетий и тающий в себе генетический код национального мышления. В этом плане исследование народного искусства башкир представляет несомненный интерес. Но в отношении методики изучения орнамента существует еще много неясностей. Данной проблеме посвящена статья С.В. Иванова «Народный орнамент как исторический источник» [2, с. 3 – 23], где одним из приемов исследования орнамента считается анализ названий отдельных узоров. В 1925 г. в монографии «Башкиры» С.И. Руденко впервые дал описание башкирского орнамента. В орнаменте им были определены наиболее распространенные мотивы, варианты орнамента представлены в графических таблицах [3]. В башкирском декоративно-прикладном искусстве Н.В. Бикбулатов и Р.Г. Кузеев выделили 6 основных орнаментальных комплексов, каждый из которых представляет совокупность родственных по происхождению однотипных орнаментальных мотивов и связан с определенными приемами исполнения, с тем или иным кругом бытовых предметов [4]. К проблемам происхождения мотивов башкирского орнамента обращались и археологи. Первый опыт соотнесения археологических и этнографических материалов по орнаменту башкир принадлежит С.И. Руденко, который, благодаря находкам на Алтае, относил происхождение некоторых мотивов и техники тамбурной вышивки к I тыс. до н.э. [5]. Р.Б. Ахмеров истоки многих башкирских мотивов связывает с сарматскими традициями [6]. Н.А. Мажитов соотносит с археологическими материалами V-IX вв. мотивы кускарной вышивки башкир [7].

Названия узоров говорили о том, что за простейшими геометрическими формами – треугольниками, ромбами, волнистой линией и т.п. – скрывалось весьма богатое содержание, целый мир ярких образов, преимущественно зооморфного характера» [2, с. 10]. Но чем глубже вдумывались исследователи в названия геометрических узоров, тем яснее становилась весьма далекая связь этих названий с орнаментальной формой, а подчас и полное несоответствие ей. Внимание было обращено и на то, что один и тот же узор нередко называли по-разному, а к разным узорам применяли одинаковое название. Научная ценность анализа названий узоров бесспорна, хотя к нему следует подходить с крайней осторожностью и не делать поспешных выводов о происхождении самих орнаментальных мотивов. Учитывая специфику и сложность изучения орнамента, необходимо применять комплексный подход к его рассмотрению, включая данные этнографии, истории, археологии, лингвистики. В этом плане наше исследование явилось бы одним из составных элементов для дальнейшего полного, обобщающего труда по башкирскому орнаменту. Начнём с рассмотрения общего названия орнамента в башкирском языке *бизэк*, *тамга*. *Бизэк* – один из главных используемых материалов в декоративно-прикладном искусстве. Данное слово функционирует во многих современных тюркских

языках, в частности: в азербайджанском *бэзэк* «узор, изделия для украшения», в алтайском диалекте *бизэк* «узор» [8, с. 142], в башкирском языке *бизэк* «узор, ткань с узором», в караимском *бэзёв* «узор», в крымском диалекте *бэзэв* «узор, изделия для украшения, одежда; красота», в турецком *bezek*, в узбекском, уйгурском языках *безак* «узор».

В старотюркском языке слово *bediz* представлено в значении «1) рисунок; 2) памятное здание; 3) красивый, прямой». С помощью этого слова образованные слова функционирует в следующих значениях: *bediz bediz-* «строить здание», *bediz bezä-* «отделять узорами». В древнетюркских языках слово *beğiz* «узор» параллельно используется со словом *bezäk* «узор; нарисовать узор, украсить с рисунком» [9, с. 90, 97]. В древних письменных памятниках слово *bediz* «строить красиво, украсить, вышивка, узор» с помощью суффикса *-сы (ci)* представлено в значении *bedizci* «мастер, строитель, художник» [10, с. 86, 357].

В современном башкирском языке слово *бизэк* встречается в нескольких вариантах: *бизэкле*, *бизэкләу*, *бизэксе*, *бизэксе*, *бизэнеу*, *бизэнеу-төзэнеу*, *бизэнеу-яһаныу*, *бизэу*, *бизэүле*; *бизэк төшөрөү*.

Башкиры, как и все полукочевники, согласно своему мировоззрению к вещам относились весьма щепетильно, передавая их из поколения в поколение. На них, как и на скот, ставился семейно-родовой знак (*тамга*), который также передавался по наследству, являясь дражайшей реликвией, способствуя распространению не только материальных ценностей, но и ценностей духовных, связанных с поколением предкам – зачинателям рода. *Тамга* – один из самых древних и содержательных источников зарождения и развития башкирского национального орнамента.

Слово «тамга» монгольского происхождения, оно имело несколько значений: «тавро», «клеймо», «печать». В период Золотой Орды данный термин получил распространение в странах Средней Азии, Восточной Европы, Ближнего и Среднего Востока, Кавказа и Закавказья, где, помимо прежних, приобрел новые значения – «документ с ханской печатью», «(денежный) налог». Слово *тамжня* также происходит от слова *тамга*. Очевидная популярность данного термина в тюркских языках, откуда он и был заимствован в другие языки (в том числе и в русский), все же не может считаться доказательством именно тюрко-монгольского происхождения *тамг* как принципиально новой знаковой системы, отличной, например, от письменности. Между тем *тамги*, вследствие специфики своего основного использования (как знаки родовой или племенной принадлежности), несомненно, относятся к разряду важнейших исторических источников. Научное изучение *тамг* и *тамгообразных* знаков ведется уже более двух веков, и хотя достигнутые успехи несомненны, данная тема и многие связанные с ней проблемы все ещё далеки от разрешения.

Слово *там-я* или *тамҫа* зафиксировано в орхонском *тамҫа*, в древнеуйгурском *тамҫа*, в караханидско-уйгурском *тамҫа*, в средне-уйгурском *тамҫа*, в средне-кыпчакском *тамҫа*, в языке армяно-кыпчакских памятников *тамҫа*, в средне-огузском *тамҫа*, в чагатайском *тамҫа* письменных памятниках [9, с. 330]. В настоящее время встречается во многих современных тюркских языках: в турецком, гагаузском, азербайджанском *дамҫа*, в туркменском *тамҫа*, в галицком диалекте караимского языка *тҫамҫа*, в балкарском *тамҫа*, в кумыкском *дамҫа*, в татарском, башкирском *тамҫа*, в ногайском *тамҫа*, в каракалпакском, казахском *тамҫа*, в киргизском *тамҫа*, в алтайском *тамҫа*, в узбекском, уйгурском *тамҫа*, в узбекском *тамҫа*, в сорыг-югурском *тамҫа*, в хакасском *тамҫа*, в тувинском *тамҫа*, в тофаларском *дамҫа*, в чувашском *тамҫа* [11, с. 275].

В старотюркском языке слово встречается в нескольких вариантах: а) *тамга* – знак собственности рода [жженое тавро на ляжке лошади – в киргизском; клеймо, накладываемое на скот – в гагаузском; знак, налагаемый накаленным железом на лошадей и других животных – в чагатайском, метка на овцах – в башкирском], тавро, клеймо – в караханидско-уйгурском, сред-

не-уйгурском, средне-кыпчакском, в языке армяно-кыпчакских памятников, чагатайском, турецком, гагаузском, азербайджанском, туркменском, балкарском, кумыкском, татарском, башкирском, ногайском, каракалпакском, казахском, киргизском, алтайском, узбекском, уйгурском, хакасском, тувинском, чувашском; б) знак – в древне-уйгурском, азербайджанском, туркменском, кумыкском, ногайском, каракалпакском, киргизском, алтайском, узбекском, уйгурском; метка – в азербайджанском, туркменском (+“пометка, примета”), кумыкском, татарском (+“засечка, зарубка”), башкирском, казахском (“пометка”), узбекском (+“примета, пометка”); проба на серебре, золоте – в турецком, отпечаток – в галицком диалекте караимского языка; метка на загоне – чувашском (*tumxa*); в) печать – в древне-уйгурском, караханидско-уйгурском, средне-уйгурском, средне-кыпчакском, армяно-кыпчакском, башкирском, узбекском (+“герб”), сорыг-югурском, тувинском, тофаларском; г) пошлина – в галицком диалекте караимского языка (+“пломба”); д) пятно, пятнышко, клякса – в кумыкском; пятно – в гагаузском, чувашском диалекте (*támxa*); е) буква – в киргизском, алтайском; наскальные рисунки, надписи – в тофаларском языке [11].

Переходя непосредственно к рассмотрению названий узоров, необходимо отметить, что в башкирском декоративно-прикладном искусстве выделяются 6 основных орнаментальных комплексов, связанных с приемами исполнения [12]. Узоры первого комплекса состояли из прямых линий и простейших геометрических фигур: треугольников, ромбов, квадратов, прямоугольников, кругов, полукружий, зигзагов, «елочек», шевронов, вихревых розеток. Второй орнаментальный комплекс состоит из криволинейных узоров, представляющий различные спирали, рогообразные и сердцевидные фигуры, бегущие волны, пальметки, стилизованные растительные композиции. Третий орнаментальный комплекс составляли стилизованные цветочно-растительные мотивы. Четвертый орнаментальный комплекс включал фигуры типа медальонов: шестиугольники, восьмиугольники, угловатые ромбы и звезды. Пятый орнаментальный комплекс объединял композиции из простейших элементов: треугольников, квадратов, ромбов, трапеций, «елочек», крестов, дополнительных окантовкой и завитками. Шестой орнаментальный комплекс состоит из основных узоров браного ткачества. Наиболее распространенными элементами здесь являлись различные квадраты и ромбы – простые, уступчатые, с продолженными сторонами, с парными рогообразными завитками на вершинах, пересеченные крест – накрест восьмиконечные розетки, х-образные и другие фигуры.

Из вышеизложенного можно сказать, что каждый орнаментальный комплекс сопряжен с определенным этапом истории. Первый и второй комплексы отражаются в древнетюркском искусстве юга Сибири и Центральной Азии. Второй комплекс – у тюркоязычных кочевников. На третий и четвертый комплексы повлияли среднеазиатский и переднеазиатский культур средневековья. Пятый и шестой комплексы близки с народами Урало-Поволжья. В пятом комплексе видны древние индо-иранские связи.

Одним из самых древнейших и распространенных среди тюркских народов является роговидный узор. В этом орнаменте многие поколения монгольских скотоводов видели символ благополучия и процветания, с ним связывали стремления к увеличению поголовья скота. Этот орнамент имеет следующие названия: в турецком, гагаузском *bojnuz*, в азербайджанском, туркменском

*bujnuz*, в саларском *toņus*; в диалекте караимского языка *mūñüz*, в татарском *mūğiz*, в башкирском *mūğüz*, в ногайском, каракалпакском *mūjüz*, в казахском *mūjiz*; в киргизском *mūjüz*, в алтайском *mū:s*; в узбекском *muguz*; в уйгурском *mūñgüz*; в сорыг-югурском *toņus*, в хакасском *mū:s*, в тувинском *tuñys*, в якутском *tuos*; в чувашском *mājraga* [9, с. 148].

В башкирской степи орнаменты совершенствовались в различных направлениях. Разные регионы нашей страны отличались особенными, только им присущими орнаментами, своеобразием их стилей. Несмотря на это, основным элементом, первоосновой всех орнаментов, считается орнамент «рог» (*мөгөз*), в котором преобладают роговидные, дуговидные линии. В традиционных изделиях башкирского народа: в оружейном искусстве, в убранстве юрт, в ювелирных изделиях, в ковроткачестве, в плетении алаша – паласов, в изделиях из войлока, в посуде, в одежде, изготавливаемых методом плетения, шитья, сшивания лоскутков, плавления, резки, широко использовалось украшение орнаментами. В настоящее время учеными обнаружено около 230 видов орнаментов. Самый распространенный вид – «мөгөз» – роговидный орнамент.

«Мөгөз» можно назвать истоком, первоэлементом башкирского орнамента, так как другие виды орнаментов создавались на его основе. Менялись только названия, например, «*тәкә мөгөзө*» – бараны рога; «*кырагай тәкә мөгөзө*» – рога архара; «*болан мөгөзө*» – рога оленя; «*кырк мөгөз*» – сорок рогов; «*икешәр мөгөз*» – двойные рога; «*һыңар мөгөз*» – однорогий; «*һынык мөгөз*» – сломанный рог; а также орнаменты, обозначающие отдельные части тела животных, птиц: «*дөйә муйыны*» – верблюжья шея; «*эт койроғо*» – собачий хвост; «*бесөй табаны*» – кошачья лапа; «*бүрә табаны*» – волчья лапа; «*дөйә табаны*» – верблюжья ступня; «*берзән-бер үксә*» – единственная пятка; «*кош канаты*» – птичьи крылья; «*каз табаны*» – гусиные лапки. Мастера прикладного искусства делают различные композиции из этих элементов и эффектно используют их в украшении изделий. Содержание башкирских орнаментов связано с животноводством, с охотой, с отображением природы, картин кочевой, внешнего вида предметов домашнего обихода, но всех их объединяет один элемент – «мөгөз» – рог. Каждый мастер-творец оригинального вида орнамента, называл его по-своему, в зависимости от назначения и использования в быту.

Таким образом, анализ названий башкирских народных орнаментов позволил сделать следующие основные выводы:

Во-первых, нужно отметить, что народная память сохранила далеко не все значения народных орнаментов и их первоначальные названия. Вероятно, многие термины возникли в относительно недавнее время в результате каких-либо случайных ассоциаций, и лишь некоторые очень древнего происхождения. Тем не менее подавляющее большинство терминов – собственно башкирского происхождения.

Во-вторых, башкирское орнаментальное искусство возникло и развивалось не изолированно, а впитало в себя многие черты культуры древних народов.

Названия самых древних и очень популярных среди народа орнаментов носят общетюркский характер. Вероятно, на ранней ступени развития орнамент тюркоязычных народов был общим для многих народов, хотя впоследствии исторические судьбы этих народов разошлись, и их орнамент видоизменился и пополнился новыми привнесенными элементами.

#### Библиографический список

1. Авижанская С.А., Бикбулатов Н.В., Кузеев Р.Г. *Декоративно-прикладное искусство башкир*. Уфа, 1964.
2. Иванов С.В. Народный орнамент как исторический источник (к методике изучения). *Советская этнография*. 1958; 2.
3. Руденко С.И. Башкиры. *Опыт этнологической монографии*. Ленинград, 1925.
4. Кузеев Р.Г., Бикбулатов Н.В., Шитова С.Н. *Декоративное творчество башкирского народа*. Уфа, 1979.
5. Руденко С.И. *Башкиры: Историко-этнографические очерки*. Москва-Ленинград, 1955.
6. Ахмеров Р.Б. *Об истоках декоративно-прикладного искусства башкирского народа*. Уфа, 1996.
7. Мажитов Н.А., Султанова А.Н. *История Башкортостана. Древность. Средневековье*. Уфа: Китап, 2009.
8. Баскаков Н.А. *Введение в изучение тюркских языков*. Москва: Высшая школа, 1969.
9. *Древнетюркский словарь*. Ленинград: Наука, 1969.
10. Айдаров Г. *Язык орхонских памятников древнетюркской письменности VIII века*. Алма-Ата: Наука, 1971.
11. *Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков: Лексика*. Москва: Наука, 1997, 2001.
12. Хисамитдинов Ф.Г. *История и культура Башкортостана: учебное пособие*. 2-е изд. и доп. Уфа: Галем, 2003.
13. *Академический словарь башкирского языка*. В десяти томах: Т. VI: (Буквы Л, М, Н, О, Ә); под. ред. Ф.Г. Хисамитдиновой. Уфа: Китап, 2014.
14. Лукманова А.Д., Хабибуллина З.А. Структурно-семантические особенности названий орудий труда в башкирском языке (на материале лесоразработки). *Мир науки, культуры, образования*. Горно-Алтайск, 2016; 2(57): 378 – 381.
15. Хабибуллина З.А. *Лексика современного башкирского языка в сравнении с языком древнетюркских письменных памятников (на материале названий, относящихся к животному миру)*. Диссертация кандидата филологических наук. Уфа, 2004.

16. Халилова А.Д. Общeturьские слова, относящиеся к изобразительному искусству башкирского языка. Наука XXI века: проблемы филологии и искусствоведения. *Материалы Международной ежегодной научно-практической конференции молодых учёных и аспирантов*. Казань, 2013: 125 – 127.

## References

1. Avizhanskaya S.A., Bikbulatov N.V., Kuzeev R.G. *Dekoratивно-prikladnoe iskusstvo bashkir*. Ufa, 1964.
2. Ivanov S.V. Narodnyy ornament kak istoricheskij istochnik (k metodike izucheniya). *Sovetskaya etnografiya*. 1958; 2.
3. Rudenko S.I. *Bashkir. Opyt etnologicheskoy monografii*. Leningrad, 1925.
4. Kuzeev R.G., Bikbulatov N.V., Shitova S.N. *Dekoratивное творчество башкирского народа*. Ufa, 1979.
5. Rudenko S.I. *Bashkir: Istoriko-etnograficheskie ocherki*. Moskva-Leningrad, 1955.
6. Ahmerov R.B. *Ob istokah dekorativno-prikladnogo iskusstva bashkirskogo naroda*. Ufa, 1996.
7. Mazhitov N.A., Sultanova A.N. *Istoriya Bashkortostana. Drevnost'. Srednevekov'e*. Ufa: Kitap, 2009.
8. Baskakov N.A. *Vvedenie v izuchenie tyurkskih yazykov*. Moskva: Vysshaya shkola, 1969.
9. *Drevnetyurkskiy slovar'*. Leningrad: Nauka, 1969.
10. Ajdarov G. *Yazyk orhonskih pamyatnikov drevnetyurkskoy pis'mennosti VIII veka*. Alma-Ata: Nauka, 1971.
11. *Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika tyurkskih yazykov: Leksika*. Moskva: Nauka, 1997, 2001.
12. Hisametdinov F.G. *Istoriya i kul'tura Bashkortostana: uchebnoe posobie*. 2-e izd. i dop. Ufa: Galem, 2003.
13. *Akademicheskij slovar' bashkirskogo yazyka*. V desyati tomah: T. VI: (Bukvy L, M, N, O, Ə); pod. red. F.G. Hisamitdinovoj. Ufa: Kitap, 2014.
14. Lukmanova A.D., Habibullina Z.A. Strukturno-semanticheskie osobennosti nazvanij orudij truda v bashkirskom yazyke (na materiale lesorazrabotki). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. Gorno-Altajsk, 2016; 2(57): 378 – 381.
15. Habibullina Z.A. *Leksika sovremenno go bashkirskogo yazyka v sravnenii s yazykom drevnetyurkskih pis'mennyh pamyatnikov (na materiale nazvanij, odnosyaschihsya k zhivotnomu miru)*. Dissertatsiya kandidata filologicheskikh nauk. Ufa, 2004.
16. Halilova A.D. Obscheturьskie slova, odnosyaschihsya k izobrazitel'nomu iskusstvu bashkirskogo yazyka. Наука XXI века: проблемы филологии и искусствоведения. *Материалы Международной ежегодной научно-практической конференции молодых учёных и аспирантов*. Казань, 2013: 125 – 127.

Статья поступила в редакцию 25.10.16

УДК 398.1; 398.2; 398.6; 398.9

**Tsybikova B-Kh.B.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Institute for Mongolian, Buddhist and Tibetan Studies, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (Ulan-Ude, Russia), E-mail: bch58@yandex.ru

**NARRATIVE FOLKLORE PROSE OF THE BURYATS IN INNER MONGOLIA.** The article summarizes some new field materials, collected from an ethnic group of the Buryats, who live in Hulun Buir Aimag of Inner Mongolia (the People's Republic of China). The choice of residence places of the Shanahan Buryats of Hulun Buir Aimag for the study during the first (2010) and following expeditions (2011, 2012, 2014) is due to the necessity to research the transformation of traditional archetypes and modern realities of the Mongolian peoples in the folklore-ethnographic aspect. The collected field materials on traditional Buryat folklore are unique, for they including prose genres, indicate a high degree of integrity and typological depths of the folklore tradition of the Buryats, living in the foreign environment. A special emphasis in the article is done on the discovered genetically related plot-lines in the Mongolian folklore tradition and typologically similar parallels in the folklore of other peoples.

**Key words:** Buryats of Inner Mongolia, traditional folklore, oral tradition, epic work, tales, non-fairy prose, small genres, modern lifestyles.

**Б-Х.Б. Цыбикова**, канд. филол. наук, доц., ФГБУН Институт монголоведения, буддологии и тибетологии Сибирского отделения Российской академии наук, г. Улан-Удэ, E-mail: bch58@yandex.ru

## ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНАЯ ФОЛЬКЛОРНАЯ ПРОЗА БУРЯТ ВНУТРЕННЕЙ МОНГОЛИИ

В статье обобщен новый полевой материал, собранный у этнической группы бурят, компактно проживающих в Хулун-Буирском аймаке Автономного района Внутренняя Монголия КНР. Выбор именно места расселения и проживания шэнэхэнских бурят Хулун-Буирского аймака для первой (2010 год) и последующих экспедиций (2011, 2012, 2014 годов) был обусловлен необходимостью исследования трансформации традиционных архетипов и современных реалий монголоязычных народов в фольклорно-этнографическом аспекте. Собранный уникальный полевой материал по бурятскому традиционному фольклору, в том числе по прозаическим жанрам, свидетельствует о высокой степени сохранности и типологической глубине фольклорной традиции бурят, проживающих в иноязычной среде. В статье сделан акцент на обнаруженные генетически родственные сюжеты в монгольской фольклорной традиции и типологически сходные параллели в фольклоре других народов.

**Ключевые слова:** буряты Внутренней Монголии, традиционный фольклор, устная традиция, эпическое произведение, сказки, несказочная проза, малые жанры, современное бытование.

Записанные фольклористами ИМБТ СО РАН жанры традиционного фольклора бурят, проживающих в Автономном районе Внутренняя Монголия КНР, ярко иллюстрируют живое бытование устной народной традиции на современном этапе. «Устная традиция выработала ряд специфических механизмов, основой которых является так называемая контактная коммуникация – непосредственная передача сообщения от говорящего к слушающему, от исполнителя к аудитории» [1, с. 5]. Глубину устной традиции бурят можно в полной мере оценить на богатейшем фольклорном материале, записанном за последние несколько лет у «шэнэхэнских» бурят – бурят, условно названных по наименованию местности Шэнэхэн, где они компактно проживают в Хулун-Буирском аймаке Автономного района Внутренняя Монголия Китая, предки которых в основном являлись выходцами из Прионюнь, Аги Забайкальского края, отдельных местностей Бурятии (Хори, Селенги, Баргузина). Полевые записи, произведенные у бурят Внутренней Монголии, иллюстрируют живую традицию бытования на современном этапе произведенной устной словесности бурят, ядром которой являются тексты,

передающиеся устно и хранящиеся исключительно в памяти ее носителей.

Несомненной удачей полевых исследований в Хулун-Буире является запись крупного фольклорного жанра – героического эпоса «Гэсэр». Улигер зафиксирован в двух текстах – это пролог к «Гэсэру» (в 2012 году) [2, с. 20 – 22] и прозаический вариант «Гэсэра» (в 2014 году) [2, с. 32 – 41] от талантливой исполнительницы Жалсанай Сэбээн-Долгор, 1939 года рождения, род боохой хуасай. Эти прозаические тексты являются бесценным материалом в плане того, что повествования о Гэсэре имели повсеместное распространение у разных этнических групп бурят. По жанровым особенностям улигер о Гэсэре Мэргэн хане в ее исполнении тяготеет к богатырской героической сказке. Имена персонажей повествования о Гэсэре перекликаются с персонажами персидской книжной версии монгольской Гэсэриады, содержание отличается оригинальной трактовкой эпического сюжета, пронизанного сказочными мотивами и несущей следы буддийского влияния. Следовательно, можно говорить о бытовании в устной бурятской традиции еще одной версии эпоса «Гэсэр», имеющей

некоторые параллели с унгинской версией. Возможно, раньше существовали и устные варианты исполнения, и варианты кинологического издания «Гэсэра».

Особое место в фольклорных записях занимают волшебные сказки героического содержания, большинство которых отличается красочностью стиля, создаваемого соблюдением сказочной обрядности и обилием средств художественной выразительности. Сказочная проза в исполнении шэнэхэнских бурят представ-

лена сюжетами богатырского и волшебного-фантастического характера. Анализ записанных участниками экспедиции сказочных сюжетов (Л.С. Дампиловой, Б.С. Дугаровым, Н.Н. Николаевой, Б.-Х.Б. Цыбиковой – зафиксировано 10 текстов сказок) показывает, что они входят в общепурятский и мировой сказочный фонд. Таким образом, необходимо подчеркнуть, что бурятами Внутренней Монголии сохранен в архаическом варианте сказочный репертуар, и не утрачена традиция исполнения сказок.

#### Соответствия отдельных сюжетов записанных сказок с общемировыми сказочными сюжетами

В бурятской сказке	По указателю Аарне-Томпсона	СУС. Восточнославянская сказка
Бегство от старухи-шолмос. Сын богача на быке убегает от нее, бросая свалывшиеся волосы матери, отломленную половину расчески, обломок точила, которые превращаются на пути преследователя в густую, непроходимую чащу, непроходимое озеро (Богач Доной с семидесятитысячным табуном) [2, с. 45 – 48].	303 Н. Бегство от колдуньи. Дети убегают от колдуньи, бросая предметы, которые превращаются в преграду. 314. IV. Бегство с преградами 671. Д. 672. Побег с препятствиями. Беглецы бросают за собой предметы, которые превращаются в препятствия на пути преследователей	313Н. Бегство от ведьмы (железного волка, чародея и др.) с помощью бросания чудесных предметов.
Главный герой уничтожил мангада, убив двух змей и разбив 7 красных яиц, в которых находилась его душа (Родившиеся владеть юго-восточной стороной Алтан Сумбэр Богдоху и Алтан Гусэн Сэсэг) [2, с. 110 – 115].	302. Сердце великана-людоеда (черта) в яйце	
Дочь Наран (Солнце) хана похищена шолмосом. Главный герой вызволяет ее из подземного мира, уничтожив шолмоса. Пятьсот воинов, отправленных в поиски ханской дочери, подняв девушку, оставляют героя в подземном мире, срезав веревку (Эрхи Мэргэн) [2, с. 101 – 106].	301.III.P II.1. Принцесса, похищенная чудовищем. 301.IV.R III 2.1. Принцесса вызволена из подземного мира. К. 1931.2. Обманщики покидают героя в подземном мире. К 963. Вербку срезают, а жертва падает.	301А, В. Три подземных царства: герои идут искать исчезнувшую царевну.
Герой от девушки, ставшей в подземелье женой чудовища, узнает, где находится его душа. С ее помощью убивает противника, вначале обмыв нечистотами, пристрелив 2-х дерущихся тигров; спилив 3 сандаловых дерева, сломав рога на спине. В них находилась душа чудовища (Эрхи Мэргэн) [2, с. 101 – 106].	302.II. Пленная принцесса. Принцессу уводит великан-людоед. От нее герой узнает, где его сердце (душа, жизнь), каким образом он может убить	
Герой изменил внешне коня, превратив в клячу. Конь выиграл в ханских состязаниях (Родившиеся владеть юго-восточной стороной Алтан Сумбэр Богдоху и Алтан Гусэн Сэсэг) [2, с. 110 – 115].	314. IV. В 184.I. Волшебный конь. В 401. Полезный конь. Д 1868.I. Н. 1561.I. Испытание доблести: турнир	
Отец вместо 70-тысячного табуна согласился отдать старухе-шолмос своего сына (Богач Доной с семидесятитысячным табуном) [2, с. 45 – 48].	327 А. Предвкушение. Родители отказываются от своих детей.	313А, В, С. Чудесное бегство: юноша, обещанный черту (водяному, царю, чародею).
У героя есть суженая, предназначенная по судьбе. Вместо нее обманом выходит за него замуж служанка этой девушки (Парень Андир Зади) [2, с. 89 – 91].	403. Белая и черная невеста. 162. Героиня низкого происхождения выходит замуж за принца	
У фальшивой жены героя, не обладающей волшебными чарами, которыми наделена настоящая, при взмахе правой рукой отрывается правое копыто, при взмахе левой рукой отрывается левое копыто. Настоящая жена взмахами руки одаривает людей золотом и зверьями разными (Парень Андир Зади) [2, с. 89 – 91].	408. III. К 1911. Фальшивая невеста	437. Царевна и служанка: по пути к жениху служанка заставляет царевну поменяться с ней платьями, ослепляет и выдает себя за царскую невесту; истина выясняется.

Примечательны записи легенд и преданий шэнэхэнских бурят, в которых сохранилась живая память, прежде всего, об общемонгольской, общепурятской истории. Это передающиеся из уст в уста циклы повествований о национальных героях – лучших предводителях рода, баторах, заметных фигурах из народной массы, борцах за справедливость (Баба баторе, Бальжан хатан и т.д.). Об известном персонаже преданий хори-бурят Шэлдээ Занги экспедиционных записей у нас не оказалось, вместе с тем, следует отметить, что они находятся в активном фольклорном запасе бурят Внутренней Монголии, о чем пишет в своей книге С.-Е. Сэмжэд [3], представительница шэнэхэнской диаспоры в Бурятии. Необходимо особо подчеркнуть яркую самобытность легенд и преданий бурят Внутренней Монголии, которая заключается в том, что в них устойчиво присутствует весьма болезненная для этнического меньшинства тема изолированности от основного массива этноса в инонациональной среде, даётся своя (народная) интерпретация причины исторически сложившейся ситуации. В данном случае наблюдается неизбежный процесс адаптации, переработки фольклорных произведений в новых исторических реалиях, когда традиционный сюжет в результате пережитого опыта его носителей получает иную трактовку, наполняется новыми мотивами. Память о родине прародителей, рода, откуда берет начало родословная шэнэхэнцев, бережно сохраняется бурятами Внутренней Монголии и передается нынешним поколениям.

О значительной роли бурятских преданий о земле обетованной пишет исследователь вопросов эмиграции бурят за пределы исторической родины Д.Ц. Бороноева: «У бурят, как у кочевого народа, легенды о кочевании, о переселении неминуемо должны были возникнуть, поскольку сам кочевой образ жизни предполагал перемену места жительства. Реальными причинами актуализации о земле предков в начале XX века стали угрозы вытеснения с родовых земель, связанные с земельной и административной реформами 1900 – 1901 гг...» [4, с. 16].

В наших записях обращает на себя внимание ярко проявляющаяся буддийская составляющая в большинстве фольклорных текстов бурят Внутренней Монголии, влияние буддизма на их религиозное мировоззрение и культурные традиции. Как показыва-

ет анализ записанного материала, в сюжетном развитии улигерных, сказочных повествований, легенд и преданий, тематической палитре традиционных бурятских песен очень ярко проявляются духовные, нравственные ценности народа в буддийских традициях. Так, в сказках судьбоносные моменты основных героев, впрочем, также как и в записанных текстах о Гэсэре (отправка в дальнюю дорогу за суженой, необходимость отправки одного из сыновей Хурмаста тэнгэри в нижний мир, женитьба, появление ребенка) связаны с предсказанием ламы или непременно спрашивается его благословение. А в старинных бурятских песнях шэнэхэнцев восхваляются центры духовной жизни – дацаны, высокообразованные служители культа, буддийское вероучение и т.д. В несказочной прозе нередко в качестве основных действующих лиц выступают богиня Балдан Лхамо; буддийский монах, наделенный способностью видеть духов местности; упоминаются различные персонажи буддийского пантеона.

В фольклорном фонде шэнэхэнских бурят до сих пор широко представлены малые жанры: благопожелания, загадки, пословицы, составляющие настоящее сокровище устного творчества. Несмотря на лаконичность своей формы, именно эти произведения устной поэзии бурят весьма ценны для актуализации на современном этапе в плане возрождения исконных традиций, так как в них аккумулирован жизненный опыт многих поколений бурят, нашла отражение специфика народного быта.

Анализ собранного экспедицией материала показывает, что повествовательная фольклорная проза бурят Внутренней Монголии Китая включает в себя разножанровые произведения, тексты которых продолжают сохранять богатство содержания, демонстрируя и оригинальность традиции, и её связь с материнской традицией бурят России. В силу локальной замкнутости и компактного проживания шэнэхэнцев устное творчество этой группы бурят сохранилось в традиционной целостности в отличие от фольклора бурят, проживающих в Монголии: «Основную массу произведений в репертуаре местных сказителей составляют такие тексты, которые одинаково активно бытуют у бурят и монголов. Эти песни и сказы являются итогом плодотворного взаимодействия и взаимообогащения фольклорных традиций монгольского и бурятского народов» [5, с. 144].

#### Библиографический список

1. Неклюдов С.Ю. *Традиции устной и книжной культуры. Слово устное и слово книжное*. Москва: РГГУ, 2009: 538. Серия: Традиции – текст – фольклор. Типология и семиотика.
2. Цыбикова Б.-Х.Б. *Фольклор шэнэхэнских бурят*. Улан-Удэ: Издательство БНЦ СО РАН, 2016.
3. Санжаа-Ешын С. «Шэнэхэн соёлой undарал» (*Неиссякаемый источник культуры шэнэхэнцев*). Улан-Удэ: НоваПринт, 2013.
4. Бороноева Д.Ц. *Динамика пространственно-временной локализации бурят Внутренней Монголии КНР (историко-культурологический анализ)*. Автореферат диссертации ... кандидата исторических наук. Улан-Удэ, 2000.
5. Тулохонов М.И., Гунгаров В.Ш. *Бытование бурятского фольклора в МНР. Исследования по истории и культуре Монголии*. Новосибирск: Наука, 1989: 137 – 144.

#### References

1. Neklyudov S.Yu. *Tradicii ustnoj i knizhnoj kul'tury. Slovo ustnoe i slovo knizhnoe*. Moskva: RGGU, 2009: 538. Seriya: Tradicii – tekst – fol'klor. Tipologiya i semiotika.
2. Cybikova B.-H.B. *Fol'klor sh'en'eh'enskikh buryat*. Ulan-Ud'e: Izdatel'stvo BNC SO RAN, 2016.
3. Sanzhaa-Eshyn S. «*Sh'en'eh'e'en soeloy undaral*» (*Neissyakaemyj istochnik kul'tury sh'en'eh'encev*). Ulan-Ud'e: NovaPrint, 2013.
4. Boronoeva D.C. *Dinamika prostranstvenno-vremennoj lokalizacii buryat Vnutrennej Mongolii KNR (istoriko-kul'turologičeskij analiz)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata istoričeskikh nauk. Ulan-Ud'e, 2000.
5. Tulohonov M.I., Gungarov V.Sh. *Bytovanie buryatskogo fol'klora v MNR. Issledovaniya po istorii i kul'ture Mongolii*. Novosibirsk: Nauka, 1989: 137 – 144.

Статья поступила в редакцию 24.10.16

УДК 392

**Chaptykova Yu.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Department of Folklore, Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: yuliya-hakasiya@mail.ru

**Cheltygmasheva L.V.**, Cand. of Sciences (Philology), leading researcher, Department of Literature, Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: cheltygmasheval@mail.ru

**FAMILY-HOUSEHOLD RITUAL FOLKLORE OF THE KHAKASS (THE MATERIALS OF THE FOLKLORE EXPEDITION IN 2016)**. In the framework of work at a grant project "Khakass folklore: modern state and problems of preservation", supported by the Russian Foundation for the Humanities, the researchers of the Department of Folklore and the Department of Literature of Khakass Research Institute of Language, Literature and History had a folklore field expedition in villages of Askiz and Tashtyp Districts of Khakassia Republic in 2016. The purpose of this article is present an analysis of the recorded materials that reveal family-household ritual folklore, actively used in life of the Khakass. The authors come to the conclusion that despite a difficult modern situation, connected with gradual disappearing of the native language and masters of traditional folklore, the genres of family-household ritual folklore (good wishing, blessings) continue functioning as an integral part of the traditional peoples rituals, performed on the occasion of children's birth, making a family, funerals.

**Key words:** folklore, family-household ritual folklore, customs, rites, good wishing, blessings.

**Ю.И. Чаптыкова**, канд. филол. наук, ст. науч. сотр. сектора фольклора, Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории», г. Абакан, E-mail: yuliya-hakasiya@mail.ru

**Л.В. Челтыгмашева**, канд. филол. наук, вед. науч. сотр. сектора литературы, Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории», г. Абакан, E-mail: cheltygmashval@mail.ru

## СЕМЕЙНО-БЫТОВОЙ ОБРЯДОВЫЙ ФОЛЬКЛОР ХАКАСОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ ФОЛЬКЛОРНОЙ ЭКСПЕДИЦИИ 2016 Г.)

\*Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 16-04-18024

В рамках реализации грантового проекта «Хакасский фольклор: современное состояние и проблемы сохранения», поддержанного Российским гуманитарным научным фондом, научные сотрудники сектора фольклора и сектора литературы Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории в 2016 году провели комплексную фольклорно-этнографическую экспедицию по сёлам Аскизского и Таштыпского районов Республики Хакасия. Целью данной статьи является анализ записанного в ходе экспедиции материала по семейно-бытовому обрядовому фольклору, активно бытующему в жизни хакасов. Авторы приходят к выводу, что, несмотря на сложную современную ситуацию, связанную с постепенным исчезновением родного языка, уходом из жизни носителей и знатоков традиционного фольклора, жанры семейно-бытового обрядового фольклора (благопожелания, благословения) продолжают функционировать как органическая часть традиционных народных обрядов, проводимых по случаю рождения детей, создания семьи, похорон.

**Ключевые слова:** фольклор, семейно-бытовой обрядовый фольклор, обычаи, обряды, благопожелания, благословения.

В основе национальной культуры любого народа лежит устное народное поэтическое творчество. Фольклор, являясь формой отражения этнической истории и национальной ментальности народа, средством выражения его нравственно-этических ценностей и идеалов, вобрал в себя эмпирически накопленную систему знаний о мире и человеке, ставшей впоследствии фундаментальной основой исторической науки, этнографии, этнопедагогики, культурологии, языкознания, литературоведения. Без него невозможно создание и развитие профессионального национального искусства, национальной литературы, формирование национального самосознания.

Богат и архаичен фольклор хакасов, но из всего многообразие жанров устного народно-поэтического творчества хакасов наиболее исследованным в современной фольклористической науке является героический эпос – «алыптыг ныхмах». Что же касается архаических жанров – мифов, легенд, преданий, обрядовой поэзии, благопожеланий, пословиц, поговорок, загадок и афористической поэзии, то они до настоящего времени менее изучены и могут в дальнейшем стать предметом особого и отдельного научного исследования.

Хакасский фольклор, его повествовательные жанры, песенная и обрядовая поэзия сравнительно не так давно отмеченные, как бытующие, в последнее время переживают или уже пережили процесс угасания функциональности фольклорных жанров. В связи со сложившейся ситуацией в целях сохранения традиционного фольклора любой дополнительный сбор бытующих в единичных устах образцов или выявление некогда кем-то записанного материала является одной из актуальных задач современности. Сегодня мы сталкиваемся с проблемой ухода из жизни носителей фольклора, большая часть из которых люди преклонного возраста, поэтому собранный в ходе экспедиций материал имеет большую ценность для хакасского народа.

Целью фольклорных экспедиций, проведённых в 1963, 1969, 1979 и 1981 гг. сотрудниками Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории, было обследование состояния устного народного поэтического творчества, а также поиски новых знатоков фольклора и вариантов ранее записанных произведений. С течением времени поставленные задачи практически не менялись. Большое внимание в 1960 – 1980- гг. уделялось жанрам героического эпоса и исторических преданий – кип-чоохов, т. к. классическая традиция бытования данных жанров уже тогда разрушалась. Поэтому первоочередной задачей, поставленной перед фольклористами, была запись хакасских героических сказаний. Благодаря их стараниям в настоящее время в рукописном фонде Хакасского НИИЯЛИ имеется богатый материал, содержащий разные жанровые виды фольклорного наследия, сведения о творческой биографии исполнителей героического эпоса, скахок, тапахов. Огромный вклад в организацию и проведение экспедиций внесла старший научный сотрудник сектора фольклора, к.ф.н. В.Е. Майногашева. Она была бессменным руководителем мероприятий по сбору и сохранению для науки фольклора хакасов. В 1963 г. сбор устного народного творчества проводился под руководством научного сотрудника сектора языка

ХаКНИИЯЛИ О.В. Субраковой, которая занималась исследованием языка героического эпоса.

Проект «Хакасский фольклор: современное состояние и проблемы сохранения» основного конкурса 2016 года гранта РГНФ на проведение экспедиций, полевых и социологических исследований был направлен на комплексное филологическое исследование жанров хакасского фольклора. Сбор материала проходил в сёлах Таштыпского и Аскизского районов Хакасии, где в настоящее время проживает большая часть всего коренного населения республики. В ходе проведённой научными сотрудниками сектора фольклора и сектора литературы Хакасского НИИЯЛИ экспедиции было опрошено более 100 информантов – знатоков и носителей хакасского фольклора в возрасте от 43 до 98 лет. Самые пожилые информанты – Мамышева Екатерина Николаевна 1918 г.р. из села Нижняя Тея, Казыгашев Семен Маркузович 1924 г.р. из села Нижние Сиры, Альбыхакова Пелагея Васильевна 1927 г.р. из села Отты. Молодые информанты, выросшие в народной среде, например, Майногашева Алёна 1973 г.р. из аала Лырысы, также неплохо знают хакасские обычаи и обряды.

Известный якутский исследователь жанров обрядовой и шаманской поэзии тюрко-монгольских народов Сибири Л.С. Ефимова отмечает: «У хакасов обрядовая поэзия не стала предметом отдельного научного исследования, хотя существует богатый материал по обрядовой и шаманской поэзии, собранный известным земляком – Н.Ф. Катановым в конце XIX – начале XX» [1, с. 22]. И это, действительно, так: кроме отдельных статей С.К. Кулумаевой о свадебных обрядах хакасов и его поэзии [2; 3; 4], обрядовый фольклор хакасов практически не исследован учёными. Между тем, в ходе экспедиции по Аскизскому и Таштыпскому районам Хакасии летом 2016 г. наряду с различными жанрами устного народного творчества (мифами, легендами, быличками, частушками, тапахами) был собран материал и по обрядовому фольклору, который мы попытаемся рассмотреть в данной работе.

У хакасов каждый важный момент в жизни человека от рождения до смерти сопровождается проведением определённых обрядовых действий. Все информанты единодушно отмечают, что, когда новорожденного впервые вводят в дом, обязательно нужно совершить обряд поклонения огню. Родители с ребёнком вместе с хозяевами дома три раза кланяются огню. Хозяйка дома кормит огонь хлебом, намазанным сметаной или маслом, талканом, домашним сыром («пызылах») и др., приговаривая: «От ине, мин сини азырапчама. Наа палаа пу турада истиг ползын! Хазыг, часкалыг паза таланныг өссин!» («Хозяйка огня, я тебя кормлю. Пусть новорожденному будет хорошо в этом доме! Пусть он растёт здоровым, счастливым и удачливым!») [5]. Просит у Хозяйки огня здоровья и благополучия для ребёнка, чтобы она его оберегала, помогала ему. Считалось, что при несоблюдении обряда поклонения огню Мать-Огонь может отобрать у матери молоко.

Были записаны варианты поклонения огню при рождении ребёнка: в сёлах Аскизского района новорожденного при проведении данного обряда, поклонившись огню, мажут детское темя



сметаной, в отличие от сел Таштыпского района, где принято мазать сажей или мукой. Информантка Н.М. Бутанаква из села Матур, раскрывая семантику данного обряда, говорит: «Кичіг паланы уннаң крестіпчелер, ах сағыстыг ползын тіп» («Маленького ребёнка мукой мажут, чтоб он вырос добрым, светлым, чистым человеком!») [6]. По словам другого информанта из с. Нижние Сыры Таштыпского района П.П. Тодояковой, «девичок мажут мукой потому, что в жизни им придется работать с мукой, мальчиков сажей – что им предстоит выполнять тяжёлую мужскую работу на поле» [7]. Также выявлено локальное различие названия данного праздника, например, в селах Верх-Таштыпского и Матурского поселений первый в жизни человека праздник называют «Тун кудеш», который можно перевести как «первый праздник» («тун» – первый, «кудеш» от слова «күдирге» – гулять, развлекаться). В остальных населённых пунктах Таштыпского и Аскизского районов проводят «Пала тойы» («Праздник в честь новорожденного»). Так, информантка В.П. Сыргашева из с. Верх-Таштып сообщила, что «после выписки из больницы справляют «Тун кудеш», на котором произносят «алғас сөстері» – слова благословения ребёнку: «Хазық өссін, узах частығ паза часкалығ ползын!» («Пусть растёт здоровым, пусть будет долгой и счастливой его жизнь!») [8].

Особое значение уделялось порогу дома, не разрешалось наступать на него, сидеть на нём, что было связано с обычаем захоронением под ним «последа» или «детского места» (плаценты, где в течение всей беременности растёт ребёнок). А.П. Тохтобина из села Таштып рассказала: «Нам старшие говорили, что к порогу надо относиться с уважением, так как под ним захоронен «послед». Поэтому, чтобы ребенок рос счастливым, на нём нельзя было сидеть и стоять» [9]. Хакасы верили, что послед охраняет плод в утробе матери, от него зависело будущее здоровье и судьба ребёнка.

Когда ребёнок начинал ходить, совершали обряд «разрезания пут». Перед ногами мальчика на земле ножом чертили крест, перед девочкой эти манипуляции проводили ножницами. Затем троекратно имитировали разрезание верёвок, будто бы опутавших ноги ребёнка, три раза бросали нож или ножницы между ногами и благословляли: «Азахтарың чүгүрік ползын, поэң чапчаң пол!» («Пусть ноги твои будут бегучие, а сам будь ловким, проворным!») [10]. Обряд «разрезания пут» бытует в современной обыденности хакасов и является одним из самых сохранившихся элементов семейной обрядности.

Информанты описали ряд обычаев, связанных со свадебным обрядом, например, обливание водой из ковша молодыми при проведении обряда «сас тойы» («пир волос»). Традиционно на «сас тое» приводят невесту в дом жениха, расплетают девичьи косички «сүрмес» и заплетают две женские косы «тулуң». В данном случае, как писала С.К. Кулумаева, косички являются «показателем девичества», а две косы – «показателем того, что она с данного момента становится женщиной и хозяйкой чурта» [2, с. 209]. Н.Н. Тюмерекова из села Верх-Таштып о своём «сас тое» рассказала: «После того, как мне заплели косы, брат Моисея (жениха) вылил на наши головы по ковшу холодной водой, благословляя: «Чуртастарың пик ползын! Чарылыспас полыңар!» («Пусть ваш брак будет крепким! Будьте неразлучными!»). Я думаю, водой поливают, чтобы семья была крепкая, как не разлей вода» [11]. По нашим наблюдениям, данная традиция существует только у жителей Верх-Таштыпского и Матурского поселений Таштыпского района, основное население которых шорцы.

Известный хакасский этнограф Кузьма Михайлович Патачаков отмечал, что в нач. XIX в. «у хакасов существовало три формы заключения брака: путём сватовства невесты, похищения её без согласия как её самой, так и её родителей, и путём брака по соглашению с невестой, но втайне от её родителей» [12, с. 79]. Хакасы придавали важное значение здоровому продолжению рода, поэтому для заключения брака невесту старались брать из благополучной, трудолюбивой, отличавшейся крепким здоровьем семьи. По мнению К.М. Патачакова, брак путём похищения девушки был широко распространён среди сагайцев и просуществовал до 20-х годов XX столетия [12, с. 82]. Действительно, как показали результаты фольклорной экспедиции 2016 года, случаи умыкания невесты без её согласия чаще происходили в Аскизском районе, где проживает основная часть сагайцев, т. е. носителей сагайского диалекта хакасского языка. Например, Анастасия Семёновна Чанкова (в девичестве – Бурнакова) рассказала, как её увезли из села Усть-Чуль в село Кызлас Аскизского района, где и сделали «сас той» («пир волос»). Согласно хакасским обычаям девушка не должна была возвращаться домой после

«сас тойа», так как считалась уже замужней женщиной, поэтому Анастасии Семёновне пришлось жить с человеком, с которым она не была ранее знакома [13].

Если в Аскизском районе браки путём похищения невесты без её согласия наблюдались вплоть до 1970-х годов, то в Таштыпском районе, по сведениям информантов, умыкание девушки давно перестало существовать как форма заключения брака. Единственную историю о «карамчении», причём с трагичным финалом, мы услышали в селе Верх-Сея Таштыпского района: Галина Ефимовна Канзычакова вспомнила рассказ отца о том, как в начале XX века одну девушку зимой «тутхынчылар»-похитители завернули в тулуп, закинули в сани, сами сели сверху, доехав до своей деревни, обнаружили, что невеста мертва. Как говорят, «тіріг той орнына өліг той салылған» («вместо «живой» свадьбы пришлось справлять «мертвую свадьбу» – похороны») [14]. Но, несмотря на единичные случаи похищения девушки без её согласия, основным видом заключения брака у наших собеседников был обычай умыкания невесты по её согласию. По рассказам информантов, данная традиция повсеместно бытует и сегодня.

Следующим за «сас тоем» этапом в свадебной обрядности является «мировая», когда родственники жениха едут договариваться с родителями невесты. Как рассказывали опрашиваемые, обычно делают два «мировых». Первая называется «кичіг чарас» – малая мировая, на которой частенько встречали кнутом. Некоторые наши собеседники, например Н.П. Тодоякова из села Нижние Сыры, данный обряд называют «хамхы чаразы» («мировая с кнутом») [7]. Следующий приезд носит название «улуғ чарас» – большая мировая. На ней окончательно решаются вопросы о проведении свадьбы, о числе гостинцев для родственников и т. д. Как отмечают информанты, данный элемент свадебной обрядности с течением времени претерпел изменения: если раньше на переговоры приезжали в основном с вином и некоторым угощением, то в настоящее время на «мировой» в доме невесты перед родственниками жениха ставят пустой стол, который они должны полностью накрыть привезёнными с собой спиртным и угощением [15]. По тому, насколько богато накрыт стол, судят о материальном положении семьи жениха. По нашим наблюдениям, видоизменение данного обряда не особенно нравится пожилым информантам. Видимо для того, чтобы народ воспринял трансформацию любого обычая как традицию, требуется определённое время.

Раньше хакасы саму свадьбу проводили раздельно: сначала на стороне жениха – «оол тойы», затем невесты – «хыс тойы». Теперь же празднуют в одном месте, что связано с экономическими, социальными проблемами. Наши информанты считают, что идет процесс постепенного отхода от традиционных элементов свадебной обрядности, содержащих определенный смысл о продолжении рода. Традиционно на свадьбах пелись специальные тахпахи-благословления, проводились ритуальное зажигание очага и кормление «хозяйки огня». У «хозяйки огня» просили благословления: «От инезі, чурт инезі, азырапчаң сіреңні! Пісең хада амзабызыңар, пісең хада азырыңар! Читтерге (аттарың адапчалар) пользыңар, оларың кбірең!» («Хозяйка огня, Хозяйка дома! С нами пригубите, с нами отведайте! Будьте благосклонны к молодым (называются имена молодых), присмотрите за ними!») [9]. На свадьбе молодым обычно говорят благопожелание-алғас: «Хазық чуртаңар! Тураа толдыра пала ползын! Хазаага толдыра мал турзын! Удур-төдір пілізіп, ынағ полыңар! Пастарың ағарғанча, тістерің сарғалғанча, чарылыспин хада чуртаңар!» («Будьте здоровы! Пусть дом будет полон детей! Пусть в загоне будет много скота! Будьте дружны, понимайте друг друга! До посеждения волос, до пожелтения зубов живите вместе неразлучно!») [5]. Свадебную процессию украшали такие игровые моменты как перекрытие дороги перед новобрачными и выкуп за возможность пройти дальше, проверка жениха на трудолюбие.

В традиционной культуре хакасов воззрения о смерти являются одним из основных детерминантов жизненных ценностей и ориентиров в поведении людей. Обязательным в одевании покойного являлось использование ношеной одежды, отрезались пуговицы, проводился обряд разрезания верхней одежды. По словам Р.П. Тюдешевой из аала Верх-Тея, покойного запрещалось одевать в новую одежду. Хоронили в его любимой одежде, обуви, которую носил при жизни [16]. Дед Татьяны Марковны Поляковой говорил: «Сбөкті чазабачан» («Покойника нельзя наряжать») [17]. Отрезанные пуговицы позже передавались детям покойного со словами «талааны палаларына халзын» («пусть его счастье останется детям»), т. е. чтобы счастье, дарованное

судьбой покойному, не ушло вместе с ним в «иной» мир, а осталось с его детьми.

В прошлом хакасы приглашали сказителя, который всю ночь должен был играть на музыкальном инструменте «чатхаче» и сказывать героические сказания. В традиционной культуре, музыка выполняла связующую функцию между «этим» и «потусторонним» мирами. Наши информанты называли имена как известных хайджи-нымахчы (А. Бурнакова, П. Тоданова, В. Тюмерекова, К. Бастаева, Е. Миягашева), которых приглашали исполнять героическое сказание в доме, где находился покойник, так и имена менее известных сказителей, которые также практиковались в сказывании эпоса при проведении похоронного обряда (Ф.М. Шулбаева, Л. Тюмерекова, П. Канзычакова, А. Канзычакова и др.).

По традиции для умершего на отдельном столе ставили чашку, куда пришедшие на похороны, клали угощение для покойного, при этом говорили: «Мыннаң чичең, мыннаң азыранчаң пол партырзың» («Отсюда питающийся, отсюда кормящийся стал») [18]. По словам Н.Н. Тюмерековой из села Верх-Таштып, угощение кладут, обращаясь со словами к покойному: «Мин (позының адын адапча) килдїм, тулуп салчам. Астабин, сурхабин анда чөр, той-пай сал андағыларнаң хада» («Я (называет своё имя) пришел к тебе, кладу тебе тулуп (угощение). Будь там сытым, пиртой справляй с находящимися там») [11]. Информанты отмечают, например А.И. Челтыгмашева из села Полтаково, что чашка должна быть одна, которую используют на всех поминках: «Айағы пір ле поларға кирек, чылына читіре ол ла айахнаң азырап-

чалар, анаң тағда артыс салчалар» («Чашка должна быть одна. На всех поминках покойника кормят из этой чашки. На годовщину смерти её оставляли на могиле») [10]. Не разрешается ставить две чашки, считалось, что дополнительная чашка – к покойнику.

Как отмечают информанты, в потустороннем мире умерший «угощение» получает через «хуюх» – запах от сжигаемой на костре пищи. Подобным образом покойника кормят до 40 дней: «Кормить покойника необходимо каждое утро в 8 – 9 часов до 40 дней. После заката солнца кормить нельзя, тогда к трапезе присоединяются юзюты (потусторонние черные силы)» [19]. Вера в возможность существования души человека после смерти в ином мире определила появление похоронных обрядов, обеспечивающих благополучный переход покойного в «другой» мир.

Итак, записанный в ходе фольклорно-этнографической экспедиции материал позволяет сделать вывод о том, что семейно-бытовой обрядовый фольклор сохраняет свое функциональное предназначение. По словам информантов из Таштыпского и Аскизского районов, при проведении традиционных обрядов, связанных с рождением ребёнка, свадьбой, похоронами, хакасы произносят слова благословения, благопожелания («алғас сөстері»), испрашивая здоровье, благополучие, достаток, удачу для себя, своей семьи и рода. Весь собранный во время экспедиции фольклорно-этнографический материал обогатит рукописный фонд Хакасского НИИЯЛИ, поможет выявить варианты фольклорных произведений, послужит материалом для дальнейших исследований по жанрам фольклора и проблемам фольклорно-литературных связей.

#### Библиографический список

1. Ефимова Л.С. *Алгыс саха (якутов) в свете фольклорных традиций тюрко-монгольских народов Сибири: классификация, общая характеристика*. Новосибирск: Наука, 2013: 178.
2. Кулумаева С.К. Алыптыг нимахи – источник древних форм свадебного обряда хакасов. *К 70-летию Хакасской автономной области: материалы научно-практической конференции*. Абакан: отдел издательской деятельности ХРИПКиПРО, 2000: 203 – 211.
3. Кулумаева С.К. Материалы Н.Ф. Катанова по свадебному обряду хакасов. *Научное наследие Н.Ф. Катанова и современное востоковедение: материалы Международной научной конференции*. Абакан: Издательство ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2003: 182 – 185.
4. Кулумаева С.К. Традиционный «пир волос» (сас тойы) у субэтносов хакасов по материалам Н.Ф. Катанова. *Возвращение наследия Н.Ф. Катанова на родину: материалы научно-практической конференции*. Москва: Новый ключ, 2003: 56 – 60.
5. Информант Томочакова Виктория Николаевна, 1964 г.р., с. Усть-Чуль. *Полевые материалы фольклорной экспедиции по Аскизскому району с 9.08.2016 по 19.08.2016*.
6. Информант Бутанаква Нина Михайловна, 1962 г.р., с. Матур. *Полевые материалы фольклорной экспедиции по Таштыпскому району с 14.06.2016 по 22.06.2016*.
7. Информант Тодоякова Прасковья Павловна, 1936 г.р., с. Нижние Сиры. *Полевые материалы фольклорной экспедиции по Таштыпскому району с 14.06.2016 по 22.06.2016*.
8. Информант Сыргашева Вера Павловна, 1946 г.р., с. Верх-Таштып. *Полевые материалы фольклорной экспедиции по Таштыпскому району с 14.06.2016 по 22.06.2016*.
9. Информант Тохтобина Анистья Павловна, 1937 г.р., с. Таштып. *Полевые материалы фольклорной экспедиции по Таштыпскому району с 14.06.2016 по 22.06.2016*.
10. Информант Челтыгмашева Алевтина Иннокентьевна, 1952 г.р., с. Полтаково. *Полевые материалы фольклорной экспедиции по Аскизскому району с 9.08.2016 по 19.08.2016*.
11. Информант Тюмерекова Надежда Николаевна, 1957 г.р., с. Верх-Таштып. *Полевые материалы фольклорной экспедиции по Таштыпскому району с 14.06.2016 по 22.06.2016*.
12. Патачаков К.М. *Культура и быт хакасов в свете исторических связей с русским народом (XVIII-XIX вв.)*. Абакан: Хакасское кн. изд-во, 1958.
13. Информант Чанкова Анастасия Семёновна, 1942 г.р., с. Кызлас. *Полевые материалы фольклорной экспедиции по Аскизскому району с 9.08.2016 по 19.08.2016*.
14. Информант Канзычакова Галина Ефимовна, 1930 г.р., с. Верх-Сея. *Полевые материалы фольклорной экспедиции по Таштыпскому району с 14.06.2016 по 22.06.2016*.
15. Информант Топоева Евдокия Кадановна, 1938 г.р., с. Кызлас. *Полевые материалы фольклорной экспедиции по Аскизскому району с 9.08.2016 по 19.08.2016*.
16. Информант Тюдешева Раиса Григорьевна, 1951 г.р., с. Верх-Тя. *Полевые материалы фольклорной экспедиции по Аскизскому району с 9.08.2016 по 19.08.2016*.
17. Информант Побызаква Татьяна Марковна, 1932 г.р., с. Отты. *Полевые материалы фольклорной экспедиции по Аскизскому району с 9.08.2016 по 19.08.2016*.
18. Информант Торточакова Антонида Петровна, 1942 г.р., с. Кызлас. *Полевые материалы фольклорной экспедиции по Аскизскому району с 9.08.2016 по 19.08.2016*.
19. Информант Боргоякова Надежда Никифоровна, 1958 г.р., с. Верх-Тя. *Полевые материалы фольклорной экспедиции по Аскизскому району с 9.08.2016 по 19.08.2016*.

#### References

1. Efimova L.S. *Algys saha (yakutov) v svete fol'klornyh tradicij tyurko-mongol'skih narodov Sibiri: klassifikaciya, obschaya harakteristika*. Novosibirsk: Nauka, 2013: 178.
2. Kulumaeva S.K. Alyptyg nymahi – istochnik drevnih form svadebnogo obryada hakasov. *K 70-letiju Hakasskoj avtonomnoj oblasti: materialy nauchno-prakticheskoj konferencii*. Abakan: otdel izdatel'skoj deyatel'nosti HRIPIKIPRO, 2000: 203 – 211.
3. Kulumaeva S.K. Materialy N.F. Katanova po svadebnomu obryadu hakasov. *Nauchnoe nasledie N.F. Katanova i sovremennoe vostokovedenie: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Abakan: Izdatel'stvo HGU im. N.F. Katanova, 2003: 182 – 185.
4. Kulumaeva S.K. Tradicionnyj «pir volos» (sas tojy) u sub'etnosov hakasov po materialam N.F. Katanova. *Vozvraschenie naslediya N.F. Katanova na roдинu: materialy nauchno-prakticheskoj konferencii*. Moskva: Novyj klyuch, 2003: 56 – 60.
5. Informant Tomochakova Viktoriya Nikolaevna, 1964 g.r., s. Ust'-Chul'. *Polevyje materialy fol'klornoj `ekspedicii po Askizskomu rajonu s 9.08.2016 po 19.08.2016*.
6. Informant Butanakova Nina Mihajlovna, 1962 g.r., s. Matur. *Polevyje materialy fol'klornoj `ekspedicii po Tashtypskomu rajonu s 14.06.2016 po 22.06.2016*.
7. Informant Todoyakova Praskov'ya Pavlovna, 1936 g.r., s. Nizhnie Siry. *Polevyje materialy fol'klornoj `ekspedicii po Tashtypskomu rajonu s 14.06.2016 po 22.06.2016*.

8. Informant Syrgasheva Vera Pavlovna, 1946 g.r., s. Verh-Tashtyp. *Polevye materialy fol'klornoj `ekspedicii po Tashtypskomu rajonu s 14.06.2016 po 22.06.2016.*
9. Informant Tohtobina Anis'ya Pavlovna, 1937 g.r., s. Tashtyp. *Polevye materialy fol'klornoj `ekspedicii po Tashtypskomu rajonu s 14.06.2016 po 22.06.2016.*
10. Informant Cheltygmasheva Alevtina Innokent'evna, 1952 g.r., s. Poltakovo. *Polevye materialy fol'klornoj `ekspedicii po Askizskomu rajonu s 9.08.2016 po 19.08.2016.*
11. Informant Tyumerekova Nadezhda Nikolaevna, 1957 g.r., s. Verh-Tashtyp. *Polevye materialy fol'klornoj `ekspedicii po Tashtypskomu rajonu s 14.06.2016 po 22.06.2016.*
12. Patachakov K.M. *Kul'tura i byt hakasov v svete istoricheskikh svyazey s russkim narodom (XVIII-XIX vv.)*. Abakan: Hakasskoe kn. izd-vo, 1958.
13. Informant Chankova Anastasiya Semenovna, 1942 g.r., s. Kyzlas. *Polevye materialy fol'klornoj `ekspedicii po Askizskomu rajonu s 9.08.2016 po 19.08.2016.*
14. Informant Kanzychakova Galina Efimovna, 1930 g.r., s. Verh-Seya. *Polevye materialy fol'klornoj `ekspedicii po Tashtypskomu rajonu s 14.06.2016 po 22.06.2016.*
15. Informant Topoeva Evdokiya Kadanovna, 1938 g.r., s. Kyzlas. *Polevye materialy fol'klornoj `ekspedicii po Askizskomu rajonu s 9.08.2016 po 19.08.2016.*
16. Informant Tyudesheva Raisa Grigor'evna, 1951 g.r., s. Verh-Teya. *Polevye materialy fol'klornoj `ekspedicii po Askizskomu rajonu s 9.08.2016 po 19.08.2016.*
17. Informant Pobyzakova Tat'yana Markovna, 1932 g.r., s. Otty. *Polevye materialy fol'klornoj `ekspedicii po Askizskomu rajonu s 9.08.2016 po 19.08.2016.*
18. Informant Tortochakova Antonida Petrovna, 1942 g.r., s. Kyzlas. *Polevye materialy fol'klornoj `ekspedicii po Askizskomu rajonu s 9.08.2016 po 19.08.2016.*
19. Informant Borgoyakova Nadezhda Nikiforovna, 1958 g.r., s. Verh-Teya. *Polevye materialy fol'klornoj `ekspedicii po Askizskomu rajonu s 9.08.2016 po 19.08.2016.*

Статья поступила в редакцию 01.11.16

УДК 811

**Bidzhieva S.R.**, *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Karachay and Nogai Languages, Karachay-Cherkessia State University n.a. U.D. Aliev (Karachaeensk, Russia), E-mail: sulfruzb@gmail.com*

**WAYS OF FORMATION OF FIGURATIVE MEANINGS OF WORDS IN THE KARACHAY-BALKAR LANGUAGE BASED ON METAPHORICAL TRANSFER OF NAMES.** The author considers ways of development of new meanings of words in the Karachay-Balkar language when there is a metaphorical transfer of meanings of words. The researcher emphasizes an idea that one should distinguish between linguistic (language usage) metaphors and individual (occasional) metaphors. Linguistic metaphors are the language of the migration result on the basis of relevant and common indicators of similarity. Individual metaphors are facts of speech, a result of the transfer on the basis of minor, irrelevant signs, they are expressive. The author concludes that the distinction of "a metaphorical transfer" and "metaphors" is of the same nature as the distinction between linguistic and individual metaphors. The examples suggested in the paper show that there are no fundamental differences between individual and linguistic metaphors; over some time individual metaphors can become language metaphors.

**Key words:** Karachay-Balkar language, metaphorical transfer of words, language metaphors, individual metaphors.

**С.Р. Биджиева**, канд. филол. наук, ст. преп. каф. карачаевской и ногайской филологии, Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: sulfruzb@gmail.com

## СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПЕРЕНОСНЫХ ЗНАЧЕНИЙ СЛОВ В КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОМ ЯЗЫКЕ НА ОСНОВЕ МЕТАФОРИЧЕСКОГО ПЕРЕНОСА НАЗВАНИЙ

В статье автор рассматривает способы образования переносных значений слов в Карачаево-балкарском языке на основе метафорического переноса названий. В статье автор делает акцент на том, что следует различать языковые (узуальные) метафоры и индивидуальные (окациональные) метафоры. Языковые метафоры – это факты языка, результат переноса на основе релевантных и общеизвестных признаков сходства. Индивидуальные метафоры – факт речи, результат переноса на основе второстепенных, нерелевантных признаков, они экспрессивны. Автор делает вывод о том, что различие «метафорического переноса» и «метафоры» есть различие между языковыми и индивидуальными метафорами. Приведённые в статье примеры говорят о том, что между индивидуальными и языковыми метафорами нет принципиальных различий, индивидуальные метафоры с течением времени могут стать языковыми.

**Ключевые слова:** карачаево-балкарский язык, метафорический перенос названий, языковые метафоры, индивидуальные метафоры.

В лингвистической литературе о способах образования переносных значений слов нет единого мнения. Некоторые исследователи наряду с метафорой и метонимией выделяют как самостоятельные виды переноса еще синекдоху (Ахманова, 1965, 405, Реформатский, 1967, 83; Шмелев, 1977, 101 – 103; Калинин, 1978, 35), перенос по сходству функций (Шмелев, 1977, 103-105), ассоциативный признак (Новиков и др., 1987, 48-49), контекст (Малкондуева, 1970, 7 – 8, Пшук, 1982, 47 – 51). По нашему мнению, их не следует выделять как особые виды: они являются разновидностями метафоры и метонимии. Выделение этих способов образования переносных значений слов обусловлено тем, что, образуя определенное семантическое единство, значения многозначного слова связаны между собой на основании сходства реалий или смежности. Рассмотрим основные способы образования переносных значений слов в Карачаево-балкарском языке на основе метафорического переноса названий.

**Метафора** (от греч. *μεταφορα* – перенесение) как языковой феномен означает перенос названия одного понятия на

другое по сходству признаков этих понятий. Такой перенос обусловлен свойством человеческого мышления сравнивать уже имеющиеся понятия о предметах, действиях, явлениях с новыми. Разные предметы, действия, явления с такими же понятиями могут иметь сходные признаки. Эти признаки делают возможным употребление названий предметов, действий, явлений одного семантического класса для обозначения другого семантического класса. По свидетельству лексикологов, «чем более многопризнаковым, информативно богатым и нерасчлененным является значение слова, тем легче оно метафоризируется. Среди имен это, прежде всего, конкретные существительные – имена естественных родов, реалий и их частей» (Арутюнова, 1990, 296) [1]. К таковым в карачаево-балкарском языке прежде всего относятся названия частей тела человека: аууз «рот, пасть» и «ушелье», кёз «глаз» и «ушко (иголки)», «отверстие (в оконной раме для стекла)», къаш «бровь» и «седло», бурун «нос» и «кончик», тил «язык» и «язычок (напр. ботинка, пряжки подпруги)» и др. Также активно употребляются в переносном, метафорическом, значе-

нии слова, наиболее употребительные, важные для жизни общества: алтын «золото» и «о ком-либо, о чём-либо, отличающемся большим достоинством», юй «дом» и «семья, семейство», тамал «основа, основание, фундамент» и «источник, главное в чем-либо», атлам «шаг» и «развитие, движение чего-либо», таш «камень» и «место обитания человека», джол «дорога» и «способ, метод», аш «пища, еда» и «то, что является источником для чего-либо», джан «душа» и «человек», «самое главное, суть чего-либо», суу «вода» и «сок» и др.

Метафоризация значения может проходить в пределах одной функциональной категории слов, либо сопровождаться синтаксическим сдвигом. Метафоризация, не выходящая за пределы конкретной лексики, используется для целей номинации. Вторичная для метафоризации функция служит техническим приемом образования имен предметов: джагъа «ворот, воротник» и джагъа «берег» (сууну, кёлню джагъасы «берег реки, озера»), этек «подол» и «подножие» (тауну этеги «подножие горы»), къаш «бровь» и къаш «лука» (джерни къашы «лука седла») и др. Такой тип метафоры некоторые лингвисты называют номинативным (Арутюнова, [1]). Номинативная метафора часто порождает омонимию: къол «рука» и къол «балка, узкое ущелье», тиш «зуб» и тиш «скирд», чечек «бутон» и чечек «оспа» и др.

Однако не всякий перенос названия по сходству понятий является метафорой. По их мнению, метафора и метафорический перенос представляют разные явления. При этом основными доводами считаются следующие:

1) перенос – результат процесса наименования, а метафора – переименования;

2) при метафоре связь между понятием, название которого использовано для обозначения другого понятия, живая, осязаемая, а при переносе этой связи нет;

3) у метафоры имеется экспрессивность, а у переноса она отсутствует. На этом основании сторонники данной точки зрения примеры типа *молния*, (застежка), *нос* (подки), *ясли* (детские) относят к метафорическому переносу, а *золото* (волос), *вечер* (жизни) – к метафорам [2; 3].

Однако абсолютное большинство лексикологов не поддерживает эту точку зрения, метафору и метафорический перенос считает разновидностями одного сложного явления – метафоры [4].

Следует различать языковые (узуальные) метафоры и индивидуальные (оказиональные) метафоры. Языковые метафоры – это факты языка, результат переноса на основе релевантных и общеизвестных признаков сходства. Индивидуальные метафоры – факт речи, результат переноса на основе второстепенных признаков, они экспрессивны, тем самым различие «метафорического переноса» и «метафоры» – это различие между языковыми и индивидуальными метафорами.

Сходство между предметами и явлениями объективной действительности в карачаево-балкарском языке, как и в других языках, может быть самым различным, например, во внешних

признаках, в выполняемых функциях, в месте расположения, в форме и вкусе и т.д. В соответствии с этим и образуются переносные значения:

1. Сходство местоположения: аякъ «нога» и «ножка» (столну аягъы «ножка стола»), къанат «крыло» и «край» (джаулукъну къанаты «край платка»), баш «голова» и «колос» (будай баш «колос пшеницы»), «ботва» (гардошну башы «ботва картофеля»), боюн «шея» и «шейка» (гёгенни боюну «шейка кувшина»).

2. Сходство формы, внешнего вида, производимого впечатления: кёз «глаза» и «ушко» (ийнени кёзю «ушко иголки»), «глазок» (тюрмени эшигини кёзю «глазок тюремной двери»), къулакъ «ухо» и «ушко» (чоюнну къулагы «ушко котла»), бёркню къулакълары «уши шапки»), тил «язык (орган в полости рта)» и «язычок» (ботинканы тили «язычок ботинка»).

3. Сходство функций: къанат «крыло (птицы)» и «крыло (самолета)», окъ «пуля» и карач. «жало (пчелы)», къюбюр «сундук» и «кузов» (арбаны къюбюрю «кузов арбы», машинаны къюбюрю «кузов машины»), башчы «глава, руководитель» и «заправил, зачинщик, заводила, инициатор», таянчакъ «спинка, валик, перила, опора» и «опора, поддержка».

4. Сходство характера или поведения: хайбуан «скот, скотина» и «глупец, дурак», тлюку «лиса» и «хитрый, лживый человек», ит «собака» и «подлец, негодяй», келеген «проказа» и «гадкий, жестокий, злобный человек», доммай «зубр» и «о спокойном, тихом человеке».

5. Сходство эмоциональных восприятий: тамгъа «пятно» и «позор», къумгъанчы «мастер по изготовлению кумганов» и «подхалим, низкопоклонник», шапа «повар, кашевар», «прислуживающий за столом» и «о раболепном приспешнике, подхалиме», джарты «половина» и «(умственно) неполноценный человек, придурок» [5].

Следует отметить, что в исследуемом языке часто перенос осуществляется одновременно по двум признакам, особенно по сходству формы и местоположения: *джингирик* (банк.) «локоть» и «поворот дороги, изгиб чего-либо», *бурун «нос»* и «носик» (кувшина, кумгана и т.п.), *тиш «зуб»* и «зубец» (пилы, гребёнки), *буун «запястье»* и «один из суженных участков стебля», *тапка «полка»* и «выступ (скалы)».

Индивидуальные метафоры являются одним из важнейших изобразительных средств в карачаево-балкарской литературе, особенно в поэзии. Они возникают на основе какого-нибудь непривычного сходства, это образные явления действительности, например: *кюнню къылычы «коромысло солнца»*, *кюнню къолу «рука солнца»*, *суукъну ийнелери «иглы мороза»*, *хауаны чарсы «завеса воздуха»*, *джайны тылпыуу «дыхание лета»*, *джерни чачы «волосы земли»*, *булутланы кёзлери «глаза облаков»*, *отну тили «язык пламени»*.

Приведенные примеры говорят о том, что между индивидуальными и языковыми метафорами нет принципиальных различий, индивидуальные метафоры с течением времени могут стать языковыми.

#### Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Метонимия. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва, 1990: 300 – 301.
2. Гузеев Ж.М. *Современный карачаево-балкарский литературный язык*. 1 часть (на карачаево-балкарском языке) Нальчик, 1998.
3. Малкондуева А.З. *Многозначность глаголов в современном карачаево-балкарском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Нальчик 1997.
4. Прохорова В.Н. *Полисемия и лексико-семантический способ словообразования в современном русском языке*. Москва, 1980.
5. Биджиева С.Р. *Многозначность имен существительных в карачаево-балкарском языке и её лексикографическая разработка*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Карачаевск, 2001.

#### References

1. Arutyunova N.D. Metonymiya. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar`*. Moskva, 1990: 300 – 301.
2. Guzeev Zh.M. *Sovremennij karachaev-balkarskij literaturnyj yazyk*. 1 chast' (na karachaev-balkarskom yazyke) Nal'chik, 1998.
3. Malkondueva A.Z. *Mnogoznachnost' glagolov v sovremennom karachaev-balkarskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskijh nauk. Nal'chik 1997.
4. Prohorova V.N. *Polisemiya i leksiko-semanticheskij sposob slovoobrazovaniya v sovremennom russskom yazyke*. Moskva, 1980.
5. Bidzhieva S.R. *Mnogoznachnost' imen suschestvitel'nyh v karachaev-balkarskom yazyke i ee leksikograficheskaya razrabotka*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskijh nauk. Karachaevsk, 2001.

Статья поступила в редакцию 17.11.16

УДК 811

**Gasanova S.A.**, MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

**THE SYSTEM OF DECLENSION IN LEZGIN, RUTUL AND TABASARAN LANGUAGES.** The article analyses the declension system in the Lezgin, Rutul and Tabasaran languages. The formation of case forms of nouns in these languages is a clear and coherent system, which is expressed in consistent adherence to the basis of circumstantial cases determinants of spatial cases. The author

concludes that the grammatical cases in the Lezgin, Rutul and Tabasaran languages expressing many different meanings. Thus, the nominative in Lezgin expresses a subject of a sentence with intransitive verbs, a direct object with transitive verbs, has an attributive function with nouns in word combinations, may be part of a complex predicate, serves as a form to address someone. Names in all cases are found in a wide range of idiomatic expressions that are fossilized remnants of once existed in the language grammar rules, which are of interest for the history of the language.

**Key words:** Lezgin, Rutul, Tabasaran languages, loss, ergative, absolutive, comitative, essive, comparative.

**С.А. Гасанова, магистрант филологического факультета, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru**

## СИСТЕМА СКЛОНЕНИЯ В ЛЕЗГИНСКОМ, РУТУЛЬСКОМ И ТАБАСАРАНСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье анализируется система склонения лезгинского, рутульского и табасаранского языков. Образование падежей в этих языках представляет собой чёткую и стройную систему, которая выражается в последовательном присоединении к основе косвенных падежей детерминантов пространственных падежей. Автор делает вывод о том, что падежи лезгинского, рутульского и табасаранского языков многозначны, каждый падеж служит для выражения множества различных значений. Так, именительный падеж в лезгинском выражает подлежащее при непереходных, прямое дополнение при переходных глаголах, служит определением к определяемому, входит в составное сказуемое, служит формой обращения и т. д.

**Ключевые слова:** лезгинский язык, рутульский язык, табасаранский язык, падеж, эргатив, абсолютив, комитатив, эссив, компаратив.

Падежная система каждого языка определяется особенностями его грамматического строя. Этим объясняется и тот факт, что число падежей в разных языках различно и ни один язык, включая и древние классические языки, не может, и не должен являться стандартом при определении системы падежей другого языка.

Система склонения в табасаранском языке относится к числу самых многопадежных. По установившейся традиции в языке насчитывается 46 падежей, из которых 4 падежа – именительный (номинативный), активный (эргативный), родительный и дательный – основные и 42 падежа – местные, представленные 7-ю сериями по 6 падежей в каждой. В структурном отношении основные падежи отличаются от местных тем, что при их помощи и непосредственно от них без прибавления сериальных аффиксов невозможно образовать формы местных падежей. Основные падежи в табасаранском языке, следовательно, выражают лишь субъектно-объектные отношения, в то время как основные падежи не способны выражать их. Именительный падеж табасаранского языка в ед. ч. не имеет специальных падежных окончаний. Это является его морфологическим признаком. От именительного падежа образуются эргативный падеж единственного числа и именительный падеж множественного числа.

Активный (эргативный) падеж табасаранского языка образуется от словарной формы имени существительного посредством десяти следующих показателей: *и, -у, -ди, -йи, -ри, -ли, -ни, -ну, -ру, -лу*, в соответствии с которыми выделяются десять типов образования косвенных падежей.

Родительный падеж образуется от формы эргативного посредством прибавления окончания *-н* и отвечает на вопросы: *штин?* «кого?», *фтин?* «чего? чей?» (в ед. ч.) и *фужарин?*, *фйурин?* (во мн. ч.). Он выражает принадлежность в широком смысле слова: *балцн китаб* «книга мальчика», *гафнан кьувват* «сила слова», *дадаин юк1в* «сердце матери».

Дательный падеж образуется путем прибавления к форме эргатива форманта *-з* (в диалектах *-с*). Дательный падеж в табасаранском языке является падежом направления и образует форму, которая соответствует инфинитиву.

Местные падежи в табасаранском языке (локальные, сериальные, пространственные), как и в других дагестанских языках, имеют широкое распространение. По способу образования и семантическому значению они складываются в систематические ряды, которые объединены в серии. Каждая серия выражает особый характер локализации. Каждая серия имеет определенный показатель лексико-морфологического значения.

Следует также отметить, что образование местных падежей в табасаранском языке представляет собой чёткую и стройную систему, которая выражается в последовательном присоединении к основе косвенных падежей окончаний (детерминантов) пространственных падежей.

Б.Г.-К. Ханмагомедов различает в табасаранском языке семь серий местных падежей, выражающих различное положение предмета в пространстве по отношению к другому предмету. Вот эти серии:

- I серия – внутри, в... (показатель *-ъ*);
- II серия – около, перед, у... (показатели *-ъь, -хъ*);
- III серия – на вертикали, на боковой поверхности (показатель *-к*);
- IV серия – позади, за... (показатель *-х*);
- V серия – внизу, под... (показатель *-кк*);
- VI серия – между, среди... (показатель *-гъь*);
- VII серия – сверху, над, на... (показатель *-ин (-ил)*). [1, с.45].

Каждая серия характеризуется наличием в ней шести местных падежей, образующих шесть групп по характеру движения предмета в пространстве. I серия эссивов образуется от формы эргативного падежа при системе, которая выражается в последовательном присоединении к основе косвенных падежей окончаний (детерминантов) пространственных падежей. II серия эссивов образуется при помощи показателей *-ъь (-хъ)* «у, возле, около, перед». IП серия эссивов образуется при помощи показателя *-к* «к, на» и обозначает нахождение предмета на вертикальной, боковой поверхности. IV серия эссивов образуется при помощи показателя *-хъ* «за, позади, вслед за» и обозначает нахождение предмета за чем-нибудь, позади чего-нибудь. VI серия эссивов образуется при помощи показателя *-гъь* «между» и обозначает нахождение предмета между чем-нибудь, между частями, среди чего-нибудь. VI серию локальных падежей эссивов образует суффикс *-ин* (в говорах *-ил*) «на», и обозначает эта серия нахождение предмета на горизонтали. Эссивы, или падежи покоя, в системе групп пространственных падежей занимают особое место. Эссивы образуются от формы эргативного падежа посредством присоединения к ней соответствующих показателей.

В лезгинском языке восемнадцать падежей. Они делятся на основные и местные (четырнадцать падежей). К основным падежам относятся: *асул* (именительный), *актив* (эргативный), *талукъвили* (родительный), *гунугин* (дательный). Местные падежи делятся на три группы: пять местных покоя, пять местных удаления, четыре падежа средства.

Именительный падеж является основой для всех следующих падежей лезгинского языка. Активный падеж образуется при помощи аффиксов *ди (ци, ц1и, чи, чли, джи, дзи, ти, йи, жи, зи), ни, и, а, у, уь, ра, ре (раь)* [2, с.8].

Эргативный падеж имеет множество окончаний: *-ди//ци, ц1и, -чи, -ч1и, -жи, -и, -ни, -а, -у, -уь, -ра, -ре*. Здесь имя выступает определением: *къванцин цал* «каменный забор», *бубадин балк1ан* «отцовская пошадь».

Дательный падеж в основном указывает лицо или предмет, по отношению к которому совершается действие *аялдиз гана* «ребенку отдал». Данный падеж в лезгинском языке имеет целый ряд значений и может выполнять функции, как обстоятельственных слов, так и дополнений и даже подлежащего. Имя в дательном падеже может являться также частью составного сказуемого.

Местные падежи лезгинского языка подразделяются на падежи покоя и сближения (каждый падеж включает в себя оба эти значения) – *локативы* или эссивы; падежи удаления или исхода – *элативы* или аблативы и падежи средства или движения по направлению к данному предмету – *директивы*. Основным значением местных падежей является выражение различных ло-

кальных отношений. Однако многие из этих падежей приобрели и абстрактную семантику.

В рутульском языке выделяются 17 падежей: три основных – абсолютный, эргативный и дательный; два «промежуточных» – сравнительный и совместный, и двенадцать местных падежей (локативов). Абсолютив формально не маркирован. Эргатив имеет падежные окончания –а, (-е), -ра (-ре). Датив выражается посредством форманта -е. Сравнительный падеж (компаратив) маркирован суффиксом -хъаъ. Совместный (комитатив) – маркирован суффиксом -хъван. Система склонения в рутульском языке базируется на нескольких основах, различающихся наличием или отсутствием вокалических и консонантных показателей между корнем и аффиксами падежа [3, с. 14]. Местные падежи рутульского языка, как и во всех других дагестанских языках, обладают прежде всего пространственными значениями. Первая серия местных падежей указывает на нахождение предмета в чем-нибудь, внутри чего-либо или же направление предмета во что-нибудь, внутрь чего-либо. Вторая серия указывает на нахождение предмета вблизи чего-нибудь, движение в этом направлении и удаление из этого положения. Третья серия указывает на нахождение предмета на поверхности чего-либо, направление на поверхность и удаление из этого положения. Четвертая серия указы-

вает на нахождение предмета за чем-либо, позади чего-либо или кого-либо, направление за что-либо или кого-либо и удаление из положения сзади кого-, чего-либо. Пятая серия обозначает нахождение предмета внутри, в составе чего-нибудь, в положении соприкосновения с чем-либо (жидким или сыпучим), направление в состав чего-либо и удаление из этого положения; второе значение этой серии падежей – нахождение предмета в положении соприкосновения с вертикальной поверхностью, направление в это положение и удаление из такого положения. Шестая серия местных падежей указывает на нахождение предмета под чем-, кем-нибудь, направление под кого-, что-либо, удаление из этого положения.

Таким образом, падежи лезгинского, рутульского и табасаранского языков многозначны, каждый падеж служит для выражения множества различных значений. Так, именительный падеж в лезгинском выражает подлежащее при непереходных, прямое дополнение при переходных глаголах, служит определением к определяемому, входит в составное сказуемое, служит формой обращения и т. д. Имена во всех падежах встречаются в целом ряде идиоматических выражений, которые являются окаменевшими остатками когда-то существовавших в языке грамматических норм, представляющие определенный интерес для истории языка.

#### Библиографический список

1. Ханмагомедов Б.-Г. К. Табасаранский язык. *Языки мира: Кавказские языки*. Москва, 1999.
2. Мейланова У.А. *Морфологическая и синтаксическая характеристика падежей лезгинского языка*. Махачкала, 1960.
3. Ибрагимова М.О. *Сравнительная характеристика падежей в диалектах рутульского языка*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Махачкала, 2016.

#### References

1. Hanmagomedov B.-G. K. *Tabasaranskiy yazyk. Yazyki mira: Kavkazskie yazyki*. Moskva, 1999.
2. Meylanova U.A. *Morfologicheskaya i sintaksicheskaya harakteristika padezhej lezginского yazyka*. Mahachkala, 1960.
3. Ibragimova M.O. *Sravnitel'naya harakteristika padezhej v dialektah rutul'skogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2016.

Статья поступила в редакцию 20.11.16

УДК 81

**Dugalich N.M.**, teaching assistant, Foreign Languages Department, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: fil@pochta.rudn.ru

**Ermoshin Yu.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Foreign Languages Department, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: fil@pochta.rudn.ru

**SEMIOTICS OF COLORS IN A CREOLIZED TEXT WITH REGARD TO ARABIC AND FRENCH CARTOONS.** The article analyzes colors as one of the iconic components in a creolized text. The study was conducted on the material of the Arabic and French languages. The authors consider the associative semantic color in the two cultures and complementary correlation text and iconic components of a political cartoon. The authors conclude that the cartoon is a genre of a creolized text and a component of a multi-component text, in which paragraphic means are used. The Arabic and French political cartoon and their paragraphic means are not sufficiently studied in linguistics. Color can be regarded as a semiotic system, having a specific expression in each linguistic culture. In the Arabic and French connotations one color can be either the same or have another meaning.

**Key words:** semiotics, creolized text, iconic component, color, political cartoon, Arabic, French.

**Н.М. Дугалич**, ассистент каф. иностранных языков филологического факультета, Российский Университет Дружбы Народов, г. Москва, E-mail: fil@pochta.rudn.ru

**Ю.А. Ермошин**, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков филологического факультета, Российский Университет Дружбы Народов, г. Москва, E-mail: fil@pochta.rudn.ru

## СЕМИОТИКА ЦВЕТА В КРЕОЛИЗОВАННОМ ТЕКСТЕ НА ПРИМЕРЕ АРАБСКОЙ И ФРАНЦУЗСКОЙ КАРИКАТУРЫ

Статья посвящена анализу цвета как одного из иконических компонентов креолизованного текста. Исследование проведено на материале арабского и французского языков. Автор рассматривает ассоциативную семантику цвета в двух культурах и комплементарную корреляцию текстового и иконического компонентов политической карикатуры. Авторы делают выводы о том, что карикатура является жанром креолизованного текста, а так же составляющей поликомпонентного текста, использующего параграфемные средства. Арабская и французская политическая карикатура и её параграфемные средства недостаточно исследованы в лингвистической литературе. Цвет можно рассматривать как семиотическую систему, имеющую специфическое выражение в каждой лингвокультуре.

**Ключевые слова:** семиотика, креолизованный текст, иконический компонент, цвет, политическая карикатура, арабский язык, французский язык.

В настоящее время коммуникативно-когнитивная парадигма лингвистического знания расширяет круг вопросов, стоящих перед языковедами, в том числе за счёт включения креолизо-

ванных текстов различных типов, например, политической карикатуры, и выявляет механизмы взаимодействия языка с другими знаковыми системами.

**1. Карикатура как жанр креолизованного текста.** Интерес к изучению невербальных средств в языке возник в 70-е годы 20-го века и обусловлен динамичным развитием средств массовой информации. Одной из немаловажных задач, стоящих перед СМИ, являлось освещение политических событий как внутри конкретной страны, так и за ее пределами. Таким образом, радио, телевидение, пресса и интернет становятся площадками для активных участников политического дискурса. Анализ политического дискурса может быть осуществлен не только с точки зрения исследования политической коммуникации, но он также представляет интерес для лингвистов. Наша задача рассмотреть реализацию политического дискурса в поликомпонентном тексте – арабской и французской политической карикатуре.

Для создания визуальной части поликомпонентного текста используются параграфемные или невербальные средства [1, с. 8].

К параграфемным средствам относятся элементы за пределами вербальной составляющей креолизованных текстов, а именно: цветовая гамма, шрифт, длина пробелов, композиционные решения и др.

Основной функцией параграфемных средств в тексте является аттрактивная функция – привлечь внимание реципиента и, что важно, вызвать у читающего определенный спектр эмоций.

Тексты, в которых содержатся параграфемные средства, называются паралингвистически активными текстами и их полная интерпретация зачастую невозможна без анализа одной из их составляющих. Креолизованные тексты являются разновидностью паралингвистически активных текстов [1, с. 8]. В них обязательно присутствуют параграфемные средства.

Термин креолизованный текст был введен Ю.А. Сорокиным и Е.Ф. Тарасовым. Согласно их определению, креолизованные тексты – это тексты, «фактура которых состоит из двух неомогенных частей: вербальной и визуальной» [2, с. 180].

К креолизованным текстам относится ряд разножанровых текстов, содержащих вербальный и визуальный компоненты, такие, как: научные статьи (где наглядность часто подтверждается схемой и рисунком), рекламные тексты, афиши, плакаты, листовки, карикатуры.

Согласно Р. Барту, в креолизованном тексте есть два вида значения: денотативное и коннотативное. Такие тексты содержат три составляющие: лингвистическую, визуальную кодированную (символическую) и визуальную некодированную (буквальную) [3]. Визуальная некодированная (буквальная) составляющая имеет денотативное значение, смысл которого лежит на поверхности и восприятие которого возможно легко. Визуально кодированная (символическая) составляющая имеет коннотативное значение, смысл которого скрыт и понимание его возможно только при наличии экстралингвистических, культурных, национальных и традиционных знаний.

На протяжении долгого времени креолизованные тексты не привлекали внимание лингвистов. Несмотря на то, что А.А. Реформатский в 30-е годы 20-го века писал о необходимости изучения иконических текстов с точки зрения языка, интерес к таким текстам возник только в 70-е годы. До этого лингвисты и языковеды ограничивались лишь узким изучением вербальной составляющей семиотически сложного текста, представленного рекламой или афишей [1, с. 3]. Сравнительно недавно семиотически сложные (креолизованные) тексты становятся объектом исследования в работах А. Бардена, С.Д. Зауэрбера, О.В. Поймановой и появляются их классификации [1].

Поскольку изображение является неотъемлемой составляющей креолизованного текста, Е.Е. Анимимова выделяет «три основные группы текстов: тексты с нулевой креолизацией, тексты с частичной креолизацией и тексты с полной креолизацией» [1, с. 15].

К текстам с нулевой креолизацией относятся тексты, в которых изображение полностью отсутствует и для понимания смысла которых оно не играет значительной роли, например, тексты произведений художественной литературы. В текстах с частичной креолизацией изображение присутствует, однако, оно не несет дополнительной смысловой нагрузки и является факультативным, например, афиша с фотографией. Тексты с полной креолизацией устанавливают семантические отношения между вербальной составляющей и изобразительным компонентом, например, карикатура. Таким образом, полное или частичное восприятие текста невозможно без присутствия одного из этих компонентов.

**2. Функция цвета в политической карикатуре.** Объектом исследования нашей работы является политическая карикатура как жанр креолизованного текста. Как было отмечено выше, креолизованный текст состоит из двух компонентов: вербального и иконического. Определяющим фактором, позволяющим полностью донести закодированную в иконическом компоненте информацию, является цвет.

Цветовая номенклатура позволяет понять национально-культурную специфику этноса. В виду того, что цвет – важная составляющая культуры, существует ряд ассоциаций и толкований смысловых оттенков, уникальных для народа и отдельной языковой личности, т. к. «невозможно говорить о цветовой картине мира в отрыве от воспринимающего её индивидуума. У каждого носителя языка восприятие того или иного цвета связано с жизненным опытом, психофизическим состоянием, определяется целым рядом объективных и субъективных факторов, поэтому оно достаточно индивидуально и является частью наивной картины мира» [4, с. 30].

Цвет в креолизованном тексте имеет аттрактивную, апеллятивную и семантическую функции и вступает в комплементарные отношения с вербальным компонентом. Существует проблема декодирования визуального семантического знака для реципиента, так как в каждом языке цвет ассоциируется с различным спектром эмоций. Так, например, во французском существует негативное отношение к черному цвету: *marché noir* 'чёрный рынок'; *travail au noir* – букв. 'работать в черноте, в темноте', т.е. работать нелегально. *Il me regarde d'un œil noir* (букв. 'смотрит чёрным глазом') – если кто-то разозлился и смотрит испепеляюще. *Il voit tout en noir, il a des idées noires* ('видеть все в черном свете, иметь чёрные мысли') – про пребывающего в депрессии. *Le mouton noir* ('чёрный баран') – человек, выделяющийся среди других.

Во французской лингвокультуре белый – это цвет невинности, чистоты, холода, пустоты. *Il est blanc comme neige* 'белый как снег' – можно сказать, например, о кристально честном политике с незапятнанной репутацией. У глагола с корнем *blanc* 'белый' отмечается наличие идиомы *blanchir de l'argent* 'отмывать деньги' (*On l'accuse d'avoir blanchi de l'argent* 'Его обвиняют в отмывании денег'). Из приведенных примеров видно, что белый цвет маркируется как прилагательным, так и глаголом, например, *blanchir* 'белеть'. Синий цвет ассоциируется с наивностью. *Fleur bleue* 'наивная сентиментальная дурочка/дурочок, неженка', букв. 'синий цветок': *Elle est vraiment fleur bleue!* 'Она такая наивная!'. Изначально голубой считался цветом романтиков, символом прекрасной, но недостижимой мечты. Однако у синего цвета есть и отрицательное значение – так, у французов сильный страх ассоциируется с синим: *J'ai eu une peur bleue* – 'у меня душа ушла в пятки'.

Зелёный цвет имеет несколько противопоставленных значений. С одной стороны, он – символ надежды, юности, связан с природой и экологией: *Tu as la main verte* – скажут французы об опытном садовнике или дачнике, собравшем богатый урожай; *je vais me mettre au vert dans ma maison de campagne* 'поехать на природу', *penser vert* 'заботиться об окружающей среде'. С другой стороны, зелёный цвет ассоциируется с завистью: французы зеленеют от ярости и зависти при виде чужого успеха: *vert de rage* 'зелёный от ярости'. Рассмотрим другой пример: *Quand il voit ma superbe voiture, il est vert de jalousie*. 'Когда он видит мою великолепную машину, он зеленеет от ярости'. С появлением правил дорожного движения зелёный стал означать разрешение: *avoir le feu vert* 'получить разрешение на что-то' (букв. 'зелёный свет').

Красный цвет во французском языке ассоциируется с опасностью, запретом: *carton rouge* 'красную карточку' получает дисквалифицированный футболист. Выражение *votre compte en banque est dans le rouge* 'пассивный счет', если вам отказывают в кредите.

Особый интерес представляет розовый цвет, означающий легкомыслие: *voir la vie en rose* 'видеть жизнь в розовом цвете, в розовых очках'. Французы негативно относятся к непрагматичным людям и часто употребляют выражение *ce n'est pas rose tous les jours, la vie est dure!* 'каждый день не бывает безоблачным, жизнь – трудная!'.  
Серый цвет традиционно считается банальным и скучным: *faire grise mine* 'скорчить кислую мину', *mener une vie grise* 'вести серую жизнь, быть обывателем'.

Рассмотрим роль цвета как иконического компонента в восприятии реципиентом политической карикатуры. На рис. 1 пред-

## HOLLANDE VEUT CONVAINCRE LES FRANÇAIS



Рис. 1. Карикатура на Франсуа Олланда

ставлена карикатура, в которой Олланд хочет убедить французов: «Либо вы голосуете за меня, либо вы голосуете против Саркози» (перевод наш – Д.Н.). На карикатуре изображен президент Франции Франсуа Олланд. Политик изображен стоя, одет в серый костюм, белую рубашку, синий галстук. Олланд размещен посреди иллюстрации, что подтверждает его значимость как лидера. Одежда президента также соответствует занимаемой им должности. Однако поза производит на читателя обратный эффект. Президент расставил руки, изображая замешательство, как будто он не уверен в себе.

Карикатура выполнена в сером, белом и синем цвете. Стоит уделить особое внимание цвету костюма. С одной стороны, серый гармонирует с образом политика, с другой, – на данном рисунке серый – неоднозначен, так как цвет – нечеткий, символизируется с неопределенностью, что может соотноситься как с фигурой самого президента, так и с его политикой. Стоит отметить, что добавлен редкий в политической карикатуре розовый цвет, символизирующий стыд, который испытывает политик, предлагая выбор, которого нет. Таким образом, иконический компонент (розовый и серый цвет) вступает в комплементарные отношения с вербальным компонентом (реплики Олланда) в креолизованном тексте.

В арабской культуре также существует ассоциативный ряд, связанный с цветообозначением. Для арабской картины мира характерна ассоциация чёрного цвета с чем-то плохим, а белого – с хорошим, например: *يا نهار ابيض* [ya nahar abyad] 'Какой счастливый день!'; *يا نهار اسود* [ya nahar aswad] 'Какой чёрный день!';

*يا نهار ابيض* [ya khabr abyad] 'Какая хорошая новость!'; *يا نهار اسود* [ya khabr aswad] 'Какая плохая новость!'. Про открытого, искреннего человека говорят *ضربا ابيض* [kalbuhu abyad] 'У него доброе сердце' (букв. его сердце – белое), что противопоставлено: *ضربا اسود* (букв. его сердце черное) про злого и завистливого человека.

Для представителя арабской культуры желтый цвет соотносится с понятием страха *هجو رفصا* [isfarra wadghuhu] 'Лицо его побледнело' (букв. пожелтело). Яркий желтый цвет означает ревность, зависть, злобу.

К синему цвету у представителей арабского общества негативное отношение. Египтяне говорят *قرا نهار* [nahar azrak] 'синий твой день', если хотят сказать, что день наполнен злом. В то же время, светло-синий, голубой может быть воспринят как цвет, вызывающий чувство умиротворения и покоя.

Арабы считают, что теплые цвета – красный, оранжевый – вызывают радостные чувства, страстное желание, в то время как холодные цвета – синий, зелёный – чувство надёжности, покоя и умиротворения. Стоит отметить, что алый цвет может также ассоциироваться с кровью, например: *رمح الاله الموت* [almawt alahmar] 'насильственная смерть' (букв. красная смерть).

Что касается коричневого (кофейного), серого (пепельного) и черного цветов, то они вызывают печаль, грусть, разочарование, отчаяние.

Рассмотрим роль иконического компонента *цвет* в восприятии реципиентом арабской политической карикатуры (рис. 2).



Рис. 2. Карикатура на президента Египта Абдул-Фаттах Халил Ас-Сиси



اراتهتسسا دد؟! سب دحاو ٣٠ تلتق  
 دزنف اي فس اتم  
 رسام اي حيت

[- Katalta 30 wahid bas? Da istihtar!

- Mutaasif ya fandim

Tahiyan Masr!

- Ты убил всего 30 человек? Это непочтительность!

- Прошу прощения, господин!

«Да здравствует Египет» (перевод наш – Д.Н.)

На карикатуре изображен президент Египта Абдул-Фаттах Халил Ас-Сиси. Политик представлен сидящим в бордовом кресле за коричневым столом, скрестив руки, одет в серый костюм, белую рубашку, серый галстук. Справа от него стоит представитель армии, одетый в черную униформу. На столе – флаг Египта и черная лампа. Реплики героев карикатуры представлены на желтом фоне.

Данная карикатура появилась после принятия решения президента Ас-Сиси о борьбе с терроризмом на Синайском полуострове. Он отдал приказ о точечных ударах с неба по базам террористов, в результате погибли мирные жители.

Карикатура выполнена в сером, желтом, черном и коричневом цвете. Такая цветовая гамма вызывает отрицательные эмоции у представителей арабской культуры. Выбор палитры автором карикатуры имеет цель – выставить президента Египта в невыгодном свете. Цвет костюма политика – серый, что может трактоваться как незаметный, нечеткий, неясный и может ассоциироваться с фигурой самого президента и его политикой.

#### Библиографический список

1. Анисимова Е.Е. (2003). *Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов)*. [Anisimova E.E. Linguistics of text and intercultural communication in creolized texts]. Москва, 2003.
2. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция [Creolized texts and their communicative function]. *Оптиматизация речевого воздействия*. Москва, 1990: 180–186.
3. Barthes R. *Rhetorik des Bildes. Alternative*. 1964; N 4.
4. Фрумкина Р.М. *Цвет, смысл, сходство. Аспекты психолингвистического анализа*. Ответственный редактор В.Н. Телия. Москва, 1984.

#### References

1. Anisimova E.E. (2003). *Lingvistika teksta i mezhkul'turnaya kommunikaciya (na materiale kreolizovannyh tekstov)*. [Anisimova E.E. Linguistics of text and intercultural communication in creolized texts]. Moskva, 2003.
2. Sorokin Yu.A., Tarasov E.F. *Kreolizovannye teksty i ih kommunikativnaya funkciya* [Creolized texts and their communicative function]. *Optimizaciya rechevogo vozdejstviya*. Moskva, 1990: 180-186.
3. Barthes R. *Rhetorik des Bildes. Alternative*. 1964; N 4.
4. Frumkina P.M. *Cvet, smysl, shodstvo. Aspekty psiholingvisticheskogo analiza*. Otvetstvennyj redaktor V.N. Teliya. Moskva, 1984.

Статья поступила в редакцию 14.11.16

УДК 811

**Kurbanova M.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestan languages, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

**LEXICO-SEMANTIC CHARACTERISTICS OF COMPARATIVE PHRASEOLOGICAL UNITS IN DARGWA.** The article analyses lexico-semantic features of comparative phraseological units in the Dargwa language. In these combinations an original vision of phenomena of reality is expressed; they contain features of the national identity of the Dargwa people. The author concludes that Dargwa comparative phraseological units constitute sufficiently extensive, typical and common translations with clear series of idioms. They are often used in the spoken language, the speech of the characters of fiction that speaks of the deep penetration of comparative phraseology in the Dargwa language. Comparative phraseological units in the Dargwa language express the uniqueness, national-cultural specificity of the language, consciousness of the Dargwa ethnos.

**Key words:** Dargwa, comparative phraseological units, comparison, semantic analysis, metaphor.

**M.M. Курбанова**, канд. филол. наук, доц. каф. дагестанских языков, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

## ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье анализируются лексико-семантические особенности компаративных ФЕ даргинского языка. В таких сочетаниях находит свое отражение своеобразие видения явлений действительности. Компаративные фразеологизмы даргинского языка отличаются большим национальным своеобразием. Автор делает вывод о том, что компаративные ФЕ даргинского языка составляют достаточно обширную, типичную и употребительную серию фразеологизмов. Они часто употребляются в устной речи, в речи персонажей художественной литературы, что говорит о глубоком проникновении компаративной фразеологии в даргинский язык. Посредством компаративных фразеологизмов в даргинском языке выражаются уникальность, национально-культурная специфика языкового сознания даргинского этноса.

**Ключевые слова:** даргинский язык, компаративные фразеологические единицы, сравнение, семантический анализ, метафора.

На сегодняшний день недостаточно научных трудов, всесторонне исследующих лексико-семантические свойства компаративных фразеологических единиц даргинского языка. Исследуемые компаративные фразеологические единицы (ФЕ) даргинского языка впервые нами вводятся в научный оборот. Полученные данные являются новыми и имеют определенное научно-теоретическое значение.

Первым компонентом компаративных ФЕ даргинского языка выступает существительное, которое одновременно является опорным словом сравнительной части при компаративном фразеологизме. В данном случае при опорном слове могут находиться и другие уточняющие и определяющие слова. Опорное слово совместно со сравнительными компонентами *-гъуна*, *-ван*, *-цад* образуют сравнительную часть оборота. Функция сравнительной части оборота заключается в уточнении и усилении свойства, содержащегося во втором компоненте компаративной ФЕ. К распространенным языковым средствам, которые создают выразительность, относится сравнение. Сравнение обладает большой экспрессивностью, например: *чат1агъуна рурси* «девушка словно ласточка» (красивая), *миълчиб дъагван* «словно осленок на льду» (плохо), *заклизиб ч1агаван* «словно орёл в небе» (свободно), *вац1ализир буц1алицад* «словно волки в лесу» (много), *булбулван руч1уси* «поющий словно соловей» (о девушке с красивым голосом), *хунк1цад хъяр* «груша как кулак» (крупный) и т. д.

Фразеологизмы, которые возникают в результате метафорического переосмысления свободных словосочетаний, обладают повышенной эмоциональностью. Возникновению повышенной эмоциональности способствует яркая образность, характерная словосочетаниям данного вида. Анализ компаративных ФЕ даргинского языка позволил выделить следующие лексико-тематические группы: животный и растительный мир, явления и предметы окружающего мира, характеристика человека по различным свойствам и признакам. Наиболее обширную группу составляют компаративные ФЕ с названиями животного и растительного мира: *бец1ван гушси* «голодный как волк», *арсланван ц1акъси* «храбрый как лев», *гъинтаван кункси* «легкий как лань», *жайранван кег1ебси* «стройная как серна», *ахътерекван ахъси* «высокий как тополь», *вавагъуна жагаси* «красив как цветок» и т. д.

Наблюдая за животными, человек сравнивает те или иные свойства и качества животных с человеком. А.Г. Гольмагомедов отмечает «сам факт наличия в любом языке ФЕ с названиями животных в общелингвистическом плане представляет собой одно из универсальных явлений, как свидетельствуют древние наскальные изображения горного Дагестана, с незапамятных времен образы домашних и диких животных занимали важное место в представлении земледельцев [1]. Во фразеологии даргинского языка представлены компаративные ФЕ характеризующие человека по различным признакам: по характеру, поведению, внешним признакам, разные сферы человеческой деятельности, отражающие человеческие ощущения и т. д.:

По внешним признакам: *синкаван церхъси* «жирный как медведь», *цураван нясси* «грязный как кабан», *муьгараван назикси* «худой как ягненок», *хяван жяргаси* «грязный как собака» и т. д.

По характеру: *эмх1егъуна мех1ур* «глупый как осел», *гурдаван г1ямултар* «хитрый как лиса», *г1яраван урухк1уси* «трусливый как заяц», *жибх1яван руржуси* «дрожащий как цыпленок» и т. д.

По поведению: *дагъаван уктемси* «гордый как петух», *эмх1еван варскъа* «упрямый как осел» и т. д.

Покрывающие разные сферы человеческой деятельности: *мургъиван ухуси* «сверкающий как золото», *дгя1ван веткахъиб* «как ветром сдуло», *шинна к1ант1ван к1унвац1ес* «исчезнуть как капля воды» и т. д.

Отражающие человеческие ощущения: *дях1иван ц1уба* «белый как снег», *х1иван х1унт1ена* «красный как кровь», *закван хъанц1а* «синий как небо», *берх1иван ванаси* «теплый как солнце», *варъаван мурити* «сладкий как мед», *шуркъван къут1къути* «горький как полынь» и т. д.

Как показывает наш материал, компаративные ФЕ даргинского языка широко включают в свой состав образы реальной действительности, окружающие даргинцев. Для сравнения берется одна существенная сторона животного или растения. Например, *урчи* «лошадь» сравнивается со быстротой: *урчиван хъярхъси* «быстрый как лошадь»; выносливый человек сравнивается с волком или быком: *бугъаван / унцван цакъси* «сильный как бык/вол»; глупость ассоциируется с ослом: *эмх1еван мех1ур* «глупый как ишак», в то же время осел ассоциируется и с трудолюбием: *эмх1еван узуси* «работающий как осел»; здоровье сравнивается с медведем: *синкаван араси* «здоровый как медведь»;

храбрость сравнивается с волком, львом: *бец1иван ц1акъси* «храбрый как волк», *арслангъуна ц1акъси* «отважный как лев»; трусость с зайцем, ягненком, цыпленком: *муьгараван руржуси* «дрожащий как ягненок», *г1яраван урухк1уси* «трусливый как заяц», *жибх1яван руржуси* «дрожащий как цыпленок», стройность, нежность сравнивается с ивой; *биризгъуна рурси* «девушка как ива» (стройная), крепость, твердость сравнивается с дубом: *мигла хъит1агъуна урши* «юноша словно дубовый пенек» (крепкий), такая черта характера как уживчивость сравниваются с колючкой: *занзигъуна адам* «словно колючка»; стремительность у даргинцев ассоциируется с горным потоком: *варачанван хъярхъси* «стремительный как горный поток» и т. д. Как пишет М.Ш. Исаев «Во внутренней форме даргинских идиом зафиксированы антропометрически созданные образцы некоторых ситуаций, обусловленные этнокультурным мировидением древнего горца, исторические факты, народные традиции и обычаи, религиозные верования и т. д.» [2, с. 142].

Общеизвестно, что названия животных и растений широко используются для образной характеристики человека не только в даргинском языке, но и во многих других языках мира. От семантического ядра отпочковываются те или иные качественные признаки, которые, преобразуясь в лексемы, становятся базой для создания компаративных ФЕ. Такой компонент может оказаться своего рода ассоциативным полем, представляющим совокупность представлений, связанных с тем или иным животным или птицей.

Одни образы животных употребляются в сравнениях часто, другие единичных случаях. Одному животному приписываются самые разные качества, наряду с этим одно и то же качество может связываться с разными животными. Дух даргинского народа, его история, образное видение мира, опыт освоения природы наиболее ярко отражается в компаративных ФЕ.

Фразеологизмы обогащают повседневную речь, делают ее более красочной, яркой и выразительной. Употребленная к месту фразеологическая единица избавляет от дополнительных разъяснений, концентрируя в себе смысл нескольких предложений. Даргинский язык богат фразеологическими единицами. Изобилие фразеологических единиц объясняется яркой экспрессивностью и оценочностью даргинского языка. «Народный язык живо реагирует на отрицательные стороны общественной жизни, на отрицательные качества, действия и поступки людей появлением новых слов и выражений [3, с. 47 – 48].

Анализ компаративных ФЕ даргинского языка показывает, что здесь обнаруживается большое количество образов, заимствованных из животного мира. Исследователи объясняют это тем, что «фразеология является отражением исторического развития народа, а человечество тысячелетиями находилось в неразрывной связи с животными. Животное было для людей не только источником питания и одежды, но и мерилем многих человеческих качеств – как физических, так и нравственных» [3]. Как утверждают исследователи сходство и тождество мысли или понятий не удивительно, так как в основные понятия нравственности, идеи добра и зла, предписания здравого смысла и выводы эмпирических наблюдений природы и навыков животных более или менее одинаковы у всех народов.

Как известно, фонд компаративных ФЕ даргинского языка, как и любого другого, складывался в течение продолжительного времени. Накопление этого фонда продолжается и в настоящее время. Определённое количество этих компаративных ФЕ даргинского языка устарело и вышло из употребления, т. к. на смену им приходят новые сравнения. Компаративные ФЕ даргинского языка в большинстве своём основываются на эмоционально-оценочном элементе сравнения: *ц1агъуна рурси* «девушка как огонь» (быстрая, расторопная, энергичная), *ч1акалагъуна х1ер* «взгляд как у орла» (зоркий, цепкий), *бядбядлагъуна башири* «походка как у утки» (плавная), *нартгъуна дурх1я* «словно богатырь» (отважный), *бацван шаласи* «светлый словно месяц», *берх1иван ванаси* «теплый как солнце», *ниъван ц1уба* «белый как молоко».

Таким образом, компаративные ФЕ даргинского языка составляют достаточно обширную, типичную и употребительную серию фразеологизмов. Они часто употребляются в устной речи, в речи персонажей художественной литературы, что говорит о глубоком проникновении компаративной фразеологии в даргинский язык.

Наш материал показывает, что посредством компаративных фразеологизмов в даргинском языке выражаются уникальность, национально-культурная специфика языкового сознания даргинского этноса.

## Библиографический список

1. Гюльмагомедов А.Г. *Фразеология лезгинского языка*. Махачкала, 1990.
2. Исаев М.-Ш.А. *Структурная организация и семантика фразеологических единиц даргинского языка*. Махачкала, 1995.
3. Мокленко В.М. *Славянская фразеология*. Москва, 1989.

## References

1. Gyl'magomedov A.G. *Frazeologiya lezginского yazyka*. Mahachkala, 1990.
2. Isaev M.-Sh.A. *Strukturnaya organizatsiya i semantika frazeologicheskikh edinic darginского yazyka*. Mahachkala, 1995.
3. Moklenko V.M. *Slavyanskaya frazeologiya*. Moskva, 1989.

Статья поступила в редакцию 20.11.16

УДК 811

**Magdilova R.A.**, *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestan languages, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

**Israpilov P.M.**, *MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

**COMPARATIVE ANALYSIS OF THE MORPHOLOGICAL EXPRESSION OF THE CATEGORY OF PLURALITY IN THE ARCHA AND TSEZ (SHAITLINSKY DIALECT) LANGUAGES.** The article is dedicated to a comparative analysis of morphological way of expressing the category of plurality in Archa and Tsez languages, where the suffix method is the main way of expressing the plurality of nouns. The authors conclude that the plural suffixes in Shaitlinsky dialect of the Tsez language have different origins. The main plural suffix is derived from the Avar language is *-bi*, which is added to words of different morphological and phonetic structure, a suffix *-a* is used less frequently. Some nouns in both languages have suffixes that can join both mutable and immutable basis. The comparison of Archa and Tsez languages in terms of multiplicity of affixational means to express plurality shows the relative scarcity of such means in the Tsez language and the richness in the Archa language.

**Key words:** Archa language, Tsez language, Shaitlinsky dialect, syntactic level, morphological method, semantics.

**Р.А. Магдилова**, канд. филол. наук, доц. каф. дагестанских языков, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

**П.М. Исрапилов**, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОРФОЛОГИЧЕСКОГО СПОСОБА ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ МНОЖЕСТВЕННОСТИ В АРЧИНСКОМ ЯЗЫКЕ И В ШАЙТЛИНСКОМ ГОВОРЕ ЦЕЗСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена сравнительному анализу морфологического способа выражения категории множественности в арчинском и в цезском языках, где суффиксальный способ является основным способом выражения множественного числа имён существительных. Авторы делают вывод о том, что суффиксы множественного числа в шайтлинском говоре цезского языка имеют разное происхождение. Основным суффиксом множественного числа является заимствованный из аварского языка суффикс *-би*, который присоединяется к основе слов самого разного морфемного и фонетического состава. Также в некоторых именах существительных встречается суффикс *-а*. В обоих языках суффиксы могут присоединяться как к изменяемой, так и к неизменяемой основе.

**Ключевые слова:** арчинский язык, цезский язык, шайтлинский говор, синтаксический уровень, морфологический способ, семантика.

Семантика числа в арчинском и в цезском языках выражается на всех уровнях языка: морфологическом, синтаксическом, лексическом. В настоящей статье нами не рассматривается синтаксический уровень, представленный сочетанием имён существительных во множественном числе с именами прилагательными и причастиями, а также глаголом. И в цезском и в арчинском языках морфологический способ образования форм множественного числа преобладает над всеми остальными. Семантика множественности выражается не только морфологически, она может быть выражена и лексически. Привлечение лексики при изучении грамматики необходимо в связи с тем, что в языке целый ряд значений выражается как грамматическим, так и лексическим способом. В бесписьменных языках, какими являются арчинский и цезский языки, число является морфологической согласовательной категорией. «В тех случаях, когда единственное и множественное число имеют одно и то же лексическое значение, они образуют соотносительные формы одного и того же слова. В таком случае имеет место проявление грамматического значения числа в наиболее чистом виде» [1].

Большинство существительных в сравниваемых языках употребляются в единственном и во множественном числе. Сравнимым языкам характерно выпадение конечного гласного в исходной форме при наращении плюрального суффикса или же его замена другими гласными. Оба языка имеют место также случаи коренного преобразования производящей основы в целом и явления полного или частичного супплетивизма. Грамматические формы числа представлены двучленной (бинарной) оппозицией: единственное число – множественное число. Эти

формы являются обязательными для каждого имени. В арчинском и цезском языках не все существительные обладают обеими формами. Некоторые имена существительные имеют только форму единственного числа или только форму множественного числа. По своей семантике формы числа имен существительных наиболее абстрактны, и они являются ядром по отношению к числительным и местоимениям, т. е. грамматическая форма единственного и множественного числа выражает самые общие числовые отношения: единичность и множественность. Весьма конкретным по отношению к морфологическому выражению числа является лексическое выражение категории числа. Сема «множественность», взаимодействуя с лексическим содержанием конкретных слов, подвергается модификациям. В арчинском и цезском языках, как и в большинстве языков Дагестана, немаркированной формой является форма единственного числа. Идея множественности выражается композитами, в состав которых входят слова с коррелятивными отношениями: арч. *бува-дия* «родители» (букв. «мать-отец»), *бошор-льонол* «супруги» (букв. «муж-жена»); шиятл. *эну-обу* «родители» (букв. «мать-отец»), *хеду-бару* «супруги» (букв. «муж-жена»).

Имена прилагательные в арчинском и в цезском языках (так же, как и существительные) располагают формами единственного и множественного чисел. Но, в отличие от имён существительных, прилагательные выражают семантику числа не самостоятельно, а в зависимости от числа согласуемого с ними имени существительного. Способ выражения семантики количества посредством классно-числовых показателей является в арчинском языке наиболее древним способом. Форма единственного числа

и в шайтлинском говоре цезского языка и в арчинском языке, как и во всех дагестанских языках, последовательно выступает с нулевым аффиксом, которому в форме множественного числа противопоставляется один из аффиксов формообразующего ряда, число таких аффиксов в некоторых языках доходит до нескольких десятков [2].

Развитие категории числа в языке обусловлено развитием мыслительной категории количества как результата отражения количественной определенности бытия, а в процессе развития мыслительной категории количества произошло одно весьма существенное качественное преобразование данной категории – замена классно-числовой категории обычной категорией грамматического числа, которая в современных дагестанских языках является основной. Подавляющее большинство имён существительных в шайтлинском говоре цезского языка образует множественное число при помощи заимствованного из аварского языка суффикса *-би*. При образовании данной формы суффиксы присоединяются как к чистой основе (*гулу* «лошадь» – *гулу-би* «лошади»), так и к косвенной основе (*кид* «девочка» – *кид-ба-би* «девочки»). В некоторых случаях множ.ч. образуется с помощью суффикса *-а*: *гъун* «дерево» – *гъун-а* «деревья», *мури-* «иголка» – *мур-а* «иголки» и др. Данный способ образования множественного числа встречается в некоторых других языках цезской группы. Например, в бейтинском: *ис* «брат» – *ис-н-а* – братья», *во* «собака» – *во-б-а* «собаки» и др. В арчинском языке продуктивными суффиксами множественного числа являются: *-тту*, *-тил*, *-ор*, *-мул*, *-ом*, *-ур*, *-ум* и др. По составу все суффиксы делятся на простые и сложные [3].

Одним из распространенных суффиксов является *-тту* [4]: *будра* «ведро» – *будра-тту* «ведра», *гылку* «муха» – *гылкутту* «мухи», *гъоти* «трава» – *гъотитту* «травы», *хъват1и* «дерево» – *хъваттту* «деревья».

Каждая форма существительного в сравниваемых языках, в зависимости от количества обозначаемых им предметов, принадлежит к тому или другому грамматическому числу: 1. Существительные, имеющие формы единственного и множественного числа; 2. Существительные, имеющие только форму единственного числа; 3. Существительные, стоящие в форме единственного числа и требующие от согласуемых с ним слов форму множественного числа; 4. Существительные, употребляемые в форме единственного числа для обозначения как одного, так и многих предметов и требующие от согласуемых с ним слов форму множественного числа; 5. Существительные, употребляемые в форме единственного числа для обозначения как одного, так и многих предметов и требующие от согласуемых с ним слов форму единственного числа;

6. Существительные, обладающие только формами единственного числа, но не выражающие ни единичность, ни совокупную множественность; 7. Существительные, употребляемые в форме множественного числа для обозначения как одного, так и многих предметов; 8. Существительные, имеющие только форму множественного числа.

Существительные, имеющие формы единственного и множественного числа, составляют абсолютное большинство. К этой группе, прежде всего, относятся нарицательные имена, обозначающие в основном конкретные предметы: шайтл. *авлахъ* – *авлахъ-би* «равнина, плоскость», *бикори* – *бикор-би* «змея»; арч. *яхе* «яма» – *яхе-мул* «ямы», *мул* «гора» – *мул-ур* «горы» и др. Существительные, имеющие форму только единственного числа, составляют особую группу: шайтл. *ват1ан* «родина», *зиголу* «град», *биша* «еда»; арч. *бархъ* «солнце», *соттаъхъ* «осень», *лъанахъ* «весна».

В сравниваемых языках в только единственной форме употребляются следующие существительные: а) обозначения времен года: шайтл. *ат1они* «лето», *имхо* «весна»; арч. *хъйттаъхъ* «лето», *соттаъхъ* «осень» и др.; б) обозначения отвлеченных понятий: *божи* «вера», *гуру* «плач», *к1вар* «внимание», *мах1* «запах», *нич* «стыд» и др.; в) названия предметов или лиц, воспринимаемых людьми как единичные: шайтл. *Аллагъ* «Аллах, бог», *ас* «небо», *журжах1* «ад»: арч. *алжун* «край», *дужги* «ад» и др.; г) названия отрезков времени – дней недели: шайтл. *итни* «понедельник», *шамат* «суббота», *гъат1ан* «воскресенье» и др.: арч. *одихъ* «воскресенье», *нуъжаллиш* «четверг» и т.д.; д) существительные, обозначающие совокупность людей, животных и предметов: *жамаг1ат* «общество», *посу* «скот», *гъара* «толкотня»; арч. *раг1-мач* «посуда», *ч1абу* «овцы»; е) в форме единственного числа в этих языках обычно употребляются и собственные имена: *Пат1имат* «Фатима», *Эшик* «Шайтли», Арша «Арчиб». В шайтлинском говоре цезского языка имена, употребляемые только во множественном числе, представлены в ограниченном количестве: шайтл. *киндалби* «аварцы, садоводы», *къукъби* «набойки», *михъалби* «усы». В арчинском языке в основном это парные предметы, например: *арсаммул* «весы», *лур* «очки», *да-хъмул* «станок для расчесывания шерсти» и т.д.

Из сказанного следует, что суффиксы множественного числа в шайтлинском говоре цезского языка имеют разное происхождение. Основным суффиксом множественного числа является заимствованный из аварского языка суффикс *-би*, который присоединяется к основе слов самого разного морфемного и фонетического состава. В некоторых в именах существительных встречается суффикс *-а*. В обоих языках суффиксы могут присоединяться на изменяемой и на неизменяемой основе.

#### Библиографический список

1. Абдулаев А.К. *Словообразование в дидойском (цезском) языке*. Махачкала, 2010.
2. Алексеев М.Е. *Сравнительно-историческая морфология нахско-дагестанских языков. Категория имени*. Москва, 2003.
3. Кохадзе О.И. *Арчибский язык и его место среди родственных дагестанских языков*. Тбилиси, 1979.
4. Кибрик А.Е. *Опыт структурного описания арчинского языка*. Москва, 1977.

#### References

1. Abdulaev A.K. *Slovoobrazovanie v didojском (cezskom)azykye*. Mahachkala, 2010.
2. Alekseev M.E. *Sravnitel'no-istoricheskaya morfologiya nahsko-dagestanskikh yazykov. Kategoriya imeni*. Moskva, 2003.
3. Kohadze O.I. *Archibskij yazyk i ego mesto sredi rodstvennykh dagestanskikh yazykov*. Tbilisi, 1979.
4. Kibrik A.E. *Opyt strukturnogo opisaniya archinskogo yazyka*. Moskva, 1977.

Статья поступила в редакцию 20.11.16

УДК 811

**Sirazhudinov R.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru  
**Omarova S.M.**, MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

**THE LOSS OF NUMBER FORMANTS IN THE FIELD OF CONSONANTS IN APShI DIALECT OF THE AVAR LANGUAGE.** The article analyzes the phonetic system of the Apshi dialect, characterized by a number of specific features, and of the literary Avar language. The authors conclude that the phonetic system of the dialect of Apshi village is different from other eastern dialects of the northern dialect of the Avar language, which has a number of specific features in the composition of consonant. The article provides examples that prove that the Apshi dialect is characterized by the loss of number markers, which is found in adjectives and participles. Particular interest is the loss of auslaut indicators *-v*, *-b*, *-j*, *-l* at the end of adjectives. The majority of nouns in the Apshi dialect in auslaut the component [b] is not found. The process of loss of consonants in the dialect is observed in plural forms of nouns.

**Key words:** Avar language, Apshi dialect, sound processes, sound correspondence, dialect, anlaut, auslaut.

**Р.М. Сиражудинов**, канд. филол. наук, доц. каф. дагестанских языков, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

**С.М. Омарова**, магистр, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

## ВЫПАДЕНИЕ КЛАССНО-ЧИСЛОВЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ СОГЛАСНЫХ В АПШИНСКОМ ГОВОРЕ АВАРСКОГО ЯЗЫКА

В статье анализируется фонетическая система апшинского говора, характеризующаяся рядом специфических особенностей, и литературного аварского языка. Авторы делают вывод о том, что фонетическая система говора села Апши отличается от других восточных говоров северного наречия аварского языка характеризуется целым рядом специфических особенностей в составе согласных звуков. В статье на примере конкретных примеров авторы показывают, что для этого говора характерно выпадение классно-числовых показателей, которое встречается в прилагательных и причастиях. В апшинском говоре особый интерес представляет выпадение ауслатных классных показателей [-в, -б, -й, -л] в конце прилагательных. У большинства существительных в апшинском говоре в ауслате классный показатель [б] вообще не встречается.

**Ключевые слова:** аварский язык, апшинский говор, звуковые процессы, звукосоответствия, диалект, анлаут, ауслат.

Фонетическая система говора села Апши в отличие от литературного аварского языка и других восточных говоров северного наречия характеризуется целым рядом специфических особенностей в составе согласных звуков. Классно-числовыми показателями в исследуемом нами апшинском говоре, как и во всех диалектах, говорах северного наречия и аварского литературного языка, являются [в, б, й, л] для единственного и множественного чисел [л, р]. По поводу выпадения классных показателей северных наречий Ш.И. Микайлов отмечает, что «в одних диалектах и в литературном аварском языке в интервокальном положении буква б спирантуется, в других ослабление смычки доходит до превращения его й перед гласными переднего и среднего ряда и в в перед гласными заднего ряда и наконец в этом положении б исчезает и вовсе. С конца слов он выпадает всюду [1; 2]. Выпадение классных показателей в аварском литературном языке и в других диалектах северного наречия является наиболее распространенным процессом в фонетической системе. В апшинском говоре классно-числовые показатели [в, -й, -б, -р, -л] в ауслате усекаются полностью. Больше всего выпадение классно-числовых показателей встречается в прилагательных и причастиях. В исследуемом нами в апшинском говоре особый интерес представляет выпадение ауслатных классных показателей -в, -б, -й, -л в конце прилагательных. Ауслатные классные показатели [-в, -б, -й, -л] утрачивают прилагательные, образованные от имён существительных и наречий посредством суффикса -аб, например:

Таблица 1

Прилагательные, образованные от имён существительных и наречий

апш. гов.	лит. яз.	перевод
<i>берича</i>	<i>беричаб</i>	приятный
<i>бет1ера</i>	<i>бет1ераб</i>	главный

В прилагательных прослеживается интересная закономерность, а именно, если в конце их основы в говоре имеем гласный -и, то основа не видоизменяется и выпадает всего лишь конечный классный показатель -б. Но, если же в конце основы указанных выше прилагательных выступают гласные -у или -а, то вместо суффикса -я появляется суффикс -а. Однако, наблюдения показывают, что ауслатные классные показатели -в, -б, -й, -л сохранены в именах прилагательных, образованных путём суффиксации форманта -аб от заимствованных слов, ср.:

Таблица 2

Имена прилагательные, образованные путём суффиксации форманта -аб

апш. гов.	лит. яз.	перевод
<i>интересаб</i>	<i>интересаб</i>	интересный
<i>пасих1аб</i>	<i>пасих1аб</i>	выраженный

Таблица 3

Выпадение классно-числовых показателей в причастиях

апш. гов.	лит. яз.	перевод
<i>гьорора</i>	<i>гьорораб (в, й, л)</i>	опухший
<i>щвара</i>	<i>щвараб (в, й, л)</i>	полученный

Выпадение в апшинском говоре ауслатных классных показателей [-б, -в, -й, -л] происходит почти во всех наречиях, образованных от имён существительных:

Таблица 4

Наречия, образованные от имён существительных

апш. гов.	лит. яз.	перевод
<i>бокьо</i>	<i>бокьоб</i>	в хлеву
<i>къват1и</i>	<i>къот1ноб</i>	на улице

У большинства существительных в исследуемом нами апшинском говоре в ауслате классный показатель [б] вообще не встречается. Такая же картина наблюдается в конце вопросительных местоимений: *щи?* «что?» (лит. *щиб?*), в определительных местоимениях: *кина?* «какой?» (лит. *кинаб?*), в возвратных местоимениях *жи* «сам» (лит. *жиб*), в притяжательных местоимениях *дира* «мой» (лит. *дираб*). Однако в некоторых заимствованных существительных, а также в указательных местоимениях конечный согласный [б] в говоре сохраняется:

Таблица 5

Сохранение конечного согласного [б] в существительных

апш. гов.	лит. яз.	перевод
<i>клуб</i>	<i>клуб</i>	клуб
<i>гьваб</i>	<i>гьоб</i>	тот (внизу)
<i>дваб</i>	<i>доб</i>	тот

В порядковых числительных выпадают инлаутный и ауслатный классные показатели [-в, -б, -й, -л] с утратой последующих за ним гласных [е] или [и]. Оказавшийся в конце слога гласный [е] дает форму с переходом в гласный [а] в порядковом числительном (*м1уцесса* «первый», лит. *м1оцебесеб*). В остальных порядковых числительных в место ауслатного гласного [и], наблюдаемого почти во всех говорах восточного диалекта сохраняется [е] [2, с. 34]:

Таблица 6

Порядковые числительные

апш. гов.	лит. яз.	перевод
<i>ункьайле</i>	<i>ункьабилеб</i>	четвертый
<i>лъабайле</i>	<i>лъабабилеб</i>	третий

То же самое можно сказать и о выпадении согласных [б, в, й, л] в причастиях, где в конечной позиции вместо ожидаемого гласного [и] типичного для восточного диалекта появляется [е] в апшинском говоре.

В сложных словах, образованных путём сложения имен, наречий, масдара и инфинитива, в апшинском говоре выпадает согласный [б], выступающий либо в конце первого компонента, либо в начале второго компонента в качестве живого или окаменелого классного показателя. На стыке словосочетаний состоящих из имен существительных с согласным исходом и глаголов с начальным классным показателем, при слиянии выпадает анлаутный классный показатель [б] второго компонента:

Таблица 7

Словосочетания, состоящие из имен существительных с согласным исходом и глаголов

апш. гов.	лит. яз.	перевод
<i>рукъосизе</i>	<i>рукъ босизе</i>	дом купить
<i>къедухъине</i>	<i>къед бухъине</i>	стену побелить

А на стыке сочетаний слов, состоящих из имен существительных с гласными исходом и глагола, происходит утрата классного показателя -б- второго компонента. И вместо гласных [о] или [у] второго слова возникает долгий гласный [y]:

Таблица 8

Словосочетания, состоящие из имен существительных с гласным исходом и глаголов

апш. гов.	лит. яз.	перевод
<i>ханжууцизе</i>	<i>ханжу буцизе</i>	муку месить
<i>ч1алууртине</i>	<i>ч1алу бортине</i>	упасть бревно

Утрата классного показателя [б], выступающего в начале второго компонента происходит на стыке двух самостоятельных слов, если вторым компонентом является классный глагол, например:

Таблица 9

Утрата классного показателя [б] в начале второго компонента

апш. гов.	лит. яз.	перевод
<i>херецизе</i>	<i>хер бецизе</i>	траву косить
<i>хурекизе</i>	<i>хур бекызе</i>	поле пахать

В апшинском говоре согласный элемент [б-] суффикса множественного числа -би выпадает между двумя одинаковыми гласными. В результате этого два гласных оказавшиеся рядом сливаются, и образуется один долгий гласный.

Таблица 10

Образование долгого гласного в суффиксах множественного числа

апш. гов.	лит. яз.	перевод
<i>т1алаада</i>	<i>т1алабада</i>	на камнях
<i>рукъзаахъ</i>	<i>рукъзабахъ</i>	в домах
<i>к1алаахъ</i>	<i>к1к1алабахъ</i>	в оврагах

## Библиографический список

1. Алексеев М.Е., Атаев Б.М. *Аварский язык*. Москва: «Academia», 1998.
2. Михайлов Ш.И. *Сравнительно-историческая фонетика аварских диалектов*. Махачкала, 1958.
3. Саидов М.С. *Аварско-русский словарь*. Москва, 1967.

## References

1. Alekseev M.E., Ataev B.M. *Avarskij yazyk*. Moskva: «Academia», 1998.
2. Mikhailov Sh.I. *Sravnitel'no-istoricheskaya fonetika avarskih dialektov*. Mahachkala, 1958.
3. Saidov M.S. *Avarsko-russkij slovar'*. Moskva, 1967.

Статья поступила в редакцию 14.11.16

УДК 811

**Terekhova N.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language in National School, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nell649729@mail.ru

**SOCIOLINGUISTIC APPROACH TO THE EXPRESSION OF CHARACTER OF THE MAN IN THE RUSSIAN LANGUAGE.** The work is dedicated to a study of the nature of the man in sociolinguistic and semantic aspects. The concept of "man" is reflected at all levels of the language, the research is conducted with a special regard to the lexico-semantic level. The study confirms the cognitive nature of semantics of adjectives; the flexibility of adjective is proved by the semantic independence of it as a part of speech in spite of a traditional approach. The man is considered as a sociocultural individual, who includes not only psychological special features, but also social that indicate his social role and the experience of activity in this society. The work has an analysis of one of semes of the man – "social status" – through the prism of the components of sex, nationality and age.

**Key words:** vocabulary, semantics, the nature of man, social status.

Процесс выпадения согласных в апшинском говоре наблюдается и в форме множественного числа имён существительных. После закрытого слога выпадает губно-губной звонкий согласный [б], например:

Таблица 11

Выпадение согласного в форме множественного числа

апш. гов.	лит. яз.	перевод
<i>т1алаби</i>	<i>т1улби</i>	улья
<i>гъот1ал</i>	<i>гъут1би</i>	деревья

При образовании абстрактных существительных перед латеральным глухим слабым спирантом [лъ] в некоторых словах происходит выпадение согласных [т, д]:

Таблица 12

Выпадение согласных в абстрактных существительных

апш. гов.	лит. яз.	перевод
<i>парахалъи</i>	<i>парахатлъи</i>	спокойствие
<i>рик1к1алъи</i>	<i>рик1к1адлъи</i>	дальность

В апшинском говоре возникновению долгих гласных способствует выпадению согласного [б], выступающего между двумя гласными. Например, на апшинском говоре слово «корень» – *кьиил*, а на литературном аварском – *кьибил*.

В аналогичной позиции двойка ведет себя согласный [й]. В редких случаях, когда он оказывается между двумя [у] переднего ряда, согласный [й] в говоре выпадает, но долгий гласный [у] при этом не образуется: ср.: *гъийин* «трудность» (лит. яз.) – *гъин*. В других случаях выпадение интервокального согласного [й] приводит к образованию долгих гласных, например, *к1ийил* (лит. яз.) «двойка» *к1ил* в апшинском говоре [2, с.42]. В аналитических формах глаголов также происходит выпадение согласного [й] в начале второго слова, что приводит к слиянию составных частей глагола. Например, на апшинском говоре слово «нашлась» – *ятунниго*, а на литературном аварском – *ятун йиго*. На стыке сочетаний слов, состоящих из первого компонента, который представляет из себя существительное в родительном падеже, и второго компонента – имени существительного в именительном падеже выпадает сонорный согласный [л] [3, с.106].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что фонетическая система говора села Апши отличается от других восточных говоров северного наречия аварского языка тем, что характеризуется целым рядом специфических особенностей в составе согласных звуков. Для этого говора характерно выпадение классно-числовых показателей, которое встречается в прилагательных и причастиях.

*Н.В. Терехова, канд. фил. наук, доц. каф. русского языка в национальной школе, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nellif649729@mail.ru*

## СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ВЫРАЖЕНИЮ ХАРАКТЕРА ЧЕЛОВЕКА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена изучению характера человека в социолингвистическом, семантическом аспектах. Концепт «человек» находит своё отражение на всех уровнях языка, в нашем случае – лексико-семантическом. Исследование подтверждает когнитивный характер семантики имён прилагательных; гибкость прилагательного доказывается семантической автономностью его как части речи, несмотря на устоявшийся традиционный подход. Человек рассматривается как социокультурный индивид, включающий не только психологические особенности, но и социальные, указывающие на его социальную роль и опыт деятельности в данном обществе. В ходе анализа рассмотрена одна из сем человека «социальный статус» через призму компонентов: пол, национальность, возраст.

**Ключевые слова:** лексика, семантика, характер человека, социальный статус.

Будучи «живой системой», представляющей синтез физического и духовного начал, человек всегда будет самым любопытнейшим из всех явлений для другого человека, так как он неустанно познает и оценивает подобных себе. Н. Бердяев писал, что «разгадать тайну о человеке – значит разгадать тайну бытия» [1, с. 86].

Дорога к познанию человека пролегает через язык. Выражая в языке знание об окружающей действительности, в категориях языка человек определяет и сущностную характеристику себя самого. Таким образом, язык отражает процесс познания действительности, частью которой является он сам. Только язык помогает увидеть и понять человека, заглянув в его сущность. «Если Бог создал человека, то человек создал язык – величайшее его творение» [2, с. 3]. Антропоцентрический подход к изучению языка органично вытекает из его сущности. Человек запечатлен в языке не только физический облик, но и духовный через интеллект, эмоции, отношения.

Концепт «человек» находит своё выражение на всех уровнях языка, доказательством тому является развитие категории одушевленности в старославянском и древнерусском языках, которая зарождалась как категория лица и появилась у лиц мужского пола (например, *отць* и др.) Особенно антропоцентрическая функция русского языка проявляется в лексике, на лексико-семантическом уровне, в частности, в системе имен прилагательных со значением характера человека. Ещё В. фон Гумбольдт рассматривал язык «как деятельность народного духа» в двух плоскостях: как «исследование «стереотипов» культурного сознания и как реконструкцию «языкового сознания народа», то есть культурно-антропологический портрет в зеркале иного языка.

В именах прилагательных со значением «характер человека» воплотилось накопленное поколениями знание о психофизической сущности человека. Когнитивный характер семантики имен прилагательных подтверждается исследованием семантической структуры данных прилагательных. В их семмах закреплена то, что формирует характер человека – отношение к людям и к себе, духовным ценностям, к материальному миру, и т. д.

Когнитивный аспект в лингвистике позволяет науку о языковых знаках превратить в науку о человеке, тем самым «одушевить» её. Более того, чисто языковой аспект этого разряда слов, их принадлежность к именам прилагательным достаточно спорный с точки зрения семантической самостоятельности части речи.

Поскольку в научной литературе не существует точного определения понятия характера человека, так как человек – тайна, которую надо разгадать, постольку и споры идут ещё от аристотелевской традиции, где человек рассматривается в двух планах: как организм и как личность. Нас же интересует второй план – социокультурный индивид, в котором заложено сознание и самосознание. В нем заложены психологические особенности, определяющие его индивидуальность, так как понятие «характер» чисто психологическое, под которым мы понимаем сумму всех возможных реакций человека в смысле проявления воли и аффекта, которые образовались в течение его жизни, потому что человек есть совокупность фундаментальных человеческих требований, предъявляемых к миру. Создавались такие «теории» характера, согласно которым человек строит свою жизнь «сообразно характеру», а несработанность человека в труде с другими тоже объясняется лишь различием характеров и т. д.

Характер как совокупность индивидуально-психических свойств личности не представляется однородным, его можно делить по преобладанию ума, чувства, воли.

Центральной проблемой для психологии характера является не индивидуально-своеобразная форма его проявлений сама по себе, а единство этой формы с её жизненным, исторически-классовым содержанием. Чертой характера является или становится лишь существенное отношение к обстоятельствам жизни и к собственным действиям.

Учёные объясняют характером общественное поведение, взаимоотношения людей, мораль, мировоззрение, логику, мышление, даже политические движения в истории, вместо того чтобы объяснить самый характер и историю образования его черт или свойств.

«Язык всецело человекен», т. к. с помощью языка люди передают свои мысли, чувства. Лингвистику не перестают волновать проблемы «души языка», системы ценностей этноса.

Лингвисты, как и психологи не менее заинтересованы проблемой человека, выражением в современном русском языке его внешнего облика, возраста (Е.А. Макарова, И.В. Коваленко, Н.Н. Кузнецова); эмоционального состояния (И.В. Курлова, Л.И. Шахова); умственных способностей (Л.Б. Никитина, Т.В. Тарханова).

Нам же представляется более интересной в контексте исследования лексико-семантическая группа имён прилагательных со значением «характер человека», которая характеризуется более сложной семантикой. Особый интерес лингвистов привлекает лексико-семантический уровень языка, который являет собой интеграцию двух уровней – лексического и семантического, так как только в «союзе» можно определить границы слова.

Занимаясь исследованием имени прилагательного, лингвисты неоднократно указывают на его семантическую несамостоятельность, «синсемантическую природу прилагательного», и она настолько сильна, что, изучая его собственную семантическую структуру, необходимо обращаться к другим единицам, чаще к имени существительному.

Связь языка с сознанием ярче всего проявляется в созидательном, духовно-творческом начале языка. Религиозный философ И.А. Ильин писал: «...каждый народ по-своему вступает в брак, рождает, болеет и умирает; по-своему лечится, трудится, хозяйствует и отдыхает...; по-своему улыбается, шутит, смеется...; по-своему говорит, смеется...; по-своему говорит, ..., наблюдает, созерцает. У каждого народа своё особое чувство права и справедливости; иной характер, ... иное представление о нравственном идеале... Словом, у каждого народа иной, особый душевный уклад и духовно-творческий акт». [3, с. 26 – 27]. Поэтому языковая личность «трактруется как часть многозначного понимания личности, вмещающей в себя и психический и социальный, и этический, и другие компоненты, но преломленные через её язык, её дискурс» [4, с. 7]. Мы же можем рассматривать человека с позиций: б) пола; а) возраста; в) рода занятий; г) родственных отношений; д) социального статуса; е) национального признака; ж) оценки.

Так, если мы обратимся к роду занятий человека, то увидим разные языковые склонности, пристрастия и навыки: речь интеллигенции, например, будет весьма отличаться от речи труженика сельского хозяйства. Следовательно, люди одного круга общества (профессии) образуют замкнутые группы, в которых вырабатывается свой язык. Профессия человека накладывает определённый отпечаток не только на язык, но и на манеры поведения, одежду, характер. Сравним:

шофер	}	веселый
тракторист		
гармонист		
юрист	}	веселый (чаще серьезный)
преподаватель		
врач		

Статус «преподавателя», «юриста», «врача» чаще серьезный в силу определённого рода занятия. Таким образом, наблюдая человека в различных аспектах его деятельности, можно судить об особенностях его характера. Хотя нельзя полагать, что такая черта как «человеколюбие», например, может развиваться в человеке, который формируется в микросреде с враждебным социальным окружением, будь то это *шофер* или *юрист*.

Понятие «социальный статус человека» вошло в число основных понятий социологии, социальной психологии и психолингвистики. С одной стороны, социальный статус человека можно рассматривать через призму сем (пол, национальность, возраст), с другой, социальный статус человека обусловлен социальными ролями, когда накладываются определенные стереотипы, шаблоны поведения, включающие действия, мысли и чувства других людей.

Если же мы будем рассматривать социальный характер с точки зрения его функции в обществе, то необходимо учитывать, что человек, включая гендерный признак, женщина это или мужчина, разовьют в себе такие черты характера, которые его могут побуждать действовать так, как он хочет. И проследить за ним можно уже через отношение как к себе, к другим людям, к труду, к результатам труда.

Обратим внимание на последний фактор, ведь не всегда отношение к труду объединяет мужчину и женщину. Женщина чаще проявляет в труде большую аккуратность, прилежание, старание, нежели мужчина, поэтому она: *аккуратная, прилежная, старательная*; женщина *экономная и бережливая*, тогда как мужчина более *требовательный* к себе, чем женщина, более *трудолюбивый* (в достижении карьеры). Безусловно, гендерные особенности обусловлены самой культурой человека, его темпераментом, физической конституцией индивида и т.п.

Человек как личность рассматривается еще как социокультурный индивид, включающий психологические особенности, которые определяют его индивидуальность и неповторимость, а также социальные особенности, указывающие на его социальную роль в обществе и опыт деятельности в нем. И.А. Бодуэн де Куртенэ писал: «Так как язык возможен только в человеческом обществе, то, кроме психической стороны, мы должны отмечать в нем всегда сторону социальную...» [5, с. 15]. Речевое поведение человека как члена определенной группы, его способность «входить» в любое общество, ситуативные и социальные условия – всё влияет на язык.

Нас привлекает лексико-семантический уровень языка, потому что на фоне лексико-семантической системы языка, только в связи с ней определяются границы слова как сложной и целостной языковой единицы.

Таким образом, в ЛСГ имен прилагательных входят такие слова, которые имеют общую сему «характер», причем, эта сема будет результатом семантического согласования с именами существительными со значением лица. Структурно она может быть построена по принципу семантического поля: ядра и периферии. В каждой ЛСГ присутствует набор дифференциальных сем и их различная комбинация в семантике отдельных слов.

Выделение ЛСГ в системе имен прилагательных представляет определенные трудности, так как имя прилагательное как часть речи с лексико-семантической точки зрения занимает особую позицию в системе слов других частей речи. Потому что прилагательное входит в сферу обозначения предметов или явлений через взаимодействие с существительными; оно подвижно, легко приспосабливается к существительным разной семантики,

допуская разнообразные сдвиги в значении. Это отмечено, в частности, еще у Аристотеля, который указывает на изменения в значении прилагательного в зависимости от сочетаемости с разными существительными.

Учитывая сказанное, следует признать некоторую некорректность определения границ ЛСГ имён прилагательных со значением «характер человека». Только установив семантическую структуру слов этой группы и функциональные особенности прилагательных указанного типа, можно более чётко указать словарные границы ЛСГ «имена прилагательные, обозначающие характер человека».

Обратимся к примерам. В ЛСГ имен прилагательных со значением характера человека, включающих сему «социальный статус», входят имена прилагательные типа: *жалкий, убогий, бесприютный, несчастный, бездомный, бедный* и др.

*Бесприютный* – не имеющий приюта, пристанища; бессемейный, бездомный. Одинокий.

*Настаёт осень, время холодное, когда бесприютному человеку западает мысль о тепле, о тёплом кафтанишке.* (Гл. Успенский. Из деревенского дневника, VI).

Или: – *У тебя нет ни роду, ни племени?* – Да, – *круглый, бесприютный сирота!* – сказал с горестью Всеслав. (Загоскин. Аскольдова могила, ч. II, гл. 1).

*Бессчастный* – Не имеющий счастья, удачи; несчастный.

*Холодный ветер дует не переставая, небо хмурится и своими слезами орошает бессчастливых людей.* (Вересаев. Без дороги, I (I, 122)).

*Благотворительный* – О человеке. Оказывающий материальную помощь кому-либо, занимающийся благотворительностью.

*На конце темного коридора, под лестницей, находилась крошечная каморка, обращенная благотворительным Аристархом Федоровичем в жильё для приживальщиков.* (Григорьев. Проселочные дороги, ч. I, гл. 4).

Таким образом, структура субъектной семы данных прилагательных может выглядеть так: «субъект – лицо + возраст + пол + социальный статус».

Отбирая наглядный материал с именами прилагательными, характеризующими человека с семой «социальное положение», мы опирались на контекст, который прямо или косвенно указывал на «социальное положение» субъекта (человека): *бедный* – *богатый* – *нищий* и т. д. Чтобы наделить персонаж тем или иным качеством (*бездомный, несчастный, жалкий, убогий* и др.), художники слова используют описательные, сопутствующие элементы: состояние природы, внешний вид, душевное состояние – всё, что способно характеризовать человека.

Функциональный же анализ позволил полнее проникнуть в семантическую структуру прилагательного со значением «характер человека». Материал исследования показал, что контекст не только не видоизменяет исходное значение многозначного слова, а ещё реализует заключённые в слове заранее различные значения, предопределяет его. Прямая задача контекста видится в том, чтобы отобрать нужное в данный момент виртуальное значение и его актуализировать. Таким образом, контекст играет решающую роль в речевой реализации окказионального эмоционального созначения прилагательного, тогда как его лексическое значение не имеет закрепленного эмоционального компонента. Следовательно, имя прилагательное, принимая условия контекста, само структурирует контекст, так как оно потенциально (виртуально) содержит набор сем.

Итак, результаты исследования позволили выявить иной статус имени прилагательного в лексико-семантической системе русского языка в отличие от принятого в науке традиционно-го взгляда на эту часть речи, которая не имеет своей области предметной отнесенности и которая обозначает признак предмета как наиболее общее, абстрактное свойство и полностью зависит от существительного на семантическом и грамматическом уровнях.

#### Библиографический список

1. Бердяев Н.А. *О назначении человека*. Москва, 1993.
2. Вендина Т.И. *Средневековый человек в зеркале старославянского языка*. Москва, 2002.
3. Ильин И.А. *О русском национализме. О русском национализме: Что сулит миру расчленение России*. Новосибирск, 1991.
4. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: ЛКИ, УРСС Эдиториал, 2010.
5. Бодуэн де Куртенэ И.А. *Языковедение и язык. Исследования, замечания, программы лекций*. Москва, 2010.



## References

1. Berdyayev N.A. *O naznachenii cheloveka*. Moskva, 1993.
2. Vendina T.I. *Srednevekovyj chelovek v zerkale staroslavjanskogoazyka*. Moskva, 2002.
3. Il'in I.A. *O russkom nacionalizme. O russkom nacionalizme: Chto sulit miru raschlenenie Rossii*. Novosibirsk, 1991.
4. Karaulov Yu.N. *Russkijazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: LKI, URSS `Editorial, 2010.
5. Bodu`en de Kurten`e I.A. *Yazykovedenie i yazyk. Issledovaniya, zamechaniya, programmy lekcij*. Moskva, 2010.

Статья поступила в редакцию 16.11.16

УДК 81`373 (811.512.141-122)

**Tagirova S.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia),  
E-mail: sali-t@mail.ru

**Zhumabaeva A.G.**, MA student (2 year of studies), Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia), E-mail: Oxi\_95@list.ru

**COLOR TERMS DENOTING BLACK IN SEMANTICS OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE KAZAKH AND BASHKIR LANGUAGES.** The article studies semantic features of phraseological units with a color component of "black" in the Kazakh and Bashkir languages, and their functions in the implementation of relationship of consciousness of the national language, national and spiritual culture. In the article these phraseological units are considered as means of reflection consciousness and attitude of the Kazakh and Bashkir people. The article presents the analysis of idiomatic expressions, naming color, taken from authoritative dictionaries and reference books. In the cultural aspect of color «қара/ кара» in the Kazakh and the Bashkir language is controversial, because it has a very broad semantics. The conclusion is based on the analysis of estimated values of phraseological units with the component of black; and the researchers reveal a negative attitude to the black color in the axiological picture of the world of the speakers of the investigated languages.

**Key words:** phraseological unit, Kazakh language, Bashkir language, color terms black, color perception, cultural aspect.

**С.А. Тагирова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», г. Уфа, E-mail: sali-t@mail.ru

**А.Г. Жумабаева**, магистрант 2 курса, ФГБОУ ВО «Башкирский Государственный Педагогический Университет им. М. Акмуллы», г. Уфа, E-mail: Oxi\_95@list.ru

## ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЕ «ЧЁРНЫЙ» В СЕМАНТИКЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ КАЗАХСКОГО И БАШКИРСКОГО ЯЗЫКОВ

Статья посвящена исследованию фразеологических единиц, содержащих в своей семантике элемент цветообозначение «чёрный» в казахском и башкирском языках, их функции в осуществлении взаимосвязи народного языкового сознания и духовно-национальной культуры. В статье эти фразеологические единицы рассматриваются как средство отражения самосознания и мироощущения казахского и башкирского народов. В работе представлен анализ «цветных» фразеологических выражений, взятых из авторитетных словарей и справочников. В культурологическом аспекте цветообозначение «қара/ кара» и в казахском, и в башкирском языке воспринимается неоднозначно, поскольку имеет очень широкую семантику. На основе анализа оценочных значений фразеологических единиц с компонентом чёрный делается вывод об общем негативном отношении к данному цвету в аксиологической картине мира носителей исследуемых языков.

**Ключевые слова:** фразеологическая единица, казахский язык, башкирский язык, цветообозначения чёрный, цвето-восприятие, культурологический аспект.

Разные цвета по-разному воздействуют на человеческую душу – вдохновляют или угнетают, рождают ощущение тепла или прохлады. Символика цвета имеет давнюю историю. Люди с незапамятных времен придавали особое значение чтению «языка красок», что нашло отражение в древних мифах, народных преданиях, сказках. Значения цветов в тюркских языках имеют сходства, и это облегчает их понимание [1, с. 7].

Остановимся на значении чёрного цвета в казахских и в башкирских фразеологизмах. Наиболее часто используемое цветообозначение «қара/ кара» является полисемантическим. Исследование показало, что в культурологическом аспекте цветообозначение «қара/ кара» и в казахском, и в башкирском языке воспринимается неоднозначно, поскольку имеет очень широкую семантику. Цветообозначение «чёрный» А.Н. Кононовым [2, с. 22]:

1) чёрный, темный, мрачный, суровый, печальный, несчастный;

2) скот, толпа, народ, войско;

3) суша, земля;

4) холм высокий.

В некоторых устойчивых словосочетаниях кара имеет ряд дополнительных значений:

1) большой, крупный, обильный;

2) главный, великий, могучий, сильный;

3) чистый;

4) суша, земля, материк;

5) темная (северная) сторона небосклона [2, с. 20].

Данные значения относятся к производным, так как они возникают в результате семантических сдвигов, происходящих в структуре многозначного слова. В связи с трудной кочевой жизнью казахи жизнь воспринимали, как большое испытание,

тяжелое время и часто в их речи обычные слова сочетались с прилагательными, которые характеризовали их образ жизни. Значение слова кара ассоциировалось у них не просто с темным или чёрным цветом, а скорее с тяжёлыми невзгодами, выпавшими на их долю. К ряду таких фразеологизмов можно отнести следующие: «қара аспанды жауға алдырды» (преувеличивать ситуацию); «қара еті жыртылды» (тело болит); «қара уайым басты» (горе), «аузынан кара қан ағызды», «қара күн» (трудные времена), «қара күн туды» (трудные времена); «қара бәлекет» (неизбывная беда) [3, с. 179]. И в башкирском языке в такое значение встречается в следующих фразеологизмах: «ауызға <кара> қан тұлғу»; «баш өстөндә < кара> болот куйырыу» [4, с. 45].

Цветообозначения «қара/ кара» имеют и другие смысловые оттенки как «злой», «злостный». Например: «қара көңіл», «қара ниет», «қара пейіл» / «қара ниет» (чёрные намерения, зловерный); «қара бауыр» / «қара бауыр» (жестокый, с чёрной душой); «жүрегі қара», «қара жүрек» / «қара йерек», «қара йерекле» (немилосердный); «көкірегі қара» / «қара кукрак» (скверный). В ходе исследования выяснилось, что в казахском языке по отношению к человеку со злыми намерениями используются такие характеристики.

Цветообозначение «қара/ кара» по своей природе несёт негативную коннотацию, придавая предмету неблагоприятное содержание. Наряду с обозначением цвета, слово «қара/ кара» выражает значение «осрамлённый». Например: «қара бет», «жүзі қара» / «йөз қараһы (қаралығы)», «қара йөз(ле)», «йөзе кара» (опозорившийся).

Чёрный цвет в мировоззрении и у казахов, и у башкир является цветом подземного мира и связан со смертью, с трауром. Например: «қара қағаз / кара қағыз» (извещение о смерти (че-

ловека на войне), досл. черная бумага). Преисподнюю в башкирском языке переносно называют «кара ер асты» (низ, дно земного мира). Отсюда возникает фразеологизм «кара гүргә инеу», «кара ер астына инеу» (уйти в мир иной) [1, с. 15]. А в казахском языке встречаются такие фразеологизмы со значением траура: «басына қара жамылды (салды)» (быть в трауре, накинуть траурную шаль); «кара киді» (одеться в траур); «кара сорпасын ұрттау» (наткнуться на беду); «кара жер төсек болды» (умер); «кара жердің талысы» (подземный мир); «кара байлады (тікті)», «қаралы үй» (дом носящий траур) [3, с. 178].

Также чёрный цвет в мировоззрениях казахов и башкир имеет связь с потусторонними силами. Например: «кара албасты» (злой дух); «кара көрінді», «не кара көрінді [басты]», «кара басты», «кара пәле басты» (черт попутал, бес на него свалился) [3, с. 214].

Во фразеологизмах исследуемых языков часто встречаются проклятия, в которых человеку желают зла и смерти, света белого не видеть, насылают на него все темные силы. В казахском языке такие, как: «аузыңа қара қан толғыр», «кара аспан айналып түсір», «басыңа қара күн тусын», «қарғысы қара басына көрінсін» (пусть беда свалится на твою голову); «саған бір қара көрінер», «кара албасты басқыр» (чтобы тебя задал злой дух); «қараң батсын», «қараң өшір» (пошел прочь отсюда); «қарныңа қара пышақ кіргір», «кара жайылсын», «кара сорпасын ұртатқыр», «кара шашы жайылсын», «кара байланғыр» (пусть тебя настигнет беда); «қарғысы қара тасқа» [3, с. 181]. В башкирском языке: «кара башыңа булғыры», «қарғышы(ң) кара башыңа», «кара қарғышың кара башыңа» (твой же приговор, да тебе же во двор) [4, с. 208].

Цветовое обозначение «кара/ кара» в казахском, и в башкирском языке обозначает также простоту и реализует значение обычный, обыкновенный: «кара жаяу» (не имеющий ни одной лошади); «кара жаяу емес» (не из простых); «кара бақыр» (медяк, монета); «кара жарыс» (скачки без приза); «кара жұмыс» (физическая работа); «кара дүрсін» (простой); «кара үй» (кубита); «кара үйлі» (бедная семья) [3, с. 181].

Анализ исследуемого материала показывает, что «кара/ кара» с семантикой «простой, незнатный» в дальнейшем приобретает значение необразованный, непросвещенный, неграмотный, которое часто употребляется по отношению к простому народу, наименитому человеку [5, с. 18]. В казахском языке в составе таких фразеологизмов как: «кара қасқа кедей» (нищий, босак); «кара сирақ», «кара борбай» (загорелый, босые), «кара шаруа» (земледелец, скотовод); «кара бұқара» (народная масса); «кара жұрт» (простой народ); «кара сүйек» (незнатного происхождения); «қарадан туды» (рожденный от черни); «кара мен төре» (черн и аристократ) [3, с. 181]. В башкирском языке: кара халык [4, с. 208].

Цветовое обозначение «кара/кара» может указывать на отсутствие чего-либо (жира, молока) и реализовывать значение без вкуса или цвета. Очевидно, что данное значение произошло от «кара/кара» в значении «простой, обыкновенный» [1, с. 10]. Например: «кара эт» / «кара ит» (нежирное мясо); «кара нан» / «кара икмак» (ржаной хлеб). «Кара/кара» в вышеупомянутом значении встречается в составе башкирских фразеологизмов таких, как: «кара сәй» (чай без молока); «кара бутка» (каша без масла); «байрам ашы – кара каршы» (хлеб-соль платежом кра-

сен) [4, с. 205]. В казахских фразеологизмах: «кара құрт», «кара азық», «кара айран» (безвкусная, постная пища); «кара көже» (суп без мяса); «кара сорпа» (чистый бульон); «кара кесек ет» (нежирная часть мяса); «кеспеге қарасы жоқ» (сплошной жир без мяса); «кара су» (чай без молока, без жира) [3, с. 226].

Слово «кара/кара» в составе некоторых фразеологизмов имеет значение обучение грамоте, письму. Например: «кара тану» / «кара таныу» (научиться грамоте). В казахском языке: «кара таяқ» (сарказм о человеке владеющий грамотой, досл. черная палка); «кара танымау» (быть безграмотным) [3, с. 180].

Цветовое обозначение «чёрный» встречается в таких значениях, как указание на время года и суток.

В казахском языке отметим такие фразеологизмы, как: «кара күз» (поздняя осень); «кара өзек жақ» (конец зимы); «кара көлеңке» (тусклый свет); «ертеден қара кешке» (с утра до вечера); «кара түнек» (кромешная тьма); «ат қара тіл болғанда» (ранняя весна); «жер қарада» (голая земля, без снега) [3, с. 296]. В башкирском языке «кара көз»; «кара таңдан (таң менән)» (с утра) [4, с. 207].

Также слово чёрный образует значения очень сильный, в высшей степени. В обоих языках слово «кара/кара» встречается как сильный, грозный в составе обозначений географических понятий, природных явлений: Например: «кара борандатты» / «кара буран сығыу» (сильная пурга, чёрный буран). В казахском языке: «кара дауыл» (сильная буря); «кара нөсер», «кара жаңбыр» (сильный проливной дождь); «кара қатқак» (голедница); «кара туман» (густой туман); «кара құйын» (сильный вихрь); «кара бұлт» (свинцовые тучи) [3, с. 178].

В составе некоторых фразеологизмов «кара/кара» реализует значение большой, многочисленный, сильный. Например: «кара тер» / «кара тир түгееу», «кара тиргә батыу» (обильный пот); [4, с. 207], «кара күш» (мощная физическая сила); «кара қамшы», «кара жұдырық» (физическая сила); «қайраты қара тастай» (твердой); «шой қара» (здоровый смуглый); «кара нөпір» (большое скопление людей); «кара дәу» (грозный див); «кара қол» (многочисленное войско); «кара өрт» (сильный пожар); «кара түнді қақ жарды» (громкий голос в ночное время); «кара жердің қыртысын қақ айырды»; «қарсақ жортпас қара адыр»; «кара құрттай қаптаған», «кара шешектей жайлады» (распространилась по всей стране быстро как пожар) [3, с. 180].

Таким образом, фразеологизмы, имеющие в своем составе цвето-цветовые наименования, бывают связаны с мировоззрением, убеждениями, культурой и обычаями, местом обитания того или иного народа. Каждый фразеологизм образуется в результате многолетнего жизненного опыта народа. Как видим, фразеологизмы, содержащие название кара/кара, встречаются в речи довольно часто, поскольку обозначают распространённые жизненные ситуации и понятия. Можно сделать вывод о том, что ФЕ с данным компонентом в обоих языках чаще имеют ярко выраженную негативность и соотносятся с такими понятиями, как «неудача», «зло», «тоска». Чёрный цвет поглощает все остальные цвета и негативно воздействует на психику, настроение человека, но, возможно, именно эта ярко выраженная энергия и стала причиной того, что в мышлении человека с чёрным прочно связалось всё плохое, безрадостное. Это нашло отражение и в языках.

#### Библиографический список

1. Файзуллина З.С. *Этнокультурные особенности цветообозначения в современном башкирском языке*. Уфа, 2005.
2. Кононов А.Н. *О семантике слов кара и ак в тюркской географической терминологии*, 1954; Изв. Отд. Общ. Наук АН ТаджССР; Вып. 5.
3. Кеңесбаев І. *Фразеологиялық сөздік*. Алматы: Арыс баспасы, 2007.
4. Ураксин З.Ф. *Башкорт теленең фразеологик һүзлеге*. – *Үңыртылған*, 2-се баҗма. Өфө: Китап. 2006.
5. Авакова Р. *Фразеология теориясы*. Алматы, 2009.

#### References

1. Fajzullina Z.S. *’Etnokul’turnye osobennosti cvetooznacheniya v sovremennom bashkirskom yazyke*. Ufa, 2005.
2. Kononov A.N. *O semantike slov kara i ak v tyurkskoj geograficheskoj terminologii*, 1954; Izv. Otd. Obsch. Nauk AN TadzSSSR; Vyp. 5.
3. Кеңесбаев І. *Frazeologiyalyқ sөzдіk*. Almaty: Arys baspasy, 2007.
4. Uraksin Z.F. *Bashkort teleneң frazeologik һүzleге*. – *Үңыртылған*, 2-се баҗма. Өфө: Китап. 2006.
5. Avakova R. *Frazeologiya teoriiasy*. Almaty, 2009.

Статья отправлена в редакцию 18.11.16

УДК 811

**Musaev M.-S.M.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Dagestan Languages, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

**Uruzhbekova M.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Methods of Teaching Russian Language and Literature, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

**A SERIES OF LOCAL CASES OF THE DARGWA LANGUAGE.** The article discusses local cases of the Dargwa language, each of which has five series of endings or, using other words, five series forms. Some of the case endings in Dargwa are dependent of certain syntactic features. In a sentence or phrase they enter into a syntactic relationship with the object or subject, expressing their agreement with them in the class, number and person. The authors conclude that attribute case forms are consistent by class, number and person with any part of the sentence expressed by name and function as a modifier. The category of number in these forms of attribute cases is expressed twice: by using a numeric indicator presented in the structure of the case endings and an adjective suffix.

**Key words:** Dargwa language, locative cases, essive, ablative, instrumental, allative.

**M.-S.M. Musaev**, д-р филол. наук, проф. каф. дагестанских языков, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

**M.M. Уружбекова**, канд. филол. наук, доц. каф. методики преп. рус. яз. и лит., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

## СЕРИИ МЕСТНЫХ ПАДЕЖЕЙ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются местные падежи даргинского языка, каждый из которых имеет по пять сериальных окончаний или, по-иному, по пять сериальных форм. Некоторым падежным окончаниям даргинского языка свойственны определённые синтаксические особенности. В составе предложения или словосочетания они вступают в синтаксические связи с объектом или подлежащим, выражая свое согласование с ними в классе, числе и лице. Авторы делают вывод на основе приведённых в статье примеров, что атрибутизированные падежные формы согласуются в классе, числе и в лице с любым членом предложения, выраженным именем, и выполняют функции определения. Категория числа в атрибутизированных падежных формах выражается дважды: при помощи классно-числового показателя, представленного в структуре падежного окончания и при помощи суффикса прилагательного.

**Ключевые слова:** даргинский язык, местные падежи, эссив, аблатив, инструменталис, аллатив.

В системе падежных окончаний даргинского языка выделяются так называемые сериальные окончания, представляющие собой то, что каждый из местных падежей имеет совокупность самостоятельных окончаний, дифференцированных по значению и форме. Окончания классных падежей изменяются по лицам только в сфере множественного числа. У каждого классного падежа в сфере множественного числа наблюдается противопоставление двух форм: одна форма, выражающая первое и второе лица множественного числа, другая форма, выражающая третье лицо множественного числа. Показателем, выражающим первое и второе лица множественного числа, является **p**, а показателем, выражающим третье лицо множественного числа, является **b**. Подобное уникальное явление категории лица, представленное в системе падежных форм, демонстрируют следующие примеры. Например, ср.: **инструменталис:** I-II л. *арц+личирли* «деньгами»; III л. *арц+личибли* «деньгами»; **Эссив:** I-II л. *базар+личир* «мы/вы на базаре»; III л. *базар+личиб* «они на базаре»; **Аллатив:** I-II л. *базар+личидях1* «мы / вы в сторону базара»; III л. *базар+личибях1* «они в сторону базара»; **Аблатив:** I-II л. *базар+личирад* «мы/вы с базара»; III л. *базар+личибад* «они с базара». [1]

Как показывают приведённые примеры, показатель первого и второго лиц множественного числа **p**, отмечаемый в форме инструменталиса, эссива, аблатива омонимичен показателю класса «не=людей», который также выражается показателем **p**. Однако их значение четко различается в предложениях. Например, ср.: 1) *Унци вац1ализир сари* «Быки находятся в лесу» (III л.) и 2) *Нуша вац1ализир сарра* «Мы находимся в лесу» (I лицо). Омонимичными в падежных формах являются также показатель лица и показатель числа, которые отмечаются в окончании аллатива в виде **d**. Однако их значение четко дифференцируется и в составе предложения. Например, *Нуша (х1уша) шилизидях1 аркьупра* «Мы (вы) идем (идете) в сторону «села» (показывает лицо) и 2) *Унци шилизидях1 аркьун* «Быки пошли в сторону села» (показывает множественное число). В даргинском литературном языке каждый местный падеж имеет по пять сериальных окончаний или, по-иному, по пять сериальных форм. Так, например, один из местных падежей – латив имеет следующие пять сериальных окончаний, ср.: а) **-чи**, выражающее направление действия на поверхность, на верхнюю часть предмета (например, *кьанили + чи* «на сундук»); б) **-у**, выражающее направление действия под предмет (например, *кьанили + у* «под сундук»); в) **-х1и**, выражающее направление действия внутрь пустотелого пред-

мета (например, *кьанили + х1и* «в сундук»); г) **-зи**, выражающее направление действия в плотную массу предмета (например, *кьанили + зи* «в сундук», *забить гвоздь*); д) **-г1и**, выражающее направление действия «к, около» чему-нибудь (чего-нибудь) (например, *ц1али + г1и* «к огню», скажем, подойти).

На базе сериальных форм (окончаний) латива создаются сериальные формы аллатива и эссива, а на базе сериальных форм эссива создаются сериальные формы аблатива путем присоединения собственных окончаний эссива или аллатива к сериальным формам латива. Сериальные же формы аблатива создаются путем присоединения собственно аблативного окончания **-ад** к сериальным формам эссива. Например, ср.:

а) **-чи+б**, выражающее нахождение одного предмета на другом или выражающее то, что действие происходит на чем-нибудь (например, *жуз столли-чи+б леб* «книга находится на столе» или *хьал-чи+б лагьа гьумбик1ули саби* «на крыше голубь поет»); б) **-у+б**, выражающее то, что действие происходит под предметом (например, *столли-у+б жита леб* «под столом есть кошка»); в) **-х1и+б**, выражающее то, что действие происходит или что-то находится внутри пустотелого предмета (например, *кьанили-х1и+б ваца лебли буили саби* «оказывається, в сундуке была мышь»); г) **-зи+б**, выражающее то, что в плотном жидком или сыпучем предмете что-то было или происходит действие (например, *к1авли -зи+б бялихь буцили саби* «в пруду поймали рыбу»); д) **-г1и+б**, выражающее то, что действие происходит около чего-нибудь (например, *итди ц1али – г1и+б саби* «они находятся у (около) огня»). [2]

**Сериальные окончания аллатива:** а) **-чи+бях1**, выражающее направление действия в сторону поверхности или верхней части чего-нибудь или кого-нибудь (например, *унц сагалли-чи+бях1 аркьун* «бык пошел в сторону луга»); б) **-у+бях1**, выражающее направление действия в сторону под чего-нибудь (например, *жита столли-у+бях1 дуц1бухьун* «кошка побежала в сторону под стол»); в) **-зи+бях1**, выражающее направление действия в сторону внутренней части плотного, жидкого или сыпучего предмета (например, *ляспясаг шурайли-зи-бях1, бебшиб* «лягушка побежала в сторону пруда»); д) **-х1и+бях1**, выражающее направление действия в сторону, внутрь пустотелого помещения (например, *хя азбарли-х1и+бях1 дуц1бухьун* «собака побежала в сторону, внутрь сарая») [3.]

**Сериальные окончания аблатива:** а) **-чи+б+ад**, выражающее удаление одного предмета с поверхности или с верхней части другого предмета (например, *стол-чи+б+ад жуз кабикиб* «со

стола упала книга»); б) **-y+b+ад**, выражающее удаление одного предмета из-под другого предмета (например, *столли-y+b+ад жита бешиб* «из-под стола выбежала кошка»); в) **-зи+b+ад**, выражающее удаление одного предмета из плотного тела или густой массы (жидкости, сыпучих вещей), ср.: *т1ай-зи+b+ад г1ябул ч1ях1барра* «из столба вытащили гвоздь» или *к1ав-ли-зи+b+ад пяспсаа дурабухьун* «из пруда вышла лягушка»; г) **-x1и+b+ад**, выражающее удаление одного предмета изнутри пустотелого помещения (например, *кьанили-x1и+b+ад х1ева ду-расиб* «из сундука вытащили платье»); д) **-г1и+b+ад**, выражающее удаление от чего-нибудь (например, *илди ц1али-г1и+b+ад арбьякун* «они ушли от огня») [4]

Примечательно то, что каждое сериальное окончание аблатива в ряде диалектов даргинского языка имеет еще по четыре подсериальных окончания, выражающие удаление предмета сверху вниз или снизу вверх, сюда или отсюда по горизонтали. Удаление сверху вниз выражается окончанием **-ка**, снизу вверх – окончанием **-а/гьа**, удаление сюда (к говорящему) – окончанием **-са**, удаление туда (от говорящего) – окончанием **-бит**. Например, в сирхинском диалекте падежная форма аблатива имеет следующие подсериальные варианты: *вац1алицир+ка* имеет значение «из лесу вниз» (в случаях, когда лес находится выше, например, на холме), *вац1алицир+гьа* «из лесу вверх» (в случаях, когда лес находится ниже, внизу, а говорящие – выше, на холме), *вац1алицир+са* «из лесу сюда, к говорящим» (в случаях, когда лес по горизонтали вдали, там), *вац1алицир+бит* «из лесу туда» (в случаях, когда по горизонтали лес находится рядом с говорящим).

Некоторым падежным окончаниям даргинского языка свойственны определенные синтаксические особенности. В составе предложения или словосочетания они вступают в синтаксические связи с объектом или подлежащим, выражая свое согласование с ними в классе, числе и лице. Подобными синтаксическими особенностями характеризуются сложные падежные

окончания, содержащие в своем составе классные показатели. Такими являются окончания инструменталиса, эссива, аллатива и аблатива. Характерной особенностью падежных форм даргинского языка является и то, что каждое падежное окончание способно сочетаться с суффиксами прилагательного **-си/-ти**, наречия **-ли** и **-х1ели**, образуя при этом адъективизированные (атрибутизированные) и адвербиализованные падежные формы. Например, ср.: эссив *вац1ализиб* «в лесу» и *вац1ализиб+си*, «то, что находится в лесу»; эссив *базарличб* «на базаре» и *базарли-чб+ли* «будучи или находясь на базаре», дат. п. *нешлис* «маме», *нешлис+си* (ед.ч.) / *нешлис+ти* (мн. ч.), предназначенное/предназначенные маме»; дат. п. *нешлис* «маме» и *нешлис+пу* «для мамы»; *шагьарлизив+х1ели* «тогда, когда находился в городе» (ср.: *Х1у шагьарлизивех1ели, ну ишав ах1енри*. «Когда ты был в городе, меня здесь не было»). Подобные адъективизированные и адвербиализованные падежные формы изменяются по классам, числам и лицам при помощи классных показателей, представленных в структуре падежного окончания. Например, ср.: **аблатив**: *шагьарлизивадси урши* «мальчик, который из города», букв. «изгородашный» (I кл.); *шагьарлизирадси рурси* «девушка, которая из города», букв. «изгородашная» (II кл.); *шагьарлизибадси машина* «машина, которая из города», букв. «изгородашная» (III кл.); *шагьарлизибадти адамти* «люди, которые из города», букв. «изгородашные люди» (класс людей, мн.ч.); *шагьарлизирадти машинти* «машины, которые из города», букв. «изгородашные машины» (класс «не=людей» мн.ч.).

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что, как видно из примеров, атрибутизированные падежные формы согласуются в классе, числе и в лице с любым членом предложения, выраженным именем, и выполняют функции определения. При этом категория числа в подобных атрибутизированных падежных формах выражается дважды: при помощи классно-числового показателя, представленного в структуре падежного окончания и при помощи суффикса прилагательного.

#### Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г. *Категория падежа в даргинском языке*. Махачкала, 1961.
2. Абдуллаев С.Н. *Грамматика даргинского языка*. Махачкала, 1954.
3. Бокарев Е.А. Локативные и нелокативные значения местных падежей в дагестанских языках. *Язык и мышление*. Москва – Ленинград, 1948.
4. Мусаев М.-С.М. *Падежный состав даргинского языка*. Махачкала, 1984.

#### References

1. Abdullaev Z.G. *Kategoriya padezha v darginskom yazyke*. Mahachkala, 1961.
2. Abdullaev S.N. *Grammatika darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1954.
3. Bokarev E.A. Lokativnye i nelokativnye znacheniya mestnyh padezhej v dagestanskih yazykah. *Yazyk i myshlenie*. Moskva – Leninograd, 1948.
4. Musaev M.-S.M. *Padezhnyj sostav darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1984.

Статья поступила в редакцию 12.11.16

УДК 811

**Shamsudinova A.A.**, MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

**CATTLE-BREEDING VOCABULARY IN MUHRAKA DIALECT OF THE RUTUL LANGUAGE.** The paper is dedicated to studying the cattle-breeding vocabulary in Muhraka dialect of the Rutul language, which presents a large group of terms of agriculture and livestock and related correlates. Among the thematic groups of the livestock-related vocabulary the Muhraka dialect is represented by a fairly large group of terms of agriculture and livestock. These words are the most ancient and resilient layer of the original vocabulary of the Rutul language, what is also observed in the other languages of Dagestan. This vocabulary plays a significant role, entering the so-called basic vocabulary. The livestock-related vocabulary the Muhraka dialect has original and borrowed names. The common Dagestan words are many terms found both in Rutul and Muhraka. The borrowed class of words is presented by loanwords from Turkic, Arab, Iranian and Russian languages. The authors conclude that in the names of animals the features of age differentiation is preserved better than the features of sex. The sex-relating features in the dialect are mainly expressed syntactically and rarely by the lexical way.

**Key words:** Rutul language, Muhraka dialect, livestock-related vocabulary, Dagestani languages, lexicon.

**A.A. Шамсудинова**, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,  
E-mail: uzlipat066@mail.ru

## ЖИВОТНОВОДЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В МЮХРЕКСКОМ ДИАЛЕКТЕ РУТУЛЬСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена животноводческой лексике мюхрекского диалекта рутульского языка, в которой представлена большая группа терминов сельского хозяйства и животноводства и связанных с ними коррелятов. Среди тематических разрядов отраслевой лексики в мюхрекском диалекте рутульского языка представлена довольно большая группа терминов сельского

хозяйства и животноводства и связанных с ними коррелятов. Они, как и в других языках Дагестана, являются наиболее древним и устойчивым пластом исконной лексики рутульского языка, и в словарном составе играют значительную роль, входя в так называемый основной словарный фонд. Животноводческая лексика мюхрекского диалекта представлена исконным и заимствованным пластами. К собственно мюхрекскому пласту относится общедагестанская, рутульская и мюхрекская животноводческая лексика. Заимствованный фонд представлен тюркизмами, арабизмами, иранизмами и русизмами. Автор делает вывод о том, в названиях животных выражение возрастной дифференциации сохранилось лучше, чем половой. Пол животного в мюхрекском диалекте в основном выражается синтаксически, редко лексическим способом.

**Ключевые слова:** рутульский язык, мюхрекский диалект, животноводческая лексика, дагестанские языки, словарный фонд.

В жизни разных народов Дагестана во все времена ведущую роль играли и продолжают играть сельское хозяйство и животноводство. Как известно, регион расселения основной части мюхреков находится в высокогорной части Рутульского района республики Дагестан (1800 – 2000 метров над уровнем моря), в котором представлена растительность субальпийского и альпийского пояса. Среди тематических разрядов отраслевой лексики в мюхрекском диалекте рутульского языка представлена довольно большая группа терминов сельского хозяйства и животноводства и связанных с ними коррелятов. Они, как и в других языках Дагестана, являются наиболее древним и устойчивым пластом исконной лексики рутульского языка, и в словарном составе играют значительную роль, входя в так называемый основной словарный фонд.

В настоящем исследовании животноводческая лексика классифицируется на следующие лексико-семантические группы: а) названия мелкого и крупного рогатого скота; б) названия выючных животных; г) термины собаководства; е) названия кошек, птиц; ж) наименования болезней животных; з) обозначение построек, пастбищ, продуктов питания, сырья.

Животноводческая лексика мюхрекского диалекта представлена исконным и заимствованным пластами. К собственно мюхрекскому пласту относится общедагестанская, рутульская и мюхрекская животноводческая лексика. Заимствованный фонд представлен тюркизмами, арабизмами, иранизмами и русизмами. Термин «животное» в литературном рутульском языке и в его диалектах передается заимствованным из арабского языка термином *гъайван*, ср. лезг. *гъайван*. Помимо заимствованной из арабского языка лексики *гъайван*, для обозначения домашних животных используется специальный термин *мал* «скот». Анализируя значения слова *мал*, можно прийти к выводу, что богатство человека исчислялось количеством скота: много скота – значит, человек влиятельный, богатый. В названиях домашних животных выражения возрастного различия сохранились несколько лучше, чем полового. Для выражения пола животных в мюхрекском диалекте два способа – лексический и синтаксический. Примерами лексического способа выражения пола животного являются следующие слова: *къарг* «овца» – *т1ехъ* «баран», *къын* «коза» – *ц1игъ* «козел»; *ац* «бык» – *зар* «корова», *къулан* «лошадь» – *урге* «жеребец»; *куч* «сука» – *хий* «кобель» и др.

Достаточно распространенным способом выражения пола животных в мюхрекском диалекте является синтаксический способ со словами-различителями пола: *хьдылды ург* «овца до года» – *выгтылды ург* «баран до года», *хьыдылды дана* «теленка-самка» – *выгтылды дана* «теленка-самец».

В мюхрекских горах в основном разводят местную породу овец (*ури т1ехъ*), приспособленную к природным условиям суровой местности и отличающуюся грубой шерстью. Животные имеют различные названия по окраске шерсти, например: *ц1у-нариды т1ехъ* «коричнево-рыжая овца», *сары гузьял т1ехъ* «белая овца с рыжей головой или красными пятнами на морде», *лыхты ц1игъ – т1ехъ* «черная порода коз – овец» и др.; Животные различаются названиями форм ушей: *кере*, ср. *керий* (мюхрекс.), *габаш* (мюхрекс. «овца без ушей», *къумпа* «коза с маленькими ушами», *тов техъ* «овца с маленькими ушками», *деекъулах* «овца с короткими ушами» и др.; Животные также могут различаться по форме рог: *габач*, ср. *карай* «животное, у которого отсутствуют рога – безрогое», *рыкъыд качб-гъады къ-аркъын* «баран или козел со спиралевидными рогами» и др.; По форме и размеру курдюка различаются следующие животные: *джубур киды т1ехъ или джыбыр хъуд т1ехъ* «овца с курдюком», *вирик т1ехъ* «мелкая барашка с длинным курдюком», *ц1оро т1ехъ* «большая овца с продолговатым курдюком» и др.

В мюхрекском диалекте не так много терминов, связанных с крупным рогатым скотом. Для обозначения крупного рогатого скота мюхреками используется самостоятельный исконный термин *чъарабы*, наряду с которым широко используется заим-

ствованный из языка тюркской группы термин *къара мал* «черный скот». В данной группе также выделяются названия по половозрастному признаку: *заър – зер* «корова», *дана*, ср. *къыхъ* (мюхрекс. диал.) «теленка», *шасса дана*, ср. *шассай* (мюхрекс. диал.) «телка – бык от года до двух лет», букв. «прошлогодний теленок», *лыч1* «годовалая телка» и др. Возраст животных может определяться и по числу окотов: *са – къваб рыфыды дана* «первый – второй теленок» или «теленка первого – второго отела»; Животные в данном диалекте могут различаться и по масти: *ч1урды яц – яс* «рыжий бык», *джогарад гыгъ яц* «бык с белой головой», *ругъды заър* «корова серой окраски», *марал* «крупная красная корова» и др.; По форме рогов, хвоста и другим признакам в мюхрекском говоре имеются следующие названия: *качбы гъады яц* «рогатый бык», *кыч1вирхъады/къдырхы1ды* «бодливый бык», *къад гъинсады заър* «лягливая корова», *наха яц* «обжорливый бык» и др. [1]

Наряду с овцеводством и разведением крупного рогатого скота большое место в хозяйственной деятельности мюхреков занимал выючный скот. Из выючных животных в хозяйственной жизни жителей с. Мюхрек, как и других народов Дагестана, значительное положение занимали кони, мулы и ослы. Видовыми названиями выючных животных в с. Мюхрек служат следующие лексемы: *гъайван* «лошадь, конь», очень широкое распространение и употребление наряду с этим названием получили лексемы *йма1л* «ишак, осел» и *дее* «верблюдица, верблюду». Здесь богато представлены лексемы, обозначающие возраст и пол лошадей: дай «жеребенок», срав. в аварском языке *тай* «жеребенок», *урге* «жеребец», *айгъыр* «жеребец, которому три года», *къулан* «молодая кобыла», *хвар* «старая кобыла, кляча», *вайхъыр* «старый конь, кляча» и др. Названия породы лошадей имеют прямое отношение к их назначению в хозяйственной деятельности народа, а так же с экстерьером. Известны следующие названия породы и масти лошадей: *халхалды ябы* «арабская лошадь, букв. лошадь арабской породы», *тупды ябы* «лошадь с толстой шеей и толстыми ногами», *къачха* «лошадь с белым лбом, или лошадь с изображением звездочки на лбу», *курьян* «светло-коричневая, буланая лошадь» и др.

Имеется ряд слов и словосочетаний, характеризующих нрав, поведение и аллюр лошади: *чуляды ябы* «одичавшая лошадь», *тамбал* «ленивый конь», *читинды ябы* «неугомонная, трудноуправляемая лошадь». «Названия, связанные с кошкой. В мюхрекском диалекте названия кошки – га1т, ср. га1т/гет (мух.), гет (ихр.) являются, по мнению некоторых исследователей, заимствованными словами из индоевропейских языков (ср. латинский *catta*, немецкий *katze*, литовский *kate*, русский кот, арамейский *kete*, арабский *qitt*, турецкий *kedii*) [2].»

Привлекает внимание тот факт, что наряду с общедагестанской основой, в мюхрекском диалекте употребляется азербайджанское название кошки – пиши. Для обозначения котенка в диалекте используется аналитическая форма *га1тырды шарак – шарак*, ср. *гытерды шарак – шарак* (мух.), *гетырыд хьных*.

В данном диалекте имеются также названия свиньи. Термин «свинья» в мюхрекском диалекте, как и в рутульском литературном языке, передается заимствованной из тюркских языков лексемой – *дунгъуз*. Эта лексема часто употребляется в бранных выражениях, во фразеологических единицах и паремиях со значением «тупой» или «толстый (о человеке)»: *донгъузах кийикаре*, букв. «на свинью похож», *дунгъузокан йиц1и*, букв. «как свинья». Для обозначения понятия «поросенок» в мюхрекском диалекте употребляется самостоятельный термин – *пытэ*, ср. *пайтаь – дунгъузады ц1ук1* в ихрекском диалекте. В исследуемом диалекте нами зафиксировано большое количество терминов собаководства и содержания собак. Общим названием собаки в данном диалекте является *тыла*, *тылаь* (ихр.). Возрастными и половозрастными различиями собаки в мюхрекском диалекте являются следующие лексемы: *хий* «кобель», *куч* «сука».

Как отмечают многие авторы [3 и др.], изучение животноводческой лексики мюхрежского диалекта рутульского языка является необходимым и востребованным. Оно продиктовано рядом важных обстоятельств: это, во-первых, развитием с одной стороны рутульско-лезгинского и, с другой стороны,

рутульско-азербайджанского и рутульско-русского двуязычия, которое постепенно приводит не только к расширению и обогащению рутульской лексики, словарного запаса, но и, к большому сожалению, к частичной утрате его исконного словарного фонда.

#### Библиографический список

1. Гаджиев Г.А. Названия некоторых домашних животных у лезгин. *Отраслевая лексика дагестанских языков: названия животных и птиц*. Махачкала, 1984.
2. Силды. *Сравнительно-историческая лексика дагестанских языков. Названия животных, птиц, пресмыкающихся и насекомых*. Москва, 1971.
3. Кулиева Р.Б. *Животноводческая лексика хновского говора рутульского языка*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2008.

#### References

1. Gadzhiev G.A. Nazvaniya nekotoryh domashnih zhivotnyh u lezgin. *Otraslevaya leksika dagestanskih yazykov: nazvaniya zhivotnyh i ptic*. Mahachkala, 1984.
2. Sildya. *Sravnitel'no-istoricheskaya leksika dagestanskih yazykov. Nazvaniya zhivotnyh, ptic, presmykayuschih i nasekomyh*. Moskva, 1971.
3. Kulieva R.B. *Zhivotnovodcheskaya leksika hnovskogo govora rutul'skogo yazyka*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2008.

Статья поступила в редакцию 20.11.16

УДК 82

**Shirvanova E.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Literature, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

**THE IMAGE OF THE FILAMENT AND THE MOTIVE OF AFFECTION IN STORY OF THE FABRIC THE STORY OF ALEXANDER KUPRIN "DUEL"**. The article examines how in the story "The Duel" by Alexander Kuprin the author describes the features of thread as a poetic image, combining different moments in the plot of the literary text. The motive of thread in the story is linked to its central problem of freedom and non-freedom. The plot of this work through the image of thread can be traced to the motive of affection, which focuses on various moments of meaning: context and tension, tear and affection, freedom and non-freedom, purchase (winding yarn) and loss (unwinding). The author concludes that the image of thread, associated with its central problem of freedom and having no freedom, softly and unobtrusively woven into the fabric of the work, and as a word and as a symbol, and as a motive has strengthened the perception of the work.

**Key words:** story, image of thread, motif, plot, symbolism, work, associations, parallel, mythological image, antithesis.

**Э.Н. Ширванова**, канд. филол. наук, доц. каф. русской литературы, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

## ОБРАЗ НИТИ И МОТИВ ПРИВЯЗАННОСТИ В СЮЖЕТНОЙ ТКАНИ ПОВЕСТИ А.И. КУПРИНА «ПОЕДИНОК»

В статье анализируется как в повести А.И. Куприна «Поединок» описаны особенности нити как поэтического образа, соединяющего в сюжетной ткани произведения различные смысловые моменты. Мотив нити в повести связан с её центральной проблемой – свободы и несвободы. В сюжете этого произведения через образ нити прослеживается мотив привязанности, который акцентирует различные смысловые моменты: связи и натяжения, разрыва и привязанности, свободы и несвободы, приобретения (наматывания нити) и потери (разматывание). Автор делает вывод о том, что образ нити, связанный с её центральной проблемой – свободы и несвободы, вкрадчиво и ненавязчиво вплетенный в ткань произведения, и как слово, и как символ, и как мотив, способствовал усилению восприятия произведения.

**Ключевые слова:** повесть, образ нити, мотив, сюжет, символика, произведение, ассоциации, параллель, мифологический образ, антитеза.

Повесть А.И. Куприна «Поединок» – одно из лучших произведений писателя. Основанное на автобиографических мотивах, оно воплотило в себе все впечатления автора от учебы в кадетском корпусе и четырех лет военной службы. Все события, происходящие в повести, показаны Куприным через призму восприятия подпоручика Ромашова, в душе которого и происходит «поединок», вынесенный автором в заглавие. Это поединок между обществом, то есть армейской средой, в которой живет герой, и его живым, человеческим «я», поединок между тем Ромашовым, которого видят и воспринимают люди, и тем, который есть на самом деле, но спрятан глубоко под военным мундиром. Ромашов безволен и не может активно противостоять миру, который его окружает, но он хотя бы не смирился, как остальные офицеры, с жизнью, полной жестокости, бездуховности и однообразия.

Мотив как образное зерно художественного произведения, срастаясь с другими мотивами, сопряжёнными с темой, развёртываясь, образует его сюжетную мозаику. Процесс разрастания мотива, его превращения в цельное словесное поэтическое образование очень любопытен и «постперцептивен», то есть

заставляет вернуться и переосмыслить прочитанное. С этой точки зрения любопытным нам представляется прочтение повести А.И. Куприна «Поединок». В пестрой сюжетной ткани этого произведения прослеживается мотив привязанности, и неоднократно возникает образ нити, который акцентирует различные смысловые моменты: связи и натяжения, разрыва и привязанности, свободы и несвободы, приобретения (наматывания нити) и потери (разматывание).

Этот образ присутствует и в прямом своем значении как пряжа: Зегржт, друг Назанского, любит шить, вязать, вышивать, и Ромашов появляется в его квартире, когда тот пришивал красную материю к рубашке. Символика красного цвета выполняет роль художественного предварения, вызывая ассоциации с кровью, раной, смертью, мишенью. Здесь нить как художественная деталь несёт на себе смысловую нагрузку «привязанности». Не случайно в диалогах Ромашова с Рафальским, Зегржтом, в тосте Осадчего присутствуют слова «веревка», «привязать», «привязанность», «завязался».

В прямом значении образ нити присутствует и в сцене вязания кружева Шурочкой Николаевой. А.И. Куприн со свойственны-

ми ему «преклонением перед высокой любовью, перед красотой женщины, свободой и непринужденностью предметных и психологических описаний, с полновесным и конкретным словом, эпической «ровностью» повествования» [1] рисует облик Шурочки. Её образ часто сопровождают метафоры: «обвила руки вокруг шеи Ромашова», «протянула детским голосом». В воспоминаниях самого Ромашова часто всплывают моменты, связанные с нитью: «мать наказывала его тем, что привязывала его тоненькой ниткой за ногу к кровати, а сама уходила» [2, с. 91]. Порвать нить ничего не стоило, но удерживало его что-то глубокое внутреннее, «...нитка оказывала на него странное гипнотизирующее действие» [2, с. 91].

В разговоре с Назанским Ромашов говорит о своей юношеской любви, когда ему доставляло удовольствие сидеть около неё, и когда она что-нибудь работала, взять нитку и тихонько тянуть к себе. Только и всего. Она не замечала этого, совсем не замечала, а у меня от счастья кружилась голова» [2, с. 81]. Назанский назвал это общение через «нить, точно через проволоку, точно электрический ток» «смертельно прекрасным чувством» [2, с. 81].

Ромашов всё время ищет связи между тем, что он видит и чему подчиняется, между условиями, приказами, поручениями и действительной жизнью. Он пытается, старается уловить невидимую нить, связующую окружающий мир и его собственное внутреннее «Я». Нить – не только связь, это зацепка, поддержка, чья-то подсказка, помощь. Это свидетельство неактивности, инертности, нерешительности, безволия Ромашова. Он цепляется за офицеров, за Шурочку. Вот и в сцене вязания Шурочкой кружева Ромашов осторожно берет «пальцами нитку, шедшую от клубка к её руке» [2, с. 61]. Шурочка старалась отнять нить из рук Ромашова, но он снова овладел ею и «потихоньку, еле заметно для самого себя, потягивал ее...» [2, с. 68].

Ассоциативно возникает параллель: Шурочка и мифологические образы Ариадны и мойр, и образ нити приобретает значение путеводности и судьбоносности, которые также имеют место в сюжетной мозаике повести. Станет ли для него любовь к Шурочке спасением или гибелью? «Казалось, что какой-то таинственный, связующий и волнующий ток струится по этой нитке» [2, с. 69]. Далее герой переносит свой влюбленный взгляд на волосы, которые «сходятся сзади в узел». Кружево, волосы – служат здесь естественными аналогами нити в символическом значении интриги (кружево, паутина) и любви (волосы).

Именно в сцене вязания Шурочка рассказывает о дуэли офицеров, которую называет «кровавой бойней» и обзывает дуэлянта «фендриком, как вы, Ромочка» [2, с. 62], предрекая тем самым (не случайно звучит брошенное Николаевым слово «каркаешь») будущую дуэль.

Как антитеза мотиву привязанности, в повести звучит мотив разрыва, срыва. Ромашов рвет конверт с письмом от Петерсон, в котором строчка «ветки могучие ивы» звучит как метафора связи, которую сложно разорвать, и Ромашов рвет письмо на клочки, поскольку он осознает, что связь с этой дамой для него грязна и скучна [2, с. 52]. Недаром после второго письма Раисы Петерсон во сне Ромашова преследует чувство брезгливости и испачканности от связи с нелюбимой женщиной.

Еще одно истолкование образа нити – нить мыслей, которую порой Ромашов теряет. Творчески реализуя «общую идею активного человека» [3, с. 187] А.И. Куприн раскрывает глубокий

внутренний, духовный процесс освобождения героя. Раздумия, размышления представляются Ромашову паутиной мыслей, блуждая в которой он старается найти ответ на мучительные вопросы: «Где же причины этого страшного недоразумения? Где начало этого узла?» [2, с. 98]. И где конец – быть может, в смерти? Крикливый, бестолковый, обычно молчаливый и сумрачный Осадчий, неожиданно «развязывает» язык во время завязавшегося между офицерами спора. Он говорит о красоте войны, крови, пленении, смерти. Все молчат, пораженные кровожадностью Осадчего, но поддерживают его тост. В его речи звучит неоднократно слово «виселица» (удавка, узел). И Ромашов узнает, что по вине Осадчего повесился молодой солдат. В самом конце мая в то же самое число в этой же роте снова произошло самоубийство через повешение. Об этом неоднократно упоминается в тексте в диалогах офицеров. Они вызывают у Ромашова ужас от того, что один человек доводит до самоубийства другого.

Виселица и веревка как аналоги нити часто сопровождают в тексте описания действий солдат и офицеров (во время учений, смотра). «Выстроиться в нитку» должны были роты полка во время смотра. Для этого «от желонера до желонера туго натянули на колышки длинные веревки – строевой шик». Каждый солдат первой шеренги должен был касаться носками веревки. Масса людей, «таинственно скованных одной незримой волей, вызывает у Ромашова восторг. Эта мысль во время смотра, когда перед ним по веревке выстроены роты всего полка пришла ему в голову в момент «гордости от сознания, что он принадлежит этой стройной неподвижной могучей массе» [2, с. 204]. Окончание смотра. Звучит церемониальный марш, и «Ромашов чувствует, что между генералом и музыкой протянулась невидимая волшебная нить, которую и радостно и жутко перейти» [2, с. 213].

Смотр начинался с построения рот по веревке и заканчивался радостным вздохом роты, которая под музыку перешла через «невидимую нить», проходить которую солдат учили две недели. И все ради одной минуты шествия роты перед генералом. Что заставляет людей жить на привязи? Почему они двигаются и живут как связанные веревкой?

Мотив нити в повести связан с её центральной проблемой – свободой и несвободой. Ромашов нарушает линию во время смотра, разрывает веревки на письмах Петерсон, словно пытаюсь вырваться из паутины несвободы. Если в начале повести мы наблюдаем за жизнью Ромашова как за «наматыванием» нити (вспомним клубок в его руках, который наматывает Шурочка), то в конце, напротив, возникает мотив «разматывания» «крикливой и пестрой ленты с уродливыми, нелепыми, кошмарными картинками. События в конце повести сменяют друг друга с высокой скоростью, словно Ромашов бежит, унося с собой что-то. Первое правило литературно-профессионального кодекса А.И. Куприна гласит: «Если хочешь что-нибудь изобразить... сначала представь себе это совершенно ясно: цвет, запах, вкус, положение фигуры, выражение лица... Найди образные, незатасканные слова, лучше всего неожиданные. Дай сочное восприятие виденного тобою, а если не умеешь видеть сам, отложи перо...» [3, с. 156 – 158].

Таким образом, образ нити, связанный с её центральной проблемой – свободой и несвободой, вкрадчиво и ненавязчиво вплетённый в ткань произведения, и как слово, и как символ, и как мотив, способствовал «сочности восприятия» произведения.

#### Библиографический список

1. Колобаева Л.А. *Концепция личности в русской реалистической литературе рубежа XIX–XX веков*. Москва, 1987. Available at: <http://stu.melissa.ru/index>
2. Куприн А.И. *Собрание сочинений*: в 9 т. Под общей редакцией Н.Н. Акоповой, вступ. ст. Ф.И. Кулешова, примеч. И.А. Питляра. Москва, 1970.
3. Афанасьев В. *Александр Иванович Куприн*. Москва, 1972.

#### References

1. Kolobaeva L.A. *Koncepciya lichnosti v russkoj realisticheskoj literature rubezha XIX–XX vekov*. Moskva, 1987. Available at: <http://stu.melissa.ru/index>
2. Kuprin A.I. *Sobranie sochinenij*: v 9 t. Pod obschej redakciej N.N. Akopovoj, vstup. st. F.I. Kuleshova, primech. I.A. Pitlyar. Moskva, 1970.
3. Afanas'ev V. *Aleksandr Ivanovich Kuprin*. Moskva, 1972.

Статья поступила в редакцию 14.11.16

УДК 811.112.2'38

**Kirillova Yu.N.**, *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),*  
E-mail: julia\_kirillowa@mail.ru

**EXPRESSIVE POTENTIAL OF METAPHOR IN PRESENT-DAY GERMAN SOCIAL ADVERTISING.** The research paper deals with an analysis and interpretation of verbal and pictorial metaphors in present-day German social advertising. The author describes the main subject areas of German social advertising and its distinctive features that distinguish it from commercial advertising. The paper further specifies the metaphor not only as a linguistic phenomenon but also as a cognitive and cultural one. As a result of the analysis it was also revealed that the metaphor is a powerful expressive means that activates emotional and conceptual overtones, creates a vivid image and emphasizes the illocutionary effect of the advertising utterance. The article focuses on the most expressive verbal and iconic components in manifestations of sports, anthropomorphic, animal and crime conceptual metaphors that dominate in this type of discourse.

**Key words:** advertising text, social advertising, conceptual metaphor, pictorial metaphor, expressiveness.

**Ю.Н. Кириллова**, канд. филол. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,  
E-mail: julia\_kirillowa@mail.ru

## ЭКСПРЕССИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕТАФОРЫ В СОВРЕМЕННЫХ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ

*Статья выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ и Германской службы академических обменов в рамках программы «Иммануил Кант» (проект № 34.679.2016/ДААД).*

Статья посвящена комплексному анализу вербальной и визуальной метафоры, функционирующей в современных немецкоязычных текстах социальной рекламы. В статье особое внимание уделяется рассмотрению доминантных тематических зон немецкой социальной рекламы, специфических характеристик, позволяющих отличить её от коммерческой рекламы, а также описанию метафоры как феномена языка, сознания и культуры. В ходе исследования было установлено, что метафора, обладающая мощным экспрессивным потенциалом, способствует повышению коммуникативной эффективности социальной рекламы. В статье описываются наиболее экспрессивные вербальные и иконические средства репрезентации спортивной, антропоморфной, зооморфной и криминальной концептуальных метафор, доминирующих в данном типе дискурса.

**Ключевые слова:** рекламный текст, социальная реклама, концептуальная метафора, визуальная метафора, экспрессивность.

Одним из приоритетных направлений современной науки о языке является изучение различных форм массовой коммуникации. В этой связи особое внимание уделяется исследованию социальной рекламы, ставшей за сравнительно непродолжительный период времени (начиная с начала XX века) одним из самых эффективных инструментов реализации социальной политики, управления массовым сознанием и поведенческой моделью общества. Динамические процессы, наблюдаемые в области данного вида дискурсивной деятельности, обуславливают необходимость проведения постоянного лингвистического мониторинга с целью выявления конститутивных признаков и актуальных тенденций развития данной формы рекламной коммуникации, что в дальнейшем будет способствовать выявлению наиболее эффективных способов речевого воздействия, применимых к данному типу дискурса. О повышенном внимании учёных к данному объекту исследования свидетельствуют многочисленные работы, направленные на изучение когнитивных, лингвопрагматических, лингвостилистических, переводческих, лингвокультурологических аспектов данного социокультурного феномена [1; 2; 3; 4]. Тем не менее, настоящее исследование не утрачивает своей актуальности ввиду недостаточной изученности лингвистической специфики данного типа рекламных текстов на материале немецкого языка.

Социальной рекламе в современном коммуникативном пространстве отводится всё более значимая роль. Обнаруживая некоторое сходство по ряду параметров с коммерческой рекламой (включая, например, каналы распространения информации, методы воздействия и т. д.), социальная реклама тем не менее обладает и специфическими характеристиками, позволяющими дифференцировать её от других типов рекламных обращений.

Адресантом социальной рекламы, в отличие от коммерческой рекламы, выступают преимущественно общественные организации, профессиональные ассоциации, государственные институты. Адресатом социальной рекламы являются более широкие, неоднородные слои населения без ограничений по возрасту, социальному статусу, материальному положению [5, с. 6], в то время как профиль целевой аудитории коммерческой рекламы составляется часто с учетом таких критериев, как возраст, пол, уровень доходов потенциального потребителя, сфера занятости, система ценностей, увлечения и т. д.

Современная социальная реклама, определяемая во многом уровнем социально-экономического развития общества, про-

никает во многие сферы его жизни и отражает социально значимые идеи, призывы к решению острых социальных вопросов, преследуя тем самым благотворительные и иные общественно полезные цели. При этом в последнее время наблюдается устойчивая тенденция к увеличению удельного веса социальной рекламы в жизни современного общества, что сопровождается расширением её тематики и объектов рекламирования. Так, в ходе содержательного анализа немецкоязычных текстов социальной рекламы были выявлены следующие наиболее приоритетные области её применения: *общество* (защита прав человека, проблемы адаптации и интеграции вынужденных мигрантов, обеспечение безопасности на дорогах, оказание помощи голодающим); *здравоохранение* (пропаганда здорового образа жизни, профилактика раковых и др. заболеваний, наркотической и алкогольной зависимости, отказ от курения); *экология* (защита окружающей среды, рациональное использование энергетических ресурсов, соблюдение чистоты и порядка, вегетарианство, охрана редких видов животных и растений, жесткое обращение с животными); *семья* (борьба с насилием в семье).

Если коммерческая реклама направлена на продвижение товаров и услуг с целью извлечения коммерческой прибыли, то стратегической целью социальной рекламы является привлечение внимания широкой общественности к той или иной социально важной проблеме, формирование вокруг нее некоторого общественного мнения с целью закрепления в массовом сознании новых социальных норм, изменения потребительских стереотипов, ценностных ориентиров и определенного поведенческого шаблона. При этом социальная реклама считается эффективной, если транслируемая информация не только усваивается реципиентом и превращается в его личное приобретение – знание, но и становится стимулом к действию [6, с. 123], а именно совершению какого-либо единичного действия, формированию определенного поведенческого шаблона или отказу от негативной модели поведения [7, с. 143].

В целях повышения эффективности рекламной коммуникации в коммерческой рекламе реализуется преимущественно стратегия создания привлекательного, положительно оцениваемого образа объекта рекламирования, способного вызывать исключительно положительные эмоции (наслаждение, счастье, веселье, удовольствие, радость и т. д.). Для текстов социальной рекламы, напротив, характерен синтез отрицательных и положительных оценок: общей отрицательной оценки определенной



ситуации и положительной этической оценки действий по изменению этой ситуации [8, с. 13]. Одной из лингвокреативных стратегий социальной рекламы является также использование провокативных, шокирующих вербальных и визуальных образов, способных формировать негативный эмоциональный фон, создаваемый спектром сильнейших эмоций (тревоги и страха, чувства стыда, жалости и сострадания, отвращения), побуждающих реципиента к социальной активности и изменению модели поведения.

Текст социальной рекламы обладает поликодовым (креолизованным) характером (то есть сочетает в себе семиотически разнородные средства вербального и невербального характера), тяготеет к лапидарности, отличается ярко выраженной оценочностью и высокой степенью экспрессивной насыщенности.

В соответствии с традиционными представлениями экспрессивность определяется как свойство языковых и речевых единиц выражать субъективное отношение автора к адресату или предмету сообщения посредством таких категорий, как образность, эмоциональность, оценочность и интенсивность [9, с. 521]. Среди широко спектра образительно-выразительных средств, употребляющихся в тексте социальной рекламы для повышения экспрессивности и соответственно эффективности рекламной коммуникации, особая роль отводится метафоре, обладающей высоким прагматическим потенциалом. Метафора, благодаря способности человека как познающего субъекта к ассоциативному мышлению, позволяет осмысливать одни явления через признаки и свойства других, находить общее между сущностями, не обнаруживающими реального сходства, и тем самым нарушает границы «естественной таксономии» объектов [10, с. 4]. Как справедливо отмечает Г.Г. Почепцов, «метафора задает условия нового мира, метафора нарушает привычные связи, метафора останавливает и задерживает наш взгляд» [11, с. 23]. Создавая оригинальные образы и апеллируя к воображению, эмоциям и чувствам реципиента, данное средство словесной образности деавтоматизирует восприятие, порождает множество ассоциаций, релевантных для осмысления тех или иных явлений, способствует формированию определенного эмоционально-оценочного отношения к предмету сообщения. Метафора не только позволяет в лаконичной форме передавать информационно емкое содержание рекламного сообщения, но и создает также широкие возможности для визуализации рекламного образа, что в значительной мере обеспечивает эффективность рекламной коммуникации. Метафора как когнитивный феномен является также способом осознания и структурирования мира, важнейшим средством получения новых (выводных) знаний об окружающей действительности. Базируясь на физическом и социальном опыте, накопленном человеком в процессе активного взаимодействия с окружающим миром, концептуальная метафора является также транслятором культурных ценностей, ключом к пониманию мировидения этноса.

Настоящая статья посвящена комплексному анализу метафорических единиц, употребляющихся в современной зарубежной социальной рекламе. Материалом исследования послужили 150 немецкоязычных рекламных текстов (отобранных приемом сплошной выборки), тиражируемые с использованием различных средств наружной рекламы, а также печатными и электронными средствами массовой информации (2000 – 2016 гг.). В ходе анализа данного фактического материала было выявлено при этом в общей сложности 160 метафорических единиц, участвующих в реализации креативных стратегий продвижения социально значимых идей. Как показал анализ фактического материала, наибольшей частотностью употребления в текстах социальной рекламы характеризуются антропоморфная, игровая и спортивная, криминальная и зооморфная метафоры. В рамках данной статьи не представляется возможным проанализировать все обнаруженные метафорические номинации, поэтому остановимся более детально на наиболее экспрессивных из них.

Широкое использование спортивных номинаций вне спортивного контекста, в том числе и в сфере рекламной коммуникации, обусловлено отчасти особой ролью спорта в немецкоязычной культуре. Именно с данной социальной сферой, которая на сегодняшний день является одной из самых авторитетных в немецкоязычной культуре, связаны многие знаковые события в истории современной Германии. Частотное использование спортивных номинаций в их метафорическом значении объясняется также не только известностью многим носителям языка понятий данной концептуальной сферы, но и составительным характером, имманентно присущим многим сферам челове-

ского бытия. Так, в ходе анализа фактического материала были выявлены спортивные и игровые метафоры, употребляющиеся в рекламной кампании, призывающей к поддержанию чистоты и порядка в городе. При этом сами мероприятия по сбору городского мусора и отходов метафорически концептуализируются как «спортивные состязания» (например, игровые виды с мячом) со своими «правилами игры», в которых может принимать участие каждый житель города. Если спортивная метафора, употребляющаяся, например, в политическом дискурсе, характеризуется преимущественно пейоративной оценочностью ввиду присущих данной понятийной сфере концептуальных векторов «соперничества», «агрессивности», «жесткости» и т. д., то метафорические номинации, употребляющиеся в данной социальной рекламе (*Nach dem Spiel ist vor dem Müll; Bis zum nächsten Papierkorb: Elfmeter. Zielen, treffen. Toooooonne! Danke, das Du Müll in den Papierkorb wirfst. Ein Treffer wie beim Elfer! Der beste Einwurf geht direkt in die Tonne! Für das glänzende Turnier.*), создают скорее атмосферу игры и азарта и способствуют формированию положительного оценочного отношения к благоустройству города. При этом средством словесной образности в текстах социальной рекламы выступают не только конвенциональные (*Spiel, Team* и др.), но и окказиональные спортивные метафоры, позволяющие проводить аналогию между игрой спортсмена и активным участием жителей города в поддержании в нем чистоты и порядка (*Turnier, Elfmeter, Elfer, Pizzaschachtel-Drehwurf, Weinflaschen-Fallwurf* и др.). Иконический компонент, визуализирующий данную вербальную метафору, представлен изображением спортсмена в прыжке, держащего вместо мяча упаковку от пиццы, что способствует еще более наглядному и выразительному представлению информации (рис. 1).

Если в предыдущем рекламном тексте с помощью спортивной метафоры эксплицируются положительные прагматические смыслы, то в следующей социальной рекламе оригинальная визуальная метафора (образованная на основе внешнего и функционального сходства) способствует формированию негативного оценочного отношения к проблемам жестокого обращения с животными. Иконический компонент, метафорически представляющий собаку, свернувшуюся клубком на футбольном поле, в виде мяча, живой «игрушки» в руках человека, заостряет внимание адресата на проблеме потребительского отношения к животным и призывает отказаться от данной поведенческой модели (рис. 2).

Мощный эмоциональный заряд в следующей социальной рекламе *„Lebensmittel-spekulation: Ein mörderisches Spiel.“* несет также игровая метафора *„ein mörderisches Spiel“*, концептуализирующая деятельность человека по производству генномодифицированных продуктов



Рис. 1.



Рис. 2.

### Lebensmittelspekulation: Ein mörderisches Spiel.



Рис. 3.

как смертельно опасную игру. При этом в данном рекламном тексте средством аргументации выступает не только вербальная метафора, но и яркий визуальный образ (генномодифицированный продукт – это оружие в руках человека), способствующий актуализации прагматических смыслов агрессивности, тревожности, страшной опасности, а также чувства страха за собственную жизнь и будущее всего человечества (рис. 3). Визуальный образ, вызывающий исключительно негативные эмоции, полностью соответствует основной идее рекламной кампании и позволяет ей легче закрепиться в памяти реципиента.

Одним из самых эффективных средств экспрессивизации рекламного сообщения является также антропоморфная метафора, в основе которой лежит персонификация, позволяющая наделять неодушевленные предметы признаками живого существа (прежде всего, человека). Высокая частотность употребления антропоморфной метафоры в различных языках и культурах обусловлена во многом антропоморфным характером человеческого познания, природной предрасположенностью человека как познающего субъекта измерять и оценивать «вещи» сквозь призму своего Его, а также социально-психологической релевантностью для человека его же деятельности по преобразованию окружающей действительности [12, с. 50 – 51]. Данная метафора является отражением житейского опыта и знаний, накопленных человеком в течение длительного времени не только о самом себе, но и окружающей его природе. Широкое использование антропоморфной метафоры особенно в текстах социальной рекламы, в частности, призывающих к защите окружающей среды, представляется вполне закономерным, поскольку обусловлено традиционными представлениями о природе как живом организме. Кроме этого, в последнее время наблюдается устойчивая тенденция рекламодателей к поиску все более нестандартных, креативных образов в связи с увеличением удельного веса именно данного типа социальной рекламы, что обусловлено лидирующими позициями современной Германии в сфере охраны природных ресурсов [13, с. 10]. Так, в социальной рекламе, направленной на защиту необходимых для человеческого существования тропических лесов, проводится аналогия между миром природы и человеческим организмом, а лесные массивы, выделяющие огромное количество кислорода и поглощающие углекислый газ, метафорически описываются как «зеленые легкие» нашей планеты – жизненно важные «органы» Земли. Ср.: „Die grüne Lunge der Erde ist viel fältiger als du denkst. Schützt den Reichtum der Regenwälder.“

Репрезентантами метафорической модели «Природа – это человек» в следующей социальной рекламе являются не только окказиональная метафорическая глагольная номинация „adoptieren“ в составе призывающего к активным действиям рекламного слогана „Adoptiere einen Baum“, но и яркий, визуальный образ «плачущих» деревьев, которые нуждаются в защите и заботе, как и дети, лишенные родителей. Визуальный компонент, представленный изображением выступающих на коре дерева капель смолы, напоминающих слезы человека, существенно дополняет и расширяет со-

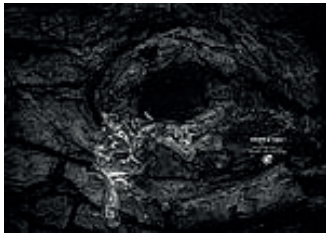


Рис. 4.

держание рекламного слогана (рис. 4). Оригинальный, «очеловеченный» образ дерева не может не вызвать эмоционального отклика в душе людей, способных сочувствовать и сопереживать.

В следующих рекламных обращениях, призывающих остановить массовое уничтожение лесных массивов „Bäume sterben lautlos“, „Nicht nur der Regenwald stirbt“, языковым средством репрезентации антропоморфной концептуальной метафоры, основанной на ассоциативном перенесении свойств и качеств человека на растительный мир, выступает конвенциональная метафора „sterben“. Данная мета-



Рис. 5.

фора, актуализирующая сопутствующие ей отрицательные эмоционально-оценочные коннотации, способствует формированию негативного отношения к наблюдаемым процессам разрушения экосистемы и призывает к более рациональному использованию природных ресурсов. Еще более эффективному воздействию рекламы способствует визуальный образ дерева с «кровотокающей раной», вызывающий ассоциации со страданиями и болью (рис. 5).

Как показал анализ фактического материала, растительный мир предстает не только в образе живого существа, истребляемого с особой жестокостью, но и существа социального, имеющего свою собственную «семью», которая нуждается в финансовой поддержке. Ср.: „Brauche Geld für meine Familie im Regenwald“. Окказиональная метафора „Familie“, апеллирующая к таким общечеловеческим семейным ценностям, способна вызывать у реципиента устойчивые положительные эмоции и побуждать его к активным действиям по оказанию благотворительной помощи (рис. 6).



Рис. 6.

Одним из продуктивных средств категоризации и концептуализации окружающей действительности выступает также зооморфная метафора, основанная на механизме сравнения человека с представителями животного мира. Зооморфные образы, аккумулирующие в себе разнообразные смыслы и отражающие опыт многовековых наблюдений человека за повадками, нравом и признаками животных, обладают ярким коннотативным потенциалом и реализуют в социальной рекламе, прежде всего, экспрессивно-оценочную функцию. Например, в социальной рекламе с участием известного рекордсмена-пауэрлифтера Патрика Бабумяна пропаганда вегетарианского образа жизни, с одной стороны, осуществляется с опорой на когнитивную информацию (самыми сильными животными в мире являются травоядные), с другой стороны, с опорой на эмоциональную информацию, средством выражения которой выступает вербальная и визуальная метафора, основанная на сравнении самого сильного человека Германии, ставшего веганом, с этими травоядными животными: „Die stärksten Tiere sind Pflanzenfresser: Gorillas, Büffel, Elefanten und ich.“ (рис. 7). Обращение к данному зооморфному образу, символизирующему силу, актуализирует сопутствующие данному признаку положительные эмоционально-оценочные коннотации и способствует в целом формированию положительного отношения к вегетарианству.

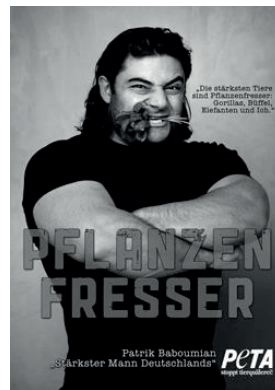


Рис. 7.

Высокой частотностью употребления в текстах социальной рекламы характеризуется также криминальная метафора, основанная на представлении некоторых сторон жизнедеятельности человека сквозь преступного мира. Экспрессивные криминальные образы, практически всегда негативно оценивающие действительность, способны оказывать эффективное воздействие на эмоционально-волевую сферу реципиента, побуждая его не только изменить отношение к данной проблеме, но и отказать от негативной модели поведения. Так, в качестве примера можно привести социальную рекламу „Stopp den Diebstahl!“, призывающую широкую общественность обратить внимание на одну из важнейших экологических проблем – уничтожение лесов, влекущее за собой гибель всех его обитателей. Такое потребительское отношение человека к миру природы метафорически описывается в виде воровства. Реализации высокого прагматического потенциала способствуют также следующие

**окациональные метафорические единицы „Mordgeschäft“, „Massenmörder“, задействованные, например, в рекламных кампаниях против СПИДа и курения. Ср.: *Rauchen ist ein Mordgeschäft, AIDS ist ein Massenmörder.*** Данные социальные проблемы метафорически концептуализируются в виде орудия убийства, ассоциирующегося со страхом, страданиями и смертью, что позволяет вызвать у адресата состояние глубокого эмоционального переживания.

Таким образом, в целях реализации определенной прагматической задачи и повышения эффективности исходного сообщения в социальной рекламе широко используется метафора, обладающая значительным экспрессивным потенциалом. С помощью метафор создаются оригинальные, колоритные образы, вызывающие в сознании реципиента устойчивые или

нетипичные, неожиданные ассоциации, играющие важную роль в осмыслении социально значимых проблем. Метафорические образы, создаваемые средствами вербального и невербального характера, способствуют более живому и выразительному представлению действительности и обладают порой в связи с этим большей убедительной силой, чем тысячи слов. При этом как показал анализ фактического материала, сама специфика объекта рекламирования (социальная реклама – это реклама не товаров/услуг, а определенного отношения к миру) обуславливает широкое использование в данном типе дискурса метафорических образов, несущих не только явно выраженный положительный, но и отрицательный заряд, в значительной мере способствующий формированию общественного мнения и изменению поведенческой модели общества.

#### Библиографический список

1. Мещерякова Н.А. *Стилистические и прагматические особенности рекламных текстов социальной направленности: на материале текстов социальной рекламы на русском и немецком языках.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2012.
2. Солодовникова А.Н. *Современная социальная реклама: способы воздействия на адресата.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Саратов, 2013.
3. Рюмин Р.В. *Социальная реклама как речевой жанр.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Томск, 2012.
4. Кириллова Ю.Н., Нечаева, Н.В. Метафора как средство вербализации образного компонента концепта UMWELTSCHUTZ (на материале немецкоязычных текстов социальной рекламы). *Мир науки, культуры, образования.* 2015; 5 (54): 399 – 401.
5. Киреев С.И. *Дискурс и концептосфера социальной рекламы.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2008.
6. Ухова Л.В. *Эффективность рекламного текста.* Москва: Директ-Медиа, 2014.
7. Дыкин Р.В. Эффективность социальной рекламы: некоторые аспекты проблемы. *Вестник Воронежского государственного университета.* 2009; № 1: 141 – 149.
8. Томская М.В. *Оценочность в социальном рекламном дискурсе.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2000.
9. Сквородников А.П., Копнина Г.А. Экспрессивные средства в языке современной газеты: тенденции и их культурно-речевая оценка. *Язык средств массовой информации.* Москва: Академический проспект; Альма Матер, 2008: 521 – 539.
10. *Метафора в языке и тексте.* Отв. ред. В.Н. Телия. Москва: Наука, 1988.
11. Почепцов Г.Г. *Имидж: от фараонов до президентов.* Киев: АДЕФ-Украина, 1997.
12. Красавский Н.А. Биоморфная метафора как способ экспликации эмоций в немецких и русских художественных текстах. *Известия Волгоградского педагогического государственного университета.* 2013; 9 (84): 49 – 52.
13. Актуализация концепта UMWELTSCHUTZ в современном немецкоязычном рекламном дискурсе. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена.* 2015; 178: 9 – 14.

#### References

1. Mescheryakova N.A. *Stilisticheskie i pragmaticheskie osobennosti reklamnykh tekstov social'noy napravlenosti: na materiale tekstov social'noy reklamy na russkom i nemetskom yazykah.* Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2012.
2. Solodovnikova A.N. *Sovremennaya social'naya reklama: sposoby vozdeystviya na adresata.* Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Saratov, 2013.
3. Ryumin R.V. *Social'naya reklama kak rechevoy zhanr.* Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Tomsk, 2012.
4. Kirillova Yu.N., Nechaeva, N.V. *Metafora kak sredstvo verbalizatsii obraznogo komponenta koncepta UMWELTSCHUTZ (na materiale nemetskoazychnykh tekstov social'noy reklamy).* *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2015; 5 (54): 399 – 401.
5. Kireev S.I. *Diskurs i konceptosfera social'noy reklamy.* Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd, 2008.
6. Uхова L.V. *Effektivnost' reklamnogo teksta.* Moskva: Direkt-Media, 2014.
7. Dykin R.V. *Effektivnost' social'noy reklamy: nekotorye aspekty problemy.* *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2009; № 1: 141 – 149.
8. Tomskaya M.V. *Ochenost' v social'nom reklamnom diskurse.* Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2000.
9. Skovorodnikov A.P., Koptina G.A. *Ekspressivnye sredstva v yazyke sovremennoy gazety: tendentsii i ih kul'turno-rechevaya ocenka. Yazyk sredstv massovoy informatsii.* Moskva: Akademicheskij prospekt; Al'ma Mater, 2008: 521 – 539.
10. *Metafora v yazyke i tekste.* Otv. red. V.N. Teliya. Moskva: Nauka, 1988.
11. Pochepcov G.G. *Imidzh: ot faraonov do prezidentov.* Kiev: ADEF-Ukraina, 1997.
12. Krasavskij N.A. *Biomorfnyaya metafora kak sposob eksplyatsii emocij v nemetskih i russkih hudozhestvennykh tekstah.* *Izvestiya Volgogradskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2013; 9 (84): 49 – 52.
13. *Aktualizatsiya koncepta UMWELTSCHUTZ v sovremennom nemetskoazychnom reklamnom diskurse.* *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gercena.* 2015; 178: 9 – 14.

Статья поступила в редакцию 16.11.16

УДК 821.351.32

**Israfilov N.R.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, doctoral postgradual, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nariman-israfilov123@yandex.ru

**ARABIC LOANWORDS IN AGHUL.** The article highlights Arab texts in Daghestan. The work is describing the process of islamization in Southern Daghestan. Arab words have enriched the Aghul lexicon and are widely used in the speech of the Aghul people. Arabic loanwords are numerous in basic common lexical-semantic groups of the Aghul language. Many Arabic lexical units are found in Aghul proper names, which now fulfill a nominal value to denote certain concepts and phenomena, as well as the names of the months and days of the week. The author concludes that a large number of Arabic loanwords became part of Aghul. While most of the words are pronounced identically in almost all of the daghestanian languages that make them understandable to all the representatives of the peoples of Dagestan. In the daghestanian languages there are many loanwords from Arabic, and at all the daghestanian languages they sound almost the same way that makes them understandable and accessible to all.

**Key words:** Arab words, richness of language, active usage in speech, culture, Aghul language.

**Н.Р. Исрафилов,** канд. филол. наук, докторант каф. дагестанских языков, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nariman-israfilov123@yandex.ru

## АРАБИЗМЫ В АГУЛЬСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена арабской письменности в Дагестане. Описывается процесс исламизации в Южном Дагестане. Арабские заимствованные слова пополнили и обогатили лексику агульского языка. Заимствования арабского языка активно используются в речи носителей агульского языка. Арабизмами пронизаны основные жизненно важные и общепотребительные лексико-семантические группы словарных единиц агульского языка. Многие арабизмы, представленные в агульском языке собственными личными именами, употребляются также и в нарицательном значении для обозначения определенных понятий и явлений, а также названий месяцев и дней недели: Автор делает вывод о том, что большое число арабизмов прочно закрепилось в агульском языке. При этом большинство слов одинаково произносятся почти во всех дагестанских языках, что делает их понятными всем представителям народностей Республики Дагестан.

**Ключевые слова:** арабские слова, богатство языка, активно используется в речи, культура, агульский язык.

Агульский язык относится к лезгинской группе дагестанской ветви иберийско-кавказской семьи языков. Как рутульский и цахурский языки он является новописьменным. До конца XX века агульский язык оставался бесписьменным. Агульский язык стал одним из четырнадцати письменных (Постановление СМ РД, 10 августа 1990 г.) языков Дагестана. Письменность на агульском языке была принята на основе кириллицы. Как известно, письменность определяет степень развития и культуры, уровень грамотности людей в любом обществе. Н.Д. Сулейманов справедливо отмечает, что история развития и формирования письменности народов Дагестана представляет довольно длительный и сложный процесс [1, с. 8].

Арабский язык давал возможность людям, жаждущим образования, приобщиться ко всей культуре, которую накопили к тому времени. Арабизмы по своему объему занимают значительное место в агульском языке. Следует отметить большое число собственно личных имён, заимствованных агульцами из арабского языка. Многие арабизмы, представленные в агульском языке собственными личными именами, употребляются также и в нарицательном значении для обозначения определенных понятий и явлений, а также названий месяцев и дней недели:

*Имам* (собств. мужское имя) – *имам* «высший духовный сан»;

*Рамазан* (собств. мужское имя) – *рамазан* «месяц поста»;

*Х1аджи* (собств. мужское имя) – *х1аджи* «паломник»;

*Мавлут* (собств. мужское имя) – *мевлуд* «особый коллективный молебен»;

*Джейнат* (собств. женское имя) – *джейнат* «рай»;

*Х1уьри* (собств. женское имя) – *х1ури* «гурия, райская дева»;

*Хамисат* (собств. женское имя) – *хамис* «четверг» (араб. *хамсун*);

Проникая в лексическую систему агульского языка, арабские лексемы претерпевали определенные (в ряде случаев значительные) лексико-семантические и фонетико-грамматические изменения, главным из которых следует считать переход в другой разряд (например, нарицательное имя в собственное) [2, с. 59]. Вместе с тем, арабизмами пронизаны основные жизненно важные и общепотребительные лексико-семантические группы словарных единиц. Арабизмы в лексике агульского языка обнаруживают большое многообразие.

Таким образом, имеются наименования отдельных предметов и явлений природы, наименования людей по их профессиям и особенностям, слова, обозначающие отвлеченные понятия из различных областей жизни и деятельности человека.

Носители лезгинских языков, как и другие народы Дагестана, проявляли большой интерес к арабоязычной литературе. В XVIII–XIX вв. они стали проявлять интерес к пособиям для изучения арабского языка. Шел довольно интенсивный процесс усвоения арабского языка через изучение грамматических трактатов как в рамках учебного процесса, так и за его пределами [3, с. 38].

Распространению арабизмов способствовало то обстоятельство, что азербайджанский и персидский языки имели широкие контакты с лезгинскими языками. Из них также было заимствовано большое количество арабизмов, о чем свидетельствует их специфическая тюркская и персидская фонематическая обработка (наличие словообразовательных элементов):

-суз («без»): *ламусуз* «бессовестный», *х1аясуз* «наглец», *бахсуз* «несчастный», *алчаг1суз* «бессовестный» и др.;

-чи (суффикс деятеля): *кьулуьгчи* «служащий, работник», *аюзюрчи* «наблюдатель», *чакмачи* «сапожник» и др.;

-кар: *зулумкар* «жестокый человек»; *тахсиркар* «виновник»; *тамах1кар* «жадный человек»; *фитнакар* «клеветник»; *фагъумкар* «талантливый»; *хат1акар* «опасный человек».

Арабизмы, попадая в агульскую языковую среду, претерпевали определенные фонетические, морфологические и семан-

тические изменения, подчиняясь нормам агульского языка. Прежде всего в процессе усвоения заимствованных слов меняется их фонетический облик. В результате освоения заимствований происходит выпадение и замена арабских звуков, не совпадающих с агульскими, похожими или более или менее близкими по звучанию фонемами языка или дополнительными наращениями.

Отметим следующие фонетические процессы: а) отпадение конечных элементов слова: *хазина* «сокровище, клад» (араб. *хазина*); *мадраса* «медресе» (араб. *мадрасат*); *1арза* «заявление» (араб. *1аридат*) и др.; б) отпадение начального шумного согласного *1алим* «ученый» (араб. *1алим*); *1акъраб* «скорпион» (араб. *1акъраб*); *аъзиз* «милый» и *Аъзиз* – собств. мужское имя (араб. *1азиз*) и др.; и) выпадение или замена срединных звуков и слогов в словах: *са1ат* «часы» (араб. *саг1ят*); *итни* «понедельник» (араб. *иснани*); *1арза* «заявление» (араб. *1аридат*); *баджат* «вряд ли» (араб. *бажаг1ат*) и др.

Приток арабизмов, длившийся веками, прекратился лишь в начале XX в. Длительное время арабский язык хотя и выполнял функцию письменного языка горцев, но в то же время оставался непонятным для широких масс. Грамотные агульцы составляли только 2,5 % населения, многие могли только механически прочесть суры из Корана и молитву [4, с. 148]. Как отмечает академик И.Ю. Крачковский, «в первой половине XIX века в Дагестане закрепляется любопытное в языковом и литературном отношении явление. В живом употреблении, в быту существует большое количество местных разнообразных языков, не имеющих письменности и не получивших литературной обработки. Основным и часто единственным общепринятым письменным языком оказывается арабский, в его литературной «классической» форме. На нем производится вся административно-деловая переписка, он поддерживается школьной традицией, на нем создается местная письменность как в прозаической, так и в стихотворной форме» [5, с. 574]. В настоящее время арабский язык служит отдельной незначительной части носителей лезгинских языков для соблюдения религиозных мусульманских обрядов, ср.: «...теперешнее пользование арабским языком повсеместно и почти поголовно является чисто культовым и характеризуется механическим заучиванием фраз и целых молитв при абсолютном непонимании их значения» [6, с. 123].

Этим отчасти объясняется то, что к началу XX века, особенно после Октябрьской социалистической революции начинается вытеснение русскими заимствованиями и исконными словами арабизмов, которые носили книжный характер или же не были понятны широким слоям населения. Однако многие арабизмы, усвоенные в течение нескольких веков, занимают прочное место в лексике языков лезгинской группы. Наиболее существенный след оставили контакты арабского и письменных лезгинских языков в лезгинском и табасаранском, где число зафиксированных арабизмов составляет 800 единиц, не считая собственных личных имен [7, с. 36]. Большое число арабизмов прочно закрепилось в агульском языке. Многие слова одинаково произносятся почти во всех дагестанских языках, и дать другое название невозможно. Например: «мыло» – агул. *саг1бун*, таб. *савбун*, лезг. *запун*, рут. *сабун*, цах. *сап1ын*, араб. *сабун*.

В дагестанских языках много заимствованных слов из арабского языка, и на всех дагестанских языках они звучат почти одинаково, что делает их понятными и доступными для всех.

Например: «хлебное растение»: агул. *мах1сул*, таб. *мавьгсул*, лезг. *мавьгсул*, рут. *мавьгсул*, цах. *мах1сул*, араб. *махсул*; «сирота»: агул., лезг. *етим*, таб. *йтим*, рут., цах. *йетим*, араб. *йатим*; «человек»: агул., лезг., таб. *инсан*, рут., цах. *инсан*, араб. *инсан*.

Слова арабского происхождения в дагестанских языках подверглись некоторым изменениям: *туфанг* – слово арабского происхождения (агул. *туфанг*, таб. *туванг*, азерб. *туфэнг*, рут.

тухъане). В агульском языке слово не претерпело фонетических изменений и звучит точно так же, как в арабском. Арабские заимствования обогатили словарный состав дагестанских язы-

ков. Интерес к арабскому языку сохранился и в наши дни. Агульский язык пополнился новой лексикой, арабские заимствования активно употребляются в устной и письменной речи.

#### Библиографический список

1. Сулейманов Н.Д. *Сравнительно-историческое исследование диалектов агульского языка*. Махачкала, 1993.
2. Гайдаров Р.И., Гасанова Р.Р. *Арабский пласт лексики агульского языка*. Махачкала, 1996.
3. Гайдаров Р.И. *Лексика лезгинского языка*. Махачкала, 1966.
4. Лавров Л.И. *Эпиграфические памятники Северного Кавказа X – XVII вв.* Москва, 1966.
5. Крачковский И.Ю. *Избранные сочинения*. Москва, Ленинград: Издательство АН СССР, 1960; Т. 6.
6. Загиров В.М. *Лексика табасаранского языка*. Махачкала, 1981.
7. Саидов М.-С. Дагестанская литература XVII – XIX веков на арабском языке. *XXV международный конгресс востоковедов*. Доклады делегации СССР. Москва, 1960.

#### References

1. Sulejmanov N.D. *Sravnitel'no-istoricheskoe issledovanie dialektov agul'skogo yazyka*. Mahachkala, 1993.
2. Gajdarov R.I., Gasanova R.R. *Arabskij plast leksiki agul'skogo yazyka*. Mahachkala, 1996.
3. Gajdarov R.I. *Leksika lezgin'skogo yazyka*. Mahachkala, 1966.
4. Lavrov L.I. *Epigraficheskie pamyatniki Severnogo Kavkaza X – XVII vv.* Moskva, 1966.
5. Krachkovskij I.Yu. *Izbrannye sochineniya*. Moskva, Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1960; T. 6.
6. Zagirov V.M. *Leksika tabasaranskogo yazyka*. Mahachkala, 1981.
7. Saidov M.-S. Dagestanskaya literatura XVIII – XIX vekov na arabskom yazyke. *XXV mezhdunarodnyj kongress vostokovedov*. Doklady delegacii SSSR. Moskva, 1960.

Статья поступила в редакцию 01.12.16

УДК 811.512.141

**Kapasheva A.A.**, MA student, Bashkir State Pedagogical University n.a. M.Akmulla (Ufa, Russia),

E-mail: [kapasheva-anar@mail.ru](mailto:kapasheva-anar@mail.ru)

**Samsitova R.I.**, student, Bashkir State Pedagogical University n.a. M.Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: [luiza\\_sam@mail.ru](mailto:luiza_sam@mail.ru)

**THE CONCEPT OF “WOMAN” IN THE LITERARY TEXT (ON THE MATERIAL OF A. SEYDIMBEK AND M. GAFURY).** The article describes the realization of a concept of “woman” in stories of a Kazakh writer Akseleu Seydimbek and a Bashkir writer Mazhit Gafury. This concept is considered first of all as a mental education, as part of the whole picture of the world. The article reveals and analyzes a concept of “image” in literature and linguistics. The authors see an image of a Kazakh / Bashkir woman as one of the key images in the works of the Kazakh and Bashkir writers. The actualization of this concept in both languages is shown in the article, aspects of the evaluation and relevance are identified. The paper presents a structural and semantic analysis of the concept of “woman” in the literary texts with reference to A. Seydimbek's and M. Gafury's novels.

**Key words:** concept, cognitive linguistics, cultural linguistics, literary text, artistic image, language representation.

**A.A. Капашева**, магистрант, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, г. Уфа,

E-mail: [kapasheva-anar@mail.ru](mailto:kapasheva-anar@mail.ru)

**Р.И. Самситова**, студент, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, г. Уфа,

E-mail: [luiza\\_sam@mail.ru](mailto:luiza_sam@mail.ru)

## КОНЦЕПТ «ЖЕНЩИНА» В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А. СЕЙДИМБЕКА И М. ГАФУРИ)

В статье рассмотрена реализация концепта «женщина» в повестях казахского писателя Аксеу Сейдимбека и башкирского писателя Мажита Гафури. Концепт рассматривается нами прежде всего как ментальное образование, как элемент всей картины мира. Данная статья раскрывает и анализирует понятие «образ» в художественной литературе и лингвистике. Рассматривается образ казахской / башкирской женщины как один из ключевых образов в творчестве казахского и башкирского писателей. В статье указана реализация данного концепта в обоих языках, определены аспекты оценочности и актуальности, проведен структурно-семантический анализ концепта «женщина» в художественном тексте на материале повестей А. Сейдимбека и М. Гафури.

**Ключевые слова:** концепт, когнитивная лингвистика, лингвокультурология, художественный текст, художественный образ, языковая репрезентация.

В современной лингвистике слово рассматривается не только как лингвистическая категория, но и как концепт (единица, вмещающая в себе лингвистику, мышление, знание). Понятие концепт открывает новую парадигму лингвистических исследований.

Полным является исследование концепта, проведенное З.Д. Поповой и И.А. Стернинным. Под концептом учёные понимают «глобальную мыслительную единицу, представляющую собой квант структурированного знания» [1, с. 3].

Содержание концепта как единицы языковой картины мира всегда национально специфично, т. е. отражает особенности культуры и мироведения конкретной лингвокультурной общности, а потому исследование любого концепта представляет ценность для реконструкции языковой картины мира.

Культура – это создание, произведение человека. А культура существует в форме текстов – знаковых произведений (в том

числе материальные вещи) духовной деятельности человека. Художественный текст – это плоть и кровь культуры и, безусловно, непереносимая принадлежность языка [2, с. 59].

В художественно-словесном тексте язык и культура проявляют изначально заложенную в них коммуникативность, а коммуникация – неразрывную связь с культурой того или иного народа: языком, бытием, традициями, искусством, миром чувств, реалиями быта, национальным менталитетом.

В.В. Воробьев, Л.Г. Саяхова отмечают, что художественный текст является культурным объектом трижды. Во-первых, в художественной литературе отражается жизнь народа, культура как важнейшая ее составляющая, то есть содержание художественного произведения является национально-культурным по сути. Во-вторых, язык, на котором написан художественный текст – это один из важнейших культурных феноменов. Наконец, в-третьих, художественный текст как

произведение искусства сам представляет явление культуры [3, с. 189].

Языковая концептуализация казахской и башкирской картины мира в художественных текстах характеризуется многообразием и множественностью лексических средств репрезентации, семантические компоненты которых актуализируют признаки отношения к языку, культуре, менталитету, традициям и гостеприимству казахского и башкирского народов.

Концептов, выражающих особой человеческого рода, не очень много. Наиболее часто встречающиеся среди них это концепт «мужчина» и концепт «женщина». Причём первый является гораздо чаще, чем второй. Однако это обстоятельство несколько не уменьшает важность концепта «женщина». Можно сказать, что он является одним из ключевых концептов картины мира.

В «Словаре казахского языка» А. Болганбаева «женщина (әйел)» определяется как: «Женщина (әйел) – 1. Человек, противоположный по полу мужчине. Әйел қырыққа келгенше өңін бермесе – қасиет. 2. Жена. Әйелінің көзі бұлаудай; Әйелі ұл тапқандай қуанды» [4, с. 65].

В «Словаре башкирского языка» «женщина (катын)» определяется как: Женщина (катын) – 1. Человек, противоположный по полу мужчине. Киреһе ир. Башкорт катыны. Рус катыны. Йәш катын. Оло катын. Катын булыу. 2. Жена. Ауырлы катын. Катын итеу. Катын итеп алыу. Катын менән тороу [5, с. 657]. Как видим, в данных словарях концепт «женщина» рассматривается в первую очередь с точки зрения ее физиологических и возрастных характеристик, социальный статус здесь определяется лишь со стороны семейного положения.

При традиционном представлении женщины в двух языках (на материале произведений А. Сейдимбек и М. Гафури) нами рассматриваются единицы, которые являются определенными знаками национально-культурной семантики, сохраняемого в языке социокультурного опыта.

В результате исследования на основе выборных произведений были составлены номинативные поля концепта «женщина» в казахской и башкирской культуре, выделены соответственно тематические группы.

В номинативном поле концепта «женщина» в казахской и башкирской культуре выделяются следующие тематические группы:

1. *Материнство*. В двух культурах высоко оценивается материнство. Родители, а особенно мать, – это самое дорогое, что есть у человека. Например: в казахском: *Бір-екі рет Наймантайдың осы жүрісін анасы Көркі уайым етіп: – Шырағым, «Қарамаса қатын, бақпаса мал кетеді» демеп пе еді бұрынғылар. Әкеңнің азу тісің ақситып жүріп жиған аз дәулетін тиянақтай білмесең, ертең-ақ шолтаң етіп, түбі көрініп қалмай ма, – деп емеурін білдірген* [6, с. 64]. В башкирском: *Ғарифтың катыны Хәмизә бәләкәй имсәк балаһын қулына алып:*

– Балахайым эсегә көйеп-янып бөткән... Бынау Ғабдулла ағаһы шуны ла қарай алмаған, – тип Ғабдуллаға қараны ла, артқа бәйләгән жулығын рәтләп, изеуәрен балаһының йотлоға-йотлоға имгәһөн күрәп: – Асығып үлә язған балахайым! Исмаһам, бынау Ғәлимәһе шуға имезлек тә қаптыра белмәгән, – тип һәйләнә-һәйләнә, балаһының арқаһын асып, нимәлер қарай башланы [7, с. 64].

И в казахском, и башкирском языках мать любит своих детей бесконечной любовью. Например, в казахском: *Шешесін қатты сыйлап, алдынан шықпайтын Наймантай болса, осынау көңіл ауаны қанағат тапқан тірлігіне ден қойған шыраймен, уәдәден аулақ жауап қайырып еді. – Апа, жаз артында күз бен қыстың барын мен де ойлаймын. Уақытша құрған сөйіл-серуенімді уайым етпей-ақ қойыңыз.* [6, с. 64]. В башкирском: *Хәмизә балаһын имезеп туйзырғас, искеһен йәйзе лә, балаһын шунда ултыртып, қулына имезлеген тотторол, изеуәрен эләктерә-эләктерә ут яғырға кереште. Ғабдулла менән Ғәлимә һөрәнә-һөрәнә, һыу алып қайтып, әсәрләре янына килтереп ултырттылар* [7, с. 64].

В казахских и башкирских языках мать – символ спасения (счастья), отец – символ достоинства. Например, в казахском:

#### Библиографический список

1. Попова З.Д., Стернин И.А. *Язык и национальная картина мира*. Воронеж: Истоки, 2002.
2. Самситова Л.Х. *Культурные концепты в башкирской языковой картине мира*. Уфа: Гилем, 2015.
3. Воробьев В.В., Саяхова Л.Г. *Русский язык в диалоге культур*: учебное пособие. Элективный курс для 10, 11 классов школ гуманитарного профиля. Москва: Ладомир, 2006.

*Сүрініп-қабынып жүріп, асығып-абдырап жүріп, көрші-қолаңды аяғынан тік тұрғызды. – Әй-өй, ақ түйенің қарны жарылды ғой... Келін келіп тұр... болыңдар тез... Шымылдық ұстаңдар! – деген сөзді Көркі бәйбіше жүз рет қайталаған шығар* [6, с. 113]. В башкирском: *Тик Ғабдулланың йүгереп кереп:*

– Әсәй, қайт! Атай сақыра, – тигән тауышына ғына башын күтәрәп қараны. Уның күзе қызарған, озон керпектәре сыланған, ике бите ағарған ине. Яулығының осон тартып, күзен һөрттә лә өйгә керзе [7, с. 67].

2. *Женский характер*. Качества человека — это своего рода кирпичики, из которых формируется личность человека. Из мужских качеств у мужчины формируется мужественность, из женских качеств женщины — женственность. Женственность — это осмысленное удовлетворение женщиной своих врожденных потребностей, которое выражается в ее поведении и качествах. Про это рассказывается в следующих примерах. В казахском: *Бойындағы әйелге тән ұшқыр түйсік, сауысқандай сақтық, серпінді ептілік әсіресе ат үстінде Аққыздың айбарын еселей түсетін. Еді қасиеті сырт көзге ата байлығының айбарындай көрінуші еді* [6, с. 83]. В башкирском:

*Хәсби әбей бәтә ауылға якшылығы менән танылған. Ул һәммә кеше тарафынан, якшы қарсық, намаз-ниязлы, хәйер-доғалы әбей тип яд кылына. Ул, үзенең гүмерендә бик күп қайғы, хәсрәттәрзе башынан үткәрәп, һәммәһенә лә сабыр иткән* [7, с. 73].

К женским качествам можно отнести подобные качества: деликатность, вежливость, тактичность, терпимость, уступчивость, верность, мягкость, нежность, уравновешенность, спокойствие, размеренность, предсказуемость, обаятельность, очаровательность и многие другие. Например, в казахском: *Мамық тартқан жібек көрпе үстіндегі Аққыздың суреттей бо сыпайы отырысы, уыздай жұмыр мойнын сәл бұрып, сабырмен сөз тыңдауы, жасқанып жалтақтауы жоқ ашық жүзбен жауап қатуы, тіптен аппақ тістерін көрсете күлген көлеңкесіз шырайына дейін – бәрі-бәрі кісі атқарып әбден ысылған, кошелі жанның қалпын танытқандай еді* [6, с. 85]. В башкирском: *Хәсби әбей шундай қайғы-хәсрәттәрзе күрән һайын якшылана ғына барған. Уның шундай якшы сифаттары булғанға күрә, ил эсендә хөрмәте зур, қайза барһа ла, уның қиләуен тарһынған кеше булмай. Ул һәр кем тарафынан һәйәлә, ауылдың иң ұсал кешеләре лә Хәсби әбейгә ғәйд әйбергә зарар итеүзән һақланалар. Хатта урыны қилгәнлә, ярзам итергә әзер торалар* [7, с. 75].

3. *Женщина как хранительница очага*. Женщина в семье – хранительница домашнего очага, и роль женщины в семье огромна. Например, в казахском: *Наймантай, хордың қызы болса да тағдырын сеніп тапсырар жігіт сендей-ақ болар. Өзіңді олқысынып айтқан сылтауым емес, анамнан да жасырып жүрең сырымды айтайын ... Қанша бұлғақтағанымен қыз болып дүниеге келген соң, тағдыр тұзағынан қашып қайтып екенсің. Әрі ойланып, бері ойланып сол тұзаққа менің де бас иген жайым бар. Жәнеден, таби, ат тартуына бағынып, өзім іздеп, өз еркіммен бас иіп едім... Мені қинама. Қинағаныңмен арымды аттап, уағда бұзып кете алмасын. Мүлдем қымт, менен түңіл дегенім емес, өзің айтқандай қысыпас дос болып қалайық...* [6, с. 94]. В башкирском: *Хәмизә намазған һуң иренә доға қылды, сәһән-һау кәйтәуын һорап, күңелә йомшап, тағы ла иланы. Әллә ниндәй һүзәр әйтте* [7, с. 70]. *Хәмизә бөгөн бик күңелһез ине. Күңелә күтәрәлеп, бер эш тә зһләй алманты. Ул қайза сықһа ла Ғарифты юһһына, нимәгә қараһа ла бер моңлолоқ күрә, ниндәй эшкә тотонһа ла бер мәгәнәһезлек һизә ине* [7, с. 72]. *Хәсби әбәй, уның көуек якшы кеше булыуына ышанмағанға күрә, қарты үлгәнән һуң һоратыусылар булһа ла, кейәүгә бармаған. Унан қалып кейәүгә барыузы уның рухын рәһйәтеу, уға хыянат итеу булыр тип уйлаған* [7, с. 75].

Таким образом, художественный текст является объектом передачи национально-культурной информации, быта, менталитета, традиций того или иного народа. Под концептам «женщина» художественного текста понимаются концептуализированные в национально-авторской языковой картине мира понятия, имеющие, помимо понятийных составляющих, образные, семантические ассоциативные приращения.

4. Болганбаев А.А. *Қазақ тілінің сөздігі*. А., 1999.
5. *Башкорт теленең һүзлеге: Ике томда*. I том / Россия Б 48 Фөндәр Академияһы. Башкортостан ғилми үзәге, Тарих, тел һәм әзәбиәт институты. Москва: Рус. яз., 1993.
6. Сейдимбек А. Аққыз. *Повестер мен әңгімелер*. Алматы: Атамұра, 2002.
7. Ғафури М. Һалдат катыны Хәмизә. *Башкорт әзәбиәте. XX быуат башы*. Икенсе китап. Проза. Драматургия. Өфө: Башкортостан китап нәшриәте, 1984: 63 – 93.

## References

1. Popova Z.D., Sternin I.A. *Yazyk i nacional'naya kartina mira*. Voronezh: Istoki, 2002.
2. Samsitova L.H. *Kul'turnye koncepty v bashkirskoj yazykovoj kartine mira*. Ufa: Gilem, 2015.
3. Vorob'ev V.V., Sayahova L.G. *Russkij yazyk v dialoge kul'tur: uchebnoe posobie*. `Elekivnyj kurs dlya 10, 11 klassov shkol gumanitarnogo profilya. Moskva: Ladamir, 2006.
4. Bolganbaev A.A. *Қазақ тілінің сөздігі*. А., 1999.
5. *Bashkort teleneң һүзлеге: Ике томда*. I том / Rossiya B 48 Fөндәр Akademiyahy. Bashkortostan filmi үзәге, Tarih, tel һәм әзәбиәт instituty. Moskva: Rus. yaz., 1993.
6. Sejdimbek A. Aққыз. *Povester men әңgimeler*. Almaty: Atamұra, 2002.
7. Ғафури М. Һалдат катыны Хәмизә. *Bashkort әзәбиәте. XX byuat bashy*. Ikense kitap. Proza. Dramaturgiya. Өфө: Bashkortostan kitap nәshriәte, 1984: 63 – 93.

Статья поступила в редакцию 29.11.16

УДК 81'42

**Lekova P.A.**, Cand. of Philology (Linguistics), senior lecturer, Department of Russian Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: Liekova65@mail.ru

**COMMUNICATIVY-PRAGMATIC POTENTIAL OF PARENTHETIC CONSTRUCTIONS IN BAGAUDIN UZUNAEV'S PERIODICALS.** The article studies parenthetical constructions in a local newspaper discourse. The use of parentheses is observed in works of Daghestan Russian-speaking journalist Bagaudin Uzunaev. The analysis of the local periodicals has revealed that parenthetical constructions are used for language economy as well as for assessment by the author. Information delivered through these constructions contributes to the creation of the second information layer, which is characterized by communicative-pragmatic contents. Structurally parenthetical constructions used in Bagaudin Uzunaev's articles can be represented both by separate words and the whole texts.

**Key words:** parenthetical construction, expressive syntax, supplement information, author's assessment.

**П.А. Лекова**, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: Liekova65@mail.ru

## КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВСТАВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ЖУРНАЛИСТИКЕ БАГАУДИНА УЗУНАЕВА

Статья посвящена анализу фактов использования вставных конструкций в региональном газетном дискурсе. В ней рассмотрены и описаны случаи их употребления в статьях дагестанского русскоязычного журналиста Багаудина Узунаева. Анализ языкового материала показал, что вставные конструкции служат не только средством языковой экономии, но и продуктивным способом выражения авторской оценки. Информация, содержащаяся в рассматриваемых конструкциях, как правило, способствует появлению второго плана сообщения, который характеризуется коммуникативно-прагматическим содержанием. В структурном отношении вставные конструкции, зафиксированные в статьях Багаудина Узунаева, могут быть представлены как отдельными словами, так и целым текстом.

**Ключевые слова:** вставная конструкция, экспрессивный синтаксис, добавочная информация, авторская оценка.

Как отмечают исследователи русского языка конца XX – начала XXI вв., письменная речь в современном обществе вытесняет устную из различных сфер, тем самым приобретая отдельные черты последней, в частности экспрессивность. Эта экспрессия проявляется на всех уровнях языка. На синтаксическом уровне она создается использованием средств экспрессивного синтаксиса, одним из которых являются вставные конструкции. Как подчеркивает Г.Е. Щербань, «конструкции экспрессивного синтаксиса – это стилистически маркированные построения письменной монологической речи, резко выделяющиеся на фоне нейтрального окружения, отмеченные повышенной расчленённостью синтаксической цепочки и обладающие коммуникативно-прагматическим характером» [1, с. 7].

Назначение вставных конструкций – разрушение синтаксической одноплановости, однолинейности предложения, что наблюдается не только в непринужденной устной речи, но и «запланированном» письменном тексте, отражая намерение автора сообщить дополнительную информацию, которая может носить и модально-оценочный характер. Такие «перебивы» основного изложения в русистике получили название «вставные конструкции».

Знакомство с научной литературой, освещающей различные аспекты изучения вставных конструкций, позволяет сделать вывод об отсутствии терминологического единообразия в данной области. Для обозначения этого явления ученые используют следующие термины: «вставочные конструкции», «вставные конструкции», «парентезы» и др. Нами употребляется термин «вставные конструкции» как наиболее полно отражающий суть описываемого явления.

В «Грамматике русского языка» (1960 г.) приведено определение, согласно которому вставными являются «вызванные содержанием всего предложения или отдельного слова дополнительные сведения о чем-либо; замечания, имеющие характер сопоставления или противопоставления чего-либо тому, о чём говорится в основном предложении; уточнение названного в основном предложении общего обозначения места, времени действия и т. п.; сообщение фактов, раскрывающих причину того, что высказано в основном предложении; замечания, толкующие значение или комментирующие употребление того или иного слова или фразеологического оборота; характеристика лица, описание предмета, обстановки и т. п.; указание на обстоятельства, сопутствующие тому, о чём сообщается в основном предложении» [2, с. 167].

Исследователи вставных конструкций обращают внимание на отличие названных структур от вводных, служащих для выражения модального значения, то есть «отношения высказывания к действительности, а также разных видов субъективной квалификации сообщаемого» [3, с. 304].

Вставные конструкции привносят в предложение добавочную информацию, замечание, уточнение, пояснение, поправку к основному изложению либо оценку того, о чём говорится в предложении, тем самым разрушая непрерывность синтаксических связей, «ломая» синтаксическую цепочку. По замечанию К.З. Нуралиевой, вставные конструкции «считаются особой внутренней речью, выполняя функцию выражения автором своего мнения, иронии по поводу происходящего и передачи объективной информации относительно героев или событий» [4, с. 138].

Расширяя информационный объем предложения, «пространные парентетические вставки, заставляющие удержать в памяти две или больше линий мысли, способны вызвать впечатление внутренней напряженности» [5, с. 306]. Эта внутренняя напряженность создается подчеркнутой лаконичностью изложения, обеспечиваемой использованием вставных конструкций, которые тем самым служат как целям экономии языковых средств, так и целям экспрессии.

Нас интересуют вставные конструкции в русскоязычной региональной прессе, в частности в журналистике Багаудина Узунаева, ведущего аналитическую колонку в дагестанском общественно-политическом русскоязычном еженедельнике «Свободная Республика». Фактический материал для написания статьи был почерпнут из выпусков газеты за период с 2012 по 2015 гг.

Вставные конструкции, которыми Б. Узунаев, по нашим наблюдениям, пользуется почти в каждой публикации, выполняют различные коммуникативно-прагматические функции. Так, анализируя разные трактовки убийства Бориса Немцова в СМИ, журналист свое несогласие с определением последнего как «политического пенсионера» аргументирует возрастом убитого: *Немцову в момент убийства было только 55 лет – такой возраст даже по меркам российских коридоров власти отнюдь не пенсионный, а на Западе он бы сошел за политического юниора (там расцвет политического возраста приходится на годы от 65 до 75 и выше лет)* (2015, № 10). В приведенном высказывании всю часть после тире мы квалифицируем как вставную конструкцию, поясняющую мысль журналиста о достаточно молодом для политика возрасте героя публикации. Вставка представляет собой сложносочиненное предложение с сопоставительными отношениями и оттенком градации и может быть приравнена либо к самостоятельному предложению, либо второй части сложносочиненного предложения с союзом «но»: *Немцову в момент убийства было 55 лет, но такой возраст...* (и далее по тексту).

Примечательно, что эта вставка, выделенная тире, включает в себя ещё одну вставку, заключенную в скобки и подтверждающую сообщаемое во второй части развернутой вставки дополнительной информацией. Вторая вставка, заключенная автором в скобки, может быть заменена придаточным определительным: *... а на Западе, где расцвет политического возраста приходится на годы от 65 до 75 и выше лет, он бы сошел за политического юниора.*

Справочно-информационный характер носят и другие вставочные конструкции. Особенностью большей части вставок является информация о том или ином политическом или административном деятеле, имя которого не получило еще на данный момент широкой известности у дагестанского читателя. Если в тексте названа должность, то во вставочной части приводятся паспортные данные (фамилия) или, напротив, сообщаются сведения о статусе героя публикации, об изменениях в его служебной деятельности. Вставочные конструкции информационно-справочного типа помогают адекватно воспринимать прочитанное: *«Он пообещал, что, хотя теперь уже и перешел на другую должность (Гаджиев назначен и. о. главы администрации Каякентского района), но продолжит содействовать решению проблем трех поселков и Карамана»* (2014, № 46); *«При этом прозвучала фраза, которая расставила все точки над «i»: мол, там будет тот глава, которого я хочу, а этот (имелся в виду выигравший выборы Ажуб Османов) пусть еще поучится...»* (2014, № 37).

Близки к данной группе вставные конструкции поясняющего типа. Они поясняют значение иноязычного слова, как в следующем случае: *«Гораздо важней, что хроники 9 века трактовали исход этой битвы как «знамение Божьего благоволения к Карлу за его христианское благочестие и преданность образу Богоматери». Ему было дано прозвище «Мартелл» (Молот), сокрушитель врагов христианства 2014, № 2)*. Не довольствуясь переводом прозвища, журналист в следующей вставочной конструкции, выделенной с помощью запятой, поясняет метафору-прозвище: *«... (Молот), сокрушитель врагов христианства»*.

Перевод на русский язык требует и не совсем ясный читателю древнерусский текст, использованный автором для рез-

ко отрицательной характеристики соседнего государства: *«А на юго-западе – там вообще, как пишут в русских летописях, «чудище обло, озорно, огромно, стозево и лаяй» («чудовище тучное, гнусное, огромное, стозевоное и лающее»), то бишь Турция, метрополия бывшей Османской империи* (2015, № 19). Подобные тексты интересны тем, что обнаруживают содвержательную многослойность, стилистическую гибкость автора, обеспеченную его широкой эрудицией. (Простим журналисту не совсем точную ссылку на летопись: приведенная древнерусская фраза известна как эпиграф к «Путешествию из Петербурга в Москву» А. Н. Радищева, заимствовавшего его из поэмы В. К. Тредиаковского «Телемахида».)

Вводя в текст достаточно близкие по функции вставные и вводные конструкции, распространенные приложения («как пишут в русских летописях», «то бишь Турция», «метрополия бывшей Османской империи»), Б. Узунаев не только передает большой объем информации при экономном использовании языковых средств, но и стремится быть максимально понятным для читателя. Журналист формирует его оценку, выражая и свое отношение к тому, о чем пишет, абсолютно точно понимая назначение аналитической колонки газеты.

В ряде случаев Б. Узунаев использует вставные конструкции не только для сообщения дополнительных сведений, но и для напоминания о тех или иных важных исторических или современных событиях: *Пушкин (в Год литературы позвоительно ссылаться и на поэтов) все это предвидел... (2015, № 18)*. Напоминая читателя об объявлении в России 2015 года Годом литературы, журналист тонко иронизирует по поводу того, как он проводится в Дагестане.

Обращает внимание тот факт, что вставные конструкции справочно-информационного типа представлены предложениями – простыми или сложными, вступающими с другими синтаксическими структурами, такими как вводные конструкции, обособленные распространенные приложения, уточняющие обособленные члены, в сложные семантические отношения. Показательны в этом смысле приведенные выше фрагменты о политическом возрасте Б. Немцова, а также текст с метафорическим определением соседнего государства. В первом фрагменте вставная конструкция о расцвете политического возраста на Западе входит во вставную конструкцию, представляющую сложносочиненное предложение и выделенную с помощью тире. Второй фрагмент организован еще сложнее: метафора о чуде вводится с отсылкой к летописям (вводная конструкция), затем вставка – перевод на современный русский язык, далее следует уточнение «то бишь Турция», снабженное распространенным определением-приложением «метрополия бывшей Османской империи».

Нанизывание одной вставной конструкции на другую, контактное привлечение разнообразных распространителей предложения характеризует сложный синтаксис Б. Узунаева, позволяющий ему в сжатом и напряженном тексте сообщить информацию, выразить свою оценку (обычно критическую) и воздействовать на читателя. Ср.: *Накануне похода шведской армии во главе с Карлом XII на Россию ее готовили не только в военном отношении (в нем она и количественно, и качественно значительно превосходила армию Петра Первого), но среди войск велась и пропагандистская работа, вроде той, что ведется сегодня нашими государственными СМИ и церковью в отношении Запада* (2015, № 18). Исторический экскурс делается автором для оценки сегодняшних событий, и достигается это использованием вставных конструкций и близких к ним распространенных членов предложения, которые в ряде случаев вполне можно отнести к вставным конструкциям, содержащим дополнительную уточняющую мысль или оценку.

Вставные конструкции уточняющего типа у Б. Узунаева обычно представлены словом или словосочетанием, хотя и в этом случае могут быть использованы целые предложения. В лаконичной вставке, обычно заключаемой в скобки, уточняется значение того или иного слова с широким неконкретизированным значением. Уточнения требуют местоименные слова с характерной для них ситуативностью значения, отглагольные или отадективные существительные, называющие либо целую ситуацию, либо общее свойство; уточнения требуют и общие сведения о том или ином герое публикации, местонахождении



объекта и т. п. Ср.: *Стало общим местом мнение о том, что большинство представителей власти оторвались от народа, что она (власть) отгородилась от него, став государством в государстве* (2012, № 19). В данном случае обнаруживаем характерное для журналиста включение вставки в другую, более широкую вставку, то есть концентрическое использование вставных конструкций. Если первая вставка (власть), как и вторая (протокол) служат лишь для уточнения значения слов, к которым они относятся по смыслу, то следующая вставка не только раскрывает значение словосочетаний «субъективные причины», но и содержит авторскую негативную оценку, что подчеркивается словом «выпячивание».

Рассмотрим следующий случай использования Багаудином Узунаевым вставной конструкции: *В России власть – это, прежде всего, возможность (причем чуть ли не единственная!) быть материально обеспеченным человеком и наслаждаться всеми благами жизни, как явными, так и скрытыми от глаз. Отсюда и возрастной ценз: ведь наслаждения, удовольствия, развлечения – дело молодое, его лучше предоставить молодым* (2015, № 10). Уточняя характер возможности, автор выражает свое возмущение приведенным фактом, о чем свидетельствует восклицательный знак во вставке.

Оценочную коннотацию можно усмотреть и во вставке, уточняющей количество попыток России встать на свой, чисто русский путь развития: *... полнейшая уверенность, что и эта попытка (отнюдь не первая) также завершится провалом и Россия так и будет плестись в хвосте цивилизованной части мира, гордо взирая на нее с высоты своих амбиций* (2015, № 18). Во всей этой фразе чувствуется досада на затянувшиеся поиски пути развития страны, что подчеркивается во вставочной конструкции.

Уточняющая вставочная конструкция может носить и характер усиливательный: *Очевидно, что двигаться к миру и процветанию должно все общество. Если одна его часть будет двигаться в этом направлении, а другая (а тем более – другие) в противоположном, то, конечно, ни мира, ни согласия мы никогда не достигнем. Я понимаю, что анализ причин, по которым некоторые из наших сограждан не хотят идти в ногу со «здоровыми силами», – дело очень сложное и, пожалуй, заслуживает отдельного разговора...* (2012, № 17). Ещё пример подобного уточняющего-усиляющего значения вставочной конструкции: *Какой эффект произвел в обществе страшный взрыв на мильейском посту, установить несложно. В передаче РГВК, посвященной этому событию, одним из следствий его (даже более того – целей теракта) выдвигался страх. По мнению многих участников передачи, боевики хотят вогнать наше общество в страх и хаос, посеять в наших душах ужас и смятение...* (2012, № 19).

Вставные конструкции-уточнения повышают критический накал включающего их фрагмента, особенно при рассмотрении полярно противоположных действий правительства. Ср.: *Указав на перекосы в сфере землепользования, когда одних – караманских – правительство готово разогнать*

*дубинками за 60 га земли их предков, а другим (ругуджинцам) запросто выделяет почти 500 га тех же земель; когда одних привлекают за распределение 56 га (глава Дербентского района), а другим сходит с рук куш в 640 млн. рублей (глава с. Ругуджа), Мурзаев обобщил, что налицо двойные стандарты* (2014, № 46). Без приведенных уточнений значений слов «один – другие» публикация не достигла бы запланированного уровня критической оценки действий чиновников. Обращает внимание пунктуация вставок: Б. Узунаев выделяет вставочные компоненты разными знаками – запятыми, тире (как в приведенном примере), хотя отдает предпочтение скобкам.

Уточняющие вставки, равные слову или словосочетанию, занимают значительное место в журналистике Багаудина Узунаева. В них, как показывает материал, уточняются имена действующих лиц, их статус, связывающие героев публикации отношения, место действий и т. д. Ср.: *Разве не любопытно, что два вполне легитимно избранных президента – Обама и Путин – диаметрально противоположно оценивают степень легитимности своего третьего коллеги – президента Сирии Башара Асада* (2015, № 41); *... его (Башара Асада – П. Л.) отец Хафез Асад пришел к власти в результате военного переворота, произведенного им, военным летчиком, в ноябре 1970 . в Дамаске (там же); То же можно сказать и о его (Хафеза Асада – П. Л.) сыне Башаре Асаде (он, кстати, тоже «маршал», только без «фельд»)* (там же).

В арсенале вставных конструкций Багаудина Узунаева имеются не только вставки-слова (и словосочетания), вставные предложения, но и целые тексты-пассажи, которые иллюстрируют высказанную мысль. Ср.: *Но даже у них (ИГИЛовцев – П. Л.) не всегда хватает мужества умереть спокойно и хладнокровно (см. видеоролик, где юный боевик из «Аль-Кайды Джафар аль-Тайяр плачет, сидя в танкетке, начиненной взрывчаткой, которая через минуту-другую взлетит на воздух вместе с ним»)* (2015, № 41).

Анализ почти 60 вставных конструкций Багаудина Узунаева показывает, что названная синтаксическая структура представлена в его статьях разнообразными по форме единицами (от отдельного слова до целого текста), выделяется в основном с помощью скобок. Однако автор использует и другие пунктуационные средства (тире, запяты), особенно в случае нанизывания вставных конструкций, когда вставка меньшего объема входит в более сложную вставную конструкцию.

Характерной особенностью синтаксиса Б. Узунаева является использование вставных конструкций параллельно с другими полупредикативными синтаксическими единицами, такими как распространенное приложение, уточняющие определение и обстоятельство и т. п.

Вставные конструкции Б. Узунаева способствуют не только передаче большого объема информации при экономии языковых средств, но и выражению отношения автора к сообщаемому, его оценки, то есть служат действенным инструментом экспрессивного синтаксиса.

#### Библиографический список

1. Щербань Г. Е. *Функционирование частиц в конструкциях экспрессивного синтаксиса*. Диссертация ... доктора филологических наук. Нальчик, 2002.
2. *Грамматика русского языка*. Т. 2. Издательство Академии наук СССР, Москва, 1960.
3. Модальность. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва, 2012: 304.
4. Нуралиева К.З. Вставные конструкции в коммуникативно-экспрессивных синтаксических единицах разговорной речи в художественной прозе первой половины XX века. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2014; Выпуск 6-2: 137 – 139.
5. Иванчикова Е.Л. О развитии синтаксиса русского языка в советскую эпоху. *Развитие синтаксиса современного русского языка*. Наука, Москва; 1966. 224 – 306.

#### References

1. Scherban' G. E. *Funkcionirovanie chastic v konstrukcijah `ekspressivnogo sintaksisa*. Dissertacija ... doktora filologicheskikh nauk. Nal'chik, 2002.
2. *Grammatika russkogo yazyka*. T. 2. Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, Moskva, 1960.
3. Modal'nost'. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 2012: 304.
4. Nuralieva K.Z. Vstavnyje konstrukcii v kommunikativno-`ekspressivnyh sintaksicheskikh edinicah razgovornoj rechi v hudozhestvennoj proze pervoj poloviny XX veka. *Istoricheskaja i social'no-obrazovatel'naja mysl'*. 2014; Vypusk 6-2: 137 – 139.
5. Ivanchikova E.L. O razvitanii sintaksisa russkogo yazyka v sovetskuyu `epohu. *Razvitie sintaksisa sovremennoego russkogo yazyka*. Nauka, Moskva; 1966. 224 – 306.

Статья поступила в редакцию 22.11.16

УДК 81`4

**Nesterova N.G.**, *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia), E-mail: nesterovatomsk@mail.ru*

**Fashchanova S.V.**, *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia), E-mail: faschanova@gmail.com*

**THE REGIONAL RADIO DISCOURSE AS A SPECIFIC COMMUNICATIVE SPACE.** Communicative strategies and tactics of communicative space creation are studied in the regional radio discourse ("Radio Sibir"). The communicative space is investigated by analyzing of linguistic and extra-linguistic factors and resources. As a result two basic vectors of investigation (caused by radio concept) are determined. Firstly, the specific communicative space of the Siberian radio discourse is part of the community of participants' values, which are related with Siberia, its history, current state and the future, with the phenomena of the Siberian culture. Secondly, the common communication space is formed by tactics used to realize the communicative strategy of convergence.

**Key words:** regional radio discourse, communicative space, Siberian culture, strategy, tactics.

**Н.Г. Нестерова**, канд. филол. наук, доц. Национального исследовательского Томского государственного университета, г. Томск, E-mail: nesterovatomsk@mail.ru

**С.В. Фащанова**, канд. филол. наук, доц. Национального исследовательского Томского государственного университета, г. Томск, E-mail: faschanova@gmail.com

## РЕГИОНАЛЬНЫЙ РАДИОДИСКУРС КАК СПЕЦИФИЧЕСКОЕ КОММУНИКАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО\*

\*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках проекта проведения научных исследований («Культуроформирующие функции радиодискурса с позиции лингвистики»), проект № 14-34-01022.

Настоящая работа выполнена при поддержке Программы повышения международной конкурентоспособности Томского государственного университета на 2013 – 2020 гг.

В публикации на примере контента радиостанции «Радио Сибирь» исследуются коммуникативные стратегии и тактики создания коммуникативного пространства регионального радиодискурса. Оно описывается через анализ лингвистических и экстралингвистических факторов и средств, в результате определяются два основных вектора описания, обусловленных концепцией радиостанции. Во-первых, специфическое коммуникативное пространство сибирского радиодискурса видится в общности той части ценностных ориентиров радиостанции и адресата, которая связана с Сибирью, её историей, современным состоянием и будущим, с феноменами сибирской культуры. Во-вторых, единое коммуникативное пространство формируется посредством тактик, применяемых ведущими с целью обеспечить стратегию коммуникативного сближения со слушателями.

**Ключевые слова:** региональный радиодискурс, коммуникативное пространство, сибирская культура, стратегия, тактика.

Современное российское радиовещание представляет собой динамично развивающуюся сферу массовых коммуникаций. По данным Роскомнадзора, на начало 2016 года в реестре лицензий на вещание зарегистрировано 3408 лицензий, что на 7% больше, чем было в 2014 году: большая их часть – радиостанции федерального уровня. Региональные радиостанции, как правило, транслируют контент федеральной радиостанции и дополняют его местными новостями в форме коротких включений в общий эфир (так работают, например, радио «Маяк» в Томске, «Эхо Москвы» в Томске).

**Актуальность** обсуждаемой темы обусловлена её коммуникативно-прагматической направленностью: изучением взаимодействия участников радиокommunikации с позиции лингвистических и экстралингвистических факторов, а также включённостью исследования в парадигму медиалингвистики – современной области лингвистики, изучающей дискурс средств массовой коммуникации. В ситуации непрерывного появления новых радиостанций и тенденции создания холдингов актуализируется вопрос о коммуникативном своеобразии регионального радиодискурса.

**Новизна** научной проблемы определяется несколькими факторами. Во-первых, недостаточной изученностью радиодискурса как особого типа медиадискурса. Во-вторых, новым является коммуникативно-прагматический аспект изучения коммуникативных единиц радиодискурса и возможность включения результатов в область методологии медиалингвистических исследований. В-третьих, изучается региональный радиодискурс (дискурс томского радио), до настоящего момента не получивший комплексного научного описания. Ранее нами отмечалось, что при совпадении в основных чертах регионального радиодискурса с общероссийским, в первом имеются свои, «местные», языковые маркёры: региональные фонетические, просодические, лексические, грамматические черты; в радиотексты включаются известные в регионе имена (в том числе имена радиоведущих, диджеев), топонимы и названия топообъектов; многие тексты озвучиваются знакомыми томичам голосами; в эфире

звучат заставки из известных песен о Томске и т. д. [1, с. 439]. Нельзя не заметить поиск региональными радиостанциями индивидуального стиля, стремление формировать своё коммуникативное пространство.

Категория коммуникативного пространства активно изучается в общей теории коммуникации, где по-разному трактуется учёными-психологами, социологами и специалистами других гуманитарных наук. В лингвистике же данное явление стало исследоваться сравнительно недавно [2; 3; 4], хотя категория коммуникативного пространства является одним из ключевых понятий теории лингвопрагматики, в центре которой – *адресант, адресат, коммуникативные стратегии и тактики* [5]. Т.А. Воронцова, анализируя подходы к определению коммуникативного пространства в современной лингвистике, предлагает своё, наиболее соответствующее коммуникативно-прагматическому подходу, определение: коммуникативное пространство – «зона реальных и потенциальных контактов каждого из участников коммуникации с точки зрения говорящего (адресанта)» [4, с. 13].

Самостоятельные региональные радиостанции, работающие в Томске, – это «Радио Сибирь» и «Радио Благовест». Анализ программ, транслируемых на названных радиостанциях, свидетельствует о специальном внимании к региональной тематике.

«Радио Благовест» – первое в Сибири православное радио, одним из учредителей которого является Томская епархия Русской Православной Церкви. Зона вещания – Томск и Томская область. В эфире обсуждаются не только православные темы, значительное место занимают музыкальные и аналитические программы, связанные с общественной и культурной жизнью Томска. В числе познавательных программ отметим «Исторические хроники» («Прогулки по Томску»): историки и краеведы рассказывают об истории томских улиц, площадей, зданий, учреждений старинного города. Многие радиопрограммы (публицистические, культурно-просветительские, обзор международных новостей) представляют «томский взгляд» на события, которые обсуждаются и комментируются томскими политологами, культу-

рологами, политиками, оцениваются с точки зрения влияния их на жизнь города Томска и томичей.

Рассмотрим заявленную в публикации проблему на материале дискурса радиостанции «Радио Сибирь» – первой негосударственной музыкально-информационной радиостанции в Томске, которая начала вещание 7 января 1992 года и, с нашей точки зрения, успешно реализует **стратегию позиционирования Сибири как самостоятельного социально и культурно значимого региона** посредством разнообразных коммуникативных тактик.

**Номинативная тактика.** Региональная направленность радиостанции, её тематическое своеобразие отражаются в названиях передач и рубрик, многие из которых включают в качестве ключевого слово **Сибирь**: *Радио Сибирь, Про Сибирь, Легенды Сибири, Сибирь в теме, Объединённая служба информации Радио Сибирь, Сибирь танцует, Доброе утро, Сибирь! Сибирский хит-парад.*

**Тактика позиционирования командного принципа радиостанции.** Доминантой является подчёркивание специфики радиостанции, которая благодаря «командной» работе радиожурналистов разных сибирских городов обеспечивает представление о Сибири как о самостоятельном социальном и культурном регионе: *Мы объединили команды наших корреспондентов из Томска, Омска, Читы, Горно-Алтайска, Улан-Удэ, Новокузнецка...; Общими усилиями «Радио Сибирь» воссоздаёт информационную картину недели в сибирском масштабе; Объединённая служба информации «Радио Сибирь» представляет...*

**Тактика акцента на новизне.** Радиостанция подчёркивает установку на новизну предлагаемых материалов о Сибири и способов их презентации. При выраженной музыкальной направленности «Радио Сибирь» включает в сетку вещания программы историко-культурного плана, стремясь заинтересовать слушателя новыми подходами и современными техническими возможностями радио. Например, программа «Легенды Сибири», которая знакомит слушателей с самыми древними и завораживающими легендами Сибири в оформлении аудиотреков, анонсируется так: *«фантастический коктейль из мифов и реальных историй придаст уже известным сибирским территориям новое звучание и заставит слушателей взглянуть на историю родного края с необычного ракурса».*

**Тактика моделирования имиджа Сибири.** Акцент на уникальности Сибири достигается насыщенностью радиотекстов оценочными единицами: прилагательными, существительными, глаголами; словосочетаниями. Приведём для примера фрагмент анонса рубрики «Про Сибирь»: *Сибирь – часть могучей России, в которой живут сильные и выносливые, умные и любознательные, добрые и гостеприимные люди. Это необъятная территория, которая славится своими географическими особенностями, неповторимой историей и множеством сильных духом личностей, писавших своими делами историю Сибири.* Выделенные в тексте вербальные единицы обладают безусловным перлокутивным эффектом, так как подчёркивают уникальность не только сибирских территорий, но и людей, проживающих здесь, а значит, и слушателей «Радио Сибирь».

**Тактика привлечения внимания к Сибири.** В числе доминирующих отметим здесь коммуникативный ход **«Сибирь привлекательна для туристов»**, который подчёркивает одну из активно обсуждаемых перспектив развития сибирского региона: *В последние годы интерес к изучению родных территорий со стороны граждан России существенно возрастает. Среди привлекательных мест для изучения, в том числе и туристического, далеко не последнее место занимает Сибирь.*

**Тактика установки на актуальность** проявляется в реализации идеи транслировать новости, важные для сибиряков: *Ежедневно в эфир выходят десятки уникальных выпусков новостей, в каждом из которых обязательно присутствует материал о событиях местного значения; ...еженедельный обзор крупнейших событий в жизни наших слушателей. Это дайджест новостей, которые по степени важности и интереса выходят за границы своего региона; Актуальные проблемы нашего края и возможные пути их решения слушайте в программе «С Думой о жизни».* Обратим внимание, с одной стороны, на использование местоимения *наш* (край, слушатели), что конкретизирует сообщения как информационно местного значения, и, с другой стороны, на их более широкую значимость.

**Тактика обращения к информационному поводу.** События, происходящие в Сибири, используются в качестве инфор-

мационного повода для обсуждения актуальных для социума проблем. Например, информационным поводом для обсуждения вопроса о допустимости нецензурной брани на музыкальных концертах стал инцидент, о котором сообщило онлайн-издание «Медуза». Как сообщалось 7 июня 2016 в рубрике «Сибирь в теме», *Группа «Ленинград» отказалась петь без мата на концерте в Новосибирске. Солист «Ленинграда» Сергей Шнуров не поменял текст песен, несмотря на предупреждение мэра.* Радиослушателям было предложено принять участие в обсуждении проблемы этики речевого поведения: *Сегодня тему возможности использования бранных слов на публичных выступлениях и не только мы предложили обсудить сибирякам.*

Стратегия позиционирования Сибири как самостоятельного культурно значимого локуса в региональном радиодискурсе реализуется во взаимосвязи со стратегией коммуникативного сближения. Рассмотрим характерные коммуникативные тактики и языковые средства, реализующие её.

Взаимодействие с адресатом осуществляется посредством тактики **вовлечения слушателей-сибиряков** в активное обсуждение актуальных для региона вопросов. *Каждый день шесть увлекательных фактов о сибирских просторах! Изучай историю и географию; Программа имеет беспрецедентную для томского радиозфера динамику и звучание.* Радиостанция обеспечивает хорошие возможности для обратной связи: *Рейтинг составлен по желаниям самих сибиряков; Проект имеет также собственную интернет-площадку на страницах официального сайта radiosibir.ru, который посещают жители всех городов вещания «Радио Сибирь».*

**Тактика локального очерчивания пространства радиодискурса.** Ведущие формируют материализованный образ радиостудии за счет «наполнения» коммуникативного пространства материальными предметами: стол, часы (ходики, будильник, настенные часы, студийные часы) и др., в результате чего в представлении радиослушателей возникает конкретный: *На наших студийных; Книга рекордов нашего чарта снова пополнилась; Проект имеет также собственную интернет-площадку на страницах официального сайта radiosibir.ru, который посещают жители всех городов вещания «Радио Сибирь».* Для подобных высказываний характерно использование притяжательного местоимения *наш*, несущего в своем значении семантику общности, совместной принадлежности, что способствует созданию единого коммуникативного пространства, объединяющего ведущего и слушателей.

**Тактика создания эффекта присутствия слушателя в студии.** Использование языковых средств в этом случае направлено на создание ощущения, что общение между слушателем и радиоведущим происходит непосредственно в радиостудии, а не по телефону, не через СМС-сообщения. Использование этого приёма делает общение более комфортным, интимным и, как представляется, более успешным: *Добро пожаловать в нашу сибирскую компанию.*

**Тактика подчеркивания специфического характера радиокommunikации.** В результате использования данной тактики происходит стилистическое переосмысление уже известных языковых единиц, посредством которых подчеркивается аудиальный характер осуществления радиокommunikации: *Поздравляйте друг друга во всеулышание* (книжная форма в разговорной речи обычно не употребляется, а радиостанция «Радио Сибирь» сделала это слово одним из ключевых в своем вещании); *Завтра в это же время я услышу с вами...* (глагол «услышаться» не употребляется в 1 и 2 лице, но в речи многих радиодиджеев эта форма стала нормой). Специфический характер радиокommunikации реализуется также использованием трансформированных прецедентных текстов, таким образом ведущие подчеркивают особое положение своей целевой аудитории: *Невооруженным ухом этого не заметишь; Лучшее сто раз услышать, чем один раз увидеть – вот это по-нашему!; Приветливые люди дольше живут – программа «Привет» на «Радио Сибирь».*

**Тактика установки на оригинальность.** Используемые языковые единицы указывают на специфику определенной программы, название и тематика которой придают особый колорит радиозферу. Коммуникативное пространство моделируется с помощью приёмов языковой игры в соответствии с основной идеей радиопередачи. Отмеченную тактику демонстрирует программа «Привет»: будучи программой развлекательного характера, она формируется на основе поздравлений, пожеланий, заявок слушателей, которые озвучиваются ведущим программы и перемежаются музыкальными композициями. Название программы от-

ражает её суть: каждый участник, дозвонившийся в студию или написавший сообщение, должен передать «привет» (пожелания, приветствия друзьям, родителям и др.). В результате «приветы» становятся неотъемлемой части программы, чего-то необходимого, материального: *Очередная порция приветов; Приветты сыпятся со всех сторон; Приветты завалили нас; Горсть приветов от наших слушателей; Операция «Привет» продолжается на наших волнах.* Языковая игра в приведённых высказываниях основана на метонимии и метафоре. Само понятие «привет», включаясь в новый контекст (особенно при использовании приёма трансформации прецедентных текстов), часто становится объектом игры, как у слушателей, так и у ведущих: *Хлеб да соль, а точнее, приветты и поздравления сегодня вам обеспечены.* На содержание известного прецедентного текста наслаивается новое смысловое наполнение: «приветы» в рамках радиопрограммы приравниваются к чему-то высокому, насущному. А включение слова *привет* в неожиданный контекст (*Итак, вы попали под раздачу, под раздачу приветов*) приводит к каламбуру, что акти-

вирует внимание слушателей и усиливает интерес к радиопрограмме.

Взаимодействие стратегии позиционирования Сибири как самостоятельного социально и культурно значимого региона и стратегии коммуникативного сближения повышает эффективность радиокommunikации. В результате реализации данных стратегий моделируется образ единого коммуникативного пространства радиодискурса. Контент программ, основанный на региональном материале, способствует формированию у слушателей интереса к региону (городу), в котором они живут; актуализирует появление специфических понятий, присущих только региональному радиодискурсу; формирует в сознании адресата некое локально очерченное пространство, благодаря чему слушатель может ощутить себя в пространстве эфира как полноценный участник коммуникативной ситуации. В результате реализации данных стратегий моделируется образ единого коммуникативного пространства радиодискурса.

#### Библиографический список

1. Нестерова Н.Г. Региональный радиодискурс: аспекты изучения. *Актуальные проблемы русистики. Языковые аспекты регионального существования человека: материалы международной научной конференции.* Томск, 2006; 3: 435 – 440.
2. Асмус Н.Г. *Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Челябинск, 2005.
3. Белозерцев А.В. *Особенности реализации личностно-ориентированной коммуникации в новых информационных технологиях: на материале русского и английского языков.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Тюмень, 2008.
4. Воронцова Т.А. Коммуникативное пространство в лингвопрагматической парадигме. *Вестник Удмуртского университета. История и филология.* 2009; 1: 11 – 17.
5. Арутюнова Н.Д. Прагматика. *Лингвистический энциклопедический словарь.* Москва: Советская энциклопедия. Гл. ред. В.Н. Ярцева, 1990. Available at: <http://les.academic.ru/>

#### References

1. Nesterova N.G. Regional'nyj radiodiskurs: aspekty izucheniya. *Aktual'nye problemy rusistiki. Yazykovye aspekty regional'nogo suschestvovaniya cheloveka: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii.* Tomsk, 2006; 3: 435 – 440.
2. Asmus N.G. *Lingvisticheskie osobennosti virtual'nogo kommunikativnogo prostranstva.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2005.
3. Belozercev A.V. *Osobennosti realizacii lichnostno-orientirovannoj kommunikacii v novyh informacionnyh tehnologiyah: na materiale russkogo i anglijskogo yazykov.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Tyumen', 2008.
4. Voroncova T.A. Kommunikativnoe prostranstvo v lingvopragmaticheskoj paradigme. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Istoriya i filologiya.* 2009; 1: 11 – 17.
5. Arutyunova N.D. Pragmatika. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar`.* Moskva: Sovetskaya `enciklopediya. Gl. red. V.N. Yarceva, 1990. Available at: <http://les.academic.ru/>

Статья поступила в редакцию 07.12.16

УДК 811.512.141

**Samsitova R.I.,** student, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: [luiza\\_sam@mail.ru](mailto:luiza_sam@mail.ru)  
**Khuramshina A.R.,** assistant of Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia),  
 E-mail: [kafedra\\_bmp@mail.ru](mailto:kafedra_bmp@mail.ru)

**SPEECH ACT OF COMPLIMENTING IN THE BASHKIR AND ENGLISH LANGUAGE PICTURES OF THE WORLD.** The article is dedicated to compliments in the speech acts' system of the Bashkir and English languages. Today more often the questions of speech acts arise many researchers' interest such as compliments, congratulations, condolences and so on. A man is in constant communion, communication: he speaks, converses, argues. Our speech like a mirror reflects the level of general culture, the state of mind, the depth of thought and the intelligence depth. The problems of interpersonal verbal communication and interaction between people requires in-depth research of any form of native speakers' verbal behavior and their communicative and pragmatic features. Compliments, being one of the most difficult things, represent particular interest in connection with pragmatic focus on the successful implementation of linguistic communication.

**Key words:** Bashkir language, English language, compliments, pragmatics, speech act.

**Р.И. Самситова,** студентка 2 курса Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: [luiza\\_sam@mail.ru](mailto:luiza_sam@mail.ru)  
**А.Р. Хурамшина,** ассистент Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: [kafedra\\_bmp@mail.ru](mailto:kafedra_bmp@mail.ru)

## РЕЧЕВОЙ АКТ КОМПЛИМЕНТА В БАШКИРСКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Данная статья посвящена комплиентам в системе речевых актов башкирского и английского языков. В настоящее время всё чаще вызывают интерес у многих исследователей вопросы речевых актов, таких как комплименты, поздравления, соболезнования и др. Человек находится в постоянном общении, коммуникации: говорит, беседует, спорит. Наша речь, словно зеркало, отражает уровень общей культуры, состояние души, глубину мышления и интеллекта. Проблемы межличностного вербального общения и взаимодействия людей между собой требует углубленного исследования любой формы речевого поведения носителей языка и их коммуникативных и прагматических особенностей. Compliments, являясь одним из сложных, представляют особый интерес в связи с прагматической направленностью на успешную реализацию языковой коммуникации.

**Ключевые слова:** башкирский язык, английский язык, комплименты, прагматика, речевой акт.

Современная лингвистика активно разрабатывает направление, в котором язык рассматривается как культурный код нации, а не просто как орудие коммуникации и познания. Современными учёными язык позиционируется как путь, по которому мы проникаем в современную ментальность нации. Известно, что человек с детства усваивает язык и вместе с ним культуру своего народа. Все тонкости культуры народа отражаются в его языке, который специфичен и уникален, так как по-разному фиксирует в себе мир и человека в нем. В коммуникативном поведении башкирской и английской языковой личности отражаются особенности национального характера башкир и англичан. Соответственно, и употребление речевого акта комплимента в башкирской и английской коммуникативных культурах в значительной степени определяются культурными особенностями двух этнических общностей. В этой связи совершенно очевидной является значимость и актуальность межкультурной коммуникации как науки и межкультурной компетенции, которой она учит. По мнению профессора Л.Х. Самситовой, каждый язык обслуживает все социокультурные потребности его носителей, он является отражением культуры определенного этноса [1, с. 5].

Комплименты, являясь одним из сложных, но интересных и эффективных элементов речевого акта, представляют особый интерес в связи с прагматической направленностью на успешную реализацию языковой коммуникации. Термин «речевой акт», введенный в теоретическую литературу Оксфордской школой позитивизма, обозначает основную единицу вербальной коммуникации. Понятие речевого акта впервые ввел представитель английской лингвистической философии, логик Дж. Остин, исходя из деятельностного подхода Л. фон Витгенштейна, который рассматривал язык как деятельность, осуществляемую людьми в конкретных общественных ситуациях, как особую форму общественного существования. Позднее это понятие уточняет и разъясняет В.З. Демьянков, который интерпретирует речевой акт как «элементарную единицу речи, последовательность языковых выражений, произнесенную одним говорящим, приемлемую и понятную по меньшей мере одному из множества остальных носителей языка» [2, с. 223 – 235]. Исходя из этого, можно предположить, что теория речевых актов направлена на изучение речевого общения, когда во главу угла ставится использование языковых средств в вербальной коммуникации с вполне определенной целью, для выражения особых интенций говорящего. Классификации речевых актов осуществляются по иллокутивным признакам. Е.М. Вольф рассматривает комплимент как «особый вид иллокутивных актов, где действуют специфические именно для них иллокутивные силы, целью которых является вызвать у собеседника определенный перлокутивный эффект – эмоциональную реакцию» [3, с. 280].

Речевая структура комплиментов позволяет нам выделить тип комплимента как прямой комплимент. Подробнее приведём примеры и расскажем о строении такого типа комплиментов.

**Прямой комплимент.** Построение прямого комплимента достаточно стандартно. Он, в основном, имеет трехчастную композицию: обращение, собственно сообщение и мотивацию, т. е. детальную характеристику объекта:

В башкирском языке:

– *Рәйлә Рәзиф кызы, һез, ысынлап та, шул тиклем матурһығыҙ, бер кемдә лә күргәнем булманы шундай тәрән карашлы күзәрҙе, ә толомдарығыҙ, валлаһи!* В английском языке: Jane, you look nice, I like your new haircut. В английском языке отсутствует такое понятие, как отчество. Кроме того, в английском языке не такое изобилие прилагательных, как в башкирском. Именно поэтому комплимент в башкирском языке звучит образно.

В качестве обращения могут выступать:

- одночленная номинация, представленная именем адресата. В башкирском языке:

– *Ләйләкәй, һин һәр ваҡыт шулай һылыу.* В английском языке:

– Susan, you always look so beautiful.

- двучленная номинация, состоящая из имени и отчества. В башкирском языке:

– Алия *Муллаянова, һиндәй яҡшы күңелле ҡатып һин!* Как было отмечено выше, в английском языке отсутствует понятие отчества, поэтому подобного рода комплименты отсутствуют.

- подлежащее, выраженное местоимением. В башкирском языке:

– *Һин бөгөн бик матурһың!* В английском языке:

– You look great in white.

Следует, пожалуй, отметить, что обращение в комплименте к адресату по фамилии для башкирской речевой культуры не свойственно. Кроме того, одночленная номинация, состоящая только из отчества, допустима лишь в тех редких случаях, когда между коммуникантами существуют близкие отношения, поскольку это придаёт высказыванию оттенок фамильярности. В башкирском языке:

– *Ишбулдовна! Нисек ҡарама, һин яҡшы ҡатын!*

В комплиментах, которые произносятся при приветствии, встрече, обращении может отсутствовать обращение. В башкирском языке:

– *Сәләм! Хәлдәрең нисек? Иҫ киткес яҡшы күрәнәһең!* В английском языке:

– Good morning! You look wonderful!

Довольно часто в прямых комплиментах мотивация отсутствует. В башкирском языке:

– *Бигерәк һылыуһың шул.* В английском языке:

– You look very glamorous.

Очень часто в прямых комплиментах используются распространители, указывающие на время. В башкирском языке:

– *Һез һәр ваҡытта ла шундай матур!*

– *Һез бөгөн кис нисектер айырыуса гүзәл!* В английском языке:

– You always look stunning!

– You're looking very smart tonight.

Широко используются качественные прилагательные в превосходной степени. В башкирском языке:

– *Әй, кызым, бик аҡыллы кызым бит һин миңә!*

– *Зур-зур, һәп-һәйбәт, шәп малай. Ҡалай көр тауышлы.* В английском языке:

– Ann, you have the best voice I've ever heard.

– You are the most beautiful girl in our university.

Под воздействием закона усиления в комплименте часто употребляются гиперболы, сравнения, градации. Примером использования гиперболоизации могут являться следующие комплименты. В башкирском языке:

– *Ауыртмаймы?*

– *Һезҙең шәфҡәтле ҡулығыҙ тотонған урындың ауырттыуы мөмкинме һуң?*

– *Һылыулығың ҡара! Кәртинкәме ни.* В английском языке:

– You are the cleverest person in the whole world!

– Kate, you are as pretty as a picture.

Сравнения могут быть представлены по-разному. Например, адресата сравнивают с каким-либо литературным персонажем. В башкирском языке:

– *Йә хозай!.. Донъяла шул хәтле лә тыйнаҡ, шул хәтле лә изге йәңле кешеләр була икән дә баһа... Ҡара һин уны, һөнәрсенән дә шәберәк оҫта булған көйө, ул йәшәһен тип, был һөнәргә тотонмай торған бит!..*

– *Бәйәк оҫта!.. Тиңһез һөнәрсе!* В английском языке:

– Your love is like Romeo's and Juliet's love!

– You're brave as Beowulf.

Или же адресата сравнивают со знаменитыми людьми, авторитет которых всенародно признан. В башкирском языке:

– Карасы, үзәкте өҙгә лә куйзы ла баһа!

– *Әйтмә лә, куйсы инде. Куйсы...*

– *Китсе, кит, шул тиклем дә моңло бала буыр икән!*

– *Тауышы һиндәй бит, тауышы! Таш йөрәктәрҙе лә иретерлек тә баһа! Салауат шикелле моңло ла!* В английском языке:

– You are always dressed impeccably like George Clooney.

– You are observant like Sherlock Holmes.

Объектами прямых комплиментов могут стать: одежда, причёска, внешность, какие-то положительные качества собеседника.

Таким образом, проанализировав комплименты из устных реплик коммуникантов в башкирском и английском языке, мы выявили, что комплимент является составной частью речевого этикета, который определяет корректные формы и значение действий в процессе коммуникации. Данный речевой акт служит не только для установления контакта между адресантом и адресатом, но может и изменить вектор отношений между ними в положительном направлении.

## Библиографический список

1. Самситова Л.Х. *Культурные концепты в башкирской языковой картине мира*: монография. Уфа: Гилем, 2015.
2. Демьянков В.З. Теория речевых актов в контексте современной лингвистической литературы: (Обзор направлений). *Новое в зарубежной лингвистике*: Вып. 17. Теория речевых актов. Москва Прогресс, 1986: 223 – 235.
3. Вольф Е.М. *Функциональная семантика оценки*. 2-е изд., доп. Москва: Эдиториал УРСС, 2002.

## References

1. Samsitova L.H. *Kul'turnye koncepty v bashkirskoj yazykovoj kartine mira*: monografiya. Ufa: Gilem, 2015.
2. Dem'yanov V.Z. *Teoriya rechevyh aktov* v kontekste sovremennoj lingvisticheskoy literatury: (Obzor napravlenij). *Novoe v zarubezhnoy lingvistike*: Vyp. 17. Teoriya rechevyh aktov. Moskva Progress, 1986: 223 – 235.
3. Wolf E.M. *Funkcional'naya semantika ocenki*. 2-e izd., dop. Moskva: Editorial URSS, 2002.

Статья поступила в редакцию 01.12.16

УДК 811.512,141'37

**Samsitova L.H.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia),  
E-mail: luiza\_sam@mail.ru

**Kulanchin A.Yu.**, postgraduate, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia),  
E-mail: aitugan.islamdin@mail.ru

**REFLECTION OF PERSONAL AND DEMONSTRATIVE PRONOUNS IN THE “DIVAN LUGAT AT-TURK” DICTIONARY OF MAHMOUD AL-KASHGARI AND THEIR INTERRELATION WITH PRONOUNS OF THE MODERN BASHKIR LANGUAGE.** The article studies personal and demonstrative pronouns in Mahmoud Al-Kashgari's dictionary “Dvan Lugat At-Turk”. The authors analyze how pronouns of modern Bashkir are formed, relying on Mahmoud al-Kashgari's work. In the article features of the following pronouns are found out: *бен* (I), *биз* (we), *син* (you), *сиз* (you), *ул* (he/she), *улар* (they). On the basis of the analysis the researchers note that some pronouns have the same basis. The pronouns *уз* and *уш* have formed from the same root. The issue of an origin of a demonstrative pronoun *бу* continues to remain debatable.

**Key words:** pronouns, etymological aspect, Turkic linguistics, formant.

**Л.Х. Самситова**, д-р филол. наук, проф. Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: luiza\_sam@mail.ru

**А.Ю. Куланчин**, аспирант Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: aitugan.islamdin@mail.ru

## ОТРАЖЕНИЕ ЛИЧНЫХ И УКАЗАТЕЛЬНЫХ МЕСТОИМЕНЕЙ В СЛОВАРЕ «ДИВАН ЛУГАТ АТ-ТУРК» МАХМУДА АЛЬ-КАШГАРИ И ИХ СООТНОШЕНИЕ С МЕСТОИМЕНЯМИ СОВРЕМЕННОГО БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается отражение личных и указательных местоимений в словаре Махмуда аль-Кашгари «Диван лугат ат-турк». Авторы прослеживают становление местоимений современного башкирского языка, опираясь на труд Махмуда аль-Кашгари. В статье выяснены особенности следующих местоимений: *бен*, *биз*, *син*, *сиз*, *ул*, *улар*. На основании анализа устанавливается, что некоторые местоимения произошли из одной единой основы. Обосновывается идея о том, что местоимения *уз* и *уш* однокоренные. Дискуссионным продолжает оставаться вопрос о происхождении указательного местоимения *бу*.

**Ключевые слова:** местоимения, этимологический аспект, тюркское языкознание, формант.

«Диван лугат ат-турк» Махмуда аль-Кашгари можно считать первым энциклопедическим словарем в области тюркологии. Как отмечает Б.Ж. Усамбетов, «труд Махмуда Кашгари «Диван лугат ат-турк» является общим духовным наследием не только тюркоязычных народов, но и, без преувеличения, уникальным письменным памятником общечеловеческого масштаба» [1, с. 105]. Данный труд впервые вышел в свет в 1915 – 1917 годах в Стамбуле. Далее его переводили на турецкий, узбекский и другие языки. На основе «Диван лугат ат-турк» создавались многие словари тюркских языков, в том числе и «Древнетюркский словарь». Словарь исследован востоковедами и тюркологами, среди которых С.Е. Малов, А.Н. Кононов, Н.А. Баскаков, А.М. Щербак, Н.З. Гаджиева, Б.А. Серебрянников, Д.Н. Насилов. На стороне не остался и известный башкирский востоковед А.З. Валиди, который в 1932 году опубликовал статью, «посвященные уточнению дат создания «Дивана» и воссозданию биографии Махмуда аль-Кашгари» [1]. А самого Махмуда Кашгари доктор исторических наук Байболот Абытов называет первым в мире тюркологом, заложившим начало специальной отрасли в науке тюркского языкознания – научной тюркологии.

Как уже отметили выше, «Диван лугат ат-турк» исследован многими известными тюркологами. Мы в свою очередь ставим перед собой задачу рассмотреть личные и указательные местоимения, которые легли в основу местоимений башкирского языка

и их соотношение с местоимениями современного башкирского языка.

Местоимение 1-го лица единственного числа в основном падеже имеет форму *бан* и *ман*. По утверждению автора словаря, если у огузов употребляется форма *бан*, то у тюрков *ман* [1, с. 329]. Нужно отметить, что и до сих пор в языках, которые относятся к огузской группе, активно употребляется *бан*. А в современном башкирском и татарском языках используется форма *мин*. Мы не считаем, что *бан* и *ман* это разные формы, так как в тюркских языках наблюдаем чередование *б* и *м*. Но нужно отметить, что форма *б* более древняя. По мнению Дж.Г. Киекбаева, детально исследовавшего урало-алтайские языки, местоимение *бан* (*ман*, *мин*) образовалось от основы *би*, которое нужно считать более древней [2].

В дательном-направительном падеже местоимение *мне* встречается в форме *маңа*. Например, *Калди маңа тат* (Ко мне пришел неверный уйгур). В родительном падеже употребляется *миндин*: *Алгил укут миндин угул* (Сын мой, прими мое наставление).

Множественное число 1-го лица имеет форму *биз*. Например, *биз калдимиз* (мы пришли). По мнению профессора Дж.Г. Киекбаева, форма *биз* образовалась от основы *би* и здесь -з – это показатель множественности.

По поводу местоимения второго лица Махмуд аль-Кашгари пишет следующее: «*Сан* – частица со значением «ты». Тюрки ис-

пользуют это слово, обращаясь к детям, слугам и тем, кто младше по возрасту или ниже по положению. Тем, кого уважают и кто занимает более высокое положение, говорят *сиз* (вы). Огузы делают наоборот: старшим они говорят *сан*, а младшим *сиз*. Последнее употребляется и во множественном числе, и это верно, так как *сиз* – это имя собирательное» [1, с. 329].

Местоимение *он* в словаре встречается много раз под формой *ул*. Нужно отметить, что в современном башкирском языке данное местоимение сохранилось без изменений. Но форма *ул* используется только в основном падеже: *Ул андаг айди* (он сказал то-то). В остальных падежах, кроме основного, первая у меняется на *а*. В дательном-направительном падеже имеет форму *аңар*: *аңар айдим* (я сказал ему). Далее приводится следующий стих:

*айдим аңар савук  
бизни табаналук  
кажтиң балзай карик  
кирләриз бизук*

(Я сказал ему: «Любимый! Как же ты пришел к нам через широкие степи и высокие горы?»). И в современном башкирском языке практически во всех диалектах наблюдаем замену *у* на *а*. Башкирский ученый Н.Х. Ишбулатов по поводу данной замены пишет следующее: «во всех падежных формах, кроме именительного, у заменяется на *а* под влиянием гласного в окончании: *аның, аны, анан, анда*» [3, с. 129].

Также местоимение 3-го лица в современном башкирском языке употребляется в функции указательного местоимения: *Ул кеше безгә якын ине* (тот человек был близок нам). Такую же картину наблюдаем и в словаре «Диван лугат ат-турк». Махмуд аль-Кашгари пишет: «*ул* – частица, передающая также значение тот». Это означает, что местоимение *ул* может указывать не только на людей, но и на неодушевленные предметы. Например: *Ул йорт ауылда иң бейеге* (тот дом самый высокий в деревне). Профессор А.М. Азнабаев объясняет данное явление в тюркских языках тем, что местоимения 3-го лица тесно связаны с неопределенностью и поэтому могут указывать на неопределенные или неодушевленные предметы [4, с. 33].

Множественное число 3-го лица встречается в такой же форме, которая употребляется в современном башкирском языке *улар*: *Улар икки бир бирка кайишди* (они оба были благосклонны друг к другу. *Улар бир бирдин кажишди* (они убили друг друга). *Улар икки башра кажишди* (эти двое ударяли друг друга). Как видно из примеров множественное число образовано от единственного числа путем добавления аффикса *-лар*. Этот аффикс широко употребляется в тюркских языках и часто образует множественное число имен существительных.

Из указательных местоимений в словаре встречаются *бу* (это), *анда* (там), *уш* (это, так). Автор пишет: «*бу* – частица, обозначающая это. *Бу ар* – этот человек» [1, с. 897]. В современном татарском языке до сих пор употребляется данная форма. А в башкирском языке к основе *бу* добавляется *-л* и имеет форму *был*. Все тюркологи едины в том, что *-л* – это показатель множественного числа, и аналогично неопределенности. Но возникает вопрос: если *-л* показатель неопределенности, почему он прибавляется к определенному слову, так как местоимение *был* всегда указывает на определенный предмет, а основатель академической грамматики башкирского языка Н.К. Дмитриев называет его артиклем определенности. Дж.Г. Киекбаев считает, что *-л* является показателем определенности только для именительного падежа указательного местоимения [2]. Мы же предполагаем, что *-л* не может являться показателем определенности только в определенных случаях и предполагаем, что местоимение *был* в начальном этапе указывало на неопределенность.

Что касается местоимения *анда*, Кашгари пишет: «*анда* – частица, обозначающая там» [1, с.158]. Далее автор обращает внимание на то, что огузы заменяют последнюю гласную на *-н* (*андан*) и употребляют данное слово в значении «после». Нужно подчеркнуть, что и в современном башкирском языке есть форма *анан* (после). Автор отмечает, что замена последнего гласного на *-н* у огузов идентична замене *алифа* (*-а*) на *нун* (*н*) в арабском языке. Вот что он пишет по этому поводу: «В арабском языке взаимозамещение *н* и *алифа* дозволено, как в словах Аллаха Всевышнего: «*вамараббуаламин*»... в рассказе Мусы, *алиф* здесь заменяет *н*. Но спрашивая об одушевленных существах, нельзя говорить *ма хаза* (что это), нужно говорить *ман* (кто)» [1, с.158]. Но мы придерживаемся следующего мнения: замена гласного на *н* в двух языках – это случайное совпадение, так как во-первых, эти языки не родственные, во-вторых, *-н* в слове *анан* это показа-

тель исходного падежа, а в арабском языке *н* применяется в качестве показателя множественного и двойственного числа, либо указывает на женский род. Автор старался рассмотреть многие аспекты тюркских слов, сравнивая с арабским языком, несмотря на то, что тюркские и арабский языки не являются родственными. Данное желание автора можно объяснить тем, что, во-первых, данный труд создавался во времена халифата, а, во-вторых, свою работу Махмуд аль-Кашгари посвятил арабскому халифу аль-Муктади.

В словаре Махмуда аль-Кашгари из указательных местоимений встречаем форму *уш*. Автор пишет: «*уш* – частица со значением «так, вот» и приводит следующий пример *уш мундаг кил* (делай вот так). Если данное предложение перевести в современный башкирский язык, то местоимение *уш* будет *ошолай*. В другом месте Махмуд Кашгари отмечает, что форма *уш* употребляется и в значении «сердцевина, внутренняя часть дерева, ветви или рога». Также в тюркских языках имеется возвратное местоимение *уз* (сам). Например: *Ул үзе килде* (Он сам пришел). Дело в том, что в словаре данное местоимение автор объясняет так же, как и *уш*. Кашгари пишет: «*Уз* – сердце, а также то, что находится в животе. *Уз умагр иди* (у меня болел живот)». «*Уз* – сердцевина дерева». Исходя из этого, можно предположить, что *уз* и *уш* – это сердцевина. Действительно, в башкирском языке сохранились слова, которые образованы из формы *уз* и имеют значение «сердцевина»: *үзәк* – центр, *үзәк* – ущелье, *үзән* – ущелье.

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что местоимения *уз* и *уш* (в современном башкирском языке *үз* и *ошо*) произошли из одного корня. Как мы видим в данных местоимениях лишь отличается только последний показатель. Несмотря на то, что *-з* и *-ш* отличаются в фонетическом плане, они вполне могут быть показателями, которые указывают на одно и то же явление. Действительно, по мнению некоторых тюркологов, и *-з*, и *-ш* в тюркских языках употребляются как показатели множественности.

Автор «Очерков по исторической морфологии татарского языка» Латиф Залая считает, что *-з* – это показатель двойственного числа. Л.Ж. Залая подчеркивает, что некоторые тюркологи также придерживались мнения что *-з* – это показатель двойственности и приводили следующие примеры: *мәңез* (две щеки), *кокуз* (две груди), *омуз* (два плеча), *агуз* (две челюсти). Далее учёный пишет: «В современном татарском языке трудно найти ее следы (двойственности – А.К.). Мы всего лишь можем предположить, что *-з* в словах *игез*, *тигез* это показатель двойственности, который остался со старотюркского языка. Если это так, то этимология следующих слов *ике* – *иге* – *з*, *тик* – *тиг* – *ез*» [5, с. 13]. Мы же согласны с автором и придерживаемся следующего мнения: показатель *-з* в начале действительно указывал на двойственность, но со временем двойственность исчезла во многих языках, а его показатели начали использоваться для обозначения множественного числа. Такую же картину видим и в русском языке, где *-а* в свое время указывал на двойственное число, но со временем стал показателем множественного числа. По мнению профессора Дж.Г. Киекбаева, в башкирском языке так же остались следы двойственности, которые сейчас мы называем показателями множественного числа. Ученый пишет следующее: «...тюркскую форму типа *алдык* «мы взяли» исторически следует считать также двойственным числом» [2, с. 151]. Таким образом, если *-з* в начале указывал на двойственность, позже стал показателем множественного числа.

Что касается показателя *-ш*, его тюркологи рассматривают как показатель множественности. Например, авторы «Исторической морфологии башкирского языка» отмечают, что данный показатель активно употребляется во взаимном залоге тюркских языков [6]. Данный залог указывает на множественность, так как указывает на действие, которое происходит между несколькими людьми.

Исходя из выше сказанного, можем предположить, что и *-з* и *-ш* указывают в тюркских языках на множественное число, а это дает нам право заявлять о том, что местоимения *уш* и *уз* произошли из одной основы. Также мнение А.Н. Кононова, который считал, что *-ш* и *-з* это одинаковые показатели, доказывает нашу гипотезу о единой основе этих местоимений [6, с. 156].

Таким образом, основные личные и указательные местоимения современного башкирского языка отражаются в словаре Махмуда аль-Кашгари «Диван лугат ат-турк». Если некоторые местоимения сохранились в такой же форме, то другие изменили свою структуру.

## Библиографический список

1. Кашгари М. *Диван лугат ат-турк*. Алматы: Дайк-Пресс, 2005.
2. Киекбаев Дж.Г. *Основы исторической грамматики урало-алтайских языков*. Уфа: Китап, 1996
3. Азнабаев Ә.М. *Башкорт теленең тарихи грамматикаһы*. Өфө: БашДПУ, 2002.
4. Ишбулатов Н.Х. *Башкорт диалектологияһы*. Өфө: Башкортостан китап нәшриәте, 1980.
5. Жәләй Л.Ж. *Татар теленең тарихи морфологиясе (очерклар)*. Казань: Фикер, 2000.
6. Азнабаев А.М. *Историческая грамматика башкирского языка* Уфа: БГУ, 1983.

## References

1. Kashgari M. *Divan lugat at-turk*. Almaty: Dajk-Press, 2005.
2. Kiekbaev Dzh.G. *Osnovy istoricheskoy grammatiki uralo-altajskih yazykov*. Ufa: Kitap, 1996
3. Aznabaev Ә.М. *Bashkort teleneң tarihi grammatikahy*. Өfө: BashDPU, 2002.
4. Ishbulatov N.H. *Bashkort dialektologiyahy*. Өfө: Bashkortostan kitap nәshriәte, 1980.
5. Zhelәj L.Zh. *Tatar teleneң tarihi morfologiyase (ocherklar)*. Kazan': Fiker, 2000.
6. Aznabaev A.M. *Istoricheskaya grammatika bashkirskogo yazyka* Ufa: BGU, 1983.

Статья поступила в редакцию 01.12.16

УДК 392

**Chaptykova Yu.I.**, *Cand. of Sciences (Philology), senior research associate, Department of Folklore, Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: yuliya-hakasiya@mail.ru*

**Cheltygmasheva L.V.**, *Cand. of Sciences (Philology), leading research associate, Department of Literature, Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: cheltygmasheval@mail.ru*

**MYTHOLOGICAL STORIES ABOUT SPIRITS-HOSTS OF A MOUNTAIN, WATER, FIRE IN THE KHAKASS FOLKLORE (ON MATERIALS OF THE FOLKLORE EXPEDITION OF 2016 IN TASHTYP AND ASKIZ DISTRICTS OF THE REPUBLIC OF KHAKASSIA).** The task of the research is to conduct an analysis of the modern state of the genre of a mythological story, which remains to be an understudied genre in Khakass folklore. The authors use their materials from a folklore expedition that took place in 2016 at villages of Askiz and Tashtyp Districts of the Republic of Khakassia. The main attention is paid to the consideration of integrity of mythological stories about spirits-hosts of mountain, water and fire. On the basis of the use of the factual material in the work defining characteristics of narrations about hosts of mountains (тағ ээзи), water (суғ ээзи), a spirit-host of fire (от ине), about their relationship with a human being are distinguished and described. The authors come to a conclusion that the mythological story continues functioning as a folklore genre and reflects the Khakass religious ideas, the people's knowledge about the world, about close connection of the man and nature, and so on.

**Key words:** folklore, mythological stories, customs, rites, spirits-hosts, host of a mountain, host of fire.

**Ю.И. Чаптыкова**, канд. филол. наук, с. н. с. сектора фольклора Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории, г. Абакан, E-mail: yuliya-hakasiya@mail.ru

**Л.В. Челтыгмашева**, канд. филол. наук, в. н. с. сектора литературы Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории, г. Абакан, E-mail: cheltygmasheval@mail.ru

## МИФОЛОГИЧЕСКИЕ РАССКАЗЫ О ДУХАХ-ХОЗЯЕВАХ ГОРЫ, ВОДЫ, ОГНЯ В ФОЛЬКЛОРЕ ХАКАСОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ ФОЛЬКЛОРНОЙ ЭКСПЕДИЦИИ 2016 Г. В ТАШТЫПСКОМ И АСКИЗСКОМ РАЙОНАХ РЕСПУБЛИКИ ХАКАСИЯ)

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 16-04-18024

Целью статьи является анализ современного состояния малоизученного в хакасской фольклористике жанра – мифологического рассказа – по материалам фольклорной экспедиции 2016 г. по сёлам Аскизского и Таштыпского районов Республики Хакасия. Основное внимание уделяется рассмотрению сохранности мифологических рассказов о духах-хозяевах горы, воды, огня. На основе привлечения фактического материала в работе выделяются и описываются характерные особенности повествований о хозяевах горы (тағ ээзи), воды (суғ ээзи), духе-хозяйке огня (от ине), об их взаимоотношениях с человеком. Авторы приходят к выводу, что мифологический рассказ продолжает функционировать как фольклорный жанр, отражающий религиозные представления хакасов, их знания об окружающем мире, о тесной связи человека с природой и т. д.

**Ключевые слова:** фольклор, мифологические рассказы, обычаи, обряды, духи-хозяева, хозяин горы, хозяйка огня.

В рамках реализации грантового проекта «Хакасский фольклор: современное состояние и проблемы сохранения», поддержанного Российским гуманитарным научным фондом, научными сотрудниками сектора фольклора и сектора литературы Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории в 2016 году была проведена фольклорная экспедиция по сёлам Республики Хакасия. Сбор материала проходил в Таштыпском и Аскизском районах, т. е. в местах компактного проживания основной части коренного населения республики.

Хакасский фольклор, его повествовательные жанры, песенная и обрядовая поэзия, сравнительно не так давно отмеченные, как бытующие, в последнее время переживают или уже пережили процесс угасания, связанный с проблемой ухода из жизни носителей и знатоков фольклора, большая часть из которых – люди преклонного возраста. В связи со сложившейся ситуацией в целях сохранения традиционного фольклора любой дополнительный сбор бытующих единичных образцов или выявление новых вариантов ранее записанных текстов является одной из

актуальных задач современности. Целью данной статьи является рассмотрение сохранности мифологических рассказов о духах-хозяевах горы, воды, огня в Таштыпском и Аскизском районах Республики Хакасия.

Жанр несказочной прозы хакасов – мифологический рассказ – является одним из важнейших источников изучения материальной и духовной культуры народа. Содержание мифологических рассказов тесно связано с мифологией и народными верованиями народа. В традиционной культуре человек и природа сосуществовали в мире и согласии. К наиболее ранним верованиям хакасов относится почитание гор – перед тем, как воспользоваться дарами природы, люди проводили обряды, на которых спрашивали у духов гор, рек удачи на охоте, рыбалке. Обязательным элементом вторжения в «чужой» мир было проведение кормления огня, духов местности в возвышенностях, в местах их обитания. После этого нахождение человека в «ином» мире являлось безопасным, тем не менее, в таких местах за-прещалось распевать песни. Жительница с. Матур Таштыпского



района Н.М. Бутонакова рассказывала: «Ээлиг чирлерде сарнирга чарабас. Таг кизилери сарнаан кизини худын тагзар хада апарыбысчалар, анналар пистич кибирибис хоостыра тагда сарнирга чарабас» («В местах, где обитают духи, нельзя распевать песни. Иначе горные люди могут увести душу человека («хут») в гору») [1]. Духи очень любят музыку, поэтому в старину в тайгу брали с собой сказителя («хайжи-нымахчи»), который исполнением хакасских героических сказаний («алыптых нымах») привлекал удачу для охотников.

Согласно традиционным поверьям, у хакасов не охотились в одиночку, обязательно на пару или артелью, не разрешалось громко кричать, петь в тайге. Считалось, что человек, нарушивший эти правила, становится узанным горными людьми. Про таких людей в народе говорят: «Таг кизилерине таныттыр салтыр» («Стал опознанным (узанным) горными людьми»). Некоторые информанты сами были свидетелями или участниками таких событий. Н.П. Боргоякова из с. Усть-Чуль Аскизского района о себе рассказывала: «Мин позым таг кизине таныттыр салгам, ирге парыбысханда, ол майды парган» («Я – человек, опознанный горными людьми, когда вышел замуж, он (горный муж) умер») [2].

Образ хозяина горы («таг ээзи») или горного человека («таг кизизи») весьма распространен в хакасском фольклоре. По представлениям информантов, горные люди обликом похожи на людей: они очень красивые, высокие, хорошо одетые мужчины и женщины. Жительница с. Тюрт Тас Е.Я. Чанкова их так описывает: «Ирепчи килген, угаа чаксы тонаңчыхтыглар, көк силіг көгенектиг, пай чурттыглар» («Супруги пришли, хорошо одетые, жена в синем красивом платье, видно, что богато живут») [3].

По поверьям хакасов, они, как обычные люди, имеют хозяйство, дом, посуду, занимаются разведением скота, ходят друг другу в гости, устраивают свадьбы. М.М. Токчинова из с. Матур говорит: «Таг кизилерини иблери таг истинде, изиктери чаксызын азылча, күскүзін чабылча» («Дом у горных людей находится внутри горы, двери весной открываются, осенью закрываются») [4]. Характер у горных людей, так же, как у людей, разный, т.е. есть хорошего, есть плохого нрава горные люди: «Таг кизилерни мағатары парох, амыр кизилери мағат, олар хомайларын пиктеп салчалар» («Среди горных людей есть и хорошие, спокойные люди, они плохих закрывают в горах») [3].

По традиционным представлениям хакасов, встреча с горными людьми обычно плохо сказывается на судьбе человека. Е.Я. Чанкова говорит, что, если на своем пути встретишь свадебное гулянье горных людей, то это не к добру: «Таг кизилерини ойынына орта пол парза, кизеэ хомай итчелер» («Если попадешь на гулянье горных людей, несчастья не избежать») [3]. В подтверждение верности своих слов Евгения Яковлевна привела случай, происшедший с одной из односельчан, которая после встречи в лесу со свадебным шествием горных людей тяжело заболела, стала невменяемой и перестала говорить.

Часто в селах, находящихся в таежной местности Аскизского и Таштыпского районов, дорога горных людей проходит через дома, хозяйственные постройки людей. При должном, почтительном отношении к ним они относятся благосклонно к людям. Приведём рассказ В.Н. Томочаковой из с. Усть-Чуль: «Пир хати таг кизилерин истерге килскен. Герберт теен, орайда чөбөргө чарабас. Турача таг кизилерини чолы иртчетсе, арага испин чуртаза, хайтпинча» («Однажды пришлось слышать речь горных людей. Герберт сказал, поздно вечером ходить в таких местах нельзя. Если через дом проходит дорога горных людей, в таком доме, если хозяева не будут злоупотреблять спиртным, можно спокойно жить») [5]. Как видно из рассказа информатора, горные люди любят спокойствие и благополучие в доме. Если же дорога проходит через неблагополучный дом, то в такое жилище приходит несчастье: «Казановкада пистич тура таг кизилерини чолында турган, пистич кизилер анда көп үреен, пис ол тураны садыбысхабыс, ол кизилерге идок анда талаан полбаан («В Казановке наш дом находился на дороге горных людей, наших родственников много умерло, мы продали этот дом, новым хозяевам также там не везло») [6]. Для сохранения жизни, удачи в доме, через который проходит дорога горных людей, как отмечает В.Н. Томочакова, пожилые родственники предупреждают молодое поколение: «Мин үреп парза, анда күлеет полбазын, пу турада таг кизилерини чолы» («Когда я умру, пусть в этом доме не будет пьяных гулянок, так как через него проходит дорога горных людей») [5].

О.И. Чанкова из с. Картоев Аскизского района рассказывала, что её дед по материнской линии общался с горными людьми, которые приходили к нему в гости: «Тай абам таглыи полган, ол тичең таг кизилерин азырирга кирек. Таг кизилери килип, стол ибери

одырыбысчаңнар азыранарга. Тай абам үреен соонда, мин оларны азырабаам, анналар олар килбин сыхханнар» («Дед по материнской линии видел горных людей, общался с ними, он говорил, что их надо кормить. Горные люди приходили, садились за стол, чтобы поесть. После смерти деда они перестали приходить, потому что я их не кормила») [7].

Исследователь традиционных воззрений хакасов В.А. Бурнаков отмечает, что грань между жизнью и деятельностью горных и обычных людей очень условна, что горные люди часто «уводят» к себе земных девушек и молодых женщин, как впрочем и парней [8]. Ю.С. Чочимаков рассказал о сожительстве охотника Тибильдеева с горной женщиной: «А. Тибильдеев аңчы полган, ол чалгызаан чуртаан. Ол Хара сагал тагзар чаксыдаң күскее читире аннап чөрчең. Таг хыстарынаң танызып чуртааң. Ол ипчи килип, пырыс алай адай полпып чуртааң, хараазын ипчи полпып хада узучаң» («А. Тибильдеев был охотником, жил один. С весны до конца осени он охотился на горе Хара сагал. Там сожительствовал с горной девушкой, которая в виде кошки или собаки жила у него, а ночью, превратившись в женщину, ложилась с ним») [9].

В более ранних мифах духи-хозяева изображены могущественными, богатыми, обладающими дарами тайги, гор, они господствуют над людьми. С течением времени мифологические рассказы меняются: здесь человек, изучив тайны природы, старается уже мирно сосуществовать с духами.

Повествования о духах-хозяевах воды («суғ ээзи»), в отличие от мифологических рассказов о духах-хозяевах гор и духах огня, встречаются крайне редко, что, по мнению информантов, связано с природным ландшафтом, отсутствием больших водоемов в районах, где проводилась фольклорная экспедиция.

Хакасы с древности почитательно относились к водным источникам, поэтому дух-хозяин воды («суғ ээзи») является одним из важных персонажей в их мифологической системе. Авторы работы «Хакасское народное поэтическое творчество», называя мифологические рассказы о духах-хозяевах местности архаическими кип-чоохами, приводят кип-чоох о духе-покровителе водных стихий «О повивальной бабке и водяном духе», опубликованный в записи Н.Ф. Катанова: «Сюжет его очень прост. Водяной дух позвал повивальную бабку к своей жене, и та помогла ей – приняла ребёнка. Дух наградил её. Описана «обстановка» в жилище водяного. Она похожа на внутренность жилища горного духа: также упоминается золотой стол. Кушанья те же, что и на земле» [10, с. 38].

В с. Нижняя Тея Аскизского района нами был записан от М.В. Мамышевой мифологический рассказ «О повивальной бабке и водяном духе», который, по-нашему мнению, является вариантом кип-чооха, записанного в начале XX века известным тюркологом Н.Ф. Катановым. В повествовании М. Мамышевой дух-хозяин воды позвал повивальную бабку к своей жене, и она помогла принять у нее роды. Родился мальчик, водяной дух дал бабке снадобье, чтобы помазать глаза новорожденного. Бабка этим зельем помазала и себе один глаз. После этого она этим глазом стала видеть истинную сущность водяного духа и его народа – они представлялись ему хвостатыми и имеющими рога. Она в отличие от остальных людей стала видеть их, в том числе и родившегося мальчика, который учинял драки между людьми. Повивальная бабка сделала ему замечание. Когда мальчик узнал, каким способом она его видит, он поцарапал ей глаз, с тех пор она перестала видеть духов водных стихий [11].

Данный мифологический рассказ близок к сказке, здесь идет усложнение сюжета. Как пишет М.А. Унгвицкая, повествования о духах-хозяевах стихий преобразовывались постепенно в первоначальные притчи, которые предшествовали формированию сказки [10, с. 39].

Издrevле известно магическое свойство огня, поэтому у предков хакасов, как и других народов, с давних пор развит культ огня. Люди с древности почитательно относились к духу-хозяйке огня, который играл огромную роль в человеческой жизни. Культ огня сопровождал все этапы жизни человека – от рождения до самой смерти. Все информанты единодушно отмечают, что, когда новорожденного впервые приводят в дом, обязательно совершают обряд поклонения огню. Родители с ребёнком вместе с хозяйками дома три раза кланяются перед очагом. Хозяйка дома кормит огонь хлебом со сметаной или маслом, талканом (национальным продуктом, приготовленным из мелко смолотого обжаренного ячменя или пшеницы), пызылахом (домашним сыром) и др., приговаривая: «От ине, мин сини азырапчам. Наа палаа пу турада истиг ползын! Хазых, часкалыг паза таланыг ёссин!» («Хо-

зьяка огня, я тебя кормлю. Пусть новорожденному будет хорошо в этом доме! Пусть он растёт здоровым, счастливым и удачливым!» [5]. Просит у хозяйки огня здоровья и благополучия для ребёнка, чтобы она его оберегала, помогала ему. Считалось, что при несоблюдении данного обряда хозяйка огня может отобрать у матери молоко.

Были записаны варианты поклонения огню: в селах Аскизского района новорожденного при проведении данного обряда, поклонившись огню, мажут детское темя сметаной, в отличие от сел Таштыпского района, где принято мазать сажей или мукой. Информант Н. М. Бутонакова из с. Матур, раскрывая семантику данного обряда, говорит: «Кичіг паланы уннаң крестіпчелер, ах сағыстыг ползын тіп» («Маленького ребенка мукой мажут, чтоб он вырос добрым, светлым, чистым человеком!») [1].

Считалось, что хозяйка огня охраняет домашний очаг и семью от злых сил, помогает готовить пищу, посылает детей, даёт приплод скоту. По сведениям информантов, хозяйку огня обычно кормит самый старший по возрасту и просит благополучия в доме, здоровья, удачи: «Отты ули азырапча. Оттаң чахсы чуртирга, хазых поларға сурынчабыс» («Огонь кормит старший. Просят хорошей жизни, здоровья!») [13].

Обряд поклонения домашнему очагу – «отха пазыртханы» – был особенным ритуалом в совершении свадебного обряда, при котором мать жениха знакомила хозяйку огня с новым членом семьи. Как говорили информанты, большое почтение в свадебном процессе уделялось богине огня: «Килін тураа пастап ла кірзе, хазинезі отха пазыртча» («Когда невестка в первый раз входит в «новый» дом, свекровь просит её поклониться хозяйке огня») [14].

В материалах, собранных Н.Ф. Катановым, хозяйка огня представлена тридцатизубой или сороказубой От-ине, которая является хранительницей жилища, оберегом человека, щитом пасущегося скота [15]. Как отмечают информанты, нужно всегда

проявлять уважение к духу огня, когда придут гости, необходимо проводить обряд кормления огня: «Аалчы килзе, отха тастапчалар» («Когда придет гость, нужно покормить огонь») [5]. Кормление огня не проводят после захода солнца, считалось, что ночью властвуют нечистые силы: «Кун хон парза, отха тастатпинчалар, хараскы нимелер сыхлапчалар» («После захода солнца огонь не кормят, темные силы выходят») [5].

Сохранился обычай поклонения хозяйке огня при забое скота, когда хозяин дома, проводя ритуал, просит у духа огняalista домашних животных. А.Н. Бутанаева из с. М-Сея Таштыпского района говорит, что при этом обычно произносятся: «Мыннаң даа артых мал ползын! Хазых ползын! Малдаң артых мал турзын!» («Лучше этого пусть скотина плодится! Здоровый пусть будет! Лучше этой скотины пусть скот стоит!») [13].

За помощью к огню хакасы обращаются во всех случаях жизни. Похоронный обряд также не обходится без кормления хозяйки огня. «Угощение» умершего осуществляется посредством запаха («хуюх») от сжигаемой на костре пищи. Информанты отмечают: «От ичечекті азырапчам, парыбысхан кізілерні адапчам, от тырли түссөк, отха тастапчам» («Хозяюшку огня кормлю, называя имена умерших родственников. Как огонь в печке засвещет, сразу же стараюсь покормить его») [14]. Сначала необходимо накормить хозяйку огня, поблагодарить её за возможность пообщаться с душами близких, потом покормить усопшего.

Таким образом, мифологические рассказы коренных жителей сел Таштыпского и Аскизского районов Республики Хакасия по-прежнему связаны с традиционными представлениями хакасов о духах гор, рек и огня. На наш взгляд, именно они наиболее полно отражают языческие верования, религиозные представления и суеверия современного человека. На сегодняшний день несказочная проза является одной из составляющих современного фольклора.

#### Библиографический список

1. Бутонакова Нина Михайловна, 1962 г.р., с. Матур. *Полевые материалы фольклорной экспедиции по Таштыпскому району с 14.06.2016 по 22.06.2016.*
2. Боргоякова Наталья Павловна, 1930 г.р., с. Усть-Чуль. *Полевые материалы фольклорной экспедиции по Аскизскому району с 9.08.2016 по 19.08.2016.*
3. Чанкова Евгения Яковлевна, 1930 г.р., с. Тюрт-Тас. *Полевые материалы фольклорной экспедиции по Аскизскому району с 9.08.2016 по 19.08.2016.*
4. Токчинакова Мария Михайловна, 1959 г.р., с. Матур. *Полевые материалы фольклорной экспедиции по Таштыпскому району с 14.06.2016 по 22.06.2016.*
5. Томочакова Виктория Николаевна, 1964 г.р., с. Усть-Чуль. *Полевые материалы фольклорной экспедиции по Аскизскому району с 9.08.2016 по 19.08.2016.*
6. Кайнакова Раиса Ивановна, 1953 г.р., с. Чахсы Хоньх. *Полевые материалы фольклорной экспедиции по Аскизскому району с 9.08.2016 по 19.08.2016.*
7. Чанкова Ольга Ивановна, 1941 г.р., с. Картоев. *Полевые материалы фольклорной экспедиции по Аскизскому району с 9.08.2016 по 19.08.2016.*
8. Бурнаков В.А. Духи гор: двуединые сущности. *Гуманитарные науки в Сибири.* 2002; 3: 35–39.
9. Чочимаков Юрий Семенович, 1942 г.р., с. Шепчуль. *Полевые материалы фольклорной экспедиции по Таштыпскому району с 14.06.2016 по 22.06.2016.*
10. Унгвицкая М.А., Майногашева В.Е. *Хакасское народное поэтическое творчество.* Абакан: Хакасское отделение Красноярского кн. изд-ва, 1972.
11. Мамышева Мария Васильевна, 1937 г.р., с. Н-Тёя. *Полевые материалы фольклорной экспедиции по Аскизскому району с 9.08.2016 по 19.08.2016.*
12. Бурнакова Анфиза Андреевна, 1957 г.р., с. Отты. *Полевые материалы фольклорной экспедиции по Аскизскому району с 9.08.2016 по 19.08.2016.*
13. Бутанаева Анисья Николаевна, 1952 г.р., с. М-Сея. *Полевые материалы фольклорной экспедиции по Таштыпскому району с 14.06.2016 по 22.06.2016.*
14. Кичеева Светлана Гавриловна, 1958 г.р., с. В-Тёя. *Полевые материалы фольклорной экспедиции по Аскизскому району с 9.08.2016 по 19.08.2016.*
15. Катанов Н.Ф. *Образцы народной литературы тюркских племён.* Санкт-Петербург, 1907; Т. IX.

#### References

1. Butonakova Nina Mihajlovna, 1962 g.r., s. Matur. *Polevyje materialy fol'klornoj `ekspedicii po Tashtypskomu rajonu s 14.06.2016 po 22.06.2016.*
2. Borgoyakova Natal'ya Pavlovna, 1930 g.r., s. Ust'-Chul'. *Polevyje materialy fol'klornoj `ekspedicii po Askizskomu rajonu s 9.08.2016 po 19.08.2016.*
3. Chankova Evgeniya Yakovlevna, 1930 g.r., s. Tyurt-Tas. *Polevyje materialy fol'klornoj `ekspedicii po Askizskomu rajonu s 9.08.2016 po 19.08.2016.*
4. Tokchinakova Mariya Mihajlovna, 1959 g.r., s. Matur. *Polevyje materialy fol'klornoj `ekspedicii po Tashtypskomu rajonu s 14.06.2016 po 22.06.2016.*
5. Tomochakova Viktoriya Nikolaevna, 1964 g.r., s. Ust'-Chul'. *Polevyje materialy fol'klornoj `ekspedicii po Askizskomu rajonu s 9.08.2016 po 19.08.2016.*
6. Kajnakova Raisa Ivanovna, 1953 g.r., s. Chahsy Honyh. *Polevyje materialy fol'klornoj `ekspedicii po Askizskomu rajonu s 9.08.2016 po 19.08.2016.*
7. Chankova Ol'ga Ivanovna, 1941 g.r., s. Kartoev. *Polevyje materialy fol'klornoj `ekspedicii po Askizskomu rajonu s 9.08.2016 po 19.08.2016.*
8. Burnakov V.A. Duhi gor: dvuedinye suschnosti. *Gumanitarnye nauki v Sibiri.* 2002; 3: 35-39.
9. Chochimakov Yurij Semenovich, 1942 g.r., s. Shepchul'. *Polevyje materialy fol'klornoj `ekspedicii po Tashtypskomu rajonu s 14.06.2016 po 22.06.2016.*
10. Ungvickaya M.A., Majnogasheva V.E. *Hakasskoe narodnoe po`eticheskoe tvorchestvo.* Abakan: Hakasskoe otdelenie Krasnoyarskogo kn. izd-va, 1972.

11. Mamysheva Mariya Vasil'evna, 1937 g.r., s. N-Teya. *Polevye materialy fol'klornoj `ekspedicii po Askizskomu rajonu s 9.08.2016 po 19.08.2016.*
12. Burnakova Anfiza Andreevna, 1957 g.r., s. Otty. *Polevye materialy fol'klornoj `ekspedicii po Askizskomu rajonu s 9.08.2016 po 19.08.2016.*
13. Butanaeva Anis'ya Nikolaevna, 1952 g.r., s. M-Seya. *Polevye materialy fol'klornoj `ekspedicii po Tashtypskomu rajonu s 14.06.2016 po 22.06.2016.*
14. Kicheeva Svetlana Gavrilovna, 1958 g.r., s. V-Teya. *Polevye materialy fol'klornoj `ekspedicii po Askizskomu rajonu s 9.08.2016 po 19.08.2016.*
15. Katanov N.F. *Obrazcy narodnoj literatury tyurkskikh plemen.* Sankt-Peterburg, 1907; T. IX.

Статья поступила в редакцию 02.12.16

УДК 81. 243.045

**Mukhina N.B.**, *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: mukhnat@yandex.ru*

**Shaykhutdinova T.N.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: troftanick29@yandex.ru*

**LINGUISTIC MARKERS TO EXPRESS AN INDUCING PURPOSE OF A SPEAKER'S SPEECH ACTIVITY.** The paper presents a study of the ways of expression of the imperative mood in speech. The effectiveness of inducing speech acts according to a communicative pragmatic approach is verified by the reactive of a recipient of the speech message. The authors show implicit and explicit ways of verbalization of inducement in different types of statements. The work describes variation in coding inducement. The communicative pragmatic approach, used in the research, helps to study mechanisms of how speech interaction operates with regard to characteristics of the participants of a communication act.

**Key words:** speaker, addressee, speech activity, communication, inducement purpose, explicit, implicit, imperative, communicative pragmatic approach.

**Н.Б. Мухина**, канд. филол. наук, доц. Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: mukhnat@yandex.ru

**Т.Н. Шайхутдинова**, канд. пед. наук, доц. Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: troftanick29@yandex.ru

## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПОБУДИТЕЛЬНОЙ ЦЕЛИ РЕЧЕВОГО ДЕЙСТВИЯ ГОВОРЯЩЕГО

Статья посвящена описанию побудительной цели речевой деятельности субъекта речевого общения. Эффективность реализации побудительной цели, согласно коммуникативно-прагматическому подходу, проверяется по реакции адресата. Автор представляет эксплицитные и имплицитные способы вербализации побудительной цели, раскрывая их особенности выражения на разных уровнях высказывания. Описываются различные вариации языкового оформления побудительной цели. Работа написана в русле коммуникативно-прагматического направления, который способствует изучению принципов и механизмов функционирования процесса речевого взаимодействия с учетом ведущих характеристик его участников.

**Ключевые слова:** говорящий, адресат, речевая деятельность, коммуникация, побудительная цель, имплицитный, эксплицитный, императив, коммуникативно-прагматический.

Во главу угла данного исследования ставится один из наиболее актуальных вопросов в области исследования речевой деятельности: определение языковых возможностей говорящего при реализации побудительной цели речевого действия. Побудительная цель задает участие адресата в изменении окружающего мира, побуждает его к реакции на содержание высказывания. В рамках теории речевых актов побудительная цель соотносится с пониманием директива в классификации Дж. Серля [1, с. 181], определяющего директивы как попытки со стороны говорящего добиться того, чтобы слушающий нечто совершил. Работа написана в русле коммуникативно-прагматического направления, способствующего изучению принципов и механизмов функционирования процесса речевого взаимодействия с учётом ведущих характеристик его участников.

Побудительная цель вызывает как речевую, так и неречевую реакцию адресата, и направлена, как правило, на изменение неречевого поведения адресата. При этом говорящий обращается как к эксплицитным, так и имплицитным способам вербализации побудительной цели в зависимости от обстоятельства ее реализации.

Экспликация, т. е. внешнее, явное выражение побуждения, осуществляется с помощью повелительного наклонения, или императива. В данном случае выражение побуждения выведено на категориальный уровень языка [2, с. 135]. Относительно структуры императива Л.С. Бархударов и Д.А. Штелинг считают, что побудительные предложения являются односоставными, так как субъект действия, выраженного императивом, ясен из глагольной формы [3, с. 278]. С другой стороны, А.А. Худяков полагает, что императив представляет собой результат опущения в речи перформативного глагола: Stay here! = I order you to stay here [2, с. 135]. Отрицательный императив образуются с помощью вспомогательного глагола do и частицы not – don't во всех случаях, даже с глаголом to be, что возможно только в повелительных предложениях: Don't imagine this is

going to be any fun [4, с. 167]; Don't pull such a shocked face, Jane [5, с. 623].

Побуждение способно выражаться назывными предложениями. В роли подлежащего в таких предложениях выступают существительное, наречие, предложное сочетание, а также герундиальные обороты, как правило, в отрицательных побудительных высказываниях [6, с. 310], [7, с. 267]: Silence there! [8, с. 217]; Way! Make way! [8, с. 194]. Однако герундиальные назывные предложения не употребляются, если необходимо использовать дополнение: No touching – Do not touch these wires [9, с. 76].

В некоторых случаях в побудительных высказываниях бывает необходимо подлежащее, например, когда «говорящий в соответствии с ситуацией испытывает потребность выделить адресата» [6, с. 309], [7, с. 264]: **Somebody** slap there feree! [10, с. 118]; **You** get your sleep, – said Bond. – Don't worry about us [4, с. 255].

Существуют различные способы снятия или усиления императивности побудительного высказывания. Примером снятия императивности высказывания может служить употребление частицы just [7, с. 265]: Just put them on, Archie, there's a good chap [10, с. 90].

Хотя в некоторых случаях частица just используется для выражения нетерпения: Just you wait, Rhett Butler, and I'll show you [5, с. 1186].

Критический, настойчивый характер побуждения может быть выражен при помощи глагола do; употребление данного усилителя уместно даже с глаголом to be [3, с. 279]: Do use your common sense [11, с. 318]; Do be careful of that ring, Frodo! [12, с. 44].

Снятие или усиление побуждения достигается также с помощью добавления концовок will you, please, would / won't / could / can / can't you [13, с. 76 – 77]. Наименее императивными являются варианты Please и would you: Put it in the far corner, **would you?** [14, с. 193]; **Please** be more careful, next time, or we shall never get anywhere! [12, с. 358]. Напротив, наибольшую императивность выражает концовка can't you, несущая оттенок нетерпения: Oh

just open, **can't you?** [10, с. 627]. Will you и won't you в большей степени демонстрируют реквестивность: Let me know, **will you?** [10, с. 435].

В случае обращения побуждения к третьему лицу или множественному числу первого лица структура побудительного высказывания приобретает следующий вид: глагол let + субъект действия + инфинитив: Let me think for a little [4, с. 481]; Let me kiss your pretty face [5, с. 434].

Смысловые потенции языковых единиц велики. Языковая система может при ограниченном числе знаков передавать неограниченное количество сообщений, и за пределами нормированной речи использование знаков для вновь и вновь возникающих ассоциаций никогда не прекращается [15, с. 112]. Одним из способов лексико-семантической организации высказывания с целью возбуждения определенных ассоциаций адресата, не связанных с эксплицитным выражением звучащего высказывания, является осуществление воздействия посредством эксплуатации коннотативного значения слова.

Применительно к коннотации, выражаемой отдельным словом, особую значимость имеет такой фактор, как контекст ситуации, который добавляет ее экспрессивному значению значение ситуативное. Такая организация высказывания дает возможность говорящему реализовать неуловимый, невыраженный эксплицитно смысл речевого произведения: Where's the what's-its-name? – she would ask. – Don't tell me you forgot the what's-its-name [16, с. 355]. Использование в данном примере сложного слова what's-its-name в сочетании с глаголом в форме повелительного наклонения (Don't tell) представляет собой реализацию побудительной цели, сопровождаемую постановкой говорящего вообразаемого вопроса. Благодаря такой организации адресант побуждает адресата (в данном случае самого себя) к неречевым действиям, связанным с поиском указанной вещи (Walter Mitty began to wonder what the other thing was his wife had told him to get).

Выражение коннотации во многом зависит как от контекста ситуации, так и от фоновых знаний собеседников, отношений между участниками ситуации. Средством её выражения может служить гиперболическое множественное число существительного [17, с. 142], которое играет роль «подсказки», ведущей слушающего к постижению основной цели говорящего: I've told you one million times [18, с. 54]. В данной ситуации, когда матери надоело повторять одно и то же (она раздражена), коммуникативный смысл высказывания может быть интерпретирован как настойчивая просьба или приказ: «Прекрати себя так вести».

Средством демонстрации функционирования импликации на уровне высказывания может служить использование говорящим в своей речи цитаты в качестве «точного воспроизведения авторского высказывания» [19, с. 186]. Данный приём нацелен убедить адресата в правильности собственного мнения и избежать «навязывания» личного мнения в целях изменения линии поведения адресата. Так, для того чтобы повлиять на изменение поведения ученика, при этом не навязывая своего личного мнения на данные обстоятельства, что связано со знаниями о строптивом характере адресата, наставник прибегает к цитированию высказывания выдающегося психоаналитика. Как результат, юноша меняет стратегию своего поведения: It was written by a psychoanalyst named Wilhelm Stekel. Here what he – Are you still with me? – Yes, sure I am. – Here what he said: The mark of the immature man is that he wants to die nobly for a cause, while the mark of the mature man is that he wants to live humbly for one [20, с. 190].

Особый интерес к исследованию индикаторов выражения неявной побудительной цели высказывания представляют собой пословицы и поговорки, рассматриваемые как средства воздействия на адресата.

Разговор имеет место между двумя поклонниками одной дамы: – Why, Mr. Judson, you've got the wrong idea. I've called on Miss Lea right a few times; but not for the purpose you imagine. My object is purely a gastronomic one. Адресант, будучи в отличие от адресата малограмотным человеком, неправильно понимает значение слова gastronomic, принимая его за оскорбление достоинств его дамы сердца, и обращается к угрозе: I reached for my gun. Any coyote that would boast of dishonorable – ... [21, с. 87]. Говорящий знает, как завершить высказывание, но делает паузу из-за нежелания продолжать, давая возможность адресату определить для себя стратегию своего дальнейшего поведения. Адресат правильно расценивает создавшееся положение и находит правильное решение, которое совпадает с заданной целью говорящего: Wait a minute till I explain. What would I do with a wife? [21, с. 87].

Существующие основания относить морфологические средства выражения скрытой побудительной цели к лексико-семантическим средствам речевой организации дают возможность рассматривать части речи и характерные для них грамматические категории, которые описываются как системы грамматических значений в их единстве с грамматическими формами, как средства создания дополнительных смыслов. Так, граммема, как единицы морфологического уровня, в собственных значениях чаще всего несут семантическую информацию, а в несобственных – чаще прагматическую. В следующем примере наблюдается употребление гиперонимического высказывания, т.е. высказывания общего значения, вместо частного в конкретных условиях [22, с. 85]: He said he had never heard of water-rats in Irish stew, and he would rather be on the safe side, and not to try experiments. Harris said: "If you have never tried a new thing, how can you tell what it's like? It's men such as you that hamper the world's progress. Think of the man who first tried German sausage!" [23, с. 211] – обвинение адресата в консерватизме осуществляется посредством употребления конструкции such as + существительное во множественном числе со значением «used to introduce specimens of a class» [24, с. 1310], которое подкрепляется эмфатической конструкцией «It's somebody that does something». Говорящий в данной ситуации находится в равных, дружеских отношениях с собеседником, при этом адресат не уверен в возможности приготовления блюда из крысы (he would rather be on the safe side, and not to try experiments), поэтому говорящий, уверенный в своей правоте, занимает лидирующее положение. При данных обстоятельствах выбранная стратегия обвинения может явиться наиболее эффективным средством оказания воздействия на неречевое поведение адресата.

Одновременно, для достижения того же эффекта можно наблюдать случаи употребления обобщенно-личного местоимения «one» вместо существительных в форме множественного числа: But – he regarded her closely – when one loses two husbands of some age – but not old – to a fairly violent gastric disturbance, each of a substantial fortune and leaving all to the widow...you see...? [25, с. 47] – угроза сопровождается невербальным поведением говорящего (he regarded her closely); намек понят адресатом и она соглашается полностью признаться (full confession) в содеянном: Of course. Would you care for a full confession, Inspector Miron? [25, с. 47].

С позиций частеречного анализа интерес представляют случаи употребления отдельных частей речи для реализации скрытой побудительной цели. Примером такого употребления может служить наречие only, которое несет в себе значение «по more than» [26, с. 92]. Результатом является не расширение сферы интеллектуальных знаний адресата, не выражение оценки, а воздействие на физическое или эмоциональное поведение адресата в условиях реализации побудительной цели – говорящий стремится успокоить собеседницу, приободрить её (she was anxious to get in, she began to get exited then): It was half-past six when we reached Benson's lock, and dusk was drawing on, and she began to get exited then. – Oh, it's all right! We'll be through the next lock before seven and then there is only one more... [23, с. 135].

Эксплицитная оценка по «параметру количества» [17, с. 137] содержит констатацию некоего объективного положения вещей с добавлением прагматического содержания. Она может сопровождаться выражением скрытого смысла посредством употребления сочетания a couple of, выраженного именем существительным, обозначающим количество, с предлогом [6, с. 350]. Целью высказывания с данным лингвистическим маркером является реализация побудительной цели говорящего в условиях стратегического убеждения: Well, I sort of glanced through it a couple of times. – I told him. I didn't want to hurt his feelings. He was mad about history. – You glanced through it, eh? [20, с. 35] – в разговоре с учителем ученик пытается убедить его в том, что он знаком с содержанием учебника по истории (You glanced through it, eh).

Ярким примером выражения скрытой побудительной цели может служить обращение к междометиям. Синтаксическое положение междометия, обычно в начале высказывания, способствует тому, что говорящий даёт определённую установку адресату на восприятие сказанного [26, с. 139]. Так, междометие oh служит «для выражения сильного чувства» [24, с. 983]: An expression of conscious heroism spread over Poirot's face. Then he groaned. – But, oh, – he lamented, – the sea. The hateful sea! [27, с. 53].

В сочетании с междометием damn, oh усиливает показатель эмоционального состояния говорящего на момент речения. Синонимичным значением обладают by Jove «выражение удив-

ления» [24, с. 706] и *ah*, которое передает «выражение печали, удивления, жалости, удовольствия» [24, с. 49]: *Oh! damn, I forgot about an opener* [28, с. 55]; *By Jove! Old J's gone in – I didn't think he'd have the pluck to do it. Did you?* [23, с. 160].

В прагматическом плане использование междометий объясняется желанием придать большую выразительность речи. С точки зрения структурной оформленности позиция междометия зависит от выбора говорящего. Под влиянием наплыва чувств или из соображений такта для достижения желаемого результата, т. е. оказания воздействия на адресата, адресант может поставить междометие не в обычную позицию, а, например, в середину высказывания: *Your, ah, exam paper is over on top of my chiffonier* [20, с. 35]. В русском переводе настоящее высказывание передается как «Твоя, с позволения сказать, экзаменационная работа вон там, на полке» [29, с. 171].

Примером употребления междометия в целях реализации имплицитной побудительной цели может служить междометие *well* в следующих контекстах: *Once you know, you can go ahead looking for evidence. – Well, – I'm coming to the point ...* [30, с. 108] – эффект скрытого побуждения явно прослеживается на поведении адресата, который сразу переходит к сути дела (*coming to the point*).

Вышеприведенные случаи подтверждают то, что междометие способно выполнять не только функцию оценки или выражения эмоционального настроения, но и используется говорящим для стимулирования дальнейшего хода беседы.

В ряде морфологических маркеров, представляющих интерес в плане реализации имплицитной побудительной цели высказывания, можно выделить единственную грамматическую категорию, присущую английскому прилагательному – это категорию сравнения. Она интенсифицирует выраженный прилагательным признак и очень близка к стилистической категории экспрессивности. Это особенно заметно для абсолютного суперлатива, грамматическое значение которого – безотносительно большая степень признака. Абсолютный суперлатив может интерпретироваться как значение «это более X, чем можно себе представить». Говорящий полностью осознает, что он говорит «чуть больше, чем правду», и он не пытается ввести адресата в заблуждение по этому поводу. Он предполагает, что адресату будет понятно, что если он говорит «чуть больше, чем правду он говорит это, чтобы выразить свое эмоциональное отношение к состоянию дел, о которых идет речь» [31, с. 251]: *And this is the most useful thing you can find to do with your time?* [18, с. 43] – целью говорящего в данной ситуации является заставить адресата изменить свое неречевое поведение, прекратить себя вести подобным образом.

Анализ практического материала показывает, что передача побудительной цели может быть завуалирована посредством употребления завершенного повествовательного предложения с прямым порядком слов [9, с. 253]: *She looked all around. – I don't believe this is a smoker, Rudolf, – she said. – That's all right. We can smoke till they start screaming at us, – I said* [20, с. 74] – говорящий (мать одноклассника адресата), владея информацией относительно невозможности курения в вагоне, но не имея возможности получить подтверждение данной информации (*she looked all around*), передает свои соображения (*I don't believe*) адресату «в форме повествовательного предложения» [26, с. 131], что способствует побуждению собеседника выбрать правильную линию дальнейшего поведения, в данном случае отказаться от намерения закурить.

Случаи употребления предложения повествовательного по форме, но вопросительного по значению также способствуют передаче скрытой побудительной цели. Функциональная нагрузка такого типа предложений соответствует желанию адресанта «получить необходимую информацию, путем косвенного воздействия на собеседника» [32, с. 93]. Так, в повествовательном предложении, выполняющем функцию специального вопроса с просьбой о чем-либо, слушающий может вывести истинный смысл высказывания исходя из фоновых знаний, связанных с событиями предыдущего дня (*Father, you haven't said a word about Jennifer. – What is there to say? You've presented us with a fait accompli, have you not? – But what do you think, Father?* [33, с. 76]); из знаний социокультурной сферы языкового употребления (*You haven't told me your name. – Franklin. Everybody calls me Frankie* [28, с. 56]); из ситуативных условий и знаний общего жизненного уклада общества (*– Hello there, you're back. – Mrs. Palgrave was assiduously polishing her fingernails: so assiduously that she hardly bothered to look up at him. – When did you get in? – Yesterday morning. – Odd that I haven't seen you. – Odd? I had a lot of things*

*to do. Some of them not very pleasant. <...> I haven't seen a sign of Heidi or the children either* [28, с. 70]).

Случаем выражения побуждения при помощи сочетания с вводным *I hope* (*I suppose, don't you think* и т. д.) может послужить нижеследующий пример: *Then she looked at me and asked me what I was afraid she was going to ask me. – Ernest wrote that he'd be home on Wednesday, that Christmas vacations would start on Wednesday, – she said. – I hope you weren't called none suddenly because of illness in the family* [20, с. 76]. Настоящее высказывание представляет собой тип «удостоверительного» вопроса, которым говорящий хочет удостовериться в правильности своего предположения, а иногда выражает удивление [9, с. 254].

Наблюдаются случаи обратной зависимости, когда вопросительные предложения могут использоваться не только с целью получения информации, но и с целью побуждения адресата к выполнению действия. В подобных контекстах общие и специальные вопросы могут служить для передачи вежливой просьбы, совета или приказа [26, с. 130]: *– Are we supposed to drink out of our hands? – You can help yourself in the kitchen* [34, с. 221] – результатом намека является приглашение адресата похозяйничать на кухне.

Форма специального вопроса может использоваться в качестве вопроса риторического. Утвердительный риторический вопрос имплицитно отрицательное высказывание; отрицательная форма риторического вопроса имплицитно утверждает [26, с. 120]. Подобные вопросы очень часто используются либо (а) «для побуждения», либо (б) «как средство ненавязчивого высказывания своего мнения» [9, с. 284]: (а) *Twenty to twelve. We must get going in a minute. – We've done about fourteen, by my estimation, – said Mr. Willison stiffly. – What's the good of going for a bike ride if you don't cover a bit of distance? <...> Rob, still without speaking, picked up his bicycle, and pedalled away* [35, с. 64]; (б) *What's the good of a man behind a bit of glass? Why can't he work? What use is he there and what's the good of their banks? They take your money, and then, when you draw a cheque, they send it back smeared all over with "No effects" ...* [23, с. 105].

Конструкция типа «If ... then» активно используется в сложноподчиненных предложениях с придаточным условием для реализации побудительной цели высказывания [36, с. 293]: *I'm sorry, madam, but I'm going to faint. I shall go off, madam, if I don't have something. – Good heavens, how thoughtless I am! – Rosemary rushed to the bell. – Tea! Tea at once! And some brandy immediately!* [37, с. 43].

Особая синтаксическая организация высказывания может способствовать ускорению передачи информации в устной диалогической речи. В ее основе лежит процесс сокращения ряда элементов высказывания. Это становится возможным благодаря компенсации недостающих элементов при помощи интонации, контекста и таких неязыковых факторов, как предыдущий опыт собеседников, ситуация участия невербальных компонентов коммуникации [9, с. 296]. Такое сокращение, «стяжение многого в одно», своего рода уплотнение носит название «синкретизм» [38, с. 213], «коммуникативная транспозиция» [32, с. 204], «безымперативные предложения» [39]. Функциональная предназначенность такого явления состоит в направленности на побуждение адресата к выполнению определенного действия, при этом смысл передаваемого сообщения легко выводится из знаний контекстных условий общения: *– Dr. Ames! – I cried. – Come at once. – What the matter? – said the doctor, appearing in pyjamas. – My friend. He's ill. Dying. The chamomile tea...* [27, с. 63] – прибегнув к данному приему передачи цели, говорящий побуждает адресата к решительным, быстрым действиям: *Like a flash the doctor ran to our tent* [27, с. 63].

В целом, результатом эффективной реализации побуждения становится изменение речевого и неречевого побуждения адресата. При этом выражения побудительной цели высказывания имеют достаточно устойчивые языковые маркеры. Так, прямое побуждение выражается глаголом в повелительном наклонении, аналитической формой глагола. Косвенное побуждение обычно осуществляется в форме вопроса о наличии или возможностях, либо утверждения. Допускаются различные вариации языкового оформления побудительной цели. Среди таковых: побуждения при помощи вопросительной структуры предложения, безымперативных предложений, формой специального вопроса и сложноподчиненного предложения с придаточным условием. Характерной чертой синтаксического способа организации скрытой побудительной цели является опора на прагматические факторы речевой организации.

## Библиографический список

1. Серль Дж. Р. Классификация иллокутивных актов. *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. 17. Теория речевых актов. Москва: Прогресс, 1986: 170 – 195.
2. Худяков А.А. *Теоретическая грамматика английского языка*: учеб пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2007.
3. Бархударов Л.С., Штелинг Д.А. *Грамматика английского языка*: учебник для институтов и факультетов иностранных языков. Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1960.
4. Fleming J. *Casino Royal*. London: Penguin Books, 2003.
5. Mitchell M. *Gone With the Wind*. London: PocketBooks, 2008.
6. Кобрин Н.А., Корнеева Е.А., Оссовская М.И., Гузеева К.А. *Грамматика английского языка: Морфология. Синтаксис*: учебное пособие для студентов педагогических институтов и университетов. Санкт-Петербург: «Издательство Союз», «Лениздат», 2000.
7. Хорнби А.С. *Конструкции и обороты английского языка*. Перевод с английского А.С. Игнат'ева. Москва: АО «Буклет», 1992.
8. Sabatini R. *The Sea-Hawk*. New York: W.W. Norton & Co, 2002.
9. Вейхман Г.А. *Новое в грамматике современного английского языка*: учебное пособие для вузов. Москва: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2002.
10. Rowling J. *Harry Potter and Goblet of fire*. London: Bloomsbury, 2001.
11. Rowling J. *Harry Potter and Chamber of Secrets*. London: Bloomsbury, 2004.
12. Tolkien R.R. *The Lord of the Rings*. London: Harper Collins Publishers, 2004.
13. Вейхман Г.А. *Новое в английской грамматике*: учебное пособие для институтов и факультетов иностранных языков. Москва: Высшая школа, 1990.
14. Rowling J. *Harry Potter and The Sorcerer's Stone*. London: Scholastic Press, 1998.
15. Ерохина Н.В. Идиомы: фразеологизмы с метафорическим и метонимическим переносом. *Вопросы современной филологии и методики обучения языкам в школе и вузе*: сборник материалов 2-ой Всероссийской научно-практической конференции. Пенза, 2003: 112 – 117.
16. Thurber J. *The Secret Life of Walter Witty. What is the English we read*: Универсальная хрестоматия текстов на английском языке. Москва: ТК Велби, Издательство Проспект, 2003: 352 – 356.
17. Апресян Ю.Д. *Избранные труды*, том 2. Интегральное описание языка и системная лексикография. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1995.
18. Shaffer P. *Five Finger Exercise. Современный английский театр*. Сборник. Составитель Фридштейн Ю.Г. На английском языке. Москва: Радуга, 1984: 35 – 156.
19. Galperin I.R. *Stylistics*. Москва: Высшая школа, 1981.
20. Salinger J.D. *The Catcher in the Rye*. Москва: Progress Publishers, 1979.
21. Henry O. *The Pimienta Pancakes. Selected Stories*. Москва, 2000: 81 – 93.
22. Гак В.Г. Сопоставительная прагматика. *Филологические науки*. 1992; 3: 78 – 90.
23. Jerome K. J. *Three Men in a Boat*. Москва, 2000.
24. *The Advanced Learner's Dictionary of Current English by A.S. Hornby, E.V. Gatenby, H. Wakefield*. Москва: ООО «Издательство АСТ», 2001.
25. Donnel C.P., Jr. *Recipe for Murder*. Шевцова С.В. Учебное пособие по английскому языку. Москва: ГИС, 2002: 46 – 49.
26. Leech G., Svartvik J.A. *Communicative Grammar of English*. Москва: Prosveshcheniye, 1983.
27. Christie A. *The Adventure of the Egyptian Tomb. Английский рассказ XX века*. Сборник 2. 5-е изд., перераб. Москва: Издательство «Менеджер», 2000: 47 – 67.
28. Bates H.E. *How Vainlymen Themselves Amaze*. Новикова И.А., Петрова Н.Ю., Давиденко Т.Г. *Практикум к курсу английского языка*: 4 курс. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2002: 53 – 72.
29. Сэлинджер Дж. Д. *Над пропастью во ржи*. Сигал Э., Кейн Дж., Сэлинджер Дж. Д. История любви. Почтальон всегда звонит дважды. Над пропастью во ржи. Перевод с английского. Сборник. Выпуск 1. Москва: МП «ФИРМА АРТ», 1992: 163 – 304.
30. Christie A. *The Four Suspects. Английский рассказ XX века*. Сборник 2. 5-е изд., перераб. На английском языке. Москва: Издательство «Менеджер», 2000: 84 – 104.
31. Вежицкая А. *Семантические универсалии и описание языков*. Перевод с английского А.Д. Шмелева. Под редакцией Т.В. Булыгиной. Москва: «Языки русской культуры», 1999.
32. Скребнев Ю.М. *Основы стилистики английского языка*: учебник для институтов и факультетов иностранных языков. Москва: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003.
33. Segal E. *Love Story*. Москва: Айрис-пресс, 2003.
34. Storey D. *The Restoration of Arnold Middleton. Современный английский театр*. Сборник. Сост. Фридштейн Ю.Г. На английском языке. Москва: Радуга, 1984: 159 – 274.
35. Wain J. *Manhood. Английские рассказы*. Составление, предисловие, комментарии И.К. Кочетковой. Москва: Высш. шк., 1993: 62 – 71.
36. Каушанская В.Л., Ковнер Р.Л., Кожевникова О.Н. и др. *Грамматика английского языка*: Пособие для студентов педагогических институтов. Под редакцией проф. Б.А. Ильиша. Ленинград, 1967.
37. Mansfield K. *A Cup of Tea. Английский рассказ XX века*. Сборник 2. 5-е изд., перераб. На англ. яз. Москва: Издательство «Менеджер», 2000: 39 – 46.
38. Фрумкина Р.М. *Психоллингвистика*. Москва: «Академия», 2001.
39. Прибыток И.И. *Структурные и коммуникативные типы безимперативных побудительных предложений в современном английском языке*: Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Калинин, 1972.

## References

1. Serl' Dzh. R. Klassifikaciya illokutivnyh aktov. *Novoe v zarubezhnoy lingvistike*. Vyp. 17. Teoriya rechevyh aktov. Moskva: Progress, 1986: 170 – 195.
2. Hudyakov A.A. *Teoreticheskaya grammatika anglijskogo yazyka*: ucheb posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2007.
3. Barhudarov L.S., Shteling D.A. *Grammatika anglijskogo yazyka*: uchebnik dlya institutov i fakul'tetov inostrannyh yazykov. Moskva: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh yazykah, 1960.
4. Fleming J. *Casino Royal*. London: Penguin Books, 2003.
5. Mitchell M. *Gone With the Wind*. London: PocketBooks, 2008.
6. Kobrina N.A., Korneeva E.A., Ossovskaia M.I., Guzeeva K.A. *Grammatika anglijskogo yazyka: Morfologiya. Sintaksis*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh institutov i universitetov. Sankt-Peterburg: «Izdatel'stvo Soyuz», «Lenizdat», 2000.
7. Hornbi A.S. *Konstrukcii i oboroty anglijskogo yazyka*. Perevod s anglijskogo A.S. Ignat'eva. Moskva: AO «Buklet», 1992.
8. Sabatini R. *The Sea-Hawk*. New York: W.W. Norton & Co, 2002.
9. Vejhman G.A. *Novoe v grammatike sovremennogo anglijskogo yazyka*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: ООО «Izdatel'stvo Astrel'»: ООО «Izdatel'stvo AST», 2002.
10. Rowling J. *Harry Potter and Goblet of fire*. London: Bloomsbury, 2001.
11. Rowling J. *Harry Potter and Chamber of Secrets*. London: Bloomsbury, 2004.
12. Tolkien R.R. *The Lord of the Rings*. London: Harper Collins Publishers, 2004.
13. Vejhman G.A. *Novoe v anglijskoj grammatike*: uchebnoe posobie dlya institutov i fakul'tetov inostrannyh yazykov. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
14. Rowling J. *Harry Potter and The Sorcerer's Stone*. London: Scholastic Press, 1998.
15. Erohina N.V. Idiomy: frazeologizmy s metaforicheskim i metonimicheskim perenosom. *Voprosy sovremennoj filologii i metodiki obucheniya yazykam v shkole i vuzе*: sbornik materialov 2-oj Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Penza, 2003: 112 – 117.

16. Thurber J. *The Secret Life of Walter Witte. What is the English we read: Universal'naya hrestomatiya tekstov na anglijskom yazyke*. Moskva: TK Velbi, Izdatel'stvo Prospekt, 2003: 352 – 356.
17. Apresyan Yu.D. *Izbrannye trudy*, tom 2. Integral'noe opisaniye yazyka i sistemnaya leksikografiya. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1995.
18. Shaffer P. *Five Finger Exercise. Sovremennyj anglijskij teatr*. Sbornik. Sostavitel' Fridshtejn Yu.G. Na anglijskom yazyke. Moskva: Raduga, 1984: 35 – 156.
19. Galperin I.R. *Stylistics*. Moskva: Vysshaya shkola, 1981.
20. Salinger J.D. *The Catcher in the Rye*. Moskva: Progress Publishers, 1979.
21. Henry O. *The Pimienta Pancakes. Selected Stories*. Moskva, 2000: 81 – 93.
22. Gak V.G. Sopostavitel'naya pragmatika. *Filologicheskie nauki*. 1992; 3: 78 – 90.
23. Jerome K. J. *Three Men in a Boat*. Moskva, 2000.
24. *The Advanced Learner's Dictionary of Current English by A.S. Hornby, E.V. Gatenby, H. Wakefield*. Moskva: OOO «Izdatel'stvo AST», 2001.
25. Donnel C.P., Jr. *Recipe for Murder*. Shevcova S.V. Uchebnoe posobie po anglijskomu yazyku. Moskva: GIS, 2002: 46 – 49.
26. Leech G., Svartvik J.A. *Communicative Grammar of English*. Moskva: Prosveshcheniye, 1983.
27. Christie A. *The Adventure of the Egyptian Tomb. Anglijskij rasskaz HH veka*. Sbornik 2. 5-e izd., pererab. Moskva: Izdatel'stvo «Menedzher», 2000: 47 – 67.
28. Bates H.E. How Vainlymen Themselves Amaze. Novikova I.A., Petrova N.Yu., Davidenko T.G. *Praktikum k kursu anglijskogo yazyka: 4 kurs*. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 2002: 53 – 72.
29. S'elindzher Dzh. D. *Nad propast'yu vo rzhi*. Sigal 'E., Kejn Dzh., S'elindzher Dzh. D. Istoriya lyubvi. Pochtal'on vseгда звонит dvazhdy. Nad propast'yu vo rzhi. Perevod s anglijskogo. Sbornik. Vypusk 1. Moskva: MP «FIRMA ART», 1992: 163 – 304.
30. Christie A. *The Four Suspects. Anglijskij rasskaz HH veka*. Sbornik 2. 5-e izd., pererab. Na anglijskom yazyke. Moskva: Izdatel'stvo «Menedzher», 2000: 84 – 104.
31. Vezhbickaya A. *Semanticheskie universalii i opisaniye yazykov*. Perevod s anglijskogo A.D. Shmeleva. Pod redakciej T.V. Bulyginov. Moskva: «Yazyki russkoj kul'tury», 1999.
32. Skrebnev Yu.M. *Osnovy stilistiki anglijskogo yazyka: uchebnik dlya institutov i fakul'tetov inostrannyh yazykov*. Moskva: OOO «Izdatel'stvo Astrel'»: OOO «Izdatel'stvo AST», 2003.
33. Segal E. *Love Story*. Moskva: Ajris-press, 2003.
34. Storey D. *The Restoration of Arnold Middleton. Sovremennyj anglijskij teatr*. Sbornik. Sost. Fridshtejn Yu.G. Na anglijskom yazyke. Moskva: Raduga, 1984: 159 – 274.
35. Wain J. *Manhood. Anglijskie rasskazy*. Sostavlenie, predislovie, kommentarii I.K. Kochetkovej. Moskva: Vyssh. shk., 1993: 62 – 71.
36. Kaushanskaya V.L., Kovner R.L., Kozhevnikova O.N. i dr. *Grammatika anglijskogo yazyka: Posobie dlya studentov pedagogicheskikh institutov*. Pod redakciej prof. B.A. Il'isha. Leningrad, 1967.
37. Mansfield K. A Cup of Tea. *Anglijskij rasskaz HH veka*. Sbornik 2. 5-e izd., pererab. Na angl. yaz. Moskva: Izdatel'stvo «Menedzher», 2000: 39 – 46.
38. Frumkina R.M. *Psicholingvistika*. Moskva: «Akademiya», 2001.
39. Pribytok I.I. *Struktury i kommunikativnye tipy bezymperativnyh pobuditel'nyh predlozhenij v sovremennoe anglijskom yazyke: Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk*. Kalinin, 1972.

Статья поступила в редакцию 22.11.16

УДК 811.111

**Andriukhina M.S.**, *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bona\_mente09@mail.ru*

**THE CONCEPTUAL BASIS OF ZEUGMA (IN ENGLISH LANGUAGE).** The author gives an analysis of zeugma structures in the English language from the viewpoint of the epistemological concept, considering thesaurus-thematic area underlying the lexical units of models, and establishes the conceptual framework of the structures of this type. The semantics of zeugma is characterized by a membership of components to different areas. Using frame analysis of the semantics of parataxis it is found that the zeugma is one of the ways of presenting evaluation frames, which are formed in the mentality of a person as a result of refraction of the reflective knowledge through conventional rating scale with following categorization of objects according to the axiological parameter "equivalent". The reliance on the epistemological concept allows interpreting paratactical constructions with semantically and conceptive unequal components as logically sound structures of natural language, the conceptual basis of which is the estimated adjustment.

**Key words: evaluation, axiology, zeugma, evaluation scale, frame, parataxis.**

*M.C. Андрюхина, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: bona\_mente09@mail.ru*

## ПОНЯТИЙНАЯ ОСНОВА ЗЕВГМАТИЧЕСКОЙ КОНСТРУКЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

В настоящей статье автор даёт анализ зевгматических конструкций на материале английского языка с точки зрения гносеологической концепции, рассматривает тезаурусно-тематические области, лежащие в основе лексических единиц моделей, и устанавливает понятийную основу конструкций данного вида. Семантика зевгмы отличается принадлежностью соположенных компонентов разным концептивным областям. С помощью фрейм-методики анализа семантики паратаксиса установлено, что зевгма является одним из способов представления оценочных фреймов, которые формируются в менталитете человека в результате преломления отражательных знаний через конвенциональную шкалу оценок с последующей категоризацией объектов по аксиологическому параметру «равноценно». Опора на гносеологическую концепцию позволяет интерпретировать паратаксические конструкции с семантически и концептивно неравноценными компонентами как логически обоснованную структуру, естественную для языка, естественной основой которой является оценочное уравнивание.

**Ключевые слова: оценочная деятельность, аксиология, зевгма, оценочная шкала, фрейм.**

В настоящее время лингвистические исследования ориентированы на раскрытие механизмов языковой деятельности в неразрывной связи с мышлением и окружающим миром, на поиски и обнаружение соотношений между когнитивными и вербальными структурами [1; 2; 3; 4]. Языковые конструкции выступают как средства символического представления и построения концептуальной картины мира [5]. Под концептуальной картиной понимается целостная многоуровневая система знаний и мнений

человека о мире, других людях, о себе и своей деятельности. Концептуальная картина мира включает знания, отражающие реальность с точки зрения её онтологического содержания, а также оценочные знания, выражающие отношение субъекта к реальности. Основным условием формирования концептуальной системы является участие человека в процессе познания. При этом когнитивный процесс складывается из единства и взаимодействия двух компонентов – отражения и оценки, где отраже-

ние есть фиксация положения дел в мире, начальный момент познания, которое далее осуществляется квалифицирующей деятельностью сознания или сенсорной сферы человеческой психики, т. е. оценочной деятельностью. В познавательном процессе оценка играет большую роль, поскольку именно в ней проявляется активно-действенное отношение индивида к окружающему миру.

Одним из видов оценки является аксиологическая оценка, которая выражает позицию субъекта в обществе и в культуре. Окружающий мир оказывается вовлеченным в личностную сферу человека, приобретая функциональную форму бытия. То есть в каждом конкретном случае в процессе отражения социальный субъект соотносит предмет реальности со своими потребностями, в результате чего объекту присваивается определенный аксиологический смысл. Определяя для себя значимость объектов, субъект оценки группирует их по признаку «хорошо», «плохо», «безразлично»; «лучше», «хуже», «равноценно». В результате категоризации в менталитете человека могут создаваться классы разнородных объектов, объединенных одинаковой оценочной характеристикой. На лингвистическом уровне объектам действительности, воспринимающимся оценивающим субъектом как равноценные, соответствуют языковые единицы, семантически и концептивно разноплановые, между которыми могут устанавливаться разнохарактерные связи. Одной из них является паратаксическая связь. Сочинительная конструкция, в пределах которой происходит соединение разноориентированных сущностей, называется зевгмой: (1) *They got Leroy's wagon, the drum, the case of beer, a bunch of those cheap cigars, and a general idea of which way north is.* В данном примере с помощью языковых единиц, выраженных существительными, и сочинительного союза происходит соединение таких концептивных сфер как конкретные и абстрактные объекты реальной действительности.

Структурно зевгматическая конструкция является типичной для языка. Она может возникать в результате синтаксических процессов двух типов, определяющихся как расширение и компрессия. Паратаксические ряды фактически не имеют грамматических ограничений структурирования. Их морфологические и синтаксические параметры определяются валентностью свободного центроорганизуемого компонента, независимо от его синтаксической функции. Паратаксический ряд может структурироваться как синтаксически (или морфологически) однородными, так и синтаксически (или морфологически) разнородными компонентами.

Особенность рассматриваемого явления заключается не в структурной организации, а в принадлежности несвободных компонентов конструкции, связанных отношениями координации, разным тезаурусно-тематическим субсистемам: (2) *"No one" said I, "whom I have ever known knows as well as you do how to space properly belt buckles, semicolons, hotel guests, and hairpins".* В приведенном выше примере в конструкции соединяются такие концептивные области как одушевленные и неодушевленные объекты. В ходе анализа координированных элементов зевгматической конструкции выявляются следующие концептивные области, которым они относятся:

1. Человек.
2. Психическое состояние. Чувства.
3. Физическое состояние.
4. Внутренние качества.
5. Внешние качества.
6. Язык. Речь.
7. Психологические отношения.
8. Социальное положение.
9. Судьба.
10. Личная собственность.
11. Жизненные условия.
12. Место. Жилище.
13. Мебель. Обстановка.
14. Физические потребности.
15. Транспорт.
16. Оружие.
17. Действия. Деятельность.
18. Артефакты.
19. Литература. Искусство.
20. Информация.

21. Природа. Погода.
22. Свет. Тьма.
23. Время. Скорость.
24. Животные.

Каждая из перечисленных концептивных сфер может соединяться с любой другой. Рассмотрев лексико-семантический аспект зевгмы, можно сделать следующие выводы: 1) Лексическая наполняемость зевгматической конструкции характеризуется включением широкого спектра тезаурусно-тематической шкалы. 2) Семантика зевгмы отличается принадлежностью соположенных компонентов разным концептивным областям.

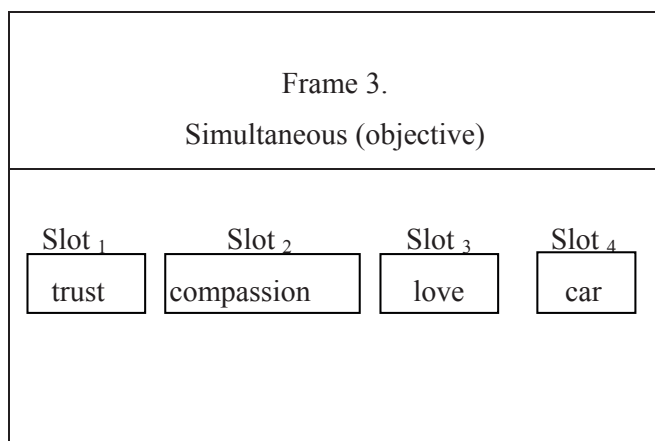
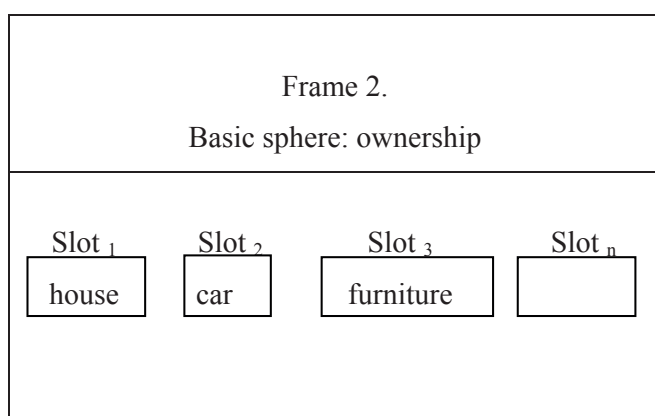
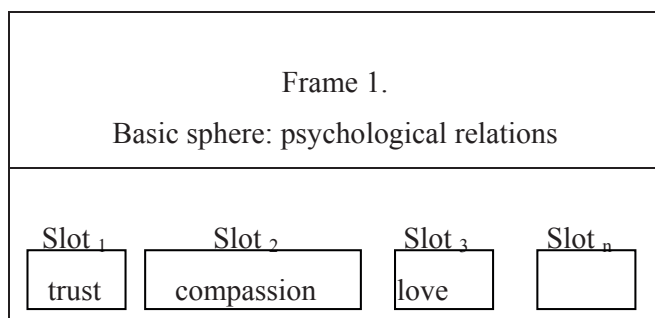
С помощью фреймовой методики анализа семантики паратаксиса можно установить, что зевгма является одним из способов представления оценочных фреймов, которые формируются в менталитете человека в результате преломления отражательных знаний через конвенциональную шкалу оценок с последующей категоризацией объектов по аксиологическому параметру «равноценно». Рассматриваемые оценочные фреймы могут структурироваться следующим образом: а) наложением базовых фреймов, при котором их слоты совмещаются в одну синтагму (синтагматическая модель): (3) *I firmly believe kids don't want your understanding: they want your trust, your compassion, your blinding love and your car... , but you try to understand them and you're in big trouble;* б) наложением фреймов, при котором их слоты выстраиваются в одну парадигму (парадигматическая модель): (4) *The school-mistresses were of a still more orderly type, earning their keep, living with aged parents and taking walks on the hills and holidays at North Berwick;* в) выстраиванием одного фрейма в другой (инкорпорирующая модель): (5) *The psychiatrist's office was in a building that was used mostly by doctors and dentists, and the hallways were filled with the candy smell of mouthwash and memories of pain.*

Проанализируем примеры (3), (4) и (5). В примере (3) паратаксическая цепочка зевгматической конструкции представлена языковыми единицами "trust", "compassion", "blinding love" и "car". Как можно заметить, в анализируемом предложении устанавливаются отношения конъюнкции между словами, принадлежащими разным семантическим группам. За семантическими группами стоят фреймы, один из которых определяется через концепт "psychological relations" и состоит из слотов "trust", "compassion", "love" и др. Второй фрейм определяется концептом "ownership" и включает в себя следующие слоты: "car", "house", "furniture" и т. д. При планировании рассматриваемого высказывания данные фреймовые структуры вступают в тесную связь, актуализируя отражательные знания о рассматриваемых объектах, которые преломляются через индивидуальную шкалу оценок субъекта познания, состоящую из социальной и субъективного оценочного стереотипа. Объекты познания, обозначенные языковыми единицами "trust", "compassion" и "blinding love", представляют собой моральные ценности ("moral values"), в то время как объекты, обозначенные словами "car", "house", "furniture", относятся к материальным ценностям ("material values"). Независимо от иерархизации очевидно, что моральные и материальные ценности получают в социуме разную оценку. Предположим, что на социальной шкале моральные ценности занимают более высокое положение, чем материальные. Попадая же в сферу интересов и потребностей познающего субъекта, материальные ценности поднимаются на один уровень с моральными. Столкновение субъективной и социальной шкал оценок приводит к построению в менталитете человека новой нестандартной конфигурации, включающей знания о гетерогенных объектах, объединенных одинаковой оценкой, т. е. происходит наложение двух базовых фреймов, при котором совмещаются слоты "trust", "compassion", "love" и "car", образуя симультанный оценочный фрейм, объектный по содержанию, что на языковом уровне выражается паратаксической конструкцией зевгматического типа.

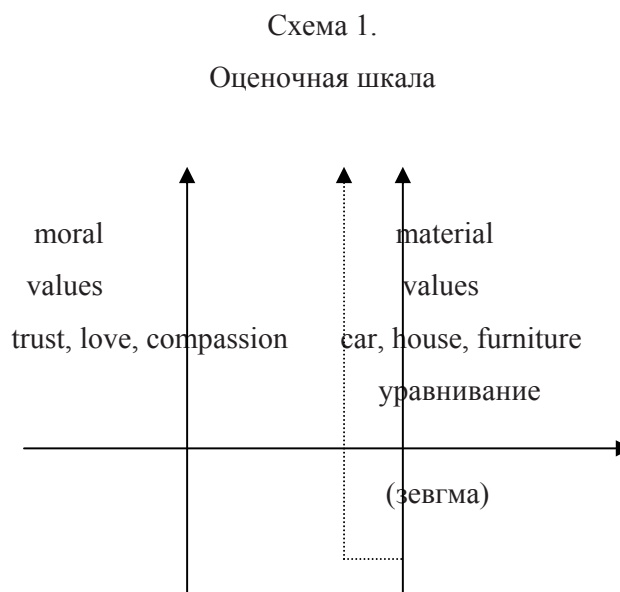
Построим фреймы:

Полученная модель фрейма называется синтагматической. В примере (4) "taking walks ... and holidays" – это две формально идентичные структуры "taking walks" и "taking holidays". В лингвистической единице "taking walks" реализуется одна из тенденций английского языка к глагольной номинации. В данном сочетании происходит ослабление значения акциональности. Глагол "take" утрачивает свое денотативное значение и



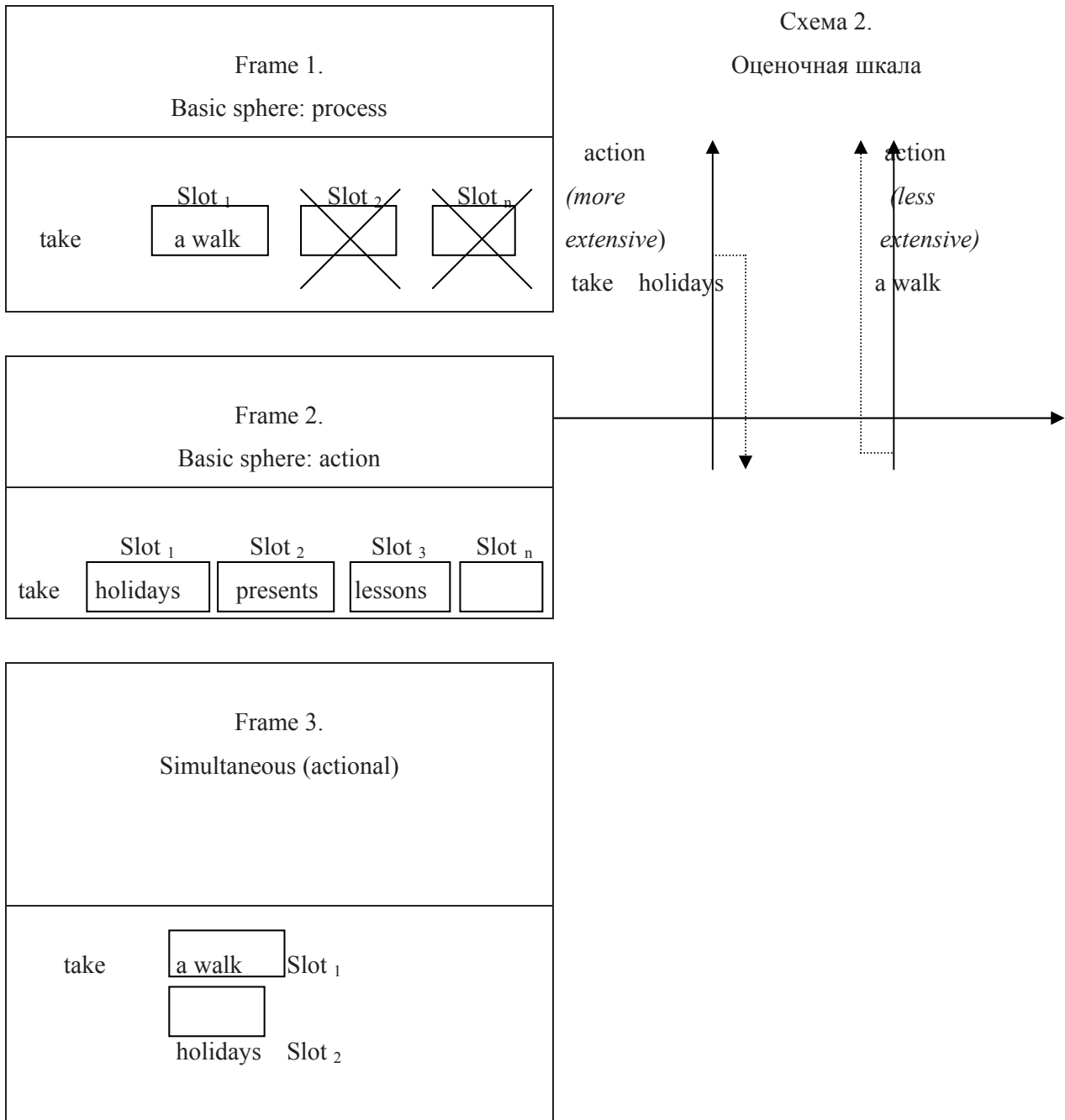


переходит в разряд полуфункциональных, в то время как характеристика действия выражается существительным "walks". Что касается сочетания "taking holidays", то в нем глагольная форма "take" используется в её основном значении. Анализируемые структуры выражают действия, относящиеся к разным фреймам. Первый фрейм определяется концептом "process". Он включает в себя один слот "a walk", поскольку является заблокированным. Второй фрейм определяется через концепт "action" и состоит из множества слотов, таких как "holiday", "present", "lesson" и т.д. Поскольку действие, представленное языковой единицей "taking holidays", более обширно, то оно и более значимо в жизнедеятельности человека, чем действие, обозначенное сочетанием "taking walks". Т.е. на социальной шкале значимостей рассматриваемые объекты познания занимают разную позицию. В сознании же познающего субъекта они приравниваются. На данном основании образуется единая оценочная когнитивная структура путем наложения друг на дру-



га двух базовых фреймов. Поскольку фрейм "process" является заблокированным, то при наложении слоты первого и второго фреймов выстраиваются в одну парадигму. Построим фреймы:

В примере (5) обратим внимание на конструкцию "to be filled with the candy smell of mouthwash and memories of pain". За семантическими группами стоят соответствующие фреймы, один из которых определяется через концепт "cognition" и состоит из слотов "senses", "perception", "representation" и т. д. Второй фрейм определяется концептом "senses" и включает слоты "sight", "hearing", "smell" и т. д. При планировании высказывания данные фреймовые структуры вступают в тесную связь, актуализируя отражательные знания о рассматриваемых объектах, которые преломляются через индивидуальную оценочную шкалу. Поскольку в процессе познания ощущения первичны по отношению к представлениям, то на социальной шкале оценок объект, выраженный языковой единицей "the candy smell of mouthwash", занимает более высокое положение по сравнению с объектом, представ-



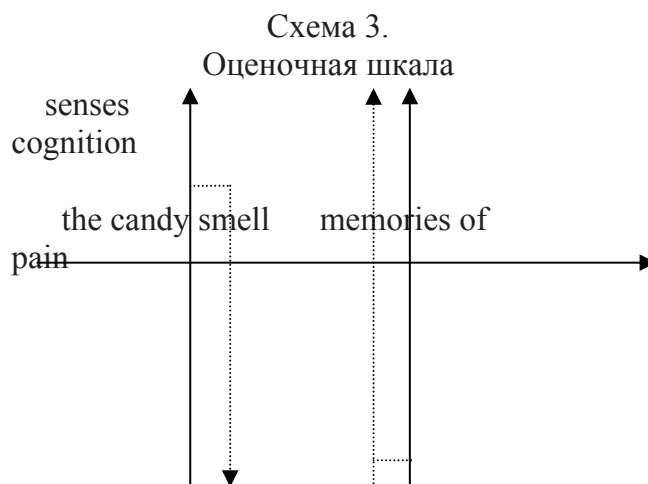
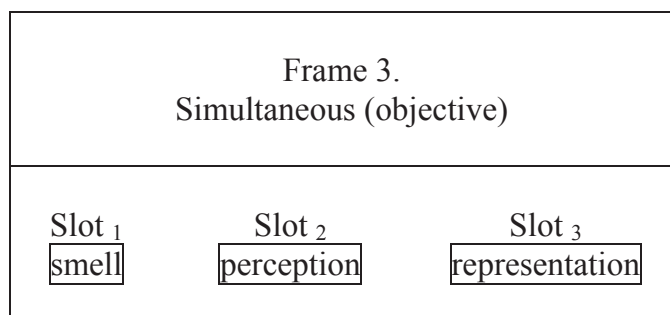
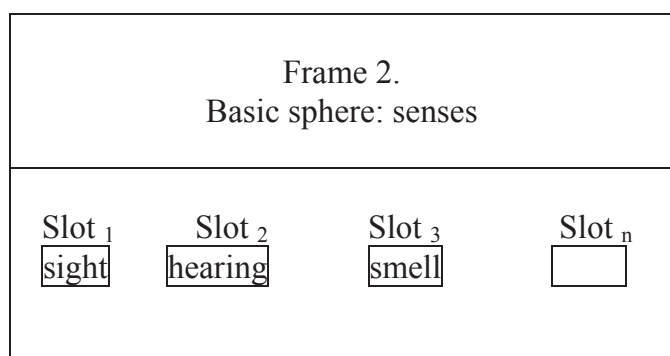
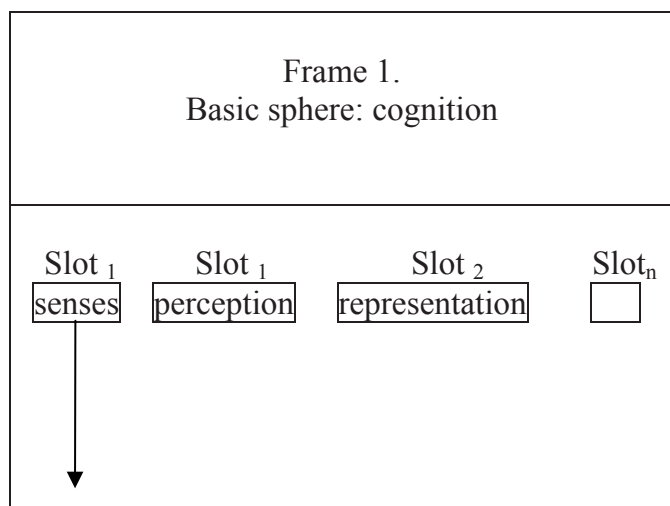
ленным лексемой "memories of pain". Попадая в сферу интересов субъекта, значимость данных объектов может выравниваться. Оценочное уравнивание приводит к возникновению в сознании индивида симультанного фрейма, который в данном случае образуется следующим способом. Слот "senses" базового фрейма "cognition" разворачивается в отдельный фрейм, который в свою очередь встраивается во фрейм "cognition" одним из своих слотов "smell". Полученный фрейм на языковом уровне эксплицируется в виде паратаксической конструкции зевгматического типа. В содержательном плане данные фреймы могут быть объектными и деятельностными.

Построим фреймы:

Рассмотрев когнитивный аспект паратаксических конструкций зевгматического типа, можно сказать следующее: Понятийной основой зевгмы является оценочное уравнивание. Структурная сущность оценочного фрейма определяется тремя моделями, выделенными в результате анализа фактического языкового материала. Первая модель получает в работе название синтагматической. Она характеризуется тем, что при

образовании оценочного фрейма слоты базовых фреймов, соединяясь, формируют одну синтагму. Особенность второй модели заключается в том, что при наложении базовых фреймов друг на друга слоты полученного оценочного фрейма выстраиваются в парадигму, так как один из базовых фреймов является заблокированным. Соответственно, данная модель называется парадигматической. Третья модель именуется нами инкорпорирующей. Сущность ее состоит в том, что некоторый слот базового фрейма разворачивается в отдельный фрейм и, затем, встраивается в базовый фрейм только одним из своих слотов. Выявленные нами оценочные фреймы включают знания о предметах окружающего мира или о действиях, процессах и т. д. и, таким образом, в содержательном плане классифицируются на объектные и деятельностные.

Опора на гносеологическую концепцию позволяет интерпретировать паратаксические конструкции с семантически и концептивно неравноценными компонентами как логически обоснованную структуру, естественную для языка, понятийной основой которой является оценочное уравнивание.



## Библиографический список

1. Демьянков В.З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века. *Язык и наука конца 20 века*. Москва: Институт языкознания РАН, 1995.
2. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во II половине XX века. *Язык и наука конца 20 века*. Москва: Институт языкознания РАН, 1995.
3. Талми Л. Отношение грамматики к познанию. *Вестник Московского университета*. Серия 9. Филология. 1999; 1.
4. Тарасова И. П. Структура смысла и структура личности коммуниканта. *Вопросы языкознания*. 1992; 4.
5. Каменская О.Л. *Текст лекций по курсу «Структура и функции текста как средства коммуникации»*. Москва: МГЛУ, 1992; Вып. 4.

## References

1. Dem'yankov V.Z. Dominiruyushchie lingvisticheskie teorii v konce XX veka. *Yazyk i nauka konca 20 veka*. Moskva: Institut yazykoznaneya RAN, 1995.
2. Kubryakova E.S. 'Evoluciya lingvisticheskikh idey vo II polovine XX veka. *Yazyk i nauka konca 20 veka*. Moskva: Institut yazykoznaneya RAN, 1995.
3. Tal'mi L. Otnosheniye grammatiki k poznaniyu. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9. Filologiya. 1999; 1.
4. Tarasova I. P. Struktura smysla i struktura lichnosti kommunikanta. *Voprosy yazykoznaneya*. 1992; 4.
5. Kamenskaya O.L. *Tekst lekciy po kursu «Struktura i funkciy teksta kak sredstva kommunikacii»*. Moskva: MGLU, 1992; Vyp. 4.

Статья поступила в редакцию 16.11.16

УДК 811.112.2'28

**Smolia M.S.**, *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),*  
E-mail: sms\_79.79@mail.ru

**THE LANGUAGE BIOGRAPHY OF THE ETHNIC GERMANS FROM MIKHAILOVKA VILLAGE, SUETSKI DISTRICT OF THE ALTAI KRAI.** The work is focused on the main feature of the language biography of native speakers from Mikhailovka language region. The speech behavior of the dialect users and their language (linguistic) competence are examined according to the informants' age, birth place, school education background, marital status, the conditions of the dialect, standard German and the Russian language, the level of language proficiency, as well as the frequency and the spheres they are used in, the level of unchangeability of the dialect. The article is also focused on the reasons causing the change in language (linguistic) competence and inevitably the speech behavior of the native speakers of the dialect of the three age groups: senior, middle-aged and junior citizens. The informants of all ages are bilingual with different levels of dialect and language proficiency.

**Key words:** language biography, island German dialect, ethnic environment, national self-determination, language competence, speech behavior.

**М.С. Смоля,** канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,  
E-mail: sms\_79.79@mail.ru

## ЯЗЫКОВАЯ БИОГРАФИЯ ЭТНИЧЕСКИХ НЕМЦЕВ П. МИХАЙЛОВКА СУЕТСКОГО РАЙОНА АЛТАЙСКОГО КРАЯ

Статья посвящена выявлению основных черт языковой биографии этнических немцев михайловского языкового острова. Речевое поведение диалектоносителей и их языковая компетенция рассматриваются с точки зрения возраста, места рождения представителей немецкой национальности, школьного образования, характера браков, условий овладения островным немецким говором, литературным немецким языком и русским языком, уровня владения языками, частотой и сферой их употребления, степени их сохранности / несохранности. В статье также предпринимается попытка объяснения причин изменения языковой компетенции и как следствие языкового поведения информантов трёх возрастных групп: старшей, средней и младшей. Представителей всех возрастных групп можно назвать билингвами с разным уровнем владения островным немецким говором и русским языком.

**Ключевые слова:** языковая биография, островной немецкий говор, этническая среда, национальное самоопределение, языковая компетенция, языковое поведение.

Все большую популярность «языковая биография» приобретает в научных лингвистических исследованиях по языковому контактированию и многоязычию: как пережитая человеком индивидуальная история овладения языком / языками и его / их употребления; как нарративные повествования; как продукт научного анализа высказываний информантов о языке. В последнем случае речь идёт о модели истории развития языка отдельного человека или группы людей, включающей в себя наивные лингвистические знания, переживания, впечатления, события из жизни и представляющей информацию о том, какие языки были распространены в родном населённом пункте, в родительском доме, в школе, на рабочем месте, как менялась языковая компетенция диалектоносителя, какими языками, когда и при каких обстоятельствах овладевал отдельный человек или целый языковой коллектив. Подобная модель может создаваться на основе данных о языке, полученных в результате проведённого интервью, а также подкрепляться материалами наблюдения за информантами и проведения социолингвистического анкетирования [1; 2].

Данная статья представляет собой попытку конструирования модели языковой биографии носителей островного немецкого говора, проживающих на территории п. Михайловка Суетского района Алтайского края. В качестве объекта описания выступают диалектоносители трёх возрастных групп: старшей (от 55 лет и старше), средней (от 54 лет до 31 года) и младшей (от 30 лет и младше). Основополагающими для конструирования модели являются собранные в ходе полевых экспедиций вербализованные суждения о языке – так называемые метатексты [3, с. 10], позволяющие выделить особенности языковой компетенции и языкового поведения диалектоносителей.

Всего было опрошено 76 информантов. 68 респондентов родились в пределах исследуемого региона, восемь информантов родились в «старых» довоенных колониях в Поволжье. Все опрошенные посещали русские общеобразовательные школы и изучали немецкий как иностранный язык, а русский – как родной. Среди опрошенных преобладают чистые в этническом отношении браки – 42 из 76, что создаёт возможность использования родного языка – островного немецкого говора – в семейном кругу. Остальные – смешанные в этническом отношении браки: немецко-русские и немецко-украинские. В смешанных браках появляется языковая альтернатива: немецкий и/или русский язык в качестве средства общения в семье, среди знакомых, на работе,

в школе, что влечёт за собой изменения в языковом поведении диалектоносителей [4, с. 55 – 56].

Подробный анализ высказываний информантов об их истории овладения языком и данных анкетирования показывает, что немецкий язык усваивался информантами как родной в форме местного диалекта. Овладение немецким диалектом в группе представителей старшего возраста происходило, как правило, в кругу семьи. При этом островной немецкий говор являлся «родным» языком обоих родителей либо одного из них. Информанты средней и младшей возрастных групп овладевали немецким диалектом, в основном, в процессе общения с бабушками и дедушками.

Проживая в условиях компактного поселения, диалектоносители преимущественно старшего поколения имели возможность активно использовать немецкий диалект во всех сферах своей жизнедеятельности – дома в кругу семьи, среди знакомых, коллеге по работе, в школе. Поэтому они прочно идентифицировали себя с немецкой нацией, сохраняя национальные традиции, быт и культуру исторической родины. Такие условия способствовали также прочному усвоению и сохранности островного немецкого говора. Из 34 представителей старшей возрастной группы 29 человек (85,2%) свободно владеют немецким диалектом и русским языком (по собственной самооценке). Остальные 14,8% считают свои знания недостаточными. Среди представителей среднего и младшего поколений наблюдается снижение степени владения островным немецким говором. Так, 48,1% диалектоносителей среднего возраста по собственной оценке свободно владеют немецким диалектом. 22,2% опрошенных считают свои знания немецкого диалекта недостаточными и им удобнее пользоваться русским языком. 11,1% опрошенных диалектоносителей отмечают, что они хорошо понимают сказанное на немецком диалекте, но им трудно излагать свои мысли на нем. 18,7% понимают общий смысл сказанного на немецком диалекте и отвечают только по-русски. 26,7% опрошенных младшего возраста обладают по собственной оценке диалектной компетенцией. 73,3% владеют немецким диалектом в пассивной форме: хорошо понимают немецкий диалект, но им трудно говорить на нем либо понимают только общий смысл сказанного и отвечают по-русски, по собственному желанию немецкий диалект не употребляют.

Снижение степени владения островным немецким говором продиктовано прежде всего увеличением количества смешанных браков, в результате чего не остается возможности употреблять

островной немецкий говор в кругу семьи, а зачастую необходимости в этом просто не возникает. Этому способствует высокая социальная активность женщин, издавна считавшихся хранителями островного немецкого говора, возросший уровень их образованности [5, с. 339].

Другая причина кроется в социальной и политической жизни России: достигнув шестнадцатилетнего возраста, информанты, родившиеся до 1981 г. получали паспорт, в котором указывалась национальность гражданина России. В качестве таковой выступала национальность одного из родителей (в случае смешанного брака). В силу ряда причин многие отказывались от немецкой национальности: в жизни представителей старшего и частично среднего поколения имел место ряд событий, существенным образом повлиявший на их этническое самосознание и, как результат, на их языковое поведение. Начинается Великая Отечественная война, проходит массовая насильственная депортация немцев в другие регионы страны, жизнь в областях депортации протекает под надзором спецкомендатур, переселенцы вынуждены работать в так называемой «трудармии», которая не только изменила демографический состав немецкого населения, но и напрямую конфронтировала его с русским языком [6, с. 10]. После отмены спецпоселения в 1956 году проходит частичная реабилитация немцев. Они получают возможность свободного перемещения по стране, в результате чего начинаются массовые миграции в новые районы постоянного проживания, прежде всего, с целью воссоединения семей.

Длительное время после войны представители немецкого меньшинства продолжают испытывать неприязнь со стороны окружающего большинства по отношению к их нации, частые притеснения, неуважение и т.п. Разумеется, все это не могло не повлиять на этническое самосознание немцев.

На языковое поведение диалектоносителей влияет также уровень их образованности. В данном случае имеется в виду школьное (языковое) образование. Этот фактор напрямую связан с возрастными характеристиками информантов и обстоятельствами, при которых произошло овладение литературным немецким языком. Большие возможности для овладения литературным немецким языком имели представители среднего (100%) и младшего поколений (100%), чем старшего (76,5%). Соответственно, уровень языковой образованности информантов среднего и младшего возраста выше. В то время как степень владения литературным немецким языком повышается, степень владения островным немецким говором и его употребления уменьшается. Представители старшей возрастной группы, имея возможность общения в более или менее однородной среде, сохраняют свои этнические традиции, обычаи, культуру, а самое главное – национальный язык. Литературный немецкий язык используется для чтения библии и газет: среди самых «молодых» представителей старшей возрастной группы и среди представителей средней возрастной группы отмечается интерес к чтению библии на немецком языке. Основной сферой общения, где используется немецкий диалект, остается бытовая сфера. В то же время молодые люди даже в этой сфере не считают необходимым употреблять немецкий диалект [5, с. 340].

Представляется очевидным, что повышение степени владения литературным немецким языком связано не только с возросшим уровнем образованности, но и с возможностью посещения Германии и общения на литературном немецком языке с жителями этой страны и носителями литературного немецкого языка. Информанты средней и особенно младшей возрастных групп имеют более богатый опыт общения с носителями литературного немецкого языка. Этому способствует мобильность представителей среднего и младшего возраста, наличие значительного количества международных программ, в том числе с Германией, по условиям которых молодые люди-студенты высших учебных заведений могут обучаться в университетах Германии от не-

скольких месяцев до нескольких лет. В таком случае постоянное общение на иностранном языке (на немецком языке) без сомнения способствует улучшению знаний этого иностранного языка и навыков общения на нем.

Представители всех трёх возрастных групп овладевали русским языком при разных обстоятельствах. Для старшего поколения характерно овладение русским языком в большинстве случаев в процессе общения со сверстниками, а также в процессе трудовой деятельности или в школе. Информанты средней и младшей возрастных групп овладевали русским языком в основном в детском саду или в школе, в семье параллельно с немецким диалектом или как первым языком. Освоение языка иноязычного окружения в процессе трудовой деятельности в данных возрастных группах не отмечено.

Уровень владения русским языком среди информантов среднего и младшего возраста выше по сравнению с представителями старшей возрастной группы. Данное утверждение продиктовано тем, что все диалектоносители среднего и младшего поколений обучались в русских школах, где изучали русский язык как родной.

В прямой зависимости от языковой компетенции диалектоносителей находится их языковое поведение. Опрос респондентов всех возрастных групп показал, что островной немецкий говор существует только на уровне внутрисемейного общения, используется, как правило, в группе представителей старшего и среднего поколений. Для представителей среднего поколения диалектоносителей возможности овладения островным немецким говором и его применения резко ограничиваются, а для представителей младшей возрастной группы – практически сведены на нет.

Моделирование истории развития языков (немецкого как диалекта, немецкого как литературного языка и русского языка как языка окружения большинства) и их состояния на территории михайловского островного немецкого говора позволяет сделать следующие выводы. Представителей указанных возрастных групп можно назвать билингвами с разным уровнем владения островным немецким говором и русским языком. Их речевое поведение характеризуется выбором того или иного языка. Основным отличием речевого поведения «самых взрослых» представителей старшей возрастной группы от остальных представителей этой и двух других возрастных групп является то, что немецкий язык в форме диалекта используется ими в качестве основного средства коммуникации в семье, среди друзей и знакомых.

Немецкий диалект остается формой общения в семейном кругу и в кругу друзей для большинства этнических немцев старшей и частично средней возрастных групп. Русский язык является альтернативным вариантом. При общении информанты используют не только русский или немецкий язык, а русский и немецкий вместе. Собеседник, тема общения, место, окружение и даже просто случай определяют выбор того или иного языкового варианта.

Представители младшей возрастной группы являются диалектоносителями с ограниченной языковой компетенцией, поэтому немецкий диалект является для них языковым вариантом, не имеющим коммуникативной необходимости. Русский язык, усвоенный в семье как первый язык или параллельно с островным немецким говором, за время посещения детского сада, а затем школы, вытесняет немецкий диалект.

Разные способы овладения островным немецким говором, литературным немецким и русским языками, разный уровень владения языками, условия и степень социальной активности и как результат возможностей употребления языков привели к преобладанию коммуникативной значимости русского языка и к очевидному снижению функционирования островного немецкого говора в речи диалектоносителей особенно среднего и младшего поколений.

#### Библиографический список

1. Franceschini R., Miecznikowski, J. *Leben mit mehreren Sprachen: Sprachbiographien*. Bern, Berlin, Frankfurt am Mein, Wien [u.a.]: Peter Lang, 2004.
2. Meng K. *Russlanddeutsche Sprachbiographien: Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Tübingen: Narr, 2001.
3. Ростова А.Н. *Метатекст как форма экспликации метаязыкового сознания (на материале русских говоров Сибири)*. Томск: Издательство Томского ун-та, 2000.
4. Москалюк Л.И. Немецкие «языковые острова» в Алтайском крае. *Вопросы языкознания*. Москва: Издательство «Наука», 2014; № 3: 55 – 66.
5. Смоля М.С. Социолингвистические факторы и тенденции билингвизма. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3: 338 – 341.

6. Маныкин В.А. *Социолингвистический аспект функционирования диалектов немцев Поволжья*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Саратов: СГУ, 1992.

## References

1. Franceschini R., Miecznikowski, J. *Leben mit mehreren Sprachen: Sprachbiographien*. Bern, Berlin, Frankfurt am Mein, Wien [u.a.]: Peter Lang, 2004.
2. Meng K. *Russlanddeutsche Sprachbiographien: Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Tübingen: Narr, 2001.
3. Rostova A.N. *Metatekst kak forma `eksplikacii metazykovogo soznaniya (na materiale russkih govorov Sibiri)*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo un-ta, 2000.
4. Moskalyuk L.I. Nemeckie «yazykovye ostrova» v Altajskom krae. *Voprosy yazykoznaviya*. Moskva: Izdatel'stvo «Nauka», 2014; № 3: 55 – 66.
5. Smolya M.S. Sociolingvisticheskie faktory i tendencii bilingvizma. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3: 338 – 341.
6. Manykin V.A. *Sociolingvisticheskij aspekt funkcionirovaniya dialektov nemcev Povolzh'ya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Saratov: SGU, 1992.

Статья поступила в редакцию 16.11.16

УДК 81.42

**Suhoterina T.P.**, *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General and Russian Linguistics, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: tatsu81@mail.ru*

**Yevseyeva K.R.**, *MA Student, Philology Department, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: kristina\_ewseewa@mail.ru*

#### GENRE OF FESTIVE COMMUNICATION “NEW YEAR’S LETTER” WITH REFERENCE TO NATURAL WRITTEN LANGUAGE.

The article is dedicated to “New Year’s Letter” as a genre of festive communication with reference to natural written language. The research is traditionally carried out on the basis of a communicative semiotic model with the specification of dominant features, which are inherent to the investigated genre. The dominant features of the “New Year’s Letter” genre are addressee, communication context, festivity mode and creolization results. Special attention is paid to consideration of communication context, in which the “New Year’s Letter” is functioning. As a phenomenon of festive communication the investigated genre is described according to graphic-spatial parameter and substrate. As a genre of natural written language “New Year’s Letter” is characterized by the syncretism of genre forms with different features, which are general for the genre of “New Year’s Letter” and such genres as “Greeting Card” and “Letter”. As a material for this research 305 “New Year’s Letters” to Grandfather Frost have been used. Part of the material (about 100 letters) have been collected at secondary schools of Barnaul and one of the villages of Zarinsky District (Station Golukha), as well as in the Internet. About 200 samples of the texts are kindly shared by “The Residence of Grandfather Frost” in Barnaul.

**Key words: natural written language, communicative and semiotic model, genre, New Year’s letter, creolization results, graphic-spatial parameter, substrate.**

**T.P. Сухотерина**, канд. филол. наук, доц. каф. общего и русского языкознания, ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: tatsu81@mail.ru

**K.P. Евсейева**, магистрант филологического факультета, ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: kristina\_ewseewa@mail.ru

## ЖАНР ПРАЗДНИЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ «НОВОГОДНЕЕ ПИСЬМО» В ПРОСТРАНСТВЕ ЕСТЕСТВЕННОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Статья посвящена рассмотрению «новогоднего письма» как жанра праздничной коммуникации в пространстве естественной письменной речи. Исследование традиционно осуществляется на основе коммуникативно-семиотической модели с выделением доминантных признаков, присущих исследуемому жанру. Доминантными признаками жанра «новогоднее письмо» являются адресат, среда коммуникации, модус праздничности и креолизованность. Особое внимание уделяется рассмотрению среды коммуникации, в которой функционирует «новогоднее письмо». Как явление праздничной коммуникации выбранный для исследования жанр описывается также с точки зрения графико-пространственного параметра, субстрата. Как жанр естественной письменной речи «новогоднее письмо» характеризуется синкретизмом жанровых форм, который проявляется наличием признаков, общих для жанра «новогоднее письмо» и жанров «поздравительная открытка» и «письмо». Материалом для исследования послужили «новогодние письма» Деду Морозу в количестве 305 единиц. Часть материала (около 100 писем) собрана в средних образовательных учреждениях г. Барнаула и одного из сел Заринского района (ст. Голуха), а также в сети Интернет. Около 200 единиц текста были предоставлены «Алтайской резиденцией Деда Мороза», находящейся в г. Барнауле.

**Ключевые слова: естественная письменная речь, коммуникативно-семиотическая модель, жанр, новогоднее письмо, креолизованность, графико-пространственный параметр, субстрат.**

Статья выполнена в русле одного из актуальных и активно разрабатываемых направлений современной лингвистики – жанроведения, интерес исследователей к которому обусловлен общей антропоцентрической направленностью науки, и посвящена описанию «новогоднего письма» как жанра праздничной коммуникации в пространстве естественной письменной речи (далее – ЕПР).

Описание жанров естественной письменной речи традиционно осуществляется по параметрам коммуникативно-семиотической модели, предложенной проф. Н.Б. Лебедевой [5]. В результате рассмотрения «новогоднего письма» как жанра ЕПР по 12 фациентам коммуникативно-семиотической модели (далее – КСМ) мы пришли к выводу, что доминантными признаками исследуемого речевого жанра являются такие параметры, как адресат, среда коммуникации, модус праздничности и креолизованность. Остальные жанровые черты признаются детерминантными и

формируются под воздействием доминантных. Кроме того, было установлено, что «новогоднее письмо» как жанр ЕПР обладает специфическими жанровыми признаками, которые либо соотносятся с жанровыми характеристиками других речевых жанров (письмо, поздравительная открытка и проч.), либо являются индивидуальными.

По нашему мнению, «новогоднее письмо» как разновидность эпистолярного жанра характеризуется синкретизмом признаков речевых жанров «письмо» и «поздравительная открытка», что подтверждается наличием жанровых характеристик, объединяющих данные речевые жанры. Мы полагаем, что существующая определенная общность между «поздравительной открыткой» и «новогодним письмом» как жанрами ЕПР связана с историческими условиями появления и развития рассматриваемых жанров и их функционированием в условиях праздничной коммуникации. Специфика общих жанрово релевантных призна-

ков «поздравительной открытки» и «новогоднего письма» отражается в характеристике среды коммуникации, знака, субстрата, графико-пространственных особенностей.

Отметим, что уже на этапе формулирования дефиниций обнаруживается факт определения одного речевого жанра через другой.

Так, согласно толковому словарю Т.Ф. Ефремовой, письмо – 2. Бумага с написанным на ней текстом, посылаемая кому-л. с целью сообщения о чем-л., изложения своих мыслей, выражения чувств. // Сам такой текст. // Почтовое отправление, содержащее такой текст [4]. В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова находим следующее определение письма – «1. Написанный текст, посылаемый для сообщения чего-нибудь кому-нибудь» [7].

«Новогоднее письмо» функционирует в предпраздничной ситуации и представляет собой письменное послание адресату, которое включает информирование о каких-либо событиях, просьбу о чем-либо и приятные пожелания адресату.

В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова дано следующее толкование лексемы открытка – «1. Почтовая карточка для открытого (без конверта) письма. 2. Карточка такого же формата с художественным изображением» [7].

По определению Т.П. Сухотериной, поздравительная открытка – «открытое письмо, бланк с художественным изображением, почтовая карточка, предназначенная для открытого (без конверта) или закрытого (с конвертом) письма, включающая текст поздравления и пожелания в адрес получателя поздравления» [8, с. 69 – 70].

Для исследования явления синкретизма жанровых форм и жанровых признаков весьма эффективным является обоснование возможностей исторического преобразования и изменения каждого речевого жанра.

Письмо относится к одному из древнейших видов сообщений, с помощью которых осуществляется дистантное общение. История формирования данного жанра берет свое начало сотни лет назад. Древнейшими образцами русского эпистолярного стиля считаются берестяные грамоты. Ярким примером является переписка Ивана Грозного с Андреем Курбским, датированная XVI в. Однако, как отмечают многие исследователи, известные нам характеристики письма как особой жанровой разновидности были определены позднее. Известно, что в России в XVIII в. начали составлять особые руководства для написания писем – «письмовники». Подобные сборники содержали образцы переписки делового и личного характера. Старейшим печатным письмовником считается переводное руководство, датированное 1708 годом – «Приклады, како пишутся комплименты разные». В XIX в. Вышли руководства «Новейший, самый полный и подробный письмовник, или Всеобщий секретарь» (1822) и «Хороший тон. Сборник правил и советов на все случаи жизни общественной и семейной» (1881), которые также содержали подробные рекомендации для составления писем. Наиболее известными образцами писем того времени считаются письма первого Императора Всероссийского Петра I и письма императрицы Екатерины II, собранные и изданные в многочисленных собраниях сочинений. В «письмовнике» 1822 года находим указания на основные признаки письма как средства общения людей на больших расстояниях: 1. наличие того, кто пишет (автор, адресант) и того, кому пишут (адресат); 2. информативная цель написания; 3. особое содержание; 4. трёхчастность структуры письма: «Особенные части письма суть: вступление, рассуждение и заключение».

Поздравительная открытка представляет собой разновидность письма как речевого жанра. Исследователи отмечают, что правилам составления «поздравлений» начали обучать еще в Киево-Могилянской академии. Ее воспитанники должны были уметь «прилично поздравлять приятелей, говорить за бокалами благожелательные речи друзьям и торжественным образом встречать известные годовые праздники» [3, с. 23]. В XVIII – XIX вв. поздравительная открытка прошла путь становления и развития вместе с жанром письма. До середины 20-х годов XX века плотную бумагу с каким-либо изображением, линиями для адреса и местом для марки на одной стороне и местом для письменного послания на другой называли «открытым письмом». Позже название «открытое письмо» было сокращено до известного в настоящее время слова «открытка».

В современном обществе открытка воспринимается как атрибут праздника и поздравления. Основным элементом поздравительной открытки является текст поздравления, который в большинстве случаев написан в стихотворной форме.

«Новогоднее письмо» Деду Морозу представляет собой разновидность письма как речевого жанра и служит средством эпистолярного общения адресанта и адресата, которым является вымышленный персонаж. Многие из предоставленных для анализа «новогодних писем» оформлены в виде праздничных открыток, включающих текст поздравления (чаще всего в стихотворной форме) и приятные пожелания адресату.

Синкретизм жанровых форм проявляется и в сходстве признаков жанра «новогоднее письмо» и жанров «поздравительная открытка» и «письмо». Так, к параметрам, сближающим жанры «новогоднее письмо» и «письмо», можно отнести: категории автора и адресата, особое содержание, информативную цель коммуникации, трёхчастную композиционную структуру (зачин, основная часть, концовка), конверт как традиционное место расположения знака. В качестве основных признаков, объединяющих жанры «новогоднее письмо» и «поздравительная открытка», обозначим: праздничную среду коммуникации, наличие поздравления с определенным праздником и приятных пожеланий получателю, трёхчастную композиционную структуру (обращение-приветствие, основная часть, концовка), креолизованность, сходства в месте расположения знака и свойствах субстрата.

Проведенный анализ «новогодних писем» позволил квалифицировать **среду коммуникации** как доминантный признак данного речевого жанра. «Новогоднее письмо» является одним из жанров праздничной коммуникации и функционирует в ситуации праздника. Продюцент пишет послание адресату в преддверии определенного праздника – Нового года. Этот праздник, посвященный встрече наступающего года, отмечается многими народами в соответствии с принятым календарем. Отличительной особенностью среды коммуникации является праздник, праздничность. По М.М. Бахтину, праздник представляет собой «первичную форму человеческой культуры» [2, с. 241], в которой ощущается дух карнавальная культура средневековья. По определению ученого, праздничная жизнь – это не что иное, как карнавал [2, с. 242].

Праздество обычно устраивается в честь кого-либо или чего-либо, имеет сакральное значение и связано с религиозной, культурной традициями. Праздник и праздничная обстановка общения традиционно противопоставляются обыденной, официальной жизни народа.

В жанрах праздничной коммуникации находят отражение два мира – официальный и мир праздника. Одним из способов воплощения двоемирия в «новогоднем письме» является игра масок. В момент написания предновогоднего послания Деду Морозу **адресант** «надевает» определенную маску – собеседника вымышленного персонажа. Контакт с миром праздника, который характеризуется эмоциональностью, «приукрашенностью» каких-либо фактов, позволяет продюценту отступить от обыденной, привычной формы письменной речи и реализовать себя в словесном и художественном творчестве. Погрузившись в праздничную атмосферу, автор сочиняет стихи, мастерит конверт, создает шуточные тексты поздравлений с Новым годом, шуточные просьбы о подарке, играет с формой слова, использует прецедентные тексты.

Категория **адресата** анализируемого жанра обладает рядом отличительных свойств. «Новогоднее письмо» как жанр ЕПР характеризуется наличием так называемого «незапланированного адресата» или «потенциального читателя». Запланированный автором адресат не существует в реальной жизни, поэтому письмом, отправленным Деду Морозу, попадает к лицу, ставшему свидетелем коммуникации автора с вымышленным персонажем, иными словами к лицу, «надевшему» маску Деда Мороза. Подобным лицом может оказаться человек, исполняющий роль известного сказочного персонажа, кто-либо из штата работников резиденции Деда Мороза, кто-либо из родственников автора, школьный учитель и проч.

Карнавальное начало «новогоднего письма» как жанра ЕПР проявляется в отступлении от правил и норм, разрушении традиций эпистолярного жанра. Главным образом, это касается субстрата, который представляет собой материал, посредством которого осуществляется коммуникация. **Субстрат** «новогоднего письма» как жанра ЕПР представляется носителем информации, доступной любому человеку. Например, исходя из характеристик субстрата, можно получить некоторую информацию о содержании послания: объем имеющейся информации (по объёму и размеру конверта), тип информации (праздничная), повод (Новый год) и проч.

Выбор материала для письма зависит от выбранного автором варианта написания «новогоднего письма». Отметим, что современные письма Деду Морозу имеют рукописный, печатный и компьютерный (электронный) варианты, что объясняется эволюцией способа отправки письма адресату. В процентном соотношении предоставленные для анализа письма распределяются в следующем порядке: рукописный (90.2%), электронный (7.2%) и печатный (2.6%) варианты.

В рукописных вариантах важен **графико-пространственный параметр** (выбор типа букв и знаков, особенности почерка). Большинство писем написаны обычным почерком автора. В некоторых письмах, имеющих, как правило, экспрессивный характер, авторы используют разный набор средств (различный размер букв, толщина шрифта, цвет и др.). В малом количестве встречаются *напечатанные на компьютере* и распечатанные тексты «новогодних писем». «Они выполняют, скорее, эстетическую, образную функцию, отражают стремление автора вызвать у адресата признание, в связи с тем, что он может позволить себе подобную коммуникацию» [8, с. 99]. *Электронные или компьютерные варианты* «новогодних писем» чаще всего представляют собой либо отсканированный или сфотографированный рукописный вариант, либо печатный вариант, заполненный «онлайн» по шаблонной форме на одном из множества сайтов, форумов с соответствующими заголовками «Написать письмо Деду Морозу» или «Пишем письмо Деду Морозу» и т. п.

Рукописные варианты «новогодних писем» Деду Морозу написаны на листах бумаги разной величины и качества (бумага для печати, тетрадные листы, обложка тетради). Печатные варианты «новогодних писем» набраны кириллицей на компьютере и распечатаны на бумаге для печати, а типографские письма-открытки выполнены из бумаги большой толщины – картона. Субстратом для электронной версии «новогоднего письма» является компьютер.

Как уже было отмечено выше, одной из особенностей «новогоднего письма» выступает жанровый синкретизм, и в проанализированных нами письмах Деду Морозу определенное количество предновогодних посланий по форме представляют собой открытки (71 единица текста, что составляет 23.3% от общего количества писем).

Письма-открытки Деду Морозу считаем возможным классифицировать на два вида. «Новогодние письма» первой разновидности представляют собой типографские открытки-заготовки (27 из 71 единицы – 38%). В типографии открытка печатается на специализированных бланках, на которых регламентировано место расположения и допустимый объем информации. На конверте или самой открытке существуют разлинованные участки, куда необходимо вписать имя автора, его почтовый адрес и просьбу-пожелание получить что-либо от Деда Мороза в качестве подарка. Подобные открытки, как правило, уже содержат стихотворный текст поздравления с наступающим праздником и приятные пожелания адресату.

Новогодние письма-открытки, отпечатанные в типографии, могут располагаться в конверте, что обеспечивает закрытость хода коммуникации. Помимо этого существуют так называемые

открытки-«трансформеры», которые из конверта раскладываются в письмо.

О том, что эти письма-открытки адресованы Деду Морозу, сигнализируют соответствующие надписи на конверте «Письмо Дедушке Морозу», «Письмо Деду Морозу». Наряду с любой праздничной открыткой подобное «новогоднее письмо» украшают цветные изображения новогодней тематики (портреты Деда Мороза и Снегурочки, снеговика, зайчики, подарки, сани и проч.).

Письма-открытки второй разновидности выполнены автором собственноручно и во многих деталях копируют типографские открытки-заготовки. Количественно преобладают послания Деду Морозу второго вида (44 единицы, что составляет 62% от общества числа писем-открыток).

В рукописном послании автор может наиболее точно и ярко выразить свои эмоции и свое отношение к адресату, это обусловлено традицией написания «новогоднего письма». Следует отметить, что большинство жанров естественной письменной речи представляют собой креолизованные системы. Креолизованность является одной из доминантных характеристик «новогоднего письма». В исследуемом материале преобладают **креолизованные тексты** рукописного варианта «новогодних писем» (82%). Помимо вербального кода авторы писем Деду Морозу используют разнообразие графические паралингвистические средства: *рисунки (снежинки, Дед Мороз и Снегурочка, новогодняя елка, конверт, мешок с подарками, дом и др.), картинки, наклейки, расположение текста на бумаге, шрифты, отступ, цвет, смайлы* др.

Изображение «является важным компонентом креолизованного текста <...> изображения несут на себе дополнительную функциональную нагрузку <...> усиливают визуальное восприятие текста» [9, с. 418].

В креолизованных текстах новогодних писем цвет чернил, краски, рисунков, картинок, бумаги играет большую роль, так как имеет символическое значение. Дети используют для выделения значимых частей текста яркие, бросающиеся в глаза оттенки различных цветов (красного, синего, желтого и др.). Малое количество писем, авторами большинства из которых являются взрослые люди, написано обычными синими чернилами, почти всегда в таких письмах отсутствуют картинки и рисунки.

Выбор того или иного цвета зависит не только от возраста адресанта, но и от эмоционального состояния пишущего. Автор прибегает к ярким, экспрессивным цветам, чтобы выразить свое настроение, показать свою индивидуальность, донести что-либо до более взрослого человека или своего сверстника. Следовательно, наличие паралингвистических средств не только характеризует создателя текста как творческого человека, но и отражает эмоциональное состояние продуцента в момент написания послания Деду Морозу.

В большинстве «новогодних писем» паралингвистические средства использованы для эстетического оформления, то есть изобразительный элемент просто сопровождает вербальную часть. Однако присутствуют письма, в которых вербальная часть ориентирована на изображение, то есть они находятся в непосредственной связи (например, ребенок пишет предложение про новогоднюю ель, а рядом размещает рисунок ели).

#### Библиографический список

1. Анисимова Е.Е. *Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов)*. Москва: Academia, 2003: 122.
2. Бахтин М.М. *Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса*. Москва, 1990: 543.
3. Граудина Л.К., Миськевич Г.И. *Теория и практика русского красноречия*. Москва: Наука, 1989: 315.
4. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*: в 2 т. Available at: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova.htm>
5. Лебедева Н.Б. Естественная письменная русская речь как объект лингвистического исследования. *Вестник БГПУ: Гуманитарные науки*. 2001; 1: 4-10.
6. *Новейший, самый полный и подробный письмовник, или Всеобщий секретарь*: в 4 ч. Москва: Синтаксис, 1986: 482.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Available at: <http://enc-dic.com/ozhegov/Pismo-23171>
8. Сухотерина Т.П. «Поздравление» как гипержанр естественной письменной русской речи. Диссертация ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2007: 197.
9. Сухотерина Т.П. Графико-пространственная характеристика жанров естественной письменной речи (на примере жанров «поздравление» и «фронтальное письмо»). *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 417 – 419.

#### References

1. Anisimova E.E. *Lingvistika teksta i mezhkul'turnaya kommunikaciya (na materiale kreolizovannyh tekstov)*. Moskva: Academia, 2003: 122.
2. Bahtin M.M. *Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura srednevekov'ya i Rennessansa*. Moskva, 1990: 543.
3. Graudina L.K., Mis'kevich G.I. *Teoriya i praktika russkogo krasnorechiya*. Moskva: Nauka, 1989: 315.
4. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj*: v 2 t. Available at: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova.htm>



5. Lebedeva N.B. Estestvennaya pis'mennaya russkaya rech' kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya. *Vestnik BGPU: Gumanitarnye nauki*. 2001; 1: 4 – 10.
6. *Novejsnij, samyj polnyj i podrobnij pis'movnik, ili Vseobschij sekretar': v 4 ch.* Moskva: Sintaksis, 1986: 482.
7. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovij slovar' russkogo yazyka*. Available at: <http://enc-dic.com/ozhegov/Pismo-23171>
8. Suhoterina T.P. «Pozdravlenie» kak giperzhanr estestvennoj pis'mennoj russkoj rechi. *Dissertacija ... kandidata filologicheskikh nauk*. Barnaul, 2007: 197.
9. Suhoterina T.P. Grafiko-prostranstvennaya harakteristika zhanrov estestvennoj pis'mennoj rechi (na primere zhanrov «pozdravlenie» i «frontovoe pis'mo»). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 417 – 419.

*Статья поступила в редакцию 28.11.16*

УДК 811.112.2'28

**Trubavina N.V.**, *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),*  
E-mail: [tschichni@mail.ru](mailto:tschichni@mail.ru)

**SPECIFICITY OF THE SYNTAX OF INSULAR ALTAI GERMAN DIALECTS DETERMINED BY THEIR SPOKEN EXISTENTIAL FORM.** The article describes the specificity of upper- and low-insular Altai German dialects with regard to their syntax, which is determined by their exclusive oral form of expression. The insular German dialects of Altai, one of few regions, where the German back-settlers still live compactly, show particular features formed during a long development in isolation from the basic German in contact with the Russian language. At the same time, the analysis of the specifics of complex sentences shows that there is much in common with source German dialects and with the German spoken language. All the specifics of spoken German language appear in the reviewed dialects due to their oral existence. The research is based on the practical material gathered during dialectological expeditions to German villages of the Altai Krai in 2003-2015, with the use of comparison and context analysis methods.

**Key words: insular German dialects, oral speech, syntax, complex sentence.**

**Н.В. Трубавина**, *канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,*  
E-mail: [tschichni@mail.ru](mailto:tschichni@mail.ru)

## СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОСТРОВНЫХ НЕМЕЦКИХ ГОВОРОВ АЛТАЯ, ОБУСЛОВЛЕННЫЕ УСТНОЙ ФОРМОЙ СУЩЕСТВОВАНИЯ

Статья посвящена изучению синтаксических особенностей островных верхне- и нижненемецких говоров Алтайского края, обусловленных устной формой их существования. Островные немецкие говоры Алтая, одного из немногих регионов с компактным проживанием немецкого населения России, обнаруживают специфические черты, сформировавшиеся за долгое время развития говоров в изоляции от исходного языкового коллектива в условиях тесного контакта с русским языком. В то же время анализ особенностей сложноподчиненного предложения в говорах выявляет много общего с исходными диалектами Германии, а также с устной разговорной немецкой речью. Вследствие устной формы бытования рассматриваемых говоров в них ярко проявляются характеристики разговорной речи.

**Ключевые слова: островные немецкие говоры, устная разговорная речь, синтаксис, сложное предложение.**

Изучение особенностей устной разговорной речи имеет недолгую историю: первые работы появляются в середине 50х годов 20го века, активные же исследования начинаются в 60-70х годах. При этом одним из исследователей интересует место разговорной речи в системе функциональных стилей литературного языка – Н. Kipper (1956), Э.Г. Ризель (1959), У. Bichel (1973), Т.Г. Винокур (1973), другие же посвящают свои работы определенным явлениям разговорной речи – переспросы и вопросы-повторы С.В. Андреева (1982), Н.Т. Головкина (1964) И.П. Парамонова (1972), междометия и частицы: Н. Weydt (1979), К. Ehlich (1986), В.Н. Башинский (1985), А.И. Германович (1961); А.Е. Заикин (1985), Д.В. Зыблева (1987), П.С. Вдовиченко (1973), А. Burckhardt (1985), порядок слов: М.А. Гончарова (1999), Л.И. Ермакова (1992), Е.Н. Миллер (1975), О.Б. Сиротина (1963). Появляются и отдельные работы обобщающего характера: В.Д. Девкин (1965), Г.А. Каминер (1986), О.А. Добрунова (1990).

В области синтаксиса исследования первоначально были связаны с анализом длины и формы предложений, с выявлением процента сложных предложений в тексте, с исследованием союзной связи. Одной из первых была выявлена такая синтаксическая особенность разговорной речи, как преобладание в ней простых предложений. Согласно подсчетам исследователей, простые предложения в устной разговорной речи составляют от 56% до 87% всех предложений [1, с. 8; 2, с. 139]. Преобладание простых предложений можно объяснить тем, что разговорная речь, как правило, диалогична, стремится к краткости, образности, к простоте синтаксического построения высказываний [3].

Вместе с тем отмечается и широкое распространение в разговорной речи сложных предложений как «наиболее эксплицитного способа отражения в языке онтологических отношений между ситуациями или событиями реальной действительности» [4, с. 129]. Исходя из способности четко передавать характер связей и отношений между ситуациями и событиями внешнего мира, именно сложному предложению отводится роль доминанты в

вариативном синтаксическом ряду событийных слов, оборотов и сложных предложений [5, с. 35]. А.Ф. Архипов подчёркивает: «Использование сложных предложений является более простым для говорящего способом охвата разнообразных логических связей, нежели использование усложнённых простых предложений, передающих те же связи» [6, с. 72 – 73]. О.Б. Сиротина обращает внимание на тот факт, что для разговорной речи очень типично предикативное наполнение дополнений, обстоятельство: «Глаголы речи, мысли, как правило, сопровождаются придаточными, а не существительными: Мальчик знает, как нас зовут. Спроси, как его зовут. Нередко подобная сочетаемость наблюдается и при других глаголах: Я очень боюсь, как с ней встречусь. Гуляю, когда хорошая погода и т. д.» [7, с. 51].

Внимание исследователей привлекло также соотношение сочинения и подчинения в устной разговорной речи. С одной стороны, в устной спонтанной речи говорящий стремится представить сложные мысли по возможности расчленённо, что приводит к паратактическому оформлению сложных предложений. Разложение информационного целого на отдельные фрагменты, показывающие постепенность развертывания мысли, подробность в изложении отдельных действий или состояний, иногда топтание на месте, приводит к тому, что слушающему облегчается задача декодирования высказывания. Такие простые и удобные формы изложения мысли работают и на говорящего, который в условиях спонтанного общения не имеет достаточно времени на обдумывание структур, но стремится к динамизму в повествовании [ср. 8, с. 364 – 365]. С другой стороны, если говорящему необходимо более точное выражение смысловых отношений, он прибегает к гипотаксической структуре, так как паратаксис передает смысловые отношения довольно абстрактно. Немаловажную роль при этом играют экстралингвистические факторы: в частности, тема беседы и ситуация, в которой протекает разговор: с повышением степени официальной обстановки и с осложнением темы разговора процент сложноподчиненных предложений растет. Исследуя частотность употребления паратаксиса и гипотаксиса

в немецкой разговорной речи, Б. Вакернагель-Йоллес пришла к выводу, что их использование в речи приблизительно одинаково [9, с. 104]. Разговорная речь, как и литературный язык, не может обойтись без подробного указания на предмет разговора, без аргументации говорящими своих взглядов, без ссылки на высказывания других лиц, время или причину событий, что часто находит свое выражение в сложноподчиненных предложениях [10, с. 153].

Не в последнюю очередь внимание ученых, занимающихся изучением разговорной речи, занимала тенденция устной разговорной речи к расчлененности, а также тенденции к экономии и избыточности языковых средств, влияющие на оформление предложений. Расчлененность определяется как такая подача информации, когда целостное предложение делится на коммуникативные самостоятельные единицы и наоборот, какая-то часть высказывания, получившая самостоятельную коммуникативную значимость, в виде дополнительной информации присоединяется к предшествующему предложению [11, с. 8]. Тенденция к расчлененности обуславливает широкое распространение в устном разговорном синтаксисе парцелированных и присоединительных конструкций.

Под термином «экономия» понимается экономия средств выражения, которая проявляется через сокращение числа эксплицитно выраженных языковых знаков при условии достижения желаемого коммуникативного эффекта [12, с. 13]. Принцип экономии находит воплощение в прерванных и эллиптических конструкциях, широко распространенных в разговорной речи. Языковая экономия в устной спонтанной речи идет рука об руку с избыточностью средств выражения, которая проявляется в пролептических и антиципационных конструкциях, а также в частых повторах.

Особое внимание ученых привлекли и средства соединения частей сложного предложения в разговорной речи. Исследователи отмечают редуцированность системы союзов и союзных слов разговорной речи по сравнению с литературным языком, использование разговорных подчинительных скреп и их сочетаний, расширение функций некоторых союзов и союзных слов [12, с. 15; 13, с. 232; 14, с. 316]. Кроме того, указывается на распространение в разговорной речи бессоюзных конструкций, в том числе для передачи таких смысловых отношений, которые в литературном языке могут быть выражены только с помощью союза [13, с. 230].

Перечисленные неразрывно связанные между собой и взаимно дополняющие друг друга тенденции оформления разговорного гипотаксиса прослеживаются и в синтаксисе островных немецких говоров Алтая, одного из немногих регионов с компактным проживанием немецкого населения России. Первостепенную роль в характеристике названных говоров играет устный характер их существования, вследствие чего в них проявляются все признаки разговорной немецкой речи [15; 16].

Такие общие характеристики устной речи как неподготовленность, спонтанность и тесная связь с ситуацией проявляются, прежде всего, в высокой эллиптичности разговорных высказываний, в появлении в речи построений неясной синтаксической организации и слабооформленных, а также клишированных конструкций, автоматически воспроизводимых в виде готовых формул:

*Omol oikeschleppt – ti halwe Kastrul leer.*

Pis es recht gekocht hot, hun ich Kartowel kescheilt, o pissje Riwe noi, Kelriwe noi... Zwiwel mise aach tepai sin.

Hast Tiit, komm nen.

Речь носителей говора характеризуется тесным взаимодействием вербальных и невербальных компонентов, вследствие чего экстралингвистические показатели, активно включаясь в контекст, могут заменять языковые средства выражения: *Konnte zumaghe?* В приведенном примере, содержащем просьбу закрыть окно, говорящий элиминирует объект действия (*das Fenster*), жестом показывая на окно.

Следствием спонтанности и неподготовленности устной речи носителей островных немецких говоров на фонетическом уровне являются процессы усиленной редукиции, стяжение и выпадение звуков, на синтаксическом уровне – краткие структуры, отход от двусоставности предложения, опущение структурных звеньев:

*Hun's fukese, wem ich's Puch apkewe hun. = (Ich) habe es vergessen, wem ich (da)s Buch gegeben habe.*

Поскольку ядром высказывания является сказуемое, то позиция за глаголом-связкой является наиболее слабой с точ-

ки зрения коммуникативной нагрузки и именно в этой позиции чаще всего происходят редуцирующие процессы. Низкой коммуникативной нагруженностью объясняется в следующем примере и опущение части сказуемого: *Erst d Lunga eini nou Pfeffer eini.* (речь идет о приготовлении домашней колбасы). Сказуемое представлено только отделяемой приставкой, передающей направление и характер обозначаемого действия, что и является в данной ситуации коммуникативно важным. В эмоциональной речи с целью передачи быстрой смены действий и создания эффекта присутствия в момент происходящего может быть опущена и изменяемая часть сказуемого: *Ea asigonga higfuän an aerodrom. = Er (ist)ausgegangen... (und)hingefahren zum Flughafen\*.*

К синтаксическим явлениям, отражающим особенности устной разговорной речи в островных немецких говорах, в первую очередь относятся антиципации, подхваты, парантезы, выносы за рамку, добавления:

*Ti is kumme, aire Mome.*

*Un Walerka, so wi mer in Poed fahre, nehme se net, tass es Taitsche kann soi.*

*In Podsosnowo, to is, tu waaß, Mehl... wo man Mehl macht...*

*Wie mer ti Schul puendigt hade, alle paar Jahr hatten uns ketrouwe, pis jetz si net ausnoner kfahre sin in Taittschlond all.*

Устный характер существования островных немецких говоров, спонтанность и неподготовленность речи носителей приводят к частым повторам, явлениям плеоназма, исправлениям и перифразам:

*Alde Moders, alde-alde Moders, wo nimals nix kelernt hatten, tie sin gange un hen ti Kinder empfangen.*

*Alle Morgent rabble se, ti Techter, ti wo in Taittschlond sin, alle Woche rabble se.*

*Jetzt, wie ti Tochter fort is kfahre, in Lager in ten Letnij, uf ti Ferie to, no saht se, tes kefallt ehre arig kut.*

Нередки также прерванные конструкции (апосиопезис):

*Wonn ter unnejdig uf uns wart...*

Характерная для русской разговорной речи редупликация для выражения оттенков видов глаголов может выражать, как известно, как продолжительность в пределах несовершенного вида: «ходишь-ходишь», «стучала-стучала», так и непродолжительность действия: «поплакали-поплакали, и утешились». Значение непродолжительности действия, несвойственное немецкому языку, говор заимствует:

*Hot's to kestone, kestone, hun ich ketenkt, no muss mol was koghe.* (соответствует русской структуре глагол совершенного вида + другой глагол: «постояло-постояло, думаю надо сварить что-то»).

В речи носителей островных немецких говоров можно встретить контаминацию конструкций, анаколуфы, присоединения, противоречащие литературной норме:

*Hame holt umegonga und kaaft so prosto Hemedo oder so wos. Guärwed wird niäd mea, gut äsa tringa un niks mocha.*

Еще одной особенностью, как разговорной речи, так и диалектов, является ограниченный инвентарь и полифункциональность незначительной лексики: многие междометия, частицы, предлоги, союзы и вводные слова литературного немецкого языка едва ли можно встретить в устной речи диалектоносителей. Примером может служить употребление недифференцированных типов подчинительных союзов в островных немецких говорах:

*Kennscht ti Fraa, wo to sitscht? (wo=die)*

*Ich hatt allerhond fuzählt, un hoder noch kefroucht, wo te Keschticht schej war. (wo=weil)*

*Jezert sin schunt färzig Jahr, wo mer to zomme sin. (wo=seitdem)*

*Un ti zwait Schwester, wo kestorwe is, ti hot sive Klass keendigt. (wo=welche)*

Как видно из примеров, распространенное в островных немецких союзное слово *wo* [vo:] может употребляться для выражения самых разных подчинительных отношений. Возможной причиной такого недифференцированного употребления может являться ограниченный набор подчинительных скреп в говорах. Как и немецкая разговорная речь, островные немецкие говоры Алтайского края располагают сравнительно небольшим количеством союзов и союзных слов для выражения подчинительной связи. Отсутствует обширная группа подчинительных союзов, развившихся в 14 – 16 веке, в период формирования национального литературного языка, и используемых преимущественно в языке делового общения, в научной и художественной литературе: *falls, insofern, damit, so dass, indem, so oft, trotzdem dass* и др. В говоре не представлены союзы, передающие в современном

литературном языке отношения предшествования или следования в придаточных времени – *als, während, nachdem, seitdem, sobald, ehe, bevor*, а также союзы, вводящие предложения уступки – *obwohl, obschon, obgleich, trotzdem*. Подчинительные отношения в таких случаях передаются другими союзами или лексическими средствами:

*Wi ich mit moi Arweit ferdig war, hun ich ten Froin kholwe. (wi=nachdem)*

*Wi ich te Ouwent hoom komme pin, hen mich schunt moi Froinde kluart. (wi=als)*

*Wi ti Lekzii all ware, is er kleich hoom konge. (wi=sobald)*

Как следует из примеров, литературным союзам *nachdem, als* и *sobald* в говоре соответствует один подчинительный союз *wi [vi:]*. В случае необходимости носители говора используют дополнительно лексические средства для уточнения временных отношений, например, наречие *krat [kra:t]* = 'gerade':

*Krat wi ich oikeschlowe pin, hot te Telefon kerabbelt. (krat wi=sobald)*

Ограниченное употребление и недифференцированность значения подчинительных союзов наблюдается и в диалектах на территории Германии. Например, употребление союза «wo» в тюрингенском и пфальцских диалектах в качестве всеобщего показателя относительного подчинения [17, с. 378; 18, с. 137].

Широкое применение в островных немецких говорах для выражения подчинительных отношений получает союз *tass 'dass'*, с помощью которого вводятся не только зависимые предикативные конструкции цели, следствия и дополнения, предикативные и субъектные, но и зависимые предикативные конструкции определения, причины и времени. Кроме того, носители говора часто употребляют сочетание союза *tass* с относительными местоимениями, например:

*Ich sin färunsipzig, awer wer waaß, wi alt, tass mer wird.*

*Ich hun net kfroucht, wi long tass ter in Taitschlond kwohnt hot.*

В большинстве случаев сочетание вопросительного слова с союзом *tass* употребляется для замены отсутствующих в говоре местоименных наречий w-формы, например:

*Wonndr Mensch uf ti Arweit kehnt, waaß er, fir was tass er schawe tut. (fir was tass = wofür)*

Кроме того, союзная конструкция *dass+W-Form* нередко встречается вместо относительного местоимения «welcher», употребления которого носители говора стараются избегать:

*Ter hot net ksaat, was te Weg, tass er ktenkt hot. ('welchen Weg')*

В некоторых случаях зависимые предикативные конструкции, вводимые вопросительным местоимением в сочетании с союзом *tass*, употребляются вместо простых вопросительных предложений, например: *Wi vil Keld, tass tu kriist?*

Поскольку все носители говоров являются билингвами, спонтанность и неподготовленность их речи проявляется в часто встречающихся явлениях смешения и переключения кода. У говорящего часто не хватает времени на то, чтобы подобрать нужное слово на родном диалекте, и он прибегает к употреблению русского эквивалента:

#### Библиографический список

1. Höhne-Leska, Ch. *Statistische Untersuchungen zur Syntax gesprochener und geschriebener deutscher Gegenwartssprache*. Berlin: Akademie-Verlag, 1975.
2. Девкин В.Д. *Немецкая разговорная речь: Синтаксис и лексика*. Москва: Международные отношения, 1979.
3. Галочкина М.В. Специфика разговорного синтаксиса. *Коммуникативно-функциональное описание языка: материалы научно-практической конференции*. Уфа: БашГУ, 1997: 68 – 69.
4. Знаменская Т.А. *Структурно-семантические особенности сложноподчиненных предложений в диалоге (на материале английского языка)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Ленинград, 1980.
5. Колосова Т.А. К вопросу о семантике сложных предложений. *Сложное предложение в языках разных систем*, Новосибирск, 1977: 29 – 35.
6. Архипов А.Ф. *Синтаксические особенности речевого жанра радиointервью (на материале радиовещания ГДР)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 1974.
7. Сиротинина О.Б. *Русская разговорная речь*. Москва: Просвещение, 1983.
8. Лаптева О.А. *Русский разговорный синтаксис*. Москва: Наука, 1976.
9. Wackernagel-Jolles B. *Untersuchungen zur gesprochenen Sprache. Beobachtungen zur Verknüpfung spontanen Sprechens. Göppinger Arbeiten zur Germanistik*. Göppingen, 1971; Nr.33.: S. 101 – 254.
10. Парамонова И.П. Структурно-семантическая характеристика сложноподчиненного предложения с дополнительным придаточным в немецкой разговорной речи. *Структура предложения и словосочетания в современном немецком языке: Учёные записки Ленинградского государственного педагогического института им. А.И. Герцена*. Ленинград, 1971; Т. 490: 153 – 170.
11. Галочкина М.В. *Сложноподчиненное предложение с однословной главной или придаточной частью в немецкой разговорной речи. Автореферат диссертации кандидата филологических наук*. Уфа, 1998.
12. Поликарпов А.М. *Сложное предложение в синтаксисе немецкой разговорной речи*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2001.
13. Земская Е.А., Китайгородская М.В., Ширяев Е.Н. *Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис*. Москва: Наука, 1981.
14. *Lexikon der germanistischen Linguistik*. Tübingen: Niemeyer, 1980; Teil 2.

*Muss mer schawe, so wi unser Predki geschafft hun. (Predki = Ahnen)*

*War es redko mol o ruschig Wort, wustu kehe tust. (redko = selten)*

Еще одной особенностью разговорной речи, проявляющейся в островных немецких говорах, является частое употребление бессоюзных предложений:

*Ich regle, moi Heimat is to.*

*Is kut, tie Olja is tohom.*

Чаще всего в рассматриваемом говоре асиндетическая форма связи встречается в зависимых предикативных конструкциях дополнения и условия. Такие структуры функционируют и в немецкой разговорной речи [19, с. 125], равно как и в литературном немецком языке [20, с. 665]. В то же время в речи носителей говора представлены отдельные примеры бессоюзного присоединения и других типов зависимых предикативных конструкций – временных, определительных, субъектных, бессоюзное оформление которых невозможно в литературном немецком языке, например:

*Hot onkefonge hir, war er escht to Utschotschik ti Traktorebrigade. = Als er hier angefangen hatte, war er zuerst Erfasser in der Traktoristenbrigade.*

В бессоюзных структурах гипотаксиса подчинение выражается интонацией, особым синтаксическим строением, коррелятами:

*Si hot keklingelt ↗, si komme zu virte oder finfte September.*

*Wills tu mol o Tag lese ↗, tes kennste lese.*

Нередко предложения строятся по принципу ассоциативно-нанизывания:

*In Trudarmee to ware plouß ti, wu iwer 50 ware, un ti konz alde, un ti, wu kronk ware, wu schwach kesehe hun un so weider, un uns Kiner hun se tonn kenomme, 15jährig Kiner in ti Trudarmee keschickt.*

Таким образом, в говорах российских немцев находят отражение следующие особенности разговорной речи:

- явления усиленной редукции, стяжение и выпадение звуков;
- эллипсисы, краткие структуры, отход от двусоставности предложения, опущение структурных звеньев;
- антиципации, подхваты, парантезы, выносы за рамку, добавления;
- паузы, прерванные конструкции (апосиопезис), повторы, плеоназм, исправления, перифразы;
- контаминация конструкций, анаколуфы, присоединения, противоречащие литературной норме;
- ограниченный инвентарь и полифункциональность незначительной лексики (междометий, частиц, предлогов и соединительных скреп, вводных слов).
- асиндетическое соединение частей сложных предложений, построение предложения по принципу ассоциативно-нанизывания, клишированные конструкции;
- просодика как средство синтаксической связи;
- сигналы членения речи, частицы и междометия.

15. Москалюк Л.И., Трубавина Н.В. *Лингвистический атлас немецких диалектов на Алтае*. Барнаул: АлтГПА, 2011.
16. Москалюк Л.И. Отражение особенностей разговорной речи в шванках российских немцев. *Вестник Томского государственного университета. Филология*. Томск, 2016; 2 (40): 45 – 56.
17. Жирмунский В.М. *Немецкая диалектология*. Москва, Ленинград: Издательство АН СССР, 1956.
18. Post R. Pfälzisch. *Einführung in eine Sprachlandschaft*. Landau/Pfalz: Pflälzische Verlagsanstalt GmbH, 1992.
19. Каминер Г.А. *Особенности грамматических норм немецкой разговорной речи. Диссертация кандидата филологических наук*. Горький, 1985.
20. *Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim; Wien; Zürich: Bibliographisches Institut, 1984.

## References

1. Höhne-Leska, Ch. *Statistische Untersuchungen zur Syntax gesprochener und geschriebener deutscher Gegenwartssprache*. Berlin: Akademie-Verlag, 1975.
2. Devkin V.D. *Немецкая разговорная речь: Синтаксис и лексика*. Москва: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1979.
3. Galochkina M.V. Specifica razgovornogo sintaksisa. *Kommunikativno-funkcional'noe opisaniye yazyka: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii*. Ufa: BashGU, 1997: 68 – 69.
4. Znamenskaya T.A. *Strukturno-semanticheskie osobennosti slozhnopodchinennykh predlozhenij v dialoge (na materiale anglijskogo yazyka)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Leningrad, 1980.
5. Kolosova T.A. K voprosu o semantike slozhnykh predlozhenij. *Slozhnoe predlozhenie v yazykah raznykh sistem*, Novosibirsk, 1977: 29 – 35.
6. Arhipov A.F. *Sintaksicheskie osobennosti rechevogo zhanra radiointerv'yu (na materiale radioveschaniya GDR)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1974.
7. Sirotnina O.B. *Russkaya razgovornaya rech'*. Moskva: Prosveschenie, 1983.
8. Lapteva O.A. *Russkij razgovornyj sintaksis*. Moskva: Nauka, 1976.
9. Wackernagel-Jolles B. Untersuchungen zur gesprochenen Sprache. Beobachtungen zur Verknüpfung spontanen Sprechens. *Göppinger Arbeiten zur Germanistik*. Göppingen, 1971; Nr.33.: S. 101 – 254.
10. Paramonova I.P. *Strukturno-semanticheskaya harakteristika slozhnopodchinennogo predlozheniya s dopolnitel'nym pridatochnym v nemeckoj razgovornoj rechi. Struktura predlozheniya i slovosochetaniya v sovremennom nemeckom yazyke: Uchenye zapiski Leningradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta im. A.I. Gercena*. Leningrad, 1971; T. 490: 153 – 170.
11. Galochkina M.V. *Slozhnopodchinennoe predlozhenie s odnoslovnnoj glavnoj ili pridatochnoj chast'yu v nemeckoj razgovornoj rechi. Avtoreferat dissertacii kandidata filologicheskikh nauk*. Ufa, 1998.
12. Polikarpov A.M. *Slozhnoe predlozhenie v sintaksise nemeckoj razgovornoj rechi*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2001.
13. Zemskaya E.A., Kitajgorodskaya M.V., Shiryayev E.H. *Russkaya razgovornaya rech'. Obschie voprosy. Slovoobrazovanie. Sintaksis*. Moskva: Nauka, 1981.
14. *Lexikon der germanistischen Linguistik*. Tübingen: Niemeyer, 1980; Teil 2.
15. Moskaljuk L.I., Trubavina N.V. *Lingvisticheskij atlas nemeckikh dialektov na Altae*. Barnaul: AltGPA, 2011.
16. Moskaljuk L.I. Otrazhenie osobennostej razgovornoj rechi v shvankah rossijskikh nemcev. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. Tomsk, 2016; 2 (40): 45 – 56.
17. Zhirmunskij V.M. *Немецкая диалектология*. Москва, Ленинград: Izdatel'stvo AN SSSR, 1956.
18. Post R. Pflälzisch. *Einführung in eine Sprachlandschaft*. Landau/Pfalz: Pflälzische Verlagsanstalt GmbH, 1992.
19. Kaminer G.A. *Особенности грамматических норм немецкой разговорной речи. Диссертация кандидата филологических наук*. Гор'кий, 1985.
20. *Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim; Wien; Zürich: Bibliographisches Institut, 1984.

Статья поступила в редакцию 09.11.16

УДК 811

**Agabekov J.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),  
E-mail: uzlipat066@mail.ru

**TO THE QUESTION ABOUT THE HISTORIOGRAPHY OF THE DIALECTS OF THE TABASARAN LANGUAGE.** Historiographical materials, sources, and contemporary problems further, more in-depth study and analysis of the dialect material of the Tabasaran language are of scientific interest. The originality of the phonetic and grammatical system of the Tabasaran language attract the attention of scholars for a long time. A number of researchers have attempted to give a classification of the dialects of Tabasaran. The main disadvantage of many classifications of dialects is that they often are built on the basis of mere phonetic signs without distinction of the contents of the Russian academic concepts of "govor", "dialect" and "narechie". The author believes that the classification should take into account the degree of the relationship and differences between dialects. And this is only possible, when posting phonetic and morphological characteristics of all organically linked specific dialectal features.

**Key words:** Tabasaran language, dialectology, historiography, grammar, Caucasian studies, linguistics.

**Ж.А. Агабеков**, канд. филол. наук, доц. каф. дагестанских языков, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

## К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИОГРАФИИ ДИАЛЕКТОВ ТАБАСАРАНСКОГО ЯЗЫКА

Историографические материалы, источники и современные проблемы дальнейшего, более глубокого изучения и анализа диалектного материала табасаранского языка представляют научный интерес. Своеобразие фонетической системы и грамматического строя табасаранского языка давно привлекали к себе внимание ученых-кавказоведов. Ряд исследователей попытались дать классификацию диалектов табасаранского языка. Основным недостатком многих классификаций диалектов, что нередко они разработаны на основе одного лишь фонетического признака без разграничения содержания понятий «говор», «диалект», «наречие». Автор статьи считает, что при классификации необходимо учитывать степень взаимоотношений и отличий диалектов. А это возможно лишь при учете фонетических и морфологических особенностей, представляющих все органически связанные между собой специфические диалектные признаки.

**Ключевые слова:** табасаранский язык, диалектология, историография, грамматика, кавказоведение, лингвистика.

Табасаранский язык с давних пор привлекал к себе ослабленное внимание как отечественных, так и зарубежных лингвистов-кавказоведов. К настоящему времени его грамматика и диалектология характеризуются более или менее сложившейся традицией своего описания. Исследование табасаранского языка имеет свою собственную историю, которая связана с име-

нами славной плеяды русских учёных-кавказоведов прошлого, среди которых почётное место занимает Пётр Карлович Услар. Он оставил неизгладимый след в изучении языков, диалектов, этнографии и истории народов Дагестана. Замечательные труды кавказоведа не потеряли своего значения и в наши дни. Они являются ценными источниками для современных учёных, изу-

чающих не только прошлое, настоящее, но и перспективы развития лингвистики, диалектологии и культуры многонационального Дагестана. Научную деятельность П.К. Услара по исследованию горских иберийско-кавказских языков, в том числе и дагестанских, можно проследить даже по одной его монографии под названием «Табасаранский язык» [1], где он анализирует лингвистические особенности хангского говора северного диалекта. Касаясь диалектных различий в данном языке, П.К. Услар писал: «Несмотря на множество местных наречий, которых, думаю, более, чем аулов, все табасаранцы свободно понимают друг друга» [1, с. 64]. П.К. Усларом дано подробное и на редкость точное описание системы вокализма и консонантизма в исследованном им говоре табасаранского языка. Характеристики всех фонем подтверждены примерами их употребления в различных позициях в слове. В фонетической системе говора П.К. Усларом отмечены ныне исчезающие под влиянием табасаранского литературного языка звуки, такие как интенсивные спиранты *хъхъ*, *хх*, *шш*, *сс*, *швшв*, *къкъ*, в южном диалекте перешедшие в билабиалы – звуки *хъ*, *х*, *ш*, *с*, *шв*, звонкий согласный *къ*. Основное место в глаголе, однако, занимает грамматический очерк хангского говора, в котором дается описание системы склонения имени существительного, грамматических классов, имен прилагательных и способов их образования, числительных, системы местоимений, глаголов и их морфологической структуры, темпоральных и каузативных форм глагола, наречий, союзов и междометий.

Следующим исследователем диалектов табасаранского языка был известный в прошлом кавказовед – Адольф Михайлович Дирр [2]. Первой его крупной публикацией по табасаранскому языку явилась его книга «Грамматический очерк табасаранского языка» (1905), в основу которой лег тот же говор того же аула Ханаг, который описал до него П.К. Услар. В работе А. Дирра после небольшого предисловия даются сведения по фонетике и морфологии северного диалекта. С точки зрения диалектологии особый интерес представляет сборник табасаранских слов, который в работе А. Дирра занимает солидное место. По утверждению Л.И. Жиркова [3], А. Дирр первый дал сколько-нибудь полную грамматику табасаранского языка, с которой начинается традиция описания как собственно табасаранского языка, так и его северного диалекта.

В начале 30-х годов 20в. исследованием табасаранского языка занялся Анатолий Нестерович Генко. Он работал над диалектологией и оставил после себя, лишь недавно изданные Институтом языкознания РАН «Табасаранско-русский словарь» и «Диалектологический очерк табасаранского языка» (2005). Наибольший интерес представляет «Табасаранско-русский словарь», который носит диалектологический характер. Как указывает составитель, «...главное внимание направлялось на возможно полный охват наличного в языке запаса коренных табасаранских слов, прослеженного, по возможности, по двум основным разновидностям табасаранского языка, его южного и северного наречиям» [4, с. 6]. Профессор Б.-К. Ханмагомедов посвятил табасаранскому языку целый ряд работ. Он является автором многих учебников и учебных пособий, среди которых особо следует выделить учебник по табасаранскому языку для педагогического колледжа. Рассматривая диалектизмы табасаранского языка, он отмечает наличие в нем двух диалектов: южного и северного [5].

В последние десятилетия вопросами табасаранского языка плодотворно занимался профессор К.К. Курбанов, которому принадлежит в числе других и монография «Морфология табасаранского языка» (1998), где по мере необходимости, привлекая и диалектные данные табасаранского языка, а также сведения

из близкородственных языков, автор описывает способы выражения аналитико-синтетической системы словообразования в языке и в его диалектах.

В работе А.Е. Кибрика «Материалы к типологии эргативно-сти». – Табасаранский язык (1979) выделяются два типа диалекта – северный и южный. Настоящее описание опирается на данные говора села Кандик. В отношении к нашей проблеме кандикский говор характеризуется чертами как северного диалекта (наличие классов), так и южного (различие субъекта действия и объекта действия личных показателей местоимений в глаголах). Некоторые вопросы диалектологии разрабатываются в специальных исследованиях К.Т. Шалбузова, Н.В. Загирова и др.

Как было отмечено, диалекты и говоры, представляя собой ценный лингвистический материал и являясь надежным источником при создании картины исторического прошлого табасаранского языка, стали предметом монографических исследований лишь в последние десятилетия. В этом отношении первой квалификационной работой, посвященной специально научному изучению диалектов табасаранского языка, является кандидатская диссертация Н.В. Загирова «Фонеморфологическая характеристика диалектов табасаранского языка» (1997) [6], в которой комплексному научному анализу подвергаются фонетика и морфология диалектов табасаранского языка. В 2005 году Я.Р. Исмаилова защитила диссертацию на соискание ученой степени кандидата филологических наук на тему «Нитрикский диалект табасаранского языка (фонетика и морфология)» [7]. Актуальность диссертационного исследования Я.Р. Исмаиловой обусловлено тем, что в нём впервые проводится комплексный многоаспектный анализ нитрикского (южного) диалекта, легшего в основу табасаранского литературного языка. Синхронному анализу звуковой системы табасаранского языка посвящена диссертация М.Дж. Ваджибова «Звуковая система табасаранского языка» (1998), в которой автор исследует звуковую систему межгюльского говора южного (нитрикского) диалекта. М.Дж. Ваджибовым опубликованы статьи, посвященные звуковой системе табасаранского языка: «К вопросу о месте одной фарингальной фонемы в системе вокализма табасаранского языка» (1995); «Графемы и фонемы в современном табасаранском языке» (1995); «Краткие гласные в межгюльском говоре табасаранского языка» (1998) и др. [8]

Из краткого обзора видно, что своеобразие фонетической системы и грамматического строя табасаранского языка, как мы уже отметили, давно привлекали к себе внимание ученых-кавказоведов. Вместе с тем, целый ряд теоретических и практических вопросов грамматики и особенно диалектологии табасаранского языка до сих пор остается слабоизученным или не изученным вовсе. В этом направлении многое предстоит ещё сделать. В перечисленных выше публикациях наиболее ценной следует считать попытку исследователей дать классификацию диалектов табасаранского языка. Основной недостаток – классификация диалектов часто на основе одного лишь фонетического признака, неразграничение содержания понятий «говор», «диалект», «наречие», порою перечисление, т. е. название диалектов без указания на их особенности. Весьма очевидным является и то, что при классификации необходимо, прежде всего, учитывать степень взаимоотношений и отличий диалектов. А это возможно лишь при учете фонетических и морфологических особенностей, представляющих все органически связанные между собой специфические диалектные признаки. Сказанное означает, что к данному моменту отсутствует единое мнение о количестве диалектов в табасаранском языке, объясняется это тем, что табасаранский язык в диалектном отношении недостаточно изучен.

#### Библиографический список

1. Услар П.К. *Этнография Кавказа. Языкознание. Табасаранский язык*. Тбилиси, 1979.
2. Дирр А.М. *Грамматический очерк табасаранского языка*. Тифлис, 1905.
3. Жирков Л.И. *Табасаранский язык*. Москва-Ленинград: Изд-во АН СССР, 1948.
4. Генко А.Н. *Диалектологический очерк табасаранского языка*. Москва, 2005.
5. Ханмагомедов Б.Г.-К. *Некоторые вопросы грамматики табасаранского литературного языка*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1979.
6. Загиров Н.В. *Мономорфологическая характеристика диалектов табасаранского языка*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 1997.
7. Исмаилова Я.Р. *Нитрикский диалект табасаранского языка (фонетика и морфология)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2005.
8. Агабеков Ж.А. *Фонетические и морфологические особенности северного диалекта табасаранского языка*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2009.

#### References

1. Uslar P.K. *Etnografiya Kavkaza. Yazykoznanie. Tabasaranskij yazyk*. Tbilisi, 1979.

2. Dirr A.M. *Grammaticheskij ocherk tabasaranskogo yazyka*. Tiflis, 1905.
3. Zhirkov L.I. *Tabasaranskij yazyk*. Moskva-Leningrad: Izd-vo AN SSSR, 1948.
4. Genko A.N. *Dialektologicheskij ocherk tabasaranskogo yazyka*. Moskva, 2005.
5. Hanmagomedov B.G.-K. *Nekotorye voprosy grammatiki tabasaranskogo literaturnogo yazyka*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1979.
6. Zagirov N.V. *Monomorfologicheskaya harakteristika dialektov tabasaranskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 1997.
7. Ismailova Ya.R. *Nitrikskij dialekt tabasaranskogo yazyka (fonetika i morfologiya)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2005.
8. Agabekov Zh.A. *Foneticheskie i morfologicheskie osobennosti severnogo dialekta tabasaranskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2009.

Статья поступила в редакцию 01.12.16

УДК 82-31+82-1/-9

**Pleshkova O.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),  
E-mail: o-Pleshkova1@yandex.ru

**PARODIC TRANSFORMATION OF GENRE TRADITIONS IN B. AKUNIN'S STORY "BOH AND SHELMA"**. The main subject of the article is creativity of a modern writer B. Akunin. The purpose of the research is an analysis and the interpretation of B. Akunin's story "Boh and Shelma" in the aspect of the literary evolution theory worked by a Russian scientist Yu. N. Tynyanov. The research is revealing transformation of traditions genre of the "old" literature, which influenced the work of "Boh and Shelma". Methods of the research are structural-semiotic, comparative-historical and comparative-functional text analysis. In the paper for the first time the author could have pointed out the function of genres transformation of the world literature and folklore in B. Akunin's story "Boh and Shelma". On the grounds of the analysis of the parodic transformations of genres in the system of B. Akunin's story the researcher proves the dominance of a West-European foreign genre comic concept (pikareska, shvank) above genres of Old Russian literature (biography of the sainted, edification, vision, circulation, etc.) in the story "Boh and Shelma". A comic genre concept is considered as a leading structural principle in B. Akunin's story. It has narration about the tragic events of the Russian history comic element. The material of the research can be used in practical courses for teaching modern literature at universities.

**Key words:** artistic image, genre, literary evolution, parody, transformation, modern literature.

**О.И. Плешкова**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,  
E-mail: o-Pleshkova1@yandex.ru

## ПАРОДИЧЕСКАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ЖАНРОВЫХ ТРАДИЦИЙ В ПОВЕСТИ Б. АКУНИНА «БОХ И ШЕЛЬМА»

В центре исследования творчество современного автора – Б. Акунина. Цель исследования – анализ и интерпретация повести Б. Акунина «Бох и Шельма» в аспекте литературной эволюции, разработанной отечественным теоретиком Ю.Н. Тыняновым. Задача исследования – выявление трансформации жанров «старой» литературы, оказавших влияние на создание повести «Бох и Шельма». Методы исследования – структурно-семиотический, сравнительно-исторический и сравнительно-функциональный. Основные результаты и выводы: впервые выявлена функция трансформации жанров мировой литературы и фольклора в повести Б. Акунина «Бох и Шельма». На основании анализа пародической трансформаций жанров в системе повести Б. Акунина «Бох и Шельма» доказано доминирование западно-европейского зарубежного жанрового комического концепта в повести (плутовской роман, пикареска, шванк) над жанрами древнерусской литературы (житие, поучение, видение, хождение, плач и др.). Комический жанровый концепт рассмотрен как конструктивный принцип повести Б. Акунина, который наделяет повествование о трагических событиях русской истории лёгкостью и комизмом. Материал исследования может быть использован в вузовской практике преподавания современной литературы.

**Ключевые слова:** художественный образ, жанр, литературная эволюция, пародия, современная литература.

Новый литературный проект Акунина, посвящённый становлению и развитию российской государственности – «История Российского государства» (начат в 2013 году) синтезирует документально-очерковую и художественную части, объединённую одним временным этапом. Мы останавливаемся на художественной части, поскольку исследуем литературно-художественную систему произведения.

В центре настоящего исследования – повесть «Бох и Шельма» (2015), посвящённая важному этапу отечественной истории – Куликовской битве. Выбор произведения для рассмотрения обусловлен многожанровой структурой повести, что способствует созданию необычной авторской концепции. В повести «Бох и Шельма» историческая составляющая даётся сквозь призму пародической трансформации и синтеза известных, преимущественно неисторических жанров, что в совокупности рождает комический модус.

Цель исследования – проследить, как известные исторические лица, факты истории трансформируются под воздействием различных жанров, синтезированных автором в системе повести. В связи с этим мы видим возможным обращение к терминологии Ю.Н. Тынянова, работавшего над проблемой литературной эволюции и объяснившего неизбежность пародической трансформации литературных явлений (жанров, образов и пр.) в литературном процессе, что и составило, по мнению учёного, специфику эволюции литературы [1, с. 270 – 282; 284 – 310]. Следует отметить, что под «пародическим» Тынянов не всегда подразумевал комическое («пародией комедии будет трагедия»

[1, с. 226]). Ироничность стиля произведений Б. Акунина тесно переплетается с пародийностью, или, пародичностью, часто не имеющей комической направленности, но обнажающей «точки отталкивания», или «претексты» акунинского текста [2].

Следует отметить, что повесть «Бох и Шельма» на настоящий момент остаётся практически не исследованной. Некоторое внимание ей уделено в работах учёных Т.А. Снигирёвой и А.В. Снигирёва, где представлена попытка исследования авторской «игры именем и жанром», отмечено травестирирование жанров [3; 4]. Однако, остаются неизученными особенности трансформации жанров, их жанровая специфика в системе повести Акунина. Внимание к именам повести Акунина реализовано в работах Т.А. Снигирёвой и А.В. Снигирёва на уровне их фонетических изменений, что, без сомнения, связано с жанровым ракурсом повествования, но, однако и здесь исследователи, выделяя доминирующий жанровый конструкт повести «Бох и Шельма», ограничиваются общими фразами, перечисляя названия глав произведения: «Бох и Шельма» – блестяще написанная плутовская повесть, внутри которой автор играет с разными жанровыми обозначениями, откровенно травестируя их. Как главный герой меняет имена, так и автор в главах внешне меняет жанровый ракурс повествования: «Житие несвятого Иакова», «Почтение мудрого хитрому», «Слово о дальних странствиях», «Чудо о волшебной змее», «Дастан о заколдованной деве», «Видение о благодарных душах», «Хождение за три степи», «Сказ о добром молодце и красной девице», «Повесть о неправде на Непрядве», «Плач о Страшном суде и неотвратимом воздаянии». Имен-

ная игра вплетена Б. Акуниным в жанровую игру» [4, с. 240 – 241]. Спорным видится утверждение учёных о цели создания Б. Акуниным многоотомной «Истории Российского государства»: «...проект нацелен на задачу «хорошо научить», чётко изложить и систематизировать знания по истории российской государственности» [4, с. 234 – 235], что видится противоречием к констатации игрового начала произведений автора.

Наше исследование повести Б. Акунина «Бох и Шельма» представляет попытку подробного рассмотрения поэтики имён, трансформации жанров, а также выявления их конструктивной функции. Центральным историческим эпизодом повести выступает битва на поле Куликовом под предводительством Дмитрия Донского. Однако, данный эпизод воспроизведён лишь в девятой главе из десяти, то есть – в предпоследней. Предшествующие и короткая последняя главы описывают жизнь и приключения некоего Яшки по прозвищу Шельма. Сюжетные действия Яшки – беспризорное голодное детство, путешествия, отношения с женщинами, мошенничества, а также говорящее прозвище ('Schelm' в переводе с немецкого – проказник, плут, озорник, мошенник) – указывает на использование автором жанрового конструкта плутовского романа [5; 6].

Развивая данный жанр, автор с самого начала наделяет героя антагонистом. Начальные строки акунинского повествования содержат имя героя-плута и некоего героя, данного через местоименную номинацию: «Ещё раньше, чем Яшка увидел *его самого*, по толпе будто прошла рябь, как бывает, если по пруду плывёт толстый гусь или величавый лебедь» [7, с. 147]. Местоименная номинация близка табуированию, запрету на называние имени героя, что, в мифопоэтической традиции соотносится с сакральными/десакральными персонажами. Выделению героя способствует и его сравнение с «толстым гусем» и «величавым лебедём», которое вызывает необычное волнение в народе: «по толпе будто прошла рябь». Настоящее имя героя, встреченного Яшкой в новгородской толпе, его функция в сюжете указывает на инферность. Хер Бох Кауфхоф – художественное воплощение образа дьявола.

Имя героя пародически трансформировано. В словосочетании «хер Бох», несмотря на однозначную трактовку немецкого 'Heig', переводимого как *господин*, видится комическое сочетание несочетаемого. Транслитерация немецкой лексемы на русский явно несёт внелитературную, оскорбительно-эротическую коннотацию. Более того, синтезируя данную лексему с именем «Бох», автор добивается комически-сниженного восприятия – «хер Бох». Важна в аспекте демонического происхождения героя его фамилия, нечасто возникающая в системе повести. Полное имя героя с титулом звучит как «хер Бох Кауфхоф». Звуковые повторы и наличие ритма сближают восприятие имени с неким заклятием, волшебной системой слов, которая, в целом, неоднократно помогает Яшке, проворачивающему свои махинации и ссылающегося при этом на имя своего господина. Фамилия демонического персонажа – говорящая – в дословном переводе означает *покупатель голов или душ*, где 'Kauf' – купля, покупка 'Kopf' – душа, голова. (Отсюда – близость героя гоголевскому Чичикову).

Значимо указание на пребывание хера Боха в древнем Иерусалиме, знакомство с пророками, духовными главами народа Израиля, присутствие на диспуте учёных раввинов, знание древнееврейского языка, которого не знает даже полиглот Яшка. О присутствии на диспуте Бох вспоминает в дружеской беседе с Шариф-мурзою, одним из приближённых Мамаю, что подчёркивает внациональность зла и добра, а также реминисцентно обращает к известному и необычному литературному дьяволу – Воланду, рассказывающего о встрече с философом Кантом. Следует отметить, что Воланд Булгакова, как Бох Акунина – пародически трансформированные образы гётевского «Фауста», откуда и указание на их немецкое происхождение.

Семантика «покупатель голов» работает и в значении приобретения себе помощников. Так, своего верного жуткого помощника Габриэля, палача, Бох берёт за виртуозную рубку голов пиратам, где головы будто «сами откатывались в положенное место» [7, с. 174]. Имя Габриэль также значимо. С одной стороны, Габриэль представляет «помощника Бога» [8], где Бог выступает Дьяволом, с другой стороны, здесь видится пародическая трансформация имени архангела Гавриила.

Яшку с Бохом связывает обыгрывание в тексте поговорки «Бог шельму метит». На лбу Яшки, на родимом пятне – родовом знаке героев акунинского цикла, Бох выжигает латинскую букву S за стремление обокрасть господина в первый период своего

служения. Значимо, что Яшка, вытлкашиваемый Бохом из дома, крадёт у хозяина шахматную фигуру – пешку, которую впоследствии Бох заменяет деревянной, с «дырочкой на лбу», проводя параллель с ничтожностью Яшки в мировой шахматной партии, которую ведёт Бох как будто сам с собой, но – в системе повести – с монголо-татарскими ханами, русскими князьями и всем русским народом.

Во второй период своего служения у Боха Яшка, как выясняется в финале, привлекается не в качестве толмача (Бох знает все языки мира), а в качестве собеседника и «создателя нескучных ситуаций». Яшка, укравший у Боха драгоценность – алмазно-золотую змейку-украшение, предназначенную невесте одного из татарских ханов, страшно боится Боховой мести, а тот в последней беседе с героем вспоминает, смеясь, эпизод, когда во дворце Мамаю вместо алмазной драгоценности была представлена «грошова медяшка»: «– Ой... не могу... Габриэль, ты помнишь? Я расхваливаю канцлеру Мамаю и молодому королю мою алмазную цепь, у Магомет-Булака разгорятся глаза, и тут ты вытягиваешь из своего кожаного пояса грошовую медяшку, и с неё на пол сыплются кусочки свинца! Я выдал на своём веку много смешного, но такого – никогда! <...> Незабываемая минута! За неё тебе, Шельма, спасибо. И гоняться за тобой, вычислять, как работает твой хитрый ум, тоже было <...> ...нескучно» [7, с. 299].

Вместе с плутовским романом, пародически трансформированным в повести Акунина, следует говорить и о пародичности жанра испанской пикарески, имеющей некоторые конструктивные отличия [9], а также о трансформации жанра фольклорного немецкого шванка. По мнению исследователей, в «основе сюжета пикарески лежит рассказ о формировании характера героя» [9, с. 103]. Герой пикарески – пикаро – часто взаимодействует с представителями сильных мира сего и в финале добивается некоего положения в обществе. В пользу этого в повести Акунина говорит наличие договора пикаро / плута Шельмы с дьяволом о сопровождении его через степь к Мамаю, а также награждение его дьяволом в финале повествования. Несмотря на то, что Бох забирает у Шельмы и украденную алмазную змейку, и серебро, полученное от московского князя за украденные же у Боха пушки («бомбасты»), сыгравшие главную роль в куликовской битве, Бох-дьявол оставляет Яшку в живых, что уже может расцениваться как элемент благоволения. Собственно богатство (ведущее к вольности) и красавицу-невесту – традиционный конструктивный элемент пикарески – Яшка получает опосредованно, как бы без участия Боха, но, поскольку тот об этом знает – не исключено, что он за этим стоит. Значимы финальные высказывания Боха о жизни Яшки (как некое наставление герою): «Ты сам себя оставляешь в живых <...> кажется, у тебя есть табун отменных лошадей? К тому же, я слышал, эрцгерцог Димитр даровал тебе завидные льготы? Вот и торгуй, это лучшее занятие на свете. Более выгодное, чем плутни. Береги свою невесту. Девушка она глупая, но нежная сердцем и очень красивая, а это редко бывает, чтоб в женщине совпадали два столь драгоценных качества» [7, с. 300]. Несомненно, в прощальных словах Боха «Сейчас навсегда распрощаемся» [7, с. 300] присутствует как непрременный атрибут пикарески рассуждение о векторе дальнейшего жизненного пути героя.

Весёлые истории с дьяволом и плутом, говорящие о пародической трансформации жанра немецких шванок – фольклорных городских рассказов – варьируют тех же героев – нестрашного дьявола и плута. По мнению исследователей, «персонажи шванка условно делятся на игрока и противника, роли которых не меняются на протяжении всего произведения. <...> Действие ведёт к победе одного и к разоблачению другого, в чем состоит смысл произведения» [10, с. 164]. Однако, в пародической трансформации жанра Акуниным плут выигрывает исторический поединок с монголо-татарами, становится героем, осознавая, что «бомбасты» на поле куликовом поджигал погибший мельник («истинный победитель татар» [7, с. 280]), и в финале очень тонко разоблачает дьявольское начало Боха. Собственно, один этот фрагмент акунинской повести, без знания семантики имён персонажей, может подтолкнуть к осознанию демонизма Боха. Так, в финале повести, когда Бох говорит коротко Шельме «Прощай», надевает «барет» (атрибут булгаковского дьявола) и погружается в «цифирь» конторской книги (здесь представляется подсчитывание Бохом человеческих голов после сечи на поле Куликовом), Шельма вдруг неожиданно спрашивает его, практически уже выйдя за дверь: «А ты точно немец?». «Немец-немец, кто ж ещё, – буркнул купец и снова уткнулся в цифирь. – Всё. Иди себе с

Богом. Надоел» [7, с. 301]. Несмотря на идиоматичность фразы, Бох отпускает Шельму с Богом. На наш взгляд, каждый герой остаётся при своём. Явного победителя как такового Акунин не изображает, пародически трансформируя жанр шванка.

Однако, концепция дьявольского вмешательства в судьбу России трактуется автором далеко неоднозначно. Игра в шахматы, приверженцем которой выступает хер Бох, проецируется на историю России. Согласно концепции автора, дьявол, затеяв игру в войну и, привезя из-за тридевять земель 4 «бомбасты», сам не ожидает, чем закончится его игра. Цифра 4 видится значимой, поскольку смертоносные пушки обращены на все четыре стороны света и могут предвещать апокалипсис. В финале хер Бох признаётся Яшке, что получил он от него *«великую и неожиданную пользу»*: «Зря я, оказывается, на Мамаю ставил. Побили его русские – вот уж воистину чудо из чудес», – говорит герой [7, с. 300]. Следует отметить некоторые предчувствия героя-дьявола, начавшего игру против России. Так, проезжая по степи в стан Мамаю, где он хочет продать свои «бомбасты», способные пробить стены московского кремля, хер Бох внезапно останавливается перед неизвестным местом, всматривается в него и спрашивает у Яшки название летающих там птиц. Ими оказываются кулики. Здесь всемогущего героя как бы постигает некое видение. Автор пишет: *«Немец поглядел вокруг, пробормотал: – «Вассершнепфе-фельд». По-немецки это значило «Поле куликов». Далась ему кулики эти»* [7, с. 182], – рассуждает Яшка. Однако, именно это поле Куликово, поле с водой (Wasser), болотом и рекой Доном – станет отправной точкой русской истории. Именно там князь московский Дмитрий оставит засаду из немногочисленного тарусского войска, в котором случайно окажется Яшка с украденными «бомбастами», и с помощью простых русских мужиков разгромит наступавшее с тыла вражеское войско, что и положит начало конца монголо-татарского ига.

Помимо доминирования западно-европейского зарубежного жанрового комического концепта, в повести Акунина «Бох и Шельма» варьируются и другие жанры, которые заявлены в каждой из десяти глав – житие, поучение, видение, хождение, плач и др.

Так, первая глава – «Житие несвятого Иакова» – пародически трансформирует древнерусский жанр жития (рассказ о жизни святого) и имя главного героя, который вдруг обретает комически-сниженный эпитет в совокупности с древнееврейской транслитерацией: «несвятой Иаков». Вторая глава повести – «Поучение мудрого хитрому» – пародически трансформирует другой жанр древнерусской литературы – *поучение*, где в заглавие вынесена одна из номинаций плута – «хитрый». Самое известное поучение Владимира Мономаха адресовано отрокам и содержит рекомендацию следования христианским заповедям. Герои Акунина, представленные в заглавии как «мудрый» (Бох) и «хитрый» (Шельма) далеки от христианских заповедей. В их беседе излагаются принципы функционирования в мире Добра и Зла, которые Бох называет Торговлей и Войной. Однако, его жизненные принципы, его поучение, на деле не всегда находят практическое подтверждение, что вновь указывает на пародическое моделирование жанрового конструкта.

Глава «Слово о дальних странствиях» варьирует разновидность жанра древнерусского красноречия. В целом, глава соответствует жанру приключенческой повести с описанием лесных разбойников, чудесным избавлением героев, что в целом вновь указывает на пародическую трансформацию заявленного жанра. Не красноречие помогает героям вразумить разбойников, а сила Габриэля.

Особое место среди пародически трансформированных жанров повести, преимущественно, взятых из древнерусской литературы (что логично, учитывая историческое время произведения), занимает жанр дастана – лиро-эпического фольклорного произведения народов Азии и Востока [11]. Пятая глава называется «Дастан о заколдованной деве». Появление дастана мотивировано логикой повествования. Поскольку герои Акунина приближаются к татарскому Сараю, появление дастана и татарина-дастанчи, исполняющего его, логично. Акунин экспериментирует с восточным жанром, объединяя как поэтические строки, так и прозаические. Начинается глава с дастана о прощании Чингизхана с конём Карагызом: «...Ты прощай, мой конь, верный Карагыз». Яшка устаёт от этого «тоскливого» дастана и начинает сочинять свой. Важно, что поёт он по-татарски, то есть национальные требования жанра соблюдены. Но тематика дастана Яшки обусловлена мыслями героя об алмазно-золотой змее, о том, как её лучше выкрасть, а это принижает дастан, трактуемый

на бытовом уровне, лишает его легендарно-мифологического ореола. *«Дева красная, заколдованная злым волшебником»*, которая *«горьки слёзы льёт, изнываючи, изнываючи, иссыхаючи, багатура меня поджидаячи»* – это, без сомнения, метафора золотой змейки в кожаном поясе Габриэля. Повторение глаголов состояния *«девы красной»* при осознании метафоричности образа усиливает комический эффект. Значимо, что после исполнения дастана следует его комментирование: «За минувшие дни Шельма себе уже всю голову сломал: как бы добыть несказанную змею-красу?» [7, с. 199].

Любопытно использование Б. Акуниным такого жанра древнерусской литературы, как видение. Шестая глава – «Видение о благодарных душах», изображает погружение Габриэля в наркотический транс, вследствие которого ему видятся убитые им люди. По мнению исследователей, структура видений включает сюжетную ситуацию «посмертия» человека, а также предполагает наличие визионера (того, кто видит видение) и некой могучей сущности, открывающей будущее или тайное визионеру [12, с. 55-80]. Визионером в главе акунинской повести, безусловно, выступает Габриэль, слуга Боха. А «могучей сущностью» видится Яшка, подтолкнувший Габриэля к видениям своим наркотическим напитком. В такой расстановке персонажей данного жанра вновь обнаруживается пародическая трансформация, митигирующая комическое изображение страшного Габриэля. Важно отметить, что Габриэль, впавший в транс, указывает на волеизъявителя убийств, используя при этом местоименную номинацию, что обращает к началу повести и к указанию на Боха. Габриэль убивает только по его приказу (так, в «Слове о дальних странствиях» Габриэль без разрешения хозяина не прикасается к напавшим разбойникам). Таким образом, в «Видении о благодарных душах» автор через Габриэля вновь подчёркивает демоническую сущность Боха. Габриэль говорит: «Ладно, что уж так благодарить-то. Я же не сам, я только исполнял его волю» [7, с. 210].

Глава «Хождение за три степи» явно пародирует и древнерусский жанр хождений (хождений), и известное произведение «Хождение за три моря» Афанасия Никитина, где впервые было описано торговое и нерелигиозное путешествие. Изображая убегающего Яшку с украденной драгоценной змейкой, автор пародически трансформирует море в степь, заменяя пучину морскую на твердыню.

Важной, ключевой главой в историческом повествовании Акунина является глава девятая – «Повесть о неправде на Непрядве», пародически трансформирующая жанровый конструкт воинской повести и изображающая Куликовскую битву. Здесь варьируется авторская концепция об истинности дошедшей до нас истории. Настоящим героем битвы выступает некий мельник Сыч, могучий мужик, выполняющий функцию стратега, не испугавший татар, и зажжённый в итоге все «бомбасты», несмотря на тяжёлые ранения (в середине груди у него – *«вонзившаяся с хрустом хвостатая штуковина»*, из под закрытого глаза торчит стрела [7, с. 273]). Сыч бьётся до последнего, как и многие русские мужики, пришедшие на битву в одних рубахах, без оружия, с топорами. Сыча погибает под навалившейся на него «бомбастой», одной из тех, которую он смог зажечь, привести в действие и направить смертоносное орудие на наступающих татар. Но вся заслуга, все почести – табун лошадей и беспопытная торговля – достаются в итоге Яшке, который понимает несправедливость происходящего, но ничего не предпринимает. Дмитрий Иванович, царь московский, трижды целует «Яшку-пушкаря», выражая высшую степень признания. Автор пишет от лица Яшки, и в этом видятся его совсем некомические выводы: «Подставляя щёки под жёсткие уста московского самодержателя, Яшка думал, что в мире всё стоит на неправде. Истинный победитель татар вон в траве валяется, рачительные мужики с него уж и порты с сапогами сняли. И про сечу эту на куликовом поле, на Непрядве-реке, тоже потом всё переврут. Станут чествовать одних, кого, может, и не за что, а тех, кого надо бы, и не вспомнят. И всегда оно так... Ладно. Не нами мир поставлен, не нам его и бранить. Особенно если он в твою сторону неправдствует» [7, с. 280 – 281]. Последняя лексема авторско-яшкиных мыслей – неологизм, вновь обращающий читателя к плутовскому роману.

В целом, комический жанровый конструкт плутовского романа/пикарески/шванка видится конструктивным принципом повести Б. Акунина «Бох и Шельма», включающем пародическую трансформацию жанровых элементов древнерусской и восточной литературы. Данный конструктивный принцип наделяет повествование о трагических событиях лёгкостью и комизмом.



## Библиографический список

1. Тынъянов Ю.Н. *Поэтика. История литературы. Кино*. Москва: Наука, 1977.
2. Плешкова О.И. Теория пародии Ю.Н. Тынъянова и современная проза постмодернизма. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2011; № 6; ч. 2: 522 – 527.
3. Снигирёва Т.А., Снигирёв А.В. Игровая модернизация исторического повествования («История Российского государства» Б. Акунина). *Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива*. 2015; 1: 150 – 160.
4. Снигирёва Т.А., Снигирёв А.В. Б. Акунин: игра с именем (на материале беллетристических сопровождений к «Истории Российского государства»). *Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива*. 2016; 2: 234 – 242.
5. Пискунова С. *Плутовской роман*. Available at: <http://svr-lit.ru/svr-lit/articles/piskunova-plutovskoj-roman.htm>
6. Штридтер Ю. *Плутовской роман в России: к истории русского романа до Гоголя*. Перевод с немецкого В. Брун-Цехового и Д. Бордюгова. Москва: АИРО-XXI; Санкт-Петербург: Алетейя, 2014.
7. Акунин Б. *Бох и Шельма*. Москва: АСТ, 2015.
8. *Габриэль. Значение имени*. Available at: <http://www.astroridian.ru/imya/gabriel.html>
9. Шалудько И.А. Новаторство стилистики пикарески в романе «Жизнь Ласарильо с Тормеса». *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2013; 159: 102 – 108.
10. Рохлина Т. Шванк как жанр немецкой смеховой культуры XV–XVI вв. и его прагматический аспект. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2014; 4 (34); ч. 2: 163 – 166.
11. Короглы Х.Г. Введение. Литературы Средней Азии и Казахстана. *История всемирной литературы*: в 9 т. Т. 5. Москва: Наука, 1988: 478 – 481.
12. Лихачёв Д.С. *Поэтика древнерусской литературы*. Москва: Наука, 1979.
13. *Сказания и повести о Куликовской битве*. Под редакцией Д.С. Лихачёва. Москва: Наука, 1982.
14. Десятов В.В. Русский Бог (Борис Акунин и Василий Шукшин). *Филология и человек*. 2010; 3: 109 – 121.

## References

1. Tynyanov Yu.N. *Po'etika. Istoriya literatury. Kino*. Moskva: Nauka, 1977.
2. Pleshkova O.I. Teoriya parodii Yu.N. Tynyanova i sovremennaya proza postmodernizma. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2011; № 6; ch. 2: 522 – 527.
3. Snigireva T.A., Snigirev A.V. Igrovaya modernizaciya istoricheskogo povestvovaniya («Istoriya Rossijskogo gosudarstva» B. Akunina). *Ural'skij filologicheskij vestnik. Seriya: Yazyk. Sistema. Lichnost': Lingvistika kreativa*. 2015; 1: 150 – 160.
4. Snigireva T.A., Snigirev A.V. B. Akunin: igra s imenem (na materiale belletristicheskikh soprovozhdenij k «Istorii Rossijskogo gosudarstva»). *Ural'skij filologicheskij vestnik. Seriya: Yazyk. Sistema. Lichnost': Lingvistika kreativa*. 2016; 2: 234 – 242.
5. Piskunova S. *Plutovskoj roman*. Available at: <http://svr-lit.ru/svr-lit/articles/piskunova-plutovskoj-roman.htm>
6. Shtridter Yu. *Plutovskoj roman v Rossii: k istorii russkogo romana do Gogolya*. Perevod s nemetskogo V. Brun-Cehovogo i D. Bordjugova. Moskva: AIRO-XXI; Sankt-Peterburg: Aletejya, 2014.
7. Akunin B. *Boh i Shel'ma*. Moskva: AST, 2015.
8. *Gabri'el'. Znachenie imeni*. Available at: <http://www.astroridian.ru/imya/gabriel.html>
9. Shalud'ko I.A. Novatorstvo stilistiki pikareski v romane «Zhizn' Lasaril'o s Tormesa». *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2013; 159: 102 – 108.
10. Rohlina T. Shvank kak zhanr nemecskoj smehovoj kul'tury XV–XVI vv. i ego pragmaticheskij aspekt. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2014; 4 (34); ch. 2: 163 – 166.
11. Korogly H.G. Vvedenie. Literatury Srednej Azii i Kazahstana. *Istoriya vsemirnoj literatury*: v 9 t. T. 5. Moskva: Nauka, 1988: 478 – 481.
12. Lihachev D.S. *Po'etika drevnerusskoj literatury*. Moskva: Nauka, 1979.
13. *Skazaniya i povesti o Kulikovskoj bitve*. Pod redakciej D.S. Lihacheva. Moskva: Nauka, 1982.
14. Desyatov V.V. Russkij Bog (Boris Akunin i Vasilij Shukshin). *Filologiya i chelovek*. 2010; 3: 109 – 121.

Статья поступила в редакцию 30.11.16

УДК 811.512.153

**Beloglazov P.Ye.**, Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Department of Language, GBRI RKh "KhRILLH" (Abakan, Russia), E-mail: arshanovskiy@yandex.ru

**Kaskarakova Z.Ye.**, Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Department of Language, GBRI RKh "KhRILLH" (Abakan, Russia), E-mail: zinaidakaskarakova@mail.ru

**Kyzlasov A.S.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Language, GBRI RKh "KhRILLH" (Abakan, Russia), E-mail: kyzlasov60@mail.ru

**POLYSEMANTIC ROOT WORDS IN THE KHAKASS LANGUAGE.** The paper deals with a problem of multiple meanings of root words in the Khakass language. The purpose of the article is to determine terms of "root" and "root word", to study lexical and grammatical development (of "primary" homonyms) of root words, considering their vocabulary development. The topic is relevant to the Khakass linguistics as there is root words in the Khakass language, which constitute the core of the most productive part of the basic vocabulary fund. Complexity and difficulty of the study are caused by the underdevelopment of a number of issues in the linguistics: the concept of a root and a root word, correlation of lexical and grammatical, vocabulary and phonetics, problems of historical semantics. The paper traces the development of lexical root words, change of the semantic meaning of a word, origin of primary homonyms, investigated lexical and grammatical development of root words in the Khakass language.

**Key words:** root and root words, semantic development, primary homonymy, Khakass language.

**П.Е. Белоглазов**, канд. филол. наук, с.н.с. сектора языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: arshanovskiy@yandex.ru

**З.Е. Каскаракова**, канд. филол. наук, с.н.с. сектора языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: zinaidakaskarakova@mail.ru

**А.С. Кызласов**, канд. филол. наук, зав. сектором языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: kyzlasov60@mail.ru

## МНОГОЗНАЧНЫЕ КОРНЕВЫЕ СЛОВА В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ

В данной работе рассматривается проблема многозначности корневых слов в хакасском языке. Целью статьи является определение «корня» и «корневого слова», исследование лексико-грамматического развития («первичной» омонимии) корневых слов, рассмотрение их лексического развития. Тема актуальна для хакасского языкознания в связи с тем, что рассматриваются корневые слова хакасского языка, которые представляют собой ядро, наиболее продуктивную часть основного

словарного фонда лексики, сложность и трудность исследования связаны с неразработанностью в лингвистической науке ряда вопросов: понятия о корне и корневом слове, соотношения лексического и грамматического, лексики и фонетики, проблемы исторической семасиологии.

В работе прослежено лексическое развитие корневых слов, изменение семантического значения слова, происхождение первичной омонимии, исследовано лексико-грамматическое развитие корневых слов хакасского языка.

**Ключевые слова:** корень и корневые слова, семантическое развитие, первичная омонимия, хакасский язык.

**Целью** работы является описание развития корневых слов хакасского языка от первоначальных корней, в большинстве случаев ныне мертвых, но когда-то вполне живых самостоятельных слов, количественно ограниченных на древнейших этапах истории языка в силу их простейшей структуры.

Эта цель предполагает постановку и решение следующих **задач**:

1) определение корня и корневого слова; 2) исследовать лексико-грамматическое развитие корневых слов (первичную омонимию) хакасского языка; 3) проследить лексическое развитие корневых слов.

**Актуальность исследования.** Тема актуальна в настоящее время для хакасского языкознания в связи с тем, что рассматривается одна из лексикологических проблем, а именно – развитие корневых слов, которые представляют собой ядро, наиболее продуктивную часть основного словарного фонда лексики. Сложность и трудность исследования связаны с неразработанностью в лингвистической науке ряда вопросов: понятия о корне и корневом слове, соотношения лексического и грамматического, соотношения лексики и фонетики, проблема исторической семасиологии и т. д. Кроме того, необходимо учесть, что для более глубокого исторического освещения отдельных вопросов (например, изменение семантического значения слова в ходе истории языка, происхождение первичной омонимии и др.) пока еще накоплено слишком мало фактического материала в лингвистической литературе.

**Объект изучения** – развитие корневых слов хакасского языка.

**Предмет изучения** – способы и этапы развития корневых слов хакасского языка.

**Научная новизна** работы состоит в том, что в хакасоведении она ранее не подвергалась специальному исследованию в системном плане. Есть работа А.С. Кызласова «Структура корневых лексем в хакасском языке». Абакан: Хакасское книжное изд-во, 2003, где лексемы рассмотрены в большей степени в синхронном плане. В тюркологии есть отдельные работы по данной теме: Е.З. Кажибеков. «Глагольно-именная корреляция гомогенных корней в тюркских языках». Алма-Ата: Наука, 1986; Б.М. Юнусалиев. «Киргизская лексикология». Фрунзе, 1955; А.Т. Кайдаров «Структура односложных корней и основ в казахском языке». Алма-Ата: Наука, 1986 и другие.

**Практическая значимость** определяется тем, что результаты работы могут быть использованы при создании этимологического словаря хакасского языка, разработке спецкурсов по языковому дисциплинам, а также дальнейших исследований по хакасской этимологии.

Есть существенная разница между понятиями «корень» и «корневое слово». Корень есть понятие историческое, он служил корневым словом на определенном этапе истории языка, или служит в некоторых языках, где он сохранился в качестве самостоятельного слова, при образовании новой формы (производного слова). Например, форма \**жыл-* в составе *жылжы-* (каз.) «подвилься», *жылыс-* (каз.) «отходи» квалифицируется как «мертвый» корень, а соответствующий ему *сыыл-* (як.), *жыл-* (кир.), *чыл-* (алт., хак.), *шыл-* (тат.) – «живой» корень со значением «ползи; подвилься» и т. д. Поэтому вполне закономерно, что определение границы корня и производной формы в каждом языке имеет свои специфические особенности.

Корневое слово – понятие статическое. В него не входят корни, лишённые ныне внутренней формы. В понятие «корневое слово», включаются, в основном, исторически производные слова, в которых содержится «мертвый» корень, ныне не обладающий самостоятельной семантикой, не употребляющийся как самостоятельное слово. Корневые слова неразлагаемы в языковом восприятии современных носителей языка и обладают семантикой, например: *айт-* (хак.) «говорить», *паг* (хак.) «веревка», *сан* (хак.) «счет», *угрен-* (хак.) «учись» и т. д. (в которых присутствуют когда-то «живые», ныне «мертвые» корни: \**ай-*, \**ба-л/па-*, \**са-*, \**өг-л/үг-*).

В языке процесс изменения и развития происходит в условиях взаимной связи и зависимости, эта закономерность проявляется в изменении и развитии основного словарного (лексического) фонда, составляющего вместе с грамматикой основу языка. Иллюстрацией этого является длительный процесс формирования современного основного словарного фонда и его ядра с широким семантическим кругом и богатой морфологией от первоначальных корней в большинстве случаев ныне мертвых, но когда-то вполне живых самостоятельных слов, количественно ограниченных на древнейших этапах истории языка в силу их простейшей структуры. Невозможно себе представить дальнейшее обогащение и совершенствование языка, если бы первообразные корни – слова, называемые часто в лингвистической литературе «корневыми морфемами», не изменялись и не развивались благодаря взаимосвязи и взаимодействию с грамматикой. Мы имели бы одни лишь корни – слова, порою многозначные, типа *са-* «считать», *ба-* «связывать», *ө-* «думать», *ка-* «закрывать в оболочку», *закрывать* и т. д. Не было бы в языке того разнообразия в классах слов, того богатства лексических средств для выражения понятий, что характерно для современного состояния языков. Благодаря наличию закономерной связи в развитии корневых слов с морфологией постепенно расширяется словопроизводная возможность языка; от корневых морфем с помощью аффиксов образуются новые слова, от глаголов образуются имена и от имён – глаголы. Ср. образование исторически производных слов: *өг* (орх.) «дума, мысль» наряду с зафиксированным корнем *ө-* (др-тюрк.) «думать, размышлять»; *баг* (др-кир.) «отделение народа», *баг*, *боо* (узб., кир.) «связка, сноп» наряду с *ба-* (др-кир.) «связывать»; *сана-* (хак., кир., каз., турк., уз., тат.) «считать», *сан* (др-уйг., каз., уз.) «число» наряду с *са-* (др-уйг.) «считать».

Постепенно выработанный в языке морфологический тип словообразования от корней-слов с помощью аффиксов дал возможность для создания характерного для ранних этапов родственных языков весьма продуктивного способа производства имен и глаголов. Этим путем возникли «лексико-грамматические» омонимы, сохранившиеся ныне в качестве пережиточных явлений и сыгравшие в истории тюркских языков исключительную роль в увеличении классов слов и в расширении семантического объема основного словарного фонда и его ядра как базы для дальнейшего словопроизводства, сравните: *сан-* (др-уйг.) «считать» и *сан* (др-уйг.) «число» от корня *са-*; *кап-* (др-уйг.) «закрывать, заключать в футляр» и *кап* (др-уйг.) «футляр, сосуд, мешок» от корня *ка-*; *йүк-* (др-уйг.) «грузить» и *йүк* (др-уйг.) «груз» от корня *йү-* и т. д. Есть еще ныне живые омонимы этого типа образования: *доң* (турк.) «мерзлый» и *доң-* (турк.) «мерзнуть»; *той-* (кир.) «насытиться» и *той* (кир.) «пир, свадьба»; *ач* (кир.) «голодный» и *ач-* (кир.) «голодать» и др.

В дальнейшем развитии языка наблюдается определенная тенденция избежать омонимов, то есть совпадения форм различного содержания, и производство лексико-грамматических омонимов в пределах односложных слов с помощью оморфных аффиксов не только совершенно прекращается, но и начинается постепенная их замена новыми, более сложными формами слов того же лексического значения. В результате вместо омертвевших *жаш-* (кир.) «прятать» и *жаш* (кир.) «спрятанный, скрытый, тайный» появились современные *жашыр-* (кир.) «прятать» и *жашырын* (кир.) «скрытый, тайный»; вместо *түт-* (кир.) «дымить» и *түт* (кир.) «дым» современные *түтө-* (кир.) «дымить» и *түтүн* (кир.) «дым» и т. д. [1, с. 13].

Замена одной формы другой происходила не сразу, а постепенно, путем временного сосуществования старой и новой, что наблюдается в отдельных случаях на фактах современного состояния языка: *муң* (хак.) «1) печаль, страдание, мучение; 2) забота, нужда, бремя» и *муң-* (кир.) «печалиться» наряду с более поздней *муңныг* (хак.) «1) болезненный, страдающий чем-л.», *муңда-* (хак.) «нуждаться в чем-л.», *муңай-* (кир.) «печалиться»; *тат* (хак.) «ржавчина» и производные *татта-* (хак.) «ржаветь, покрываться ржавчиной», *таттыг* (хак.) «заржавевший, ржавый, покрытый ржавчиной». Ныне мертвые корни и ос-

новы перестали функционировать в качестве самостоятельной лексической единицы не раньше, чем появились новые формы слов, заменившие их во всех значениях и функциях. Иначе говоря, мертвые для современного хакасского языка формы \**ау-*, \**ба-/-па-*, \**са-*, \**өг-/-үз-* перестали функционировать только после появления новых форм слов и после некоторого периода существования старых и новых форм: *ау-* (др-тюрк.) «говорить» и *айт-* (хак.) «говорить, рассказывать о чем-л.», *ба-* (др-тюрк.) «привязывать» и *паг* (хак.) «веревка», *са-* (др-тюрк.) «считать, подсчитывать» и *сан* (хак.) «счет», *өг* (др-тюрк.) «разум, мысль» и *үзрен-* (хак.) «учись», *үзрет-* (хак.) «учи».

Без появления новых слов старые не могли омертветь, отмирание старых форм и возникновение вместо них новых форм слов есть необходимое условие дальнейшего развития корневых слов. При этом важно заметить, что развитие сводилось не к простой замене лексического и грамматического значений старых форм новыми формами; оно ознаменовалось зачастую созданием от одной омертвевшей основы (корня) с помощью аффиксов ряда новых слов с разными лексическими и грамматическими значениями, ср. исторически производные слова от ныне мертвой в киргизском, но живой в чувашском и других основы *кай-* (чув.) «обратиться назад»: *кайт-* (кир.) «вернуться», *кайыр-* (кир.) «повернуть», *кайы-* (кир.) «1) сшивать (иголкой назад); 2) скользить по поверхности воды», *кайкай-* (кир.) «откинуться назад», *кайқы* (кир.) «вогнутый (о кисти руки, о носе), небольшая впадина на горе» и др. [2, с. 13].

Развитие словопроизводства ведет не только к омертвлению неразложимых первоначальных корней, но и к омертвлению исторически производных основ, что наблюдается в современном хакасском языке: *үзрен-* «1) учиться чему-л.; учить, изучать что-л.; усваивать знания, запоминать что-л.; 2) учиться, обучаться, получать образование», где глагольная основа *үзр-*, ныне самостоятельно не употребительная и потому не имеющая ныне никакого значения, в свою очередь, восходит к исторической разложимой основе *өг* (др-тюрк.) «разум, мысль» (< *ө-* (др-тюрк.) «думать, размышлять» + *е*) и мертвый аффикс *-ре* (*-ра*, *-ре*, *-рө*).

Во многих случаях омертвление корней или основ объясняется омертвлением когда-то живых словопроизводных или словоизменительных аффиксов. Утрата этимологии *айт-* (хак.) «говорить, сказать», *сүрт-* (хак.) «1) мазать, смазывать, намазывать, размазывать что-л.; 2) размазывать; 3) втирать» и в других словах, должно быть, в значительной мере объясняется тем, что аффикс понудительности *-т*, вполне продуктивный в современном, постепенно лишился в указанных формах своего грамматического значения – понудительности. В ряде случаев произошла лексикализация исторически производных форм, созданных когда-то с помощью ныне мертвых аффиксов; ср.: *чач-* (хак.) «разбрызгивать, плескать» и *чачыра-* (хак.) «брызгаться» < *чач-* + *-ра*; *эг-* (хак.) «гнуть» и *икі-* (хак.) «квивать головой (в знак приветствия или соласия)» < *эг-/ик-* + *і*. Исчезновение корней (т. е. утрата ими внутренней формы) в современных языках есть следствие дальнейшего развития и совершенствования этих языков. Омертвевшие корни не исчезли бесследно. Они лишились лишь лексической самостоятельности, но их звуковая материя продолжает жить в той или иной форме в основе новообразованных корневых слов. Каждая новообразованная форма может стать, подобно корню, основой для дальнейшего словообразования. Так же, как и корень, производная форма может утратить лексическую самостоятельность, ср. *түген-* (хак.) «1) кончаться, иссякать, истощаться, исчерпываться; 2) *перен.* страдать, скорбеть», *түгет-* (хак.) «кончать, заканчивать что-л.», *түгес-* (каз.) «кончать, издержать», *түгел* (каз.) «весь, целиком, сполна» восходят к ныне мертвой в киргизском языке форме *түгө-* // *түгө-*, ср. *түгэ-* (монг.) «расходиться (по рукам)», *түгес-* (монг.) «полный, полностью, все целиком». Но основой для образования служит новая форма (*түгет-*), а не та, которая утратила лексическую самостоятельность (*түгө-* // *түгө*). Базой словообразования на современном этапе служит семантически (и грамматически) самостоятельная лексическая единица, независимо от того, является ли она исторически производной, например: *үзрен-* (хак.) «учись», *үзрет-* (хак.) «учи» или непроизводной: *ал-* (хак.) «брать», *ат-* (хак.) «стрелять». Эти лексические единицы называются термином «корневое слово» в отличие от корня, который может и не быть самостоятельным словом на современном этапе развития языка и поэтому не является основой для образования новых слов.

При исследовании корневых слов в хакасском языке встречаются лексико-грамматические или так называемые «первич-

ные» омонимы: *тын-* «1) дышать; 2) вдыхать, вбирать воздух» и *тын* «1) дыхание; 2) душа»; *тоң-* «1) зябнуть, замерзнуть, мерзнуть; 2) застывать, леденеть, твердеть от холода» и *тоң* «1) мерзлый, мороженный; замерзший; 2) твердый, крепкий»; *хал-* «1) брать (подхватывать) руками кого-л., что-л.; 2) хватать, хвататься за что-л.» и *хал* «мешок»; *чух-* «прилипать, приставать» и *чух* «смола»; *хос-* «1) присоединять, прибавлять, добавлять; 2) смешивать» и *хос* «пара»; *сис-* «1) нарывать; 2) вспухать, отекасть» и *сис* «нарыв, фурункул» и другие.

Характерные черты первичных омонимов, такие как своеобразная семантика, выражающая в одном фонетическом комплексе и имя, и глагол, различаемые лишь в контексте или по морфологическим показателям, а также постепенное уменьшение их числа с заменой новой, более сложной формой представляют особый интерес при исследовании закономерностей исторического развития ядра основного словарного фонда. Г. Вамбери замечал, что во многих случаях корни в одних тюркских языках с аффиксом, а в других без него выступают в качестве и имен (существительных) и глаголов: *сақ-* (др-уйг.) «считать» и *сақ* (др-уйг.) «число»; *сус-* (др-уйг.) «молчать, успокоить» и *сус* (др-уйг.) «тихо»; *тал-* (др-уйг.) «преследовать, искать» и *тал* (др-уйг.) «след» [3, с. 17]. П.М. Мелиоранский писал следующее: «...в древности разделение корней на глагольные и именные не было так строго проведено в тюркских языках как теперь», что «есть и теперь корни, имеющие двойное значение – глагольное и именное» [4, с. 22].

Лексико-грамматические омонимы исторически происходят от глагольных корней с помощью формообразующих аффиксов, семантическая близость омонимического корневого слова связана с тем, что обе пары происходят из одного и того же корня. На ранних этапах развития языка способ создания омонимических пар от корня-глагола имел широкое распространение. В современных тюркских языках они сохранились в виде пережиточных явлений. Их количество возрастает по мере удаления вглубь истории языка. Это подтверждается тем, что в более древнем языке, например, древнеуйгурском, по словарю М. Кашгарского насчитываются около 50 пар первичных омонимов, то есть вдвое больше, чем в любом современном языке. В результате процесса постепенной замены односложных слов вновь возникшими производными формами в живых языках постепенно исчезали первообразные формы, и на современном этапе первичные омонимы сохранились в виде архаичных пережиточных явлений. Образование лексико-грамматических омонимов от корня-глагола служило одним из важнейших способов морфологического развития частей речи (имен и глаголов) на ранних этапах истории хакасского и других родственных ему языков.

При изучении корневых слов и их значений мы сталкиваемся с явлением многозначности (полисемии). Хрещеники понимают многозначность, как «способность слова синхронически одновременно обладать разными значениями в языке» [5, с. 17], то это справедливо и для хакасского языка. Многозначность (полисемантизм) прослеживается по двум признакам: а) в зависимости от структуры слова (количества слогов); б) в зависимости от принадлежности слова или к грамматическим классам слов, или к той или иной сфере употребления.

По структурному признаку в общей массе слов многозначностью отличаются первообразные (односложные), затем двусложные (в том числе исторически производные), и редко многосложные: *ал-* (хак.) «1) брать, взять кого-л., что-л.; 2) брать, принимать кого-л., что-л.; 3) брать, получать (в свое обладание, пользование); 4) брать, покупать; 5) брать, приносить, привозить; 6) брать, взимать; 7) *мат.* отнимать, вычитать»; *очай-* (хак.) «1) торчать, быть торчащим; 2) сидеть на корточках; 3) садиться на зад (о собаке) и т. д. Исключительной многозначностью в хакасской лексике обладают односложные слова, которые имеют от двух до десяти значений, относительно полисемантичны двусложные, имеющие два или три значения, и вообще не характерна многозначность для трех- и более сложных слов.

По признаку принадлежности корневых слов к грамматическим классам или сферам употребления наибольшей многозначностью обладают:

1) односложные глаголы: *пол-* (хак.) «1) быть, быть в наличии, существовать, иметься; 2) быть, становиться, являться; 3) быть, являться кем-л., доводиться кем-л.; 4) быть, находиться, пребывать; 5) быть, состояться; 6) случаться, происходить, совершаться; 7) наставать, наступать (о времени); 8) возникать, появляться, образовываться; 9) вести себя; 10) мочь (чаще в отриц. форме)»;

2) анатомические названия: *пас* (хак.) «1) голова; 2) начало; исток; 3) головка *чегел-л.*; 4) колос; 5) вершина, верхушка; 6) глава, вожак, руководитель, начальник; 7) *единица счета* голова».

Привлекает внимание то обстоятельство, что в своей общей массе следующие лексические группы, независимо от структуры, оказываются моносемантическими (однозначными): а) личные местоимения; б) числительные; в) названия родства; г) названия одомашненных и диких животных и зверей; д) названия флоры; е) наименования предметов хозяйства и быта; ж) названия природных явлений и т. д. Полисемия (многозначность) возникает в силу необходимости звукового выражения новых понятий. В основе развития полисемии лежит перенос значения или одного из значений существующего слова на новое понятие по

ассоциативной связи сходных с ним представлений. Многозначность есть исторически развивающееся явление, ее следует рассматривать как один из важных способов развития лексики и её ядра – корневых слов.

#### Условные обозначения

алт. – алтайский	орх. – орхонский
др-кир. – древнекиргизский	тат. – татарский
др-тюрк. – древнетюркский	турк. – туркменский
др-уйг. – древнеуйгурский	уз. – узбекский
каз. – казахский	хак. – хакасский
кир. – киргизский	чув. – чувашский
монг. – монгольский	як. – якутский

#### Библиографический список

1. Юнусалиев Б.М. *Киргизская лексикология*. Фрунзе, 1955.
2. Юнусалиев Б.М. *Указанная работа*. Фрунзе, 1955.
3. Вамбери Г. *Этимологический словарь*. Лейпциг, 1876.
4. Мелиоранский П.М. *Памятник в честь Кюльтегина*. Санкт-Петербург, 1899.
5. Виноградов В.В. Лексикологические заметки. *Учёные записки Московского дефектологического Института*. 1951; Т 1: 17.
6. *Древнетюркский словарь*. Москва, 1969.
7. Малов С.Е. *Енисейская письменность тюрков*. Москва-Ленинград, 1952.
8. Малов С.Е. *Памятники древнетюркской письменности*. Москва-Ленинград, 1952.

#### References

1. Yunusaliev B.M. *Kirgizskaya leksikologiya*. Frunze, 1955.
2. Yunusaliev B.M. *Ukazannaya rabota*. Frunze, 1955.
3. Vamberi G. *Etimologicheskij slovar*. Leipzig, 1876.
4. Melioranskij P.M. *Pamyatnik v chest' Kyul'Tegina*. Sankt-Peterburg, 1899.
5. Vinogradov V.V. Leksikologicheskie zametki. *Uchenye zapiski Moskovskogo defektologicheskogo Instituta*. 1951; T 1: 17.
6. *Drevnetyurkskij slovar*. Moskva, 1969.
7. Malov S.E. *Enisejskaya pis'mennost' tyurkov*. Moskva-Leningrad, 1952.
8. Malov S.E. *Pamyatniki drevnetyurkskoj pis'mennosti*. Moskva-Leningrad, 1952.

Статья поступила в редакцию 29.11.16

УДК 81

**Agadzhanyan S.A.**, postgraduate, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Moscow State University  
n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: agadzhanyan.sona@mail.ru

**LEXICAL MEANS OF EXPRESSING THE MODALITY OF POSSIBILITY IN DOCTOR – PATIENT COMMUNICATION (BASED ON THE MATERIAL OF THE ENGLISH LANGUAGE).** The article is dedicated to characteristics of lexical means of expressing the modal meaning that has to do with possibility in doctor – patient communication in the English language. The article focuses on modal verbs, as well as modal words, which express possibility in doctor – patient dialogues. In particular, the analysis makes it possible to determine such phenomenon as redundancy of modals verbs and words expressing possibility within one phrase. Moreover, it is worth mentioning that different types of lexical means used to express the meaning that has to do with possibility help to mitigate the messages and to develop trust and mutual understanding in doctor – patient relationships. The present article also concentrates on the formation of impersonal sentences with the use of various modal words. It was concluded that impersonal sentences allow making messages be objective, i.e. deprived of any personal evaluation.

**Key words:** doctor – patient communication, modality, modal verbs, modal words, modality of possibility.

**С.А. Агаджанян**, аспирант факультета иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: agadzhanyan.sona@mail.ru

## ЛЕКСИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ ВЕРОЯТНОСТИ В КОММУНИКАЦИИ «ВРАЧ – ПАЦИЕНТ» (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Статья посвящена особенностям лексических средств выражения модального значения вероятности в коммуникации «врач – пациент» на английском языке. Основное внимание уделяется рассмотрению модальных глаголов, модальных и вводно-модальных слов со значением вероятности в речи врачей и пациентов. В частности, отмечаются такие явления, как вероятностная избыточность, при которой в рамках одного высказывания могут присутствовать сразу несколько модальных глаголов или слов со значением вероятности; использование модального значения вероятности для смягчения высказываний, что позволяет наладить доверительное общение во время консультации. Кроме того, в статье рассматриваются особенности формирования безличных предложений с помощью модальных слов. Подобные деагентированные конструкции позволяют говорящему максимально объективизировать представляемую информацию, исключить из нее элементы личной оценки.

**Ключевые слова:** коммуникация «врач – пациент», модальность, модальные глаголы, модальные слова, модальное значение вероятности.

На сегодняшний день понятие модальности является одним из самых противоречивых в лингвистике. За несколько десятилетий было накоплено большое количество научных материалов о статусе модальности, типах модальных значений и средств для их выражения. Кроме того, появилось большое количество

подходов к изучению модальности, каждый из которых делает акцент на какой-либо грани этого явления.

Исследование явления модальности в различных типах коммуникации становится важным, так как подобный анализ позволяет, во-первых, выявить средства, с помощью которых

формируются различные модальные значения, а во-вторых, определить, какие функции они выполняют. В целом, общение между врачами и пациентами представляет собой особый тип устной речи в форме диалога, сочетающей в себе черты научного и обиходно-бытового функциональных стилей. Помимо таких функций, как передача информации и налаживание доверительных отношений между коммуникантами, в медицинских консультациях неизбежно воздействие собеседников друг на друга с самыми разными целями. Этот процесс неизбежен несмотря на то, что профессиональная врачебная этика не позволяет воздействию на пациентов, их мнение и потенциальные решения. Пациенты, в свою очередь, также могут оказывать воздействие на специалистов-медиков, например, с целью разъяснения некоторой информации. На наш взгляд, самым значимым инструментом воздействия в общении «врач – пациент» выступает модальность. С помощью различных модальных значений и их сочетаний становится возможной реализация функции воздействия, при этом воздействие может быть как эксплицитным, так и имплицитным. Кроме того, изучение модальности в различных типах коммуникации, в нашем случае – в коммуникации «врач – пациент» – становится необходимым в связи с тем, что понятие модальности переплетается с отражением человеческого фактора в языке, человеческих позиций по отношению к различным явлениям действительности. Вслед за А.В. Бондарко, мы полагаем, что категория модальности неразрывно связана с антропоцентрическим подходом, на базе которого создаются многие современные работы по лингвистике [1] и без элементов которого невыполнимым представляется анализ диалогов между врачами и пациентами. С нашей точки зрения, наличие в коммуникации «врач – пациент» черт научного функционального стиля не исключает присутствия в ней субъективной модальности. В целом, мнение о том, что тексты научного функционального стиля содержат в себе черты различных субъективных модальных значений, было выражено в трудах многих лингвистов – Е.А. Зверевой [2], Н.А. Родионовой [3], Р.П. Мильруд [4], и др. Также мы придерживаемся точки зрения В. В. Виноградова, который рассматривал категорию модальности в ее широком понимании и включал в содержательный спектр модальности значения реальности / ирреальности, достоверности / недостоверности, вероятности, необходимости, возможности, желательности, побуждения, волеизъявления и эмотивности [5]. В рамках данной статьи особое внимание будет уделено лексическим средствам выражения значения вероятности в коммуникации «врач – пациент». Материалом исследования послужили аутентичные англоязычные диалоги между врачами и пациентами, представленные в виде скриптов. По деонтологическим причинам, имена пациентов и названия больниц, в которых были проведены консультации, не называются.

Модальные глаголы являются самым распространенным лексическим средством выражения модальности в английском языке. Самой высокой по частотности употребления является группа модальных глаголов, с помощью которых может выражаться значение вероятности, а именно *might, may, can, could*:

– *The risk could be very, very high. And it might be reasonable to give dialysis a chance.* (пер. Риск может быть очень большим. Возможно, имеет смысл попробовать гемодиализ).

– *It doesn't mean that it is definitely going to happen, but it may...* (пер. Нет стопроцентной вероятности того, что это случится, но все может быть...).

– *Someone who has the immune system low can breathe it in and get infected.* (пер. Человек с ослабленным иммунитетом может вдохнуть это и заразиться).

Было выявлено, что в пределах этой группы наиболее часто используемыми являются глаголы со значением наименьшей степени вероятности *might* и *may*. Было подсчитано, что в рамках одной врачебной консультации эти глаголы могут быть использованы до 30 раз. Как правило, модальные глаголы вероятности встречаются как в речи врача, так и в речи пациента, однако в речи врача сконцентрировано их количественное большинство. Появление модальных глаголов вероятности в речи медиков чаще всего связано с описанием различных рисков, прогнозов развития заболевания и т. д. Так как прогнозирование изменений состояния здоровья, действия различных лекарств, исхода операций, и других ситуаций в рамках общения «врач – пациент» с абсолютной точностью невозможно, модальные глаголы *may* и *might* позволяют, с одной стороны, донести всю фактическую информацию до пациента, и с другой стороны, показать, что ответственность врача за различные виды медицинской помощи

и их результат ограничена. Примечательно, что при анализе модальных глаголов вероятности в речи врача было выделено такое явление, как вероятностная избыточность. Это явление выражается в употреблении нескольких модальных глаголов с градацией степени вероятности в сочетании с другими лексическими средствами выражения этого значения в пределах одного высказывания.

– *So, of epilepsy persisting into, say, childhood or adulthood – very-very little chance of that, another febrile seizure – maybe, but probably not.* (пер. Есть ничтожно маленький шанс развития эпилепсии в детском или взрослом возрасте, есть вероятность появления новых фебрильных судорог, но может быть это и не произойдет).

– *I mean it might be that there is a process of illness.... Have you thought about what you might like done, if you were say to have another really significant heart attack or something...?* (пер. Я хочу сказать, что, возможно, присутствует некое заболевание... Вы думали о том, какие действия были бы предпочтительны для вас в том случае, если бы вы перенесли еще один серьезный сердечный приступ?).

В первом из представленных выше предложений можно наблюдать сочетание модального глагола вероятности *may*, фразы с модальным значением вероятности *very-very little chance of that*, модального слова со значением вероятности. Во втором отрывке можно наблюдать комбинацию из нескольких случаев употребления глагола *might*, частицы *say* с контактоустанавливающим модальным значением с явлениями эвфемизации, реализующимся через гипероним *significant illness* (вместо *heart attack*) и прономинацию через местоимение *something* (для того, чтобы избежать перечисления других заболеваний). Такое большое количество средств выражения модального значения вероятности в ситуациях, сходных с теми, которые традиционно эвфемизируются, позволяет сделать предположение о том, что модальное значение вероятности может служить целям смягчения высказываний и уменьшения их категоричности. Кроме того, в отдельных речевых ситуациях с помощью значения вероятности происходит объективизация представленной информации, и врач, в зависимости от того, насколько серьезно состояние пациента, может подобрать такие средства из всего вероятностного спектра, которые помогут оказать необходимое влияние на решения пациента в смягченной имплицитной форме, без какого-либо давления. Таким образом, можно заключить, что в коммуникации «врач – пациент» с помощью модального значения вероятности средства смягчения могут быть выведены за границы лексического поля и могут переходить в область грамматики.

В речи пациента модальные глаголы вероятности чаще всего используются для выражения различных опасений. С их помощью, с одной стороны, реализуется тактика избегания негативного: так, вопрос *Can it be cancer?* в речи пациента значительно менее категоричный и прямой по сравнению с вопросом *Is it cancer?* Кроме того, с использованием модальных глаголов вероятности может быть связана функция имплицитного воздействия на врача для того, чтобы он помог развеять опасения пациента, предоставить больше данных, объяснить непонятное и т. д.

Помимо упомянутых выше модальных глаголов, модальным значением вероятности также обладает целый ряд модальных и модально-вводных слов, таких как *probable, possible, perhaps, maybe, certain, surely* и т. д.:

– *Let us probably look at the possibility of complications for this operation.* (Наверное, следует рассмотреть вероятность развития осложнений после этой операции)

– *This seizure is probably one of....Most likely one of....* (пер. Этот приступ, скорее всего, один из....Наиболее вероятно, один из....)

– *It is very probable that the bacterium gets stronger.* (пер. Есть очень высокая вероятность того, что действие бактерий усилится)

– *There is a possibility that you could have a heart attack.* (пер. Есть вероятность того, что у вас будет еще один сердечный приступ)

Также довольно распространено выражение значения вероятности посредством вводно-модальных слов. Во многом это связано с тем, что они очень распространены в речи обиходно-бытового стиля и способствуют продукции более естественной и близкой пациенту речи:

– *Maybe you can go home tomorrow afternoon...* (пер. Возможно, вы сможете поехать домой уже завтра)

– It is *perhaps* the most effective method.... (пер. Это, наверное, самый эффективный метод...)

Если говорить о том, как соотносятся между собой такие средства выражения модального значения вероятности, как модальные глаголы и модальные слова, то можно утверждать, что их доля в общей выборке примерно одинакова. Если модальные глаголы более кратки и емки по своему семантическому значению, служат как целям экономии речевых средств, так и функции сообщения, то модальные слова используются чаще всего для образования безличных предложений. В таких предложениях субъект действия представляется как неизвестный, личность говорящего «стерта», как и его способность повлиять на описываемую ситуацию. Это позволяет объективизировать представляемые факты. Такая особенность безличных конструкций была подмечена в работе Э.Н. Осиповой: исследовательница указывала на то, что коммуникативное назначение безличных предложений состоит в том, чтобы формировать особый образ действительности, передать недеятельный характер ситуации,

отраженной в коммуникации: действие происходит непроизвольно, не зависит от воли субъекта, действуют природные, стихийные, неизвестные, нереальные, неопределенные силы [6].

Таким образом, особенности использования лексических средств выражения модального значения вероятности в коммуникации «врач – пациент» заключаются, во-первых, в том, что с их помощью становится возможным смягчение высказываний, без которого сложно провести эффективную и успешную консультацию. Во-вторых, отмеченная в ходе исследования вероятностная избыточность помогает в описании прогнозов и рисков, которые в силу объективных причин нельзя представить точно и конкретно. В-третьих, модальные и модально-вводные слова со значением вероятности участвуют в образовании безличных предложений, которые в свою очередь помогают максимально объективизировать передаваемую врачом информацию. В целом, все перечисленные особенности служат для налаживания контакта с пациентом, который во многом гарантирует дальнейшую успешность лечения.

#### Библиографический список

1. Бондарко А. В. Лингвистика текста в системе функционально-семантических категорий. *Структура и семантика*. Москва: Наука, 2001: 4 – 13.
2. Зверева Е. А. *Научная речь и модальность (система английского глагола)*. Ленинград: Наука, Ленингр. отделение, 1983.
3. Родионова Н.А. Категория модальности в научном тексте (к постановке проблемы). *Вестник Самарского государственного университета*. Самара, 2007; 1: 141 – 146.
4. Мильруд Р.П., Антипов И.В. Типологические характеристики модальности в научно-исследовательском письменном тексте. *Язык и культура*. Томск: Томский государственный университет, 2009; 1 (5): 29 – 38.
5. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке. *Исследования по русской грамматике: избранные труды*. Москва: Наука, 1975: 53 – 87.
6. Осипова Э.Н. Безличность-бесподлежность и бессубъективность. *Объект исследования – безличность*. Архангельск, 2004: 7 – 11.

#### References

1. Bondarko A. V. Lingvistika teksta v sisteme funkcional'no-semanticheskikh kategorij. *Struktura i semantika*. Moskva: Nauka, 2001: 4 – 13.
2. Zvereva E. A. *Nauchnaya rech' i modal'nost' (sistema anglijskogo glagola)*. Leningrad: Nauka, Leningr. otdelenie, 1983.
3. Rodionova N.A. Kategorija modal'nosti v nauchnom tekste (k postanovke problemy). *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta*. Samara, 2007; 1: 141 – 146.
4. Mil'rud R.P., Antipov I.V. Tipologicheskie harakteristiki modal'nosti v nauchno-issledovatel'skom pis'mennom tekste. *Yazyk i kul'tura*. Tomsk: Tomskij gosudarstvennyj universitet, 2009; 1 (5): 29 – 38.
5. Vinogradov V.V. O kategorii modal'nosti i modal'nyh slovah v russkom yazyke. *Issledovaniya po russkoj grammatike: izbrannye trudy*. Moskva: Nauka, 1975: 53 – 87.
6. Osipova `E.N. Bezlichnost'-bespodlezhnost' i bessub`ektivnost'. *Ob`ekt issledovaniya – bezlichnost'*. Arhangel'sk, 2004: 7 – 11.

Статья поступила в редакцию 25.11.16

УДК 821.512.141.09

**Alibaev Z.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Bashkir Pedagogical State University n.a. M.Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: [alibaev/zaki@mail.ru](mailto:alibaev/zaki@mail.ru)

**Ahmetzyanov S.R.**, MA student, Bashkir State Pedagogical University n.a. M.Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: [alibaev/zaki@mail.ru](mailto:alibaev/zaki@mail.ru)

**THE POETICS OF THE NOVEL “SOUNDS OF THE ACCORDION AT THE CROSSING” BY RAIL BAIBULATOV.** In the article the author analyzes the originality of the genre of a novel written by R. Baibulatov. The paper highlights the central problem of the work, which concerns a problem of education. In the novel, today's events are metaphorically compared to the crossing. Sometimes wild laws of the market economy forced out of the consciousness such human concepts as morality, honor, nobility and goodness. The fate of many teens and their upbringing are more and more out of sight. Some of the novel's characters seek for ways to get rich, some choose a criminal path, some sell their body, others commit suicide – this picture increases illiteracy; the lack of spirituality is reflected with a great artistic force.

**Key words:** novel, character, problem, nature, character, style, artistic image, genre, writer, teenager, present.

**З.А. Алибаев**, канд. филол. наук, доц., Башкирский государственный педагогический университет им.М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: [alibaev/zaki@mail.ru](mailto:alibaev/zaki@mail.ru)

**С.Р. Ахметзянов**, магистрант, Башкирский государственный педагогический университет им.М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: [alibaev/zaki@mail.ru](mailto:alibaev/zaki@mail.ru)

## ПОЭТИКА РОМАНА РАИЛЯ БАЙБУЛАТОВА «ЗВУКИ ГАРМОНИ НА ПЕРЕПРАВЕ»

В статье автор анализирует жанровое своеобразие романа и выделяет, что центральной проблемой произведения является – проблема воспитания. В романе сегодняшние события образно сравниваются с переправой. Порой дикие законы рыночной экономики вытесняют из человеческого сознания понятия нравственности, чести, благородства и добра. Судьба многих подростков, их воспитание остаются всё больше вне поля зрения. Некоторые герои романа стремятся как можно больше разбогатеть, другие встали на преступный путь, третьи торгуют своим телом, четвертые кончают жизнь самоубийством – эти картины нарастающей безграмотности, бездуховности отражены с большой художественной силой.

**Ключевые слова:** роман, герой, проблема, характер, персонаж, стиль, художественный образ, жанр, писатель, подросток, современность.

«Задача современного романа – воспроизведение действительности во всей её нагой истине» – писал великий критик В.Г. Белинский. И сегодня же эти задачи остаются жанрообразующими. Эпической основой башкирского романа выступает естественный, обусловленный новой действительностью синтез личного и общенародного, включенность отдельной судьбы в исторические деяние, в общественно-созидательный процесс. Наиболее важными в этих условиях становятся вопросы поэтики жанра в изображении «движущейся панорамы народной жизни», на авансцену выходит проблема героя, отношения человека и мира.

В башкирской литературе проза Р. Байбулатова занимает определенное место. В критических статьях Н. Мусина, М. Карима, С. Сафуанова, З. Алибаева и других даются анализ основных произведений. Нисколько не принижая актуальности и позитивного значения этих трудов, следует подчеркнуть, что в их основе лежит преимущественно разрешение общих вопросов, анализ рассказов и повестей. Но роман Р. Байбулатова «Звуки гармонии на переправе» все еще остается вне поля зрения [1, с. 215.] Остаётся острая необходимость в поисках новых подходов к анализу этого произведения, исследовать художественную природу и тип героев, играющих важную роль в освещении жизненного материала.

Целью данной работы является комплексное исследование романа, раскрыть ее художественной природы, принципов отражения действительности, изучение творческих поисков писателя на пути к литературному мастерству, созданию разнообразной системы типологии героев, особенностей в подходе к концепции современного героя.

Чтобы достичь этой цели ставятся следующие задачи:

- исследовать художественную природу романа;
- изучить особенности художественного отображения действительности;

- изучить концепции героя, касающиеся особенностей эпохи.

Целью и задачами работы обусловлен выбор методики исследования – сравнительно-типологической.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней впервые целостно и системно изучается роман Р. Байбулатова «Звуки гармонии на переправе».

Роман Р. Байбулатова «Звуки гармонии на переправе», увидевший свет в 1997 году, вызвала широкий читательский интерес. Чем же привлекла внимание читателей эта книга? Прежде всего, тем, что роман Р. Байбулатова поднимает острые проблемы современности, смело описывает крушение судеб под натиском дикого рынка, касается наиболее важных проблем нашей жизни, нынешней молодежи, подростков [2, с. 56].

Проблема современности мало освещается в башкирской литературе, особенно в таком виде жанра, как роман. Ведь, известно, что для этого надо быть не только обозревателем современной жизни, но и непременно быть в эпицентре всех событий, происходящих на сегодняшний день и иметь чёткое представление о молодежи, об их интересах и смысле жизни, надо быть и психологом, и учителем в данной ситуации. И мне кажется, именно поэтому Р. Байбулатову, будучи бывшему педагогу, это удаётся. Ведь он не только наблюдает за молодежью со стороны, а находится в их кругу, и ему, как никому другому известно всё о подрастающем поколении. Именно поэтому он сумел написать такой замечательный роман о нашем современнике. В романе «Звуки гармонии на переправе» он через отношения учителя и школьного директора, учителя и учеников поднимает морально-этические проблемы. На основе этих отношений поднимается самая главная проблема романа: в нашей сегодняшней жизни за воспитание детей, подрастающего поколения отвечают не только педагоги, но и большую ответственность несут родители, иначе дети могут сбиться с пути, даже сделать неисправимую ошибку. В романе случай с Ириной Пожинян как раз предупреждает об этом.

Главный герой романа Айдар Муратов – добросовестный, отзывчивый учитель истории. Все коллеги о нём только хорошего мнения. Но нас интересует именно его педагогичность, его работа с детьми. Действительно, как специалист, каков же он? Судя по описанию автора: «Айдар Муратов каждый свой урок проводит увлекательно, старается всегда использовать поучительные примеры из художественной литературы, из жизни, тем самым делает уроки интересными и разнообразными». Но всё же, к сожалению, мы не видим этого учебного процесса и почти не видим отношение учеников к нему. А судя по тому, как относятся к нему его два ученика Сергей и Владик, мы можем ясно сказать,

что они явно от него не в восторге. Они, конечно же, ученики с плохой успеваемостью и точно не отличающиеся хорошим поведением. Но, надо сказать, хорошего педагога обычно уважают и любят все ученики. Значит, подросткам какие-то профессиональные качества не нравятся. И нам остаётся только предположить об этом.

Хочется остановиться ещё на одном моменте. Айдар Муратов школьного директора Виктора Коршунова считает злым человеком, который, по его мнению, сделал много плохого по отношению к нему и даже спустя много лет, не прощает его, а в душе таит обиду и злость. Но в чём же, собственно говоря, состоит злость Коршунова? Во-первых, директор молодого педагога, да ещё и холостого, использует во всех физических работах. Мало ли в школе разных работ?! Это, конечно же, в нём вызывает недовольство. И в очередной раз, когда директор возлагает ответственность по очистке школьного двора от снега после бурана, Айдар не только остаётся недовольным, а доходит до того, что начинает ругаться с Коршуновым. По его мнению, учитель должен заниматься только своими прямыми обязательствами, потому что другие работы, в какой-то мере, влияют на его уважение и почёт в обществе учеников. Да, безусловно, в чём-то он прав. С одной стороны, он выступает от имени всех мужчин-учителей. Но, с другой стороны, если приглядеться, в нём личный эгоизм выражается с большей силой. Во-вторых, в данной ситуации можно понять и школьного директора, которому больше не к кому обратиться за помощью, кроме как к своим учителям. Вторая причина, на что обижаются Муратов – это то, что директор школы поставил всех учителей в известность на педсовете и вынес выговор учителю по поводу того, что он переночевал в вытрезвителе. Да, и мне кажется, директор поступил совершенно правильно, как и полагается. Что ни говори, он ведь пил с прохвостом Олегом и его «шефом» Алексеем Петровичем. Он даже не стал задумываться, что пьёт перед своей же ученицей. Айдар сделал это, чтобы не «опуститься» в глазах тех мужчин. Возникает вопрос: почему же он опять выдвигает вперёд свой эгоизм, самолюбие? Где же в нём те нравственные качества, которые он хочет увидеть в своих же учениках и которым их учит [3, с. 130].

Раиль Байбулатов в примере учителя Айдара Муратова хочет подчеркнуть, что педагог не должен вести себя подобным образом. Потому что учитель не должен забывать, что его предназначение в обществе – это не только воспитывать хороших учеников и будущее поколение, но и самому быть в качестве примера для подражания, как сложившаяся личность. Надо отметить, Айдар Муратов не алкоголик (иначе он не работал бы в школе). В какой-то мере можно оправдать его участие в этой «пьянке». В любом случае, ученица это понимает и осознаёт. Но нам непонятно его поведение на педсовете. Он считает себя виновным и за это питает ненависть к директору, ещё и удивляет то, что он даже спустя несколько лет не признаёт свою вину и не прощает директора. Это делает его мелочным и он, можно сказать, «падает» в глазах читателя. А трагедию ученицы Ирины Пожинян можно рассмотреть в какой-то мере как его бессилие, с точки зрения педагогики.

Действия директора Виктора Коршунова я полностью не оправдываю. Он – офицер в отставке; часто обижаются на тех, кто имеет что-либо против его личности. Его «солдафонность», категорические указания унижают и обижают легкораненого и знающего себе цену Айдара. Коршунов, в качестве директора, не пользуется уважением в коллективе. Он всегда ставит себя выше всех и в школе хочет устроить военный порядок. Ему это не удаётся, в конечном счёте – увольнение его с работы происходит как-то естественно. Читатель этому особого значения не придаёт. В этой ситуации остаётся побеждённым не только сам Виктор Коршунов, но и его жизненная позиция и гнилая концепция. Автор хочет привлечь внимание читателя именно на это.

Главный герой романа Айдар Муратов как личность не внушает доверия. Он не горит особым желанием сделать что-то для школы, в области воспитания тоже не вносит каких-то своих новшеств, можно сказать, он не «кипит в бурной жизни школы». В школе он работает временно. Его мечта – поступить в аспирантуру. В конце концов, его мечта осуществляется. И несколько раз в произведении из его уст мы слышим такую фразу: «Мне нужна эта работа, ведь на одну стипендию аспиранта не прожить». Действительно, ведь это горькая правда! Родной брат Айдара Альберт рассказывает своей матери: «Если хочешь знать, мама, в институтах студенты путём не учатся. Очень трудно прожить на мизерную стипендию. Поэтому они вынуждены работать. Кто-то

ночью дежурит в психбольнице, кто-то устроился охранником в частную фирму, кто-то занимается бизнесом. Ведь в нашей стране учёба, знания теперь не имеют смысла и значения».

И в самом деле, автор выносит на поверхность произведения глобальную проблему современной молодёжи. Ведь действительно, куда мы катимся? Сейчас особо не нужны твои знания при поступлении в институты, не нужны твои профессиональные способности при устройстве на престижную работу, лишь бы был «блат». Не так ли? Автор об этом конкретно не говорит, но делает большой упор на это. Он, как бы, хочет добиться от читателя именно этого понимания. И делает это с большим успехом. Писатель не хочет смириться с этой горькой правдой и в качестве надежды на светлое будущее, его герой поступает в аспирантуру. Мне кажется, он не случайно сделал своего героя аспирантом. Надо ещё отметить, Айдар Муратов не случайно попадает в школьную атмосферу и не случайно становится учителем. В этом ему помогает его одноклассница Разия, которая теперь в этой школе работает заместителем директора. Вот ведь как «помогают» давние связи!

Айдар Муратов – жизненный образ, такие везде есть. Они живут с совестью, других не предают, для осуществления каких-то своих планов, мечты особо не стараются, но всё же достигают своих прагматичных целей [4, с. 56.]

В романе есть ещё не менее важный образ, который помогает нам раскрыть внутренний мир Айдара. Это – Разия Хайдаровна. Она союзник, любимая женщина Айдара. Но, по сравнению с ним, она кажется умнее. Разия ко всему относится с хладнокровием, она рассудительная. В педсоветы, как заведующая по учебно-воспитательной части, она выступает смело и уверенно, но в тоже время никого не обижает, не ущемляет. Она работает на совесть, объективно и справедливо относится ко всем учителям. Вскоре её назначают директором. На мой взгляд, Разия Хайдаровна «кипит и живёт» жизнью школы, всегда стремится вперёд. По-моему, она достойная уважения педагог, такими и должны быть учителя, преданные своей работе.

Раиль Байбулатов в романе «Звуки гармонии на переправе» также уделяет большое место описанию жизни бизнесменов, можно сказать спекулянтов. Он относится к ним с пренебрежением. Автор их описывает с духовной стороны пустыми людьми, а их круг интересов очень узким. Для них на первом месте стоит материальное богатство, значение имеют только деньги. Имея определённый доход, богатство, такие люди как Олег, способны опуститься очень низко по нравственной ступеньке. Возьмем, к примеру, мать Ирины, Екатерину Сергеевну. Да, в бизнес она пойдёт с хорошей целью – хочет улучшить условия жизни, обновить квартиру, в конце концов, хочет, чтобы они жили «как люди». Но она настолько увлекается этим, что начинает мало уделять внимания своей дочери, ученице десятого класса, даже можно сказать, забывает о ней. Забывает именно в тот момент, когда девочка как никогда нуждается в помощи, в добрых советах своей матери.

Автор, когда останавливается на образе Ирины Пожинян, почему-то стремится описать больше отрицательных сторон нашей жизни, чем положительных. Возможно потому, что эта девочка оказывается жертвой рыночной экономики, бизнеса. Ирина отличается от своих сверстников внешностью и хорошей, красивой одеждой. Она не только отличается, она выделяется среди них. Ирина учится в десятом классе под руководством Айдара Муратова. Частые пропуски занятий это девочки настораживают учителя. Когда он, как классный руководитель, начинает это выяснять, перед ним открывается совершенно новое дыхание современной жизни, можно сказать, для него иной мир. Здесь он сталкивается с жизнью бизнесменов, с дикими правилами и столь необычными отношениями между ними. Герой в этой ситуации остаётся не только наблюдателем со стороны, а полностью погружается в неё. Учитель хочет спасти свою ученицу от неблагоприятного влияния этой среды. Он всячески старается: разговаривает с её вечно занятой матерью, беседует с Ириной, даже пытается наблюдать за ней. Но, как бы ни было, судьба Ирины Пожинян трагична. Она не выдерживает натиска со стороны суровой жизни: предательство парня, как ей казалось, любимого; вечное отсутствие самого близкого и дорогого человека – матери и её рухнувшие мечты о светлом, богатом будущем. Кто же виноват в трагической гибели этой хрупкой, красивой девочки: школа, мать-одиночка, каноны и правила нашей современной жизни или её молодой человек, который, обещав ей светлое бу-

дущее, просто-напросто воспользовался ею?! Да, однозначный ответ найти трудно, здесь всё взаимосвязано. Не оборвалась бы хотя бы одна цепочка этой связи, возможно, Ирину можно было бы спасти. Ученица десятого класса оказалась жертвой общества, в котором мы живём, и, к сожалению, никто не смог её уберечь. А наоборот, все её окружающие каким-то образом способствовали этому: мать продолжала ездить за товаром, учитель конкретно ничем не смог помочь Ирине, Олег изнасиловал её, а мальчики-одноклассники обвиняли её в порочных деяниях, называли девочку шлюхой. Как бы горько ни было это признать, но правда есть правда. На что надеяться в наше время человеку, когда разрушена вера, когда воровство и разбой перестали быть постыдными деяниями, когда правит бал бесстыдство, когда люди отшатнулись от правителей и не боятся законов, которые меняются чуть ли не каждый день, когда погасли прежние маяки и человек потерялся во мраке, а душа его жаждет только денег? Кому верить, к чему прислониться человеку, когда брат идёт на брата, когда родные люди побивают друг друга камнями, когда сын предаёт отца, когда мать забывает о дочери, когда люди одной нации, одной веры поднимают руку на друга?! Пришло такое время – никто ни за что не отвечает.

Мне кажется, современный писатель Раиль Байбулатов очень тонко уловил все «прелести и недостатки» нашей современности и отразил это на конкретных примерах из жизни, делая упор именно на молодое поколение, на их проблемы, жизненные трудности. Ведь молодое поколение – это мы, будущее нашей страны. И именно от нас зависит, будет ли она продолжать гнить или начнёт процветать?!

Автор, на мой взгляд, настолько удачно передал состояние души, переживания этой школьницы, что во время чтения этого романа читатель в глубине души находится рядом с ней и от всего сердца хочет вытащить девочку из этой грязи и хочет помочь ей встать на верный путь. В какое-то время слёзы наворачиваются па глазах, а в какие-то моменты даже надежда появляется на хороший финал. Но автор беспощаден к своему читателю, он заставляет нас смотреть на мир реальными глазами, а не через розовые очки. Девочка трагически погибает, кончает жизнь самоубийством. Раиль Байбулатов нас призывает трезво оценивать жизнь и осознать горькую правду. Здесь, как писателю, ему очень помогла его педагогическая деятельность, ведь ему как никому другому известна психология подростков, подрастающего поколения.

Проблема молодёжи в принципе проста. Она не меняется веками, и главный её вопрос приблизительно таков: бунт или смирение? У современной молодёжи нет поля для бунта, так как из повседневности был исключён механизм принуждения.

Отсутствие государственной системы в России влияет крайне отрицательно на само качество молодёжного бунта, на его масштаб. Андеграунд советских времён живёт и ныне лишь потому, что идея его была масштабна. Это была идея смены мира, нового бытия. Советский андеграунд обладал идеологией, другими словами, содержал исчерпывающую и законченную картину мира. Того мира, который должен был настать. И не настал.

В авиации «точкой поворота» называют тот рубеж, после прохождения которого самолёт уже не может вернуться в исходную позицию по техническим причинам. На это у него не хватит ресурсов. После прохождения «точки поворота» есть только один путь – вперёд. Иначе – катастрофа. Положение с молодёжной преступностью, распространением наркомании и алкоголизма среди молодёжи, подростков можно называть «точкой поворота». Я просто хочу отразить наиболее яркие и выраженные проблемы молодёжи в современной башкирской прозе. Что о нас говорят и думают продвинутые литераторы нового поколения?

Надо отметить, что до Раиля Байбулатова ещё никто не брался за эту «горячую» актуальную современную тему. Может быть, поэтому роман был так легко и массово принят читателями и нашёл себе достойное место в библиотеке читателя. Безусловно, автор большое внимание уделяет теме воспитания и заставляет читателя задуматься об этом. Тем самым он хочет предостеречь общество от таких трагедий, а родителей призывает быть более бдительными по отношению к детям. Не надо забывать, дети – это как молодой росток дерева, в какую сторону подует ветер, туда и качнётся. А родители всегда должны указывать правильный путь в жизни и помочь им не сбиться с коллеи.



## Библиографический список

1. Баимов Р.Н., Гареева Г.Н., Тимергалина Р.Х. *Писатели земли башкирской*. Справочник. Уфа: Китап, 2016.
2. Набиуллина Г.М., Алибаев З.А. *Современная башкирская литература*. Уфа: Издательство БГПУ, 2013.
3. *Национальные литературы Республик Поволжья (1980 – 2010 гг.)*: коллективная монография. Барнаул: ИГ «Си-пресс», 2012.
4. Алибаев З.А. *Природа конфликта в современных башкирских романах*. Уфа: БашГУ, 2002.

## References

1. Baimov R.N., Gareeva G.N., Timergalina R.H. *Pisateli zemli bashkirskoj*. Spravochnik. Ufa: Kitap, 2016.
2. Nabiullina G.M., Alibaev Z.A. *Sovremennaya bashkirskaya literatura*. Ufa: Izdatel'stvo BGPU, 2013.
3. *Nacional'nye literatury Respublik Povolzh'ya (1980 – 2010 gg.)*: kolektivnaya monografiya. Barnaul: IG «Si-press», 2012.
4. Alibaev Z.A. *Priroda konfliktov v sovremennyh bashkirskih romanah*. Ufa: BashGU, 2002.

Статья поступила в редакцию 04.12.16

УДК 81`374 (811.512.141-122)

**Bakhtygerreyeva S.H.**, MA student, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia), E-mail.ru: santi\_smail.ru

**SHEZHIRE – THE PICTURE OF STEPPE HISTORICAL TRADITION OF THE KAZAKH PEOPLE.** The article analyzes the Kazakh Shezhire – genealogy. The paper presents the experience of studying the tradition of making Shezhire, forms of its existence, the analysis of the values, functions and contents of Shezhire. Shezhire is represented as a collection of historical and genealogical materials and has been used to study customary law, clan life and ethnic composition of the population of the steppe. Understanding the historical background of the origin of Shezhire as a tradition and as a historical source is shown. The spiritual value of oral historical knowledge inherent in the Shezhire is that it allows everyone to realize themselves as real part of social organization, which is a fundamental principle of the existence of an ethnic group.

**Key words:** genealogy, Shejire, folklore, ethnography.

**С.Х. Бахтыгереева**, магистрант, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail.ru: santi\_smail.ru

## ШЕЖИРЕ – КАРТИНА СТЕПНОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ КАЗАХОВ

Статья посвящена анализу казахских шежире – генеалогии. В работе представлен опыт изучения традиции составления шежире, форм их бытования, проведен анализ значения, функций и содержания шежире. Шежире представлена как совокупность историко-генеалогических материалов и использовалась в целях изучения обычного права, родового быта и этнического состава населения степи. Предлагается осмысление исторических предпосылок происхождения шежире как традиции и как исторического источника. Духовная ценность устных исторических знаний, заложенных в шежире, заключалась в том, что оно позволяло каждому человеку осознать себя действительной частью социальной организации, что является фундаментальным принципом существования этноса.

**Ключевые слова:** генеалогия, шежире, устное народное творчество, этнография.

Круг научных проблем в истории казахского народа широк. Среди такого множества вопросов отдельно может быть поставлена проблема изучения истории Казахстана на основе генеалогии казахского народа. Обыденное понимание феномена шежире ограничивается характеристикой этого явления рамками генеалогии семьи, рода, племени, что исходит из сложившейся в научном понимании трактовки семантики этого понятия, связываемое со значением «родословная».

Актуальность изучения и исследования казахского шежире определяется тем, что до настоящего времени его значение и воспитательный потенциал полностью не раскрыты. Как известно, многие годы казахское устное народное творчество было в основном объектом изучения фольклористов. Историки и этнографы к применению устной традиции для реконструкции прошлого относились весьма осторожно. В.П. Юдин писал: «Это степное устное историческое знание можно было бы назвать «степная устная историология», так как термин «историография» не был бы корректным в отношении устной традиции... они представляют собой как бы сборники исторических рассказов – «глав» исторического знания кочевников. Степная устная историология характеризуется несколько видоизмененными, но теми же самыми параметрами, что и историография вообще» [1, с. 66].

В.П. Юдину удалось первым выявить этот феномен, и тем самым максимально приблизиться к данной проблеме. Этот источник в традиционной культуре кочевников определили термином «қара сөз», правильное звучание и значение которой «қария сөз». На самом деле, им совершенно верно отмечено, что они есть «рассказы главы», которые во всем комплексе образуют шежире [1, с. 64].

Изучение шежире казахов как устной степной традиции предполагает раскрытие смысла терминов в их историческом развитии, этимологию понятий, отражающих ее содержание, посмотреть на объект изнутри, совершить феноменологическую редукцию и понять посредством этого ее истоки.

Согласно исследованию Н.А. Аристова, этимология значения слова «шежире» имеет тюрко-монгольские корни и означает «память, иметь в памяти, запомнить, знать наизусть» [2, с. 108]. Более известным и распространенным является второе значение этого слова, ведущее свое начало от арабского слова «древ», «ветвь» и имеющее значение «родословная, генеалогия, история». Иными словами, ученый предлагает понимать под словом «шежире» историческую память казахского народа.

Отмечая несомненно важное значение для сознания казаха понятия «шежире», Н.А. Аристов считает ее основным в жизнедеятельности общества: «В кочевом обществе казахов основное практическое значение казахского шежире и содержащихся в нем историко-генеалогических сведений заключалось в регулировании жизнедеятельности кочевого общества. Именно в генеалогических знаниях следует искать механизм самоуправления государственности кочевников, которое не характерно другим типам политической организации» [2, с. 367].

Шежире писалось на протяжении веков, новое поколение «дописывало» историю, дополняло шежире своего предшественника и т. д. Рождение каждого ребёнка, появление на свет нового человека – это новая строка книги. Автор выводил на бумаге новые имена, располагая их рядом с именами отцов, прауродителей, основателей династии. Таким образом выставлялась связь имен. Зафиксировав последнее известное ему имя, автор ставил не точку, а многоточие. Это маленькие карапки на бумаге – слово знаки призыва продолжить списки имен. Книга, хранящая список исторических имен, – не только о прошлом, она предполагает многоаспектный уровень бытования, заложенный в самой ее природе. Это источник, где отражены статистические и демографические данные, а также редкие имена. Главная роль в шежире отведена историко-философскому осмыслению времени. Книга выступает как регулятор родовых общественных отношений и, самое главное, как идеологический катализатор.

Казахская народная мудрость гласит: «Смерть старика – то же, что и сгоревший дом». А печальный конец старика, хорошо

знающего историю своего края, наверное, можно сравнить с целком сгоревшей деревней. Информатор не может использовать себе вольностей в трактовании исторических рассказов, сведений, так как сакральные тексты передавались слово в слово. Он воспроизводит записи актов гражданского состояния, но, в отличие от них, не фиксировал их в целях административного и статистического учета населения. Шежире доносит до нас традиционную форму исторического сознания, фрагменты исторической памяти различных эпох.

Л.Н. Гумилев следующим образом описал восприятие истории кочевниками: «Она представлялась им в виде развернутой генеалогии рода; эталоном было не событие или институт, а... предок. Для европейцев такой счет поколений кажется бессмысленным, но ведь он тоже отражает течение времени, как и любая принятая в науке система отсчета» [3, с. 44].

Известия о казахских родах, тамговых знаках, уранах были объектом внимания у таких исследователей как И.Г. Андреев, В.В. Радлов, Г.Н. Потанин А.И. Левшин, Г.С. Саблуков, Н. Аристов, А. Ягмин, Б.С. Броневский, Ф.Г. Старкин, К.Б. Красовский, В.В. Григорьев, Н. Веселовский, М. Ладыженский, А.А. Диваев, Н.И. Гродеков, И. Шангин.

Исследование А. Чулошниковой, отличается своей интерпретацией. Он пишет: «И, конечно, не может вызвать никаких сомнений утверждение, что в основе всего социального и правового строя тогдашнего казахского союза, как единого национального целого, лежало именно родовое начало, совершенно еще не тронутое никакими другими отношениями» [4, с. 70].

В шежире заключался механизм управления государства казахского этноса, это понятие было шире и объемнее просто родословной ветви какого-то рода или отдельного человека. Шежире являлось институтом самобытности и своеобразия, определяющим самосознание казаха.

Имеется и ряд работ западных специалистов, изучавших вопросы истории родовой организации, устной литературы тюрков, казахов. Традиционные социальные институты и проблемы изучения кочевничества рассмотрены в работах А. Хадсона, Л. Крэйдера, А. Хазанова и др. Есть работы таких исследователей, как В. Баском (William Vascom), Л. Хонко (Lauri Honko), Г. Кирк (G.S. Kirk), Ж. Барнс (J.A. Barnes) и др. Современные учёные, исследующие природу казахского шежира, также пытаются осмыслить данное понятие и дать ему соответствующее объяснение. Существуют различные мнения на природу этого этнотермина.

Историографическое и источниковедческое исследования шежира как самостоятельного источника очень важны для науки. В каждом источнике, и особенно в шежире, всегда имеют место искажения, особенно если текст представляет собой список первоисточника. А это обстоятельство требует научной интерпретации текста, выработки особого теоретического подхода.

Из изложенного становится очевидным, что понятие «шежире» на протяжении многих лет воспринимается в качестве фактора, объединяющего казахский этнос, потому что именно в шежире сосредоточена история возникновения и развития казахов. Роль шежира в формировании и становлении казахского этноса считается главенствующей, являясь организационным началом всех видов деятельности кочевого общества. Таким образом, ряд учёных понимает шежире как историческую память этноса, но наблюдается различное содержание, вкладываемое в понятие «народной» памяти.

Близким по содержанию к этнотермину «шежире» является термин «жеті ата» (семиколотенное родство). В исторической памяти казахов актуальность термина «жеті ата» сохраняется по следующим причинам. Этот термин является одним из основных в самосознании современных казахов, определяет этническую ментальность. Данный этнотермин в истории казахского этноса играл роль общественного рычага в решении задач, стоящих перед обществом.

Институт родства выполнял роль природной внутренней координации в социальной жизни казахского этноса. «Жеті ата» в языковом сознании казахов выступает как этнотермин, который в системе когнитивных знаний этноса играет роль архетипного и символического концепта. Кровосмешение до седьмого колена вызвано желанием сохранения генофонда народа, показателем иммунитета этноса, механизмом самозащиты.

Знание своей родословной помогало казаху выжить в бескрайней степи, найти приют, отыскать своих родственников. Человек, знающий свое родство до седьмого колена, понимал, что должен жениться на девушке из другого рода, иначе нарушит механизм сохранения рода. В глазах общества человек, нарушивший этот запрет на кровосмешение, выглядел разрушителем священных законов природы.

Исследователь традиционного этикета башкир Р.Р. Баязитова отмечает бытование специальных терминов, обозначающих разрыв родственных отношений на восьмом поколении: «кете ят» у башкир переводится на русский язык как «совершенно чужой». У казахов для седьмого поколения по мужской линии соответствуют термины «немене» или «шөпшек», по женской линии – «туажат» [5, с. 86 – 87].

Генеалогия для казаха – это принцип жизни, помогающий выжить и обустроиться в жизни. Знание родства до седьмого колена давало казаху ряд преимуществ, во-первых, регламентировало маршруты кочевков. Во-вторых, родословная служила стрелковым определяющим ядром этнической целостности. В-третьих, обеспечивала духовное и культурное единство этноса. Генеалогия как составная структура казахского этноса, вмещает в себе философские и поведенческие нормы общения. Именно этот факт позволяет отнести генеалогию к основному феномену культуры кочевников.

Принцип семипоколенного родства историки Н.А. Алимбай и М.С. Муканов считают основным принципом существования казахского этноса: ««Семипоколенная» экзогамная форма самоорганизации жизнедеятельности номадов... выражает социокультурную, социально экономическую, институциональную, экологическую необходимость такого способа существования кочевой общины. Вместе с тем, данная организация по своим основополагающим, структурообразующим параметрам – экономическим, социальным – образует пространство, обеспечивающее аккумуляцию и трансмиссию диахронной и синхронной информационных связей внутри социума, что является фундаментальным принципом существования этноса» [6, с. 109].

У казахов три рода (журта): свой жұрт – отцовская родня; нағашы жұрт – родственники со стороны матери; қайын жұрт – родные жены. Т. е., каждый казах несет ответственность не просто перед своими кровными родственниками, а еще перед материнской родней и родственниками жены. Это явление кроме чувства ответственности, дает еще чувство защищенности. Он чувствует себя в безопасности не только у себя дома, но и в ауле матери, жены. Эта разветвленная система родственных отношений помогала казаху не чувствовать себя чужаком в любом месте.

Родоплеменная структура охватывала почти все стороны жизни общества. В условиях позднего средневековья и нового времени в корне изменилось содержание рода: на первый план выступили хозяйственные отношения, а изначальные его функции (система родства) отошли на второй план.

Таким образом, основная трудность введения в научный оборот шежира казахов заключается в выработке методики их обработки и интерпретации. Изучение истоков составления родословной подводит нас к тому, что шежире существовала как сложившаяся форма передачи устной народной истории, в рамках которой осуществляли свою социокультурную, идеологическую деятельность носители этой традиции.

#### Библиографический список

1. Юдин В.П. Переход власти к племенным биям и неизвестной династии тукатимуридов в казахских степях в XVI в. (К проблеме восточных письменных источников, степной устной историографии и предыстории Казахского ханства). *Утемиш хаджи. Чингиз-наме*. Алма-Ата, 1992.
2. Аристов Н.А. Заметки об этническом составе тюркских племен и народностей и сведения об их численности. *Живая старина*. Выпуск II–IV, 1896: 456.
3. Гумилев Л.Н. *Истоки ритма кочевой культуры Средней Азии: опыт историко-географического синтеза*. НАА. 1966; 4: 78.
4. Чулошников А. *Очерки по истории казак-киргизского народа в связи с общими историческими судьбами других тюркских племен*. Оренбург, 1924; Ч. I: 291.

5. Баязитова Р.Р. Традиционный семейный этикет башкир: монография. Ответственный редактор М.В. Мурзабулатов. Уфа: Издательство БГПУ, 2007.
6. Алимбай Н.А., Муқанов М.С., Аргынбаев Х. *Традиционная культура жизнеобеспечения казахов. Очерки теории и истории*. Алматы: Гылым, 1988.

## References

1. Yudin V.P. Perekhod vlasti k plemennym biyam i neizvestnoj dinastii tukatimuridov v kazahskikh stepyah v XVI v. (K probleme vostochnykh pis'mennykh istochnikov, stepnoj ustnoj istoriografii i predystorii Kazahskogo hanstva). *Utemish hadzhi. Chingiz-name*. Alma-Ata, 1992.
2. Aristov N.A. Zametki ob `etnicheskom sostave tyurkskikh plemen i narodnostej i svedeniya ob ih chislennosti. *Zhivaya starina*. Vypusk III-IV, 1896: 456.
3. Gumilev L.N. *Istoki ritma kochevoj kul'tury Sredinnoj Azii: opyt istoriko-geograficheskogo sinteza*. NAA. 1966; 4: 78.
4. Chuloshnikov A. *Ocherki po istorii kazak-kirgizskogo naroda v svyazi s obschimi istoricheskimi sud'bami drugih tyurkskikh plemen*. Orenburg, 1924; Ch. I: 291.
5. Bayazitova R.R. Tradicionnyj semejnij `etiket bashkir: monografiya. Otvetstvennyj redaktor M.V. Murzabulatov. Ufa: Izdatel'stvo BGPU, 2007.
6. Alimbaj N.A., Mukanov M.S., Argybaev H. *Tradicionnaya kul'tura zhizneobespecheniya kazahov. Ocherki teorii i istorii*. Almaty: Gylym, 1988.

Статья поступила в редакцию 30.11.16

УДК 372.882

**Galina G.G.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Literature and Culture, Bashkir State Pedagogical University n.a. M.Akmullah (Ufa, Russia), E-mail: galima.galina@mail.ru

**Galina M.B.**, student (4 year), Bashkir Philological Department, Bashkir State Pedagogical University n.a. M.Akmullah (Ufa, Russia), E-mail: milyausha-galina@mail.ru

**GENRE ORIGINALITY OF THE AUTOBIOGRAPHICAL NOVEL "LIFE. DESTINY. REALITY" BY NUGUMAN MUSIN.** The article considers distinctive features of the genre of an autobiographical work of a national writer of the Republic of Bashkortostan Nuguman Musin "Life. Destiny. Reality". The genre of this work can be regarded as a historical-biographical novel, which is an example of the complex interaction of documentary and artistic principles. The book is based on the real events. The writer obeys the laws of fiction: he builds a plot framework, creates a system of characters involved in the text, uses a wide range of artistic means to describe people, circumstances and time. The writer tends to be descriptive and analytical in understanding his life.

**Key words:** autobiographical narrative, genre, Bashkir literature, Nuguman Musin, story, character, image, work, Great Patriotic War, spiritual world.

**Г.Г. Галина**, канд. филол. наук, зав. каф. башкирской литературы и культуры, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: galima.galina@mail.ru

**М.Б. Галина**, студент IV курса факультета башкирской филологии, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: milyausha-galina@mail.ru

## ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПОВЕСТИ НУГУМАНА МУСИНА "ЖИЗНЬ. СУДЬБА. ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ"

Статья посвящена рассмотрению жанрового своеобразия автобиографической произведения народного писателя Республики Башкортостан Нугумана Мусина "Жизнь. Судьба. Действительность". Обосновывается идея о том, что по жанру это произведение может рассматриваться как историко-биографическая повесть, которая является примером сложного взаимодействия документального и художественного начал. На основе изучения произведения установлено, что основываясь на реальном прошлом, писатель подчинился законам художественной прозы: выстроил сюжетный каркас, создал систему действующих в данном сюжете персонажей, задействовал широкий спектр художественных средств, характеризующих людей, обстоятельства, время.

**Ключевые слова:** автобиографическая повесть, жанр, башкирская литература, Нугуман Мусин, история, герой, образ, произведение, Великая Отечественная война, духовный мир.

В конце XX начале XXI века в башкирской литературе активно начинают издаваться автобиографические произведения. Это связано с социально-историческими событиями, происходящими в стране. Актуальность автобиографических произведений в искусстве слова может интерпретироваться как своеобразное эпохальное явление. При смене эпох в обществе происходит перелом сознания, возрастает желание обобщить прошлый опыт. На этом фоне возникает стремление сохранить доступными средствами мимолетность бытия в его текущих проявлениях и прошедших событиях. Вот поэтому периодически на первый план выдвигаются документальные жанры (очерк, эссе, мемуары, записки, автобиография и т. п.), призванные адекватно отразить реальность, создать ее узнаваемую копию. В периоды крутых исторических поворотов именно документальная литература формирует образ эпохи. В башкирской литературе в указанный период такие мастера слова как Мустай Карим, Гайса Хусаинов, Нугуман Мусин, Талха Гиниятуллин, Булат Рафиков, Рашид Султангареев, Гузель Ситдикова и др. с высоты прожитых лет бросили взгляд на прошлое и создали свои автобиографические произведения. В них они дали субъективные оценки на произошедшие исторические события в стране.

Российская автобиографическая проза изучена недостаточно. основополагающими остаются статьи о мемуарно-биографи-

ческом жанре М.М. Бахтина [1] и Л.Я. Гинзбург [2]. Содержащиеся в них положения не устарели, однако, эти авторы не могли учесть те новые литературные явления, которые возникли на рубеже XX–XXI вв. Между тем, в последние годы в свет вышло несколько научных монографий, в которых речь идет о генезисе, поэтике и типологии автобиографической прозы, в частности А. Большева [3], Л. Бронской [4], Н. Николиной [5]. Совершенно очевидно, что эти исследователи сосредоточены на изучении именно художественной автобиографии.

Автобиографические произведения башкирских писателей в некоторой степени изучены такими исследователями как Г. Хусаинов [6], Р.Баимов [7], Г. Гареева [8], З.Алибаев [9], Г. Набиуллина [10]. и др. Тем не менее, к настоящему времени нет исследовательских работ, которые бы представили целостный и масштабный анализ башкирской автобиографической прозы и мемуаристики.

Научная новизна данной статьи в том, что в ней предпринята попытка анализа жанрового своеобразия автобиографической повести народного писателя Республики Башкортостан Нугумана Мусина.

Материалы и выводы работы могут использоваться при чтении общих и специальных вузовских курсов по теории литературы, детской литературе и истории башкирской литературы.

Универсальную точку зрения на автобиографическую прозу в XX веке выразил В. Дильтей: «Автобиография – это высшая и наиболее интуитивная форма, в которой нам представлено понимание жизни. Это осмысление человеком своего жизненного пути, получившее литературную форму выражения. Такого рода самоосмысление в той или иной мере присуще каждому индивиду. Только оно делает возможным историческое видение» [11, с. 140]. Как верно отмечают многие исследователи этого жанра, автобиография – это «и замкнутый (композиционно) документ, и разомкнутый (хронологически и содержательно), поскольку не может представлять завершённый жизненный путь» [9, с. 152 – 153]. Как писал М. Бахтин: «В переживаемой мною изнутри жизни принципиально не могут быть пережиты события моего рождения и смерти» [1, с. 98], а, следовательно, автобиографический «самоочет-исповедь принципиально не может быть завершён» [1, с. 132].

В повести народного писателя Республики Башкортостан Н. Мусина «Жизнь. Судьба. Действительность» изображена жизнь народа, страны в XX веке. По жанру это произведение можно рассматривать как историко-биографическую повесть, которая является примером сложного взаимодействия документального и художественного начал. Основываясь на реальном прошлом, писатель подчинился законам художественной прозы: выстроил сюжетный каркас, создал систему действующих в данном сюжете персонажей, задействовал широкий спектр художественных средств, характеризующих людей, обстоятельства, время. Писатель тяготеет к описательному-аналитическому осмыслению своей жизни, стремится поместить себя в социум, размышляет над его особенностями, в т. ч. говорит и о характерных чертах поколения, к которому принадлежит.

Данное произведение Н. Мусин назвал «Неопубликованными записками». Провесте состоит из 8 глав: «Вводное слово», «Отчий дом», «Хикаяты из жизни матери», «Азбука жизни», «Хикаят еще об одной реликвии», «Счастливые дом», «Печальный дом», «Гостеприимный дом».

Н. Мусин в повести прослеживает путь формирования своего героя – физически и духовно зрелого, возмужалого: умелое, соответствующее башкирским традициям материнское воспитание, те жизненные ситуации, горести, невзгоды своих односельчан, которые не могли оставить его равнодушным – все это откладывало в его характере неизгладимый след. Его биография становится рассказом о времени, о жизни родного народа, через судьбу личности показана судьба народа.

По такому же принципу писатель создал образ Родины. Сначала он изобразил отчий дом, его обычаи, нравы и традиции, переходящие из поколения в поколение. Затем последовательно раскрыл понятия родной деревни, родной республики, которые и создают образ «большой Родины».

Автор создал образы людей, с которыми общался в разные периоды своей жизни, «реконструировал» важные исторические события Родины, свидетелем которых был он сам. Основное достижение повести – это характеры. Будь то простые жители села, учителя, артисты, писатели – все они наделены неповторимыми чертами характера. Тем не менее, образом вдохнувшим жизнь в произведение является образ матери. Самые прекрасные строки повести – это строки о матери. Но здесь мать является не только конкретным человеком, а собирательным образом всех матерей, воплотившим в себе женскую красоту, мудрость, материнскую любовь, силу и т. д. При изображении образа матери автор показывает многовековые народные традиции. В Коране говорится, что рай находится под ногами матери. В повести писатель как бы доказывает истинность этих слов. Автор возвёл образ матери в ранг святых. Она оберегает своих детей от невзгод, учит жить по велению совести, передаёт опыт предыдущих поколений по созданию башкирских народных ремесел, воспитывает в них трудолюбие, взаимовыручку и т. д. Мать героя предстает перед читателями, как бесстрашный, справедливый человек. Во время войны на север этапом гнали узбеков. Этот этап прошел через деревню, где проживал герой повести. Безжалостное отношение конвоиров к заключённым вызывает недовольство у односельчан. Они пытаются тайком угостить братьев мусульман чем бог послал, но стражники не позволяют им этого. Тогда только мать героя осмеливается высказать в глаза начальнику конвоя об их жестокости и отказывается готовить конвоирам ужин. Эпизод, где Василия вынуждает Лутфрахмана сдать спрятанный им колхозный мед, говорит о её справедливости. Она также учит своих детей ткать палас, валять валенки, косить сено, сложить его в стог и т. д.

460

В этом произведении читатели могут найти ответы на многие интересующие их вопросы. Они знают Н. Мусина как защитника леса, страстного поборника природы. После знакомства с повестью становится ясно, что такие качества характера у него были заложены в детстве. В разделе «Азбука жизни» повествуется о походе в лес с дедушкой. Дедушка работал дозором на вышке и взял внука с собой на работу. Здесь ему открывается чудесная жизнь леса, загадочный мир животных. Дед помогает воспринимать герою этот мир по-новому, понять, что человек является частью природы. Знакомит повадками каждого зверя. В этом произведении автор выступает как умелый пейзажист: он во всей красе показывает величие природы.

Герой один в повести изображается изнутри, как это характерно произведениям, повествующим от первого лица. Прямой психологический анализ направлен на раскрытие его душевной жизни, обогащения его сознания новыми понятиями, внутреннего освоения им законов бытия, выражения к ним своего отношения, в результате чего идет процесс духовного саморазвития. В формировании героя как личности роль как положительных, так и отрицательных персонажей огромна.

Писатель с особой теплотой изображает образ отца. Иногда даже он напоминает сказочного героя. Отец предстает перед читателями и физически, и духовно сильным человеком, мастером на все руки, красноречивой личностью. Рано потерявший отца, герой всю жизнь скучает по нему, что бы он не делал, он это делает ради него, ради того, чтобы радовать его душу.

В повести также много внимания уделяется изображению картины тягот и невзгод, принесенных Великой Отечественной войной в башкирские деревни, рассказывается о том, как все дела в колхозе после ухода мужчин на войну легли на плечи женщин, подростков и детей, а также о скорби по поводу утраты близких и радости победы. Несмотря ни на что, автором на первый план выносятся изображение гуманных отношений между людьми. Война не сломала дух народа, а наоборот сплотила. Односельчане делились последним куском хлеба. Эпизод, где тетя Разия, у которой 9 детей, дает свой кусок гостю, доказывает, что никакая война не может изменить менталитет народа. Башкирам издревле свойственна гостеприимность. Для башкир гость – это посланник бога. Гостеприимство башкир исследователи объясняют и особенностями их психологии. Д.Ж.Валеев, например, утверждает что в психологии башкир важное место занимает понятие искренности, выражающее состояние открытости внутреннего мира человека, его доступности. О таком человеке говорят: «ихлас», «алсак» (отзывчивый, искренний). Такие черты прежде всего проявлялись прежде всего в отношении к незнакомым. «Приезжая в любую деревню, вы можете остановиться в первой попавшейся избе, и вас не откажут принять, чего мы иногда не встречаем даже у русских, считающихся одним из гостеприимных народов. Хозяин старается при этом сделать для гостя все, что может» [12, с. 95]. Такое качество башкир особенно ярко выражено в разделе «Гостеприимный дом». Отчий дом героя стал для многих молодых учителей, культработников пристанищем. Все «важные» гости останавливались в этом доме. Для тех времен этот дом был самым большим, аккуратным, красивым. Такой дом оставил отец героя для своей семьи. В нем разное время останавливались такие знаменитые личности как Арслан Мубарьяков, Рагида Янбулатова, Мустай Карим, Сайфи Кудаш, Назар Наджми и многие другие.

Внутренняя непримиримость к любой несправедливости, открытая борьба со всеми косными, негативными явлениями послевоенного и застойного периода – подобную постановку взаимоотношений среды и героя можно увидеть в данной повести Н. Мусина. В острых социальных и психологических ситуациях, поединках с бюрократизмом, бездушностью раскрывается внутренняя активность героя. В тяжелое послевоенное время в результате необоснованных обвинений сестра героя Назилиа попадает в тюрьму, а сам герой из-за потери партбилета вынужден был уехать из Уфы в деревню. Но все эти неурядицы только укрепляют дух героя и они воспринимаются ими лишь как жизненные испытания.

Но вместе с тем нельзя не отметить, что писатель не всегда последователен при выборе эффективных художественных средств, призванных выразительно передавать душевные движения героев. Н. Мусин, вместо подобной передачи сложных психологических процессов посредством творческого применения новых изобразительных средств, часто прибегает традиционному общему называнию, однозначному суммарному обозначению драматического душевного состояния. В результате

теряется гибкость, пластичность многокрасочность в изображении неповторимого духовного мира героя.

В этой повести Н. Мусин использует устаревшие слова, историзмы, диалектизмы как: *кыуыш йүкә ағасынан янтау, батман, күнәк, хайын ороһонан сеуәтә, табах, тәпәлдәрек, кылдан ишелгән көрөстәр, калтырса* и др. В повести также упомянуты давно забытые национальные детские игры, как "Сүрәкә", "Бура", "Һызык туп", "Соқор туп", "Көтөү бураһы", "Элгес", "Сәкән", "Һәпәләк", "Йәшенмәк" и др. У некоторых игр есть даже правила их проведения [13, с. 299].

В повести Н. Мусин также широко использует пословицы, афоризмы: «Как сухим выйти из воды?», «Если Выдра

ненароком не поранится, ей вода ничем», «Начальник сквозь стены видит волка» (то есть шпионит), «Чай с уральской душицей», «Чем быть султаном на чужбине, лучше быть олтаном на родной земле», «Это слова не батыра, а бахыра 'бедняги'».

Таким образом, повесть Н. Мусина «Жизнь. Судьба. Действительность» позволяет увидеть масштабные события страны, создает картины подвигов простого народа путем синтеза документальности и художественности. Авторские исследования и комментарии, подобно ученым историкам, дают яркую и точную оценку событиям, использование ими документов только подтверждают атмосферу описываемых событий.

#### Библиографический список

1. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1986.
2. Гинзбург Л.Я. *О психологической прозе*. Ленинград: Художественная литература, 1977.
3. Большев А.О. *Исповедально-автобиографическое начало в русской прозе второй половины XX века*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. 2003.
4. Бронская Л.И. *Концепция личности в автобиографической прозе русского зарубежья (первая половина XX века): И.С. Шмелев, Б.К. Зайцев, М.А. Осоргин*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Ставрополь, 2001.
5. Николина Н.А. *Поэтика русской автобиографической прозы*. Москва: Флинта: Наука, 2002.
6. Хусаинов Г.Б. *Поэтика башкирской литературы. Теоретическая поэтика*. Ч. 1. Уфа: Гилем, 2006.
7. Баимов Р.Н. *Судьба жанра: взаимодействие и развитие жанровых форм башкирской прозы*. Уфа: Башкирское издательство, 1984.
8. Гареева Г.Н. *Башкирские прозаики*. Уфа: Издательство БашГУ, 2012.
9. Алибаев З.А. *Природа конфликта в современных башкирских романах*. Уфа: Издательство БашГУ, 2004.
10. Набиуллина Г.М. *Современная башкирская проза. Современная башкирская литература. Учебное пособие для бакалавров. Рекомендовано УМО по образованию в области подготовки педагогических кадров*. Уфа, 2013; Глава 2: 71 – 81.
11. Дильтей В. *Наброски к критике исторического разума. Вопросы философии*. 1988; 4: 140 – 145.
12. Баязитова Р.Р. *Традиционный семейный этикет башкир*. Уфа: Издательство БГПУ, 2007.
13. Мусин Н.С. *Жизнь. Судьба. Действительность. Избранные произведения*. в 14 т. Уфа, 2011, Т. 7: 295 – 478.

#### References

1. Bahtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Iskusstvo, 1986.
2. Ginzburg L.Ya. *O psihologicheskoy proze*. Leningrad: Hudozhestvennaya literatura, 1977.
3. Bol'shev A.O. *Ispovedal'no-avtobiograficheskoe nachalo v russkoy proze vtoroy poloviny XX veka*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora filologicheskikh nauk. 2003.
4. Bronskaya L.I. *Konceptsiya lichnosti v avtobiograficheskoy proze russkogo zarubezh'ya (pervaya polovina XX veka): I.S. Shmelev, B.K. Zajcev, M.A. Osorgin*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora filologicheskikh nauk. Stavropol', 2001.
5. Nikolina N.A. *Po`etika russkoy avtobiograficheskoy prozy*. Moskva: Flinta: Nauka, 2002.
6. Husainov G.B. *Po`etika bashkirskoj literatury. Teoreticheskaya po`etika*. Ch. 1. Ufa: Gilem, 2006.
7. Baimov R.N. *Sud`ba zhanra: vzaimodejstvie i razvitie zhanrovyyh form bashkirskoj prozy*. Ufa: Bashkniigoizdat, 1984.
8. Gareeva G.N. *Bashkirskie prozaiki*. Ufa: Izdatel'stvo BashGU, 2012.
9. Alibaev Z.A. *Priroda konflikta v sovremennykh bashkirskikh romanh*. Ufa: Izdatel'stvo BashGU, 2004.
10. Nabiullina G.M. *Sovremennaya bashkirskaya proza. Sovremennaya bashkirskaya literatura. Uchebnoe posobie dlya bakalavrov. Rekomendovano UMO po obrazovaniyu v oblasti podgotovki pedagogicheskikh kadrov*. Ufa, 2013; Glava 2: 71 – 81.
11. Dil'tej V. *Nabroski k kritike istoricheskogo razuma. Voprosy filosofii*. 1988; 4: 140 – 145.
12. Bayazitova R.R. *Tradicionnyj semejnnyj` etiket bashkir*. Ufa: Izdatel'stvo BGPU, 2007.
13. Musin N.S. *Zhizn'. Sud`ba. Dejstvitel'nost'`*. Izbrannye proizvedeniya: v 14 t. Ufa, 2011, T. 7: 295 – 478.

Статья поступила в редакцию 30.11.16

УДК 8'81819; 81:572

**Ivygina A.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language and Literature, Yelabuga Institute, Kazan Federal University (Yelabuga, Russia), E-mail: linguistika@mail.ru

**Danilova Y.Y.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language and Literature, Yelabuga Institute, Kazan Federal University (Yelabuga, Russia), E-mail: danilovaespu@mail.ru

**Salimova D.A.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian Language and Literature, Yelabuga Institute, Kazan Federal University (Yelabuga, Russia), E-mail: daniya.salimova@mail.ru

**FRIEDRICH VON ADELUNG AND HIS DESCENDANTS: THE LIFE OF RUSSIAN GERMANS.** The article presents the authors' vision of the importance of the contribution of a German immigrant Friedrich von Adelung (historian, linguist, bibliographer, honorary member of the Russian Academy of Sciences) and his descendants to scientific, cultural, social and political life of the Russian state. The article is a chronologically sequential short excursion into the genealogy of the Adelungs, starting with Friedrich (Fyodor) Adelung and along the way provides interesting information about this family, in which the authors focus on the facts having an unambiguous interpretation in scientific, popular scientific and publicistic literature. The authors highlight the biographical facts about the families of Heringers and Rals which have connection to the Adelungs.

**Key words:** Russian Germans, ethnic Germans, Adelung, Heringer, Ral, Adelung – Heringer correspondence, the Romanov dynasty.

**А.А. Ивыгина**, канд. фил. наук, доц. каф. русского языка и литературы Елабужского института, ФГАОУ ВПО «Казанский федеральный университет», г. Елабуга, E-mail: linguistika@mail.ru

**Ю.Ю. Данилова**, канд. фил. наук, доц. каф. русского языка и литературы Елабужского института, ФГАОУ ВПО «Казанский федеральный университет», г. Елабуга, E-mail: danilovaespu@mail.ru

**Д.А. Салимова**, докт. филол. наук, проф. каф. русского языка и литературы Елабужского института, ФГАОУ ВПО «Казанский федеральный университет», г. Елабуга, E-mail: daniya.salimova@mail.ru

## Ф.П. АДЕЛУНГ И ЕГО ПОТОМКИ: БИОГРАФИЯ И СУДЬБА РОДА РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ\*

*\*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ: 15-04-00011а «Язык и культура русских немцев в миграции: проблемы самопрезентации и самоидентификации»*

В настоящей работе представлено авторское видение вопроса о значимости вклада немца-эмигранта Ф.П. Аделунга (историка, лингвиста, библиографа, почетного члена РАН) и его потомков в научную, культурную и общественно-политическую жизнь Российского государства. В статье осуществляется краткий хронологически последовательный экскурс в родословную Аделунгов, начиная с Фридриха (Федора) Аделунга, попутно приводятся интересные сведения об этой семье, в которых авторы акцентируют внимание на фактах, не получивших однозначной трактовки в научных, научно-популярных источниках и публицистической литературе. В работе попутно освещаются биографические факты семейства Герингеров и Рал(л)ей, имеющих родственную связь с Аделунгами.

**Ключевые слова:** **российские немцы, этнические немцы, Аделунг, Герингер, Рал(л)е, переписка Аделунга – Герингер, династия Романовых.**

Миграционные процессы, достаточно активно происходившие (–дящие) на территории Российской империи / СССР / Российской Федерации, приводят к этнолингвокультурной полифонии современного российского лингвосоциума. Так, по официальным статистическим данным РФ является многонациональным государством, на территории которого проживают свыше 190 народов. «Согласно Всероссийской переписи населения 2002 г., в России проживало 597 212 немцев. Статистические данные германских федеральных учреждений на 2006 год свидетельствуют, что общее число лиц, имеющих немецкое происхождение, проживавших на территории стран бывшего СССР составляло 800 000 – 820 000 человек, из них: ок. 550 000 чел. в РФ, ок. 200 000 в Казахстане, 33 000 на Украине, 15 000 в Киргизии. По данным переписи населения, проведенной в 2010 г., в России проживало 394 138 немцев» [1], среди которых значатся голландцы, саксонцы, швабы и русские немцы. Так, прибыв в Российскую империю во второй половине XVIII в. в период правления Екатерины II (согласившись с условиями так называемого «вызывного манифеста» 1763 г. [2, с. 313 – 316]) для освоения внутреннего пространства из центральных районов страны к ее окраинам, уже более 250 лет [3] немцы являются неотъемлемой частью современного российского общества.

Богатейший историографический материал о российских немцах подвергается пристальному изучению в историческом, социологическом, филологическом аспектах, начиная с 90-х гг. XX в. и особенно актуализируется в настоящее время.

Особым в кругу достаточно широко обсуждаемых социоэтнолингвокультурных проблем становится вопрос о значимости вклада немцев в развитие России в целом, в становление науки, культуры, системы образования – в частности [4].

Культура российских немцев во всех ее проявлениях исключительно и многогранна. Она органично аккумулирует в себе духовную и материальную составляющую нации, целостно не представленной в России ни в этническом, ни в конфессиональном, ни в территориальном отношении. Российские немцы внесли весомый вклад в культурно-просветительскую и общественно-политическую жизнь нашей страны. Это и известные писатели и поэты (Д.И. Фонвизин, А.И. Герцен, А.А. Фет, А.Д. Мейн, А.А. Блок, З.Н. Гиппиус, Б. Пильняк, О. Бергольц), художники (К.П. Брюллов, Э.О. Визель, В.Г. Перов, Е.Р. Рейтерн), лингвисты (А.Х. Востоков, В.И. Даль, Я.К. Грот, А.Ф. Гильфердинг, А.П. Дульзон, А.А. Шварц, М. Фасмер), полководцы (М.Б. Барклай-де-Толли, А.Х. Бенкендорф, Л.Л. Беннигсен), географы, мореплаватели (Ф.П. Литке, О.Е. Коцебу, И.Ф. Крузенштерн, П.С. Паллас, А.Б. Дитмар), историки (Г.Ф. Миллер, В.К. Надлер), философы (Ф.А. Степун, Г.Г. Шпет, Э.Л. Радлов, И. Гизель.), востоковеды, этнографы (Х.М. Френ, К.Ф. Фукс). И это, конечно, далеко не полный перечень известных российских немцев, составивших целые династии в области науки, искусства, государственной деятельности. Ярким подтверждением этих данных является мысль Г. Вормсбехера, выраженная им в статье «В интересах Государства Российского»: «Полистайте дореволюционные энциклопедии. Почитайте историю Государства Российского, историю русской науки, военного дела, культуры, промышленности, транспорта сельского хозяйства, театра, музыки, живописи, медицины. Посмотрите историю географических открытий и «приращения могущества Российского Сибири». Зайдите, наконец, в Георгиевский зал Кремля, где в бесконечных колонках имен Георгиевских кавалеров каждое третье имя – немецкое» [5]. Ещё одним авторитетным, обстоятельным и значимым доказатель-

ством может послужить широко известная 3-хтомная энциклопедия «Немцы России» [6; 7; 8], на страницах которой представлен огромный список известных «немецких имен».

Многие из перечисленных выше фамилий известны широкому кругу людей. Но существуют целые династии российских немцев, не знакомые большинству носителей русской культуры и неоправданно забытые ее представителями. К ним можно причислить и семейство Аделунгов, изучение родословного древа которого и явилось основной задачей настоящей статьи.

Авторы статьи в рамках реализации проекта РГНФ 15-04-00011а «Язык и культура русских немцев в миграции: проблемы самопрезентации и самоидентификации» (2015 – 17 гг.) обратились к изучению фондов Центрального государственного архива г. Москвы и обнаружили письма Федора Аделунга к дочери М.Ф. Герингер [9], Сергея Аделунга к сестре М.Ф. Герингер [10] и письма племянницы Сони к тете М.Ф. Аделунг [11]. Данная переписка заинтересовала авторов статьи прежде всего в лингвистическом аспекте, поскольку изучение речевого портрета российских немцев является одной из важнейших задач в раскрытии темы заявленного проекта. Но не менее интересной и запутанной оказалась и история самой семьи Аделунгов, как нам кажется, не известной широкому кругу лиц. «Точкой отсчета» стала личность Федора Павловича Аделунга, лингвиста, литератора, переводчика.

Следовательно, целью настоящей статьи стала попытка изучить биографию Ф.П. Аделунга, учёного-лингвиста, литератора, а также неоднозначно трактуемые вопросы, связанные как с биографией самого Аделунга, так и с родословной его семьи.

Аделунги принадлежат немецкому роду, в XIX в. эмигрировавшему в Россию и оставившему свой заметный след в ее культурной и общественной жизни.

Одним из первых известных представителей этой немецкой фамилии, упоминаемых в различных источниках, был Иоганн-Христоф Аделунг (1732 – 1806). Он был филологом, известным ученым в области немецкого языка и литературы: «Его нѣмецкїй словарь считался оракуломъ языка въ XVIII в.» [12, с. 171], с 1787 г. находился в должности старшего библиотекаря саксонского курфюрстера в Дрездене.

Собственно в российской истории членов семьи Аделунгов было в свое время не так уж и мало. Одним из ярких представителей рода был Фридрих Аделунг (Friedrich von Adlung) (1768-1843) – выходец из Германии, в конце XVIII в. эмигрировавший в Россию, где на русский манер стал именовать Федором Павловичем.

Федор Павлович Аделунг – личность уникальная, разносторонне одаренная: по роду своей деятельности библиограф, историк, лингвист, педагог, член-корреспондент (1809) и почетный член (1838) Петербургской АН.

В самом крупном универсальном дореволюционном издании, «Энциклопедическом словаре» Ф.А. Брокгауза и И.А. Эфрона, мы находим следующие сведения о жизнедеятельности Ф.П. Аделунга: «Аделунгъ (Фридрихъ, по-русски Федоръ Павловичъ), племянникъ предыдущаго [Юг.Христофа Аделунга, известного ученого в области нѣмецкаго языка и литературы – прим. авт. статьи], род. в 1768 г. въ Штетинѣ. По окончанїи университетскаго курса въ Лейпцигѣ, А. путешествовалъ по Европѣ и в 1794 г. прїѣхалъ въ Петербургъ <...> въ Петербургѣ занимался коммерческими дѣлами съ придворнымъ банкиромъ Ралемъ, былъ цензоромъ нѣмецкихъ книгъ и директоромъ нѣмецкаго театра. <...> Съ 1824 сталъ директоромъ учрежденнаго при министерствѣ

иностранных дѣл института восточныхъ языковъ, въ должностъ котораго и умеръ в 1843» [12, с. 171].

Вышедшие в свет издания энциклопедического характера после словаря Брокгауза и Эфрона [напр.: 13; 6, 7], по сути, дублируют информацию за исключением некоторых сведений, например таких, как: «С 1870 жил в Лейпциге в доме своего дяди, известного филолога И.-Х. Аделунга (1732 – 1806), который руководил его начальным образованием» – о личной жизни; «участвовал в создании Румянцевского музея»; «в записке «Предложение об учреждении Русского национального музея» (СПБ, 1817) выдвинул одну из первых научных концепций национального музея, который, по его мнению, должен был стать одним из главных культурных и просветительных учреждений страны» – об общественной и научной деятельности [6, с. 24].

Обобщив небогатые энциклопедические сведения о личности и жизнедеятельности Ф.П. Аделунга, можно отметить следующие важные факты биографии. Его отцом был Пауль Аделунг (1736-1785), старший аптекар прусской военно-полевой службы в Штеттине, мать София Шарлотта, дочь Корнелиуса Эвальда Ландграфта, контролера Монетного двора в Штеттине, и его жены Клары Маргареты Гётцен [14]. Родившись в Польше в 1768 г., начальное образование получил в общественной школе г. Штеттин в Польше, переехав в 1780 в Лейпциг к своему знаменитому дяде И.-Христофу Аделунгу, в 1787 г. посвятил себя изучению правоведения и философии в Лейпцигском университете, тогда еще Фридрих (русификация имени Федор, как было отмечено выше, произошла позже в России) Аделунг в 1794 г. приезжает в Петербург, где первоначально ведет коммерческую деятельность совместно с банкиром Александром Ралем (в некоторых источниках, например, на сайте С. Мрочковской-Балашовой [14], эта фамилия пишется как «Ралль», поэтому по тексту статьи данную фамилию мы будем оформлять как «Рал(л)»). Затем становится цензором немецких книг и директором немецкого театра. По приезде в Россию начал увлекаться изучением ее природы и географии, славянской и санскритской филологией. В этом смысле Федора Павловича можно считать продолжателем научной лингвистической деятельности его дяди И.-К. Аделунга, немецкого филолога, представителя немецкого Просвещения, нормализовавшего и унифицировавшего немецкий язык. Ф.П. Аделунг разработал критерии разграничения степени родства языков, основанные на сравнении их грамматических структур. С экономистом А.К. Шторхом он создал труд «Систематическое обозрение литературы в России в течение пятилетия с 1801 по 1806 г.», положивший начало русской книжной статистике. В 1809 г. он был избран членом-корреспондентом Академии наук и стал почетным членом Харьковского и Дерптского университетов. С 1819 г. состоял на службе в Коллегии иностранных дел. В 1825 г. Федор Павлович становится начальником Учебного отделения восточных языков (в дальнейшем Институт восточных языков) при Министерстве иностранных дел. В этой должности он находился почти 18 лет [13].

Сразу отметим, что данные о наличии и количестве детей Ф.П. Аделунга в разных источниках расходятся, а зачастую опускаются. Существует версия, что у него было четверо детей: Карл, Фридрих, Николай и Мария. Родившиеся уже в Российской империи, они по праву считаются российскими немцами во втором поколении. Информация о них хотя и в скудном виде, но представлена на страницах энциклопедий и в других историко-биографических источниках, как и о его супруге, Фредерике (полное имя – Фредерика Вильгельмина Анна Мария; Wilhelmine Anna Maria) Федоровне Аделунг (1778 – 1848), урожденной Рал(л) [14]. Отметим, что сама Фредерика Вильгельмина Рал(л) по происхождению российская немка, была рождена в Санкт-Петербурге. Ее родителями (наряду с другими шестью сыновьями и четырьмя дочерьми) были гессенский офицер, капитан артиллерии Христиан Фридрих (Christian Friedrich von Rall, 1737 – 1797; русифицированный вариант имени – Федор Григорьевич) и Амалия Христиана фон Рал(л), урожденная Кюммель (Maria Amalia Christina von Kummel, 1751 – 1813), которую в 1774 г. он вызывает в Петербург и в этом же году заключает с ней брак [15].

Для авторов статьи большим подспорьем и ответом на многие спорные вопросы относительно рода Аделунгов стал официальный сайт Светланы Мрочковской-Балашовой (члена Союза болгарских журналистов, Союза независимых болгарских писателей, автора книги «Она друг Пушкина была»), на страницах которого представлены разнообразные сведения из жизни А.С. Пушкина, а в рубрике «Генеалогия от посетителей сайта» находятся родословные людей, так или иначе соприкасавшихся

с русским поэтом в течение его жизни. Среди этих имен значится и немецкая династия Рал(л)ей, с которой связан узам родства Аделунгов. Здесь мы находим информацию, что от брака с Фредерикой Федоровной у Ф.П. Аделунга родились два сына Карл и Фридрих [14]. На другом сайте «GENI: A MyHeritage Company», содержащем информацию о происхождении, генеалогии фамилий, династий, также даются сведения, что у супругов было четверо детей: сыновья Федор Федорович, Карл Федорович, Николай Федорович и дочь Александра Федоровна [16]. В «Истории трех поколений семьи Ралль», написанной потомком династии Ралль-Бухмейер К.А. Бухмейер-Троицким на основе собранных им архивных данных, личной переписки и т.п., упоминается только о двух сыновьях Фредерики Аделунг, Федоре Федоровиче и Карле Федоровиче. В частности, о первом сказано, что он старший сын и служил в лейб-гвардии Саперного батальона. Второй, Карл Федорович, называл в письмах своего дядю Андрея Федоровича Ралля (1784 – после 1832), родного брата матери, «дядя Гарри» [15].

Отметим, что о судьбе Карла известно довольно много информации, так же, как и о его потомках. Карл Федорович (1803 – 1829) за свою недолгую жизнь стал видным дипломатом и секретарем русской миссии в Персии (ныне Иран). Он был дружен с А.С. Грибоедовым (1795 – 1829), с которым погиб в один день от рук наймитов, разгромивших российскую миссию. Сын Карла Федоровича и внук Ф.П. Аделунга, Николай Карлович, по одним источникам служил офицером, был участником Балканской кампании, а по другим – был научным сотрудником. Сын Николая Николаевича и правнук Ф.П. Аделунга, полный тезка своего отца, Николай Николаевич (1889 – 1963) с юных лет стал революционером, был членом партии РСДРП(б), принимал участие во всех российских революциях и гражданской войне. Н. Н. Аделунг в 1896 г. эмигрировал в Америку. В России у него остался сын, Николай Николаевич Аделунг. Изучив биографические сведения о нем, правнук Ф.П. Аделунга, прожившего увлекательную жизнь, представим, на наш взгляд, лишь основные. Учился он в реальном училище, из которого был выгнан с формулировкой «за оскорбление учителя». Он работал техническим секретарем в орган РСДРП(б) «Борьба»; избран председателем Совета солдатских и рабочих депутатов; председателем революционного комитета шестой армии и комендантом г. Аккермана; позже в Одессе состоял в должности заместителя председателя комитета по трудовой повинности, позже заведовал биржей труда; поступил работать в Госплан СССР, принимая активное участие в организации Общества пролетарского туризма. С 1935 по 1937 г. Николай Аделунг становится консультантом по географии на Московской киностудии и даже получает приглашение от режиссера В. Вайнштока сыграть роль патагонца Талькавы в фильме «Дети капитана Гранта» (1936). И справился он с этой роль блестяще, о чем свидетельствуют оценки критиков кино. В апреле 1945 г. у Н. Аделунга родился наследник – сын Юрий (Георгий). Он, как и его предки, был разносторонне одаренным человеком: занимался альпинизмом, совершал сложные сплавы на плотах, был геологом, бардом и поэтом. Юрий Аделунг является автором около ста поэтических произведений. В 1993 г. он погиб при работах на высотном здании. Прах его покоится на Ваганьковском кладбище в Москве [17].

Есть мнение, что у Ф.П. Аделунга (помимо Фридриха и Карла) были еще дети – Мария (а не Александра [16]) и Николай [18]. Можно предположить, что эти дети у Ф.П. Аделунга родились от второго брака. Естественно, данные о втором браке Аделунга можно выдвинуть лишь в качестве гипотезы, основанной на некоторых не вызывающих сомнения фактах. В ее основе – факт: при упоминании о жене Ф.П. Аделунга Фредерике сообщается, что от брака с ней появились на свет два сына – Карл и Фридрих/Федор [15; 19]. Однако предположение о втором браке Ф.П. Аделунга не нашло документального подтверждения в энциклопедических и др. источниках. Более того, вероятность того, что Федор Павлович был женат один раз, на Фредерике Федоровне, велика. Если сравнить даты жизни супругов (1768 – 1843 – Ф.П. Аделунг и 1778 – 1848 – Ф.Ф. Аделунг), очевидно, что жена пережила мужа на пять лет. Отметим в пользу данной версии и тот факт, что разводы в XIX в. были явлением крайне редким, тем более в «немецкой» среде, представители которой исповедовали католичество или протестантство.

На тот факт, что у Ф.П. Аделунга был сын Николай, указывает ни один источник [14; 16; 17], хотя информации, помимо той, что он сын Федора Павловича, немного. Известно лишь то, что с 1828 г. он состоял на службе чиновником Министерства ино-

странных дел; с 1846 по 1872 г. был секретарем королевы вюртембергской Ольги Николаевны; с 1858 г. – статским советником [14].

Что касается Марии Федоровны, то мы смеем выдвинуть гипотезу о том, что она – внучка Ф.П. Аделунга и дочь его старшего сына Фридриха (от брака с Фредерикой Рал(л)ь), поскольку сведения о Николае как о сыне Федора Павловича мы находим на том же сайте С. Большаковой-Мрочковской, но они не соотносятся с именем его супруги Фредерики. В этих сведениях сообщается о том, что он был издателем трудов своего отца Ф.П. Аделунга [14]. О Марии же отсутствуют какие-либо данные. Свидетельствующие о том, что она дочь Федора Павловича Аделунга.

Более того, обнаруженная в фондах Центрального государственного архива г. Москвы [9; 10; 11] личная переписка (7 писем) М.Ф. Герингер, урожденной Аделунг, и ее отца Ф. Аделунга (в письмах есть подписи, вензель без отчества) датированы 1859 г. (1 письмо), 1864 г. (2 письма) и т.д. Напомним, что официальная дата смерти Ф.П. Аделунга – 1843 год. Этот факт свидетельствует в пользу того, что Мария Федоровна Аделунг не может быть его дочерью; вероятнее всего, она – внучка того самого известного филолога, воспитателя-наставника цесаревича Николая Павловича и его брата Михаила Павловича, у которого было три сына Карл, Фридрих и Николай. Вот, скорее всего, русифицированный вариант имени Фридриха – Федор – мы обнаруживаем на страницах писем. Данная версия в ходе исследования и сбора необходимых данных о семье Аделунг-Герингер была высказана нами в качестве возможной, требующей доказательств и фактов.

На сайте «Geni: A MyHeritage Company» нами было обнаружен «public profile» Федора Федоровича Аделунга, согласно которому дата рождения обозначена как «предположительно между 1783 и 1839», «дата и место смерти неизвестны», указано, что он по профессии генерал-майор [20]. Здесь же генерировано родословное древо, включающее фамилии и имена 124 человек. Согласно этим данным, Ф.Ф. Аделунг является сыном Федора Павловича фон Аделунга и Фредерики Вильгельмины Кеппен (как дополнение к совпадению дается фамилия Рал(л)ь), мужем Варвары Николаевны Аделунг (урожденной Ладыженской, 1823-?), в браке с которой у него родились две дочери, Варвара и Мария [4].

В историю России имя Ф.Ф. Аделунга вписано как русского военного инженера, Георгиевского кавалера, генерал-майора. Более подробную информацию о его профессиональной жизнедеятельности можно обнаружить на сайте «История инженерных войск, Петром Великим созданных и учебных заведений, выпускавших военных инженеров» в разделе «Школы военных инженеров в 1701-1960 годах». В частности, «в 1820 г. окончил Офицерские классы Главного инженерного училища. Ф.Ф. Аделунг являлся участником Русско-турецкой войны (1828-29). За Силистрию получил бант к ордену св. Анны 3 ст. и орден св. Владимира 4 ст. с бантом. В 1830 – 31 г. участвовал в Польской кампании. Командир 2 сапр. лейб-гв. Сапб. Капитан. В 1833 г. Ф.Ф. Аделунг награжден Золотой полусаблей с надписью «За храбрость», орденом св. Анны 2 ст. Полковник. Награжден орденом св. Георгия 4 ст. (6.12.1836) за выслугу. Генерал-майор» [более подроб. см.: 21].

Данные о Ф. Ф. Аделунге можно обнаружить на сайте «Генералитет Российской императорской армии и флота», содержащем «интерактивный список всего генералитета российской императорской армии и флота и военизированных корпусов на весь период существования Российской империи от Петра I до Николая II включительно»: «Аделунг Фёдор Фёдорович (? – ?), генерал-майор с 01.02.1846» [22].

О Марии Герингер находим обрывочную, неполную информацию, систематизировав которую, мы постарались представить в обобщенном виде.

Внучка Федора Павловича, дочь его сына Федора Федоровича, Мария Фёдоровна Герингер, урожденная Аделунг, была замужем за титулярным советником Николаем Людвиговичем Герингером, потомком рязанского дворянского рода немецкого происхождения. От этого брака у них родились сыновья Федор и Николай Герингеры [24]. На сайте «История, культура и традиции Рязанского края» указано, что Герингеры – «рязанский дворянский род немецкого происхождения, католического вероисповедования. 30.01.1913 Николай Николаевич Г. внесен в I ч. ДРК Рязанской губ.» [23].

Герб рода дворян Герингер внесен в Часть 19 Общего Гербовника дворянских родов Всероссийской империи (стр. 39). Министр юстиции Статс-Секретарь Щегловитов в Петергофе от 464

6 июня 1913 г. утвердил: «Именным Высочайшим указом, данным Правительствующему Сенату 17 Сентября 1911 года, внукам Генерал-Лейтенанта Федора Аделунг, рожденным дочерью его Марией Фёдоровной, от брака её с титулярным советником Николаем Людвиговичем Герингер, Фёдору и Николаю Герингер, с нисходящим потомством, Всемилоостивейше предоставлено пользоваться правами потомственного Дворянства. Дата пожалования: 06.06.1913» [5]. Отметим, что данный проект реализован «Геральдикой.ру» (некоммерческий интернет-проект по геральдике и вексиллологии) в 2006 – 2016 гг., а изображения страниц из Общего Гербовника приводятся по материалам Государственного реестра уникальных документов Архивного фонда Российской Федерации (РГИА, ф. 1411, оп. 1, ед. хр. № 109) и воспроизводятся на основании Федерального закона от 22.10.2004 N 125-ФЗ «Об архивном деле в Российской Федерации», ст. 26 ч. 1. [5].

О судьбе детей М. Ф. Герингер-Аделунг информация, к сожалению, не представлена в статье, поскольку данные сведения не были нами обнаружены. Единственное упоминание, что второе колено рода Герингер представляет Николай Николаевич, рожденный 13.07.1882 г. и крещенный 22 июля в Покровском Соборе г. Иваново-Вознесенска (восприемники: московский купец 1-й гильдии Леонид Петрович Грязнов и дочь генерал-лейтенанта Варвара Федоровна Аделунг). 17 сентября 1911 г. утверждён в дворянстве Правительствующим Сенатом. 30 января 1913 г. внесен в I ч. ДРК Рязанской губ. Женат на Юлии Александровне, за которой в 1913 г. состояло 600 дес. земли в с. Авдеево и с. Трегубово Зарайского у. [23].

Вообще, что касается рода Аделунгов в целом, то в России, по большей части, он известен своей приближенностью к императорскому двору. Практически каждый его представитель, так или иначе, связан с членами императорского рода.

Сам Федор Аделунг в 1803 г. был назначен воспитателем русских царственных наследников Николая (1796 – 1855) и Михаила (1798 – 1849). Этот факт жизни и карьеры Федора Павловича упоминается практически во всех энциклопедических изданиях, содержащих сведения о нем [напр.: 20, с. 171]. Подтверждение этому факту находим также в других источниках: «В наставники цесаревича Николая Павловича и его брата Михаила Павловича были отобраны заметные представители соответствующих наук, позже, пользуясь покровительством двора, оказавшие значительное влияние на российскую науку и культуру. Аделунг, Федор Павлович с 1803 назначен в наставники великих князей Николая и Михаила Павловичей. В дальнейшем крупный русский историк» [24].

Его сын, Николай Аделунг, служил при дворе королевы Вюртембергской [14].

Внучка, Мария Герингер, состояла на должности обер-камер-фрау у императрицы Александры Федоровны (принцессы Шарлотты), супруги последнего российского императора династии Романовых Николая II [18].

Отметим, что информацию о внучке Ф.П. Аделунга, письма к которой обратили наше внимание при работе в Центральном госархиве г. Москвы, находим в виде коротких замечаний в документальных источниках либо воспоминаний современников. Однако те и другие материалы посвящены изучению истории царской семьи Романовых, поэтому М.Ф. Герингер в них упоминается только как служащая при дворе императора. Сведения о ней по этой причине обрывочные, порой даже резко противоречивые, поэтому попробуем их обобщить и систематизировать, представив наиболее полно, насколько это возможно, портрет Марии Федоровны Герингер.

Следует отметить, что, пожалуй, чуть ли не единственный факт, в котором сходятся все авторы, так или иначе упоминающие о М.Ф. Герингер – это то, что она служила при дворе Романовых и была обер-камер-фрау Александры Федоровны, жены последнего царя Российской империи [14; 19; 25]. Обратившись к словарю для разъяснения значения историзма «камер-фрау», обнаруживаем: I. *нескл. ж.* Придворная дама, заведовавшая женским гардеробом высочайших особ во дворце и прислуживавшая им при одевании. II. *нескл. ж.* Комнатная служанка при госпоже в богатом дворянском доме; камеристка [26, с. 638].

Однако сведения объяснительного словаря следует дополнить в случае с Марией Федоровной. В исторических трудах отмечается, что ее обязанности были гораздо шире и ответственнее, нежели это предполагала занимаемая ею должность. Она была приближена к дому Романовых и по сведениям, представленным в работе доктора исторических наук И.В. Зимина «Хранители им-



ператорских регалий. Царские деньги. Доходы и расходы Дома Романовых», опубликованной на сайте «История Государства», узнаем, что «при последней императрице состоялась с 1895 по 1917 г. камер-фрау Мария Федоровна Герингер, через которую шла вся «денежная» переписка с Кабинетом, и она лично отвечала за все драгоценности, хранимые в комнатах Александры Федоровны во всех императорских резиденциях, включая, конечно, Зимний и Александровский дворцы» [27].

В книге Х. Рапппорт «Дневники княжон Романовых. Загубленные жизни» [28], построенной на дневниковых записях дочерей Николая II, одно из часто встречаемых имен – Мария Федоровна Герингер. Здесь, например, можно найти упоминание того, что она должна была следить «за хорошим питанием кормилицы царевича Алексея». Однако основной ее обязанностью было нести ответственность за царские драгоценности: «фрейлины императрицы Александры Федоровны, отвечавшая в основном за драгоценности императрицы» [28]. Даже после того как всю семью Романовых вывезли из Александровского дворца, она должна была приглядывать за ним [28].

Имя Марии Герингер встречается и в совместной работе И.В. Зимина и С.В. Девятова «Двор российских императоров: Энциклопедия жизни и быта», основу которой составили собранные и систематизированные авторами архивные материалы, документы, мемуары и т.п. В обнаруженной записке от 12 ноября 1906 г. начальника канцелярии императрицы графа Ростова к камер-фрау императрицы М. Ф. Герингер он сообщал, что «ее величеству императрице Александре Федоровне угодно, чтобы восточащего с 13 мая 1906 г. при комнатах его императорского высочества наследника цесаревича Алексея Николаевича квартирмейстера гвардейского экипажа Андрея Деревенко называли «дядюшкой» при его императорском высочестве» [цит. по.: 29, с. 519]. Данные материалы авторами были извлечены из фондов (ф. 525, оп. 1 (209\2707), д. 213, л. 13) Российского государственного исторического архива.

Обнаруженные данные позволяют нам заключить: Мария Федоровна Герингер – лицо, причастное ко двору последнего императора Николая Романова, служила при дворе обер-камер-фрау императрицы Российского государства, в обязанности которой входило: следить за драгоценностями и гардеробом Александры Федоровны, вести «денежную переписку», заботиться о питании кормилицы царевича Алексея и решать некоторые другие организационные вопросы.

В книге российского религиозного писателя, автора православных книг, С.А. Нилуса (1862 – 1929) «На берегу реки Божьей», представляющей собой дневниковые записи, собраны воспоминания о святых и праведниках его времени, а также рассказы, услышанные им от современников. В одной из дневниковых записей этой книги Нилус упоминает о М.Ф. Герингер: «При особе Ея Императорского Величества, Государыни Императрицы Александры Федоровны состояла на должности обер-камер-фрау Мария Федоровна Герингер, урожденная Аделунг, внучка генерала Аделунга, воспитателя Императора Александра II во время его детских и отроческих лет. По должности своей, как некогда при царицах, были «спальные боярыни», ей была близка известна самая интимная сторона царской семейной жизни, и потому представляется чрезвычайно ценным то, что мне известно из уст этой достойной женщины» [цит. по: 30]. По словам Нилуса, М.Ф. Герингер рассказала ему две истории, связанные с царской семьей, свидетельницей которых она была. Первая история

связана с поездкой Александры Федоровны и Николая Александровича в Гатчину и пророческими предсказаниями императора Павла I [цит. по: 23]. В книге М.Н. Кубеева «Тайны великих предсказаний» приводится ее рассказ об этом случае: «В то мартовское утро государь после возвращения из поездки в Гатчинский дворец, где в запечатанном ларце хранилось завещание императора Павла, был очень печален. Он не сказал близким, что было написано покойным императором, но почему-то при случае стал говорить о грядущем 1918 году как роковым для него лично, для династии Романовых и для России...» [25, с. 149]. Предсказание, которое Николай II вытянул из ларца, содержало информацию о том, что на нем закончится род Романовых. Об этом случае упоминает и Юрий Росциус (автор около тридцати научно-популярных книг, посвященных выявлению, анализу достоверности, интерпретации феноменов, не нашедших научного признания) в «Синдроме Кассандры» [30].

Второй случай, рассказанный М. Ф. Герингер, касается происшествия во время церемонии водосвятия, когда Николай II чуть не был убит случайным выстрелом пушки из Петропавловской крепости [31].

Последняя история также упоминается в публицистической исторической книге Б.С. Романова «Император, который знал свою судьбу» [19], где автор подробно освещает события, происходившие до 1917 г. и накануне Февральской революции в России.

Безусловно, полагаться на достоверность рассказов Нилуса до конца нельзя, поскольку книга не претендует на статус научного исторического источника. Более того, в рассказе Нилуса налицо некоторые неточности: он пишет «Мария Федоровна Герингер, урожденная Аделунг, внучка генерала Аделунга, воспитателя Императора Александра II...» [цит. по: 30]. В частности, противоречие вызывает род указанной профессиональной деятельности деда Марии Федоровны: он был филологом, библиотекарем, но не генералом; генерал-майором был ее отец, Федор (Фридрих) Федорович Аделунг. Второй вопрос возникает в связи с тем, чьим воспитателем был Ф.П. Аделунг. У Нилуса указано: «воспитатель Императора Александра II» [цит. по: 30]. Однако отметим, что информация, подтверждающая данный факт, нами не обнаружена, тогда как версия о наставничестве Ф.П. Аделунга цесаревича Николая Павловича и его брата Михаила Павловича является официальной и подтвержденной [см. напр.: 32; 24].

Таким образом, в рамках настоящей статьи мы попытались показать вклад Ф.П. Аделунга и его потомков в российскую науку, культуру и политику. Отметим, что данная работа является лишь подступом к дальнейшему лингвистическому исследованию языкового портрета Аделунгов-Герингеров через пристальное изучение личных архивных данных семьи Аделунг-Герингер. Переписка членов этой семьи, обнаруженная при изучении фондов Центрального государственного архива г. Москвы, представляет для нас интерес как артефакт, возможно, содержащий маркеры этнолингвокультурной самопрезентации языковой личности, сочетающей в себе две культуры, два языка. Это и составит перспекутиву нашего дальнейшего специального лингвоанализа эпистолярия Герингер-Аделунгов.

В свете написанного значимой также для нас становится мысль о необходимости более пристального изучения роли российских немцев в культурной, общественной, политической жизни России филологами (языковедами, литераторами), историками, культурологами.

#### Биографический список

1. Российские немцы. Современная статистика. *Википедия – Свободная энциклопедия*. Available at: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Российские\\_немцы](https://ru.wikipedia.org/wiki/Российские_немцы)
2. Манифест 4 декабря 1762 г. *Полное собрание законов Российской империи с 1649 года*. Т. XVI. Санкт-Петербург, 1830.
3. *Немцы-колонисты в Век Екатерины*. Составители Е.Е. Лыкова, М.И. Осекина. Москва: Древлехранилище; Общественная академия наук российских немцев, 2004.
4. Древо Федор Павлович Аделунг. *GENI: AMUHeritage Company*. Available at: <https://www.geni.com/family-tree/index/6000000032004664890>
5. Герб рода дворян Герингер. *Общій Гербовникъ Дворянскихъ Родовъ Всероссійскія Имперіи*. Available at: <http://gerbovnik.ru/arms/3082>
6. *Немцы России: энциклопедия*. Редакция: В. Карев (пред. редкол.) и др. Москва: «ЭРН», 1999; Т. 1: А-И.
7. *Немцы России: энциклопедия*. Редакция: В. Карев (пред. редкол.) и др. Москва: «ЭРН», 2004; Т. 2: К-О.
8. *Немцы России: энциклопедия*. Редакция: О. Кубицкая (пред. редкол.) и др. Москва: «ЭРН», 2006; Т. 3: П-Я.
9. *Письма Ф. Аделунг к дочери М.Ф. Герингер*. ЦГА г. Москва. Ф. 1737; Оп. 1; Дело 1; Ед. хр. 65; 16 л.
10. *Письма С. Аделунг к сестре М. Ф. Герингер*. ЦГА г. Москва. Ф. 1737; Оп. 1; Дело 3; Ед. хр. 65; 49 л.
11. *Письма Сони к М. Ф. Герингер*. ЦГА г. Москва. Ф. 1737; Оп. 1; Дело 4; Ед. хр. 65; 376 л.
12. *Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Эфрона*: в 86 тт. СПб: Семеновская Типолиграфия (И.А. Ефрона), 1890. Т. 1: А-Алтай.
13. Аделунг Федор Павлович. *Большая биографическая энциклопедия*. Available at: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_biography/Аделунг\\_Федор\\_Павлович](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_biography/Аделунг_Федор_Павлович).

14. Род фон Ралль от Дмитрия Ралля. *Светлана Мрочковская-Балашова: Сайт*. Available at: <http://www.pushkin-book.ru/id=521.html#-28>
15. Бухмейер-Троицкий К. А. История трех поколений семьи Ралль. «Воспоминания о незабвенных родителях». *Частные письма семейства Ралль 1808-1841 годов*. Available at: <http://blog.konstantintroitsky.ru/семейная-история-ралль/>
16. Древо. Федор Федорович Аделунг // *GENI: A MyHeritage Company*. Available at: <https://www.geni.com/family-tree/index/6000000042396166813>
17. Захаров П.П. *Пик Аделунга – пока загадка* Available at: [http://www.mountain.ru/article/article\\_display1.php?article\\_id=5874](http://www.mountain.ru/article/article_display1.php?article_id=5874)
18. Герингеры. *Википедия – Свободная энциклопедия* Available at: <https://ru.wikipedia.org/Герингеры>
19. Романов Б.С. *Император, который знал свою судьбу*. С.-П.: БВХ-Петербург, 2012.
20. Федор Федорович Аделунг: public profile. *GENI: A MyHeritage Company*. Available at: <https://www.geni.com/people/Федор-Аделунг/6000000042396166813>
21. Брюховецкий Р. И. Аделунг Федор Федорович. *Школы военных инженеров в 1701-1960 годах*. Available at: [http://viupetra2.3dn.ru/publ/adelung\\_f\\_f/13-1-0-1221](http://viupetra2.3dn.ru/publ/adelung_f_f/13-1-0-1221)
22. Список генеральских чинов российской императорской армии и флота: Аб-Ак. *Генералитет Российской императорской армии и флота*. Available at: <http://rusgeneral.histrf.ru/generals/188/>
23. Рындин И.Ж. Герингеры. *История, культура и традиции Рязанского края: Сайт*. Available at: <http://www.history-ryazan.ru/node/10221>
24. Наставники императоров России. *Википедия – Свободная энциклопедия*. Available at: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Наставники\\_императоров\\_России](https://ru.wikipedia.org/wiki/Наставники_императоров_России)
25. Кубеев М.Н. *Тайны великих предсказаний*. М.: Вече, 2013.
26. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. Москва: Русский язык, 2001; Т. 1: А-О.
27. Зимин И. Хранители императорских регалий. Царские деньги. Доходы и расходы Дома Романовых. *История Государства: Сайт*. Available at: <http://statehistory.ru/books/TSarskie-dengi--Dokhody-i-raskhody-Doma-Romanovykh/7>
28. Рappпорт Х. *Дневники княжон Романовых. Загубленные жизни*. Пер. на рус. яз. А.Г. Мовчан. М.: Эксмо, 2015. Available at: <https://www.litmir.co/br/?b=275108&p>
29. Девятков С.В., Зимин И.В. *Двор российских императоров: Энциклопедия жизни и быта*. В 2 т. Москва: Кучково поле, 2014; Т. 1.
30. Росциус Ю. *Синдром Кассандры*. Available at: <http://arhangel.ru/future/2/14>
31. Нежинский Ю.В., Пашков А.О. Мистический Петербург. *Электронная библиотека*. Available at: <http://profilib.com/chtenie/158066/yuriy-nezhinskij-misticheskij-peterburg-14.php>
32. Зимин И. Детский мир императорских резиденций. Быт монархов и их окружение. *История государства*. Available at: <http://statehistory.ru/books/Detskiy-mir-imperatorskikh-rezidentsiy--Byt-monarkhov-i-ikh-okruzhenie/7>

## References

1. Rossijskie nemcy. *Sovremennaya statistika. Vikipediya – Svobodnaya `enciklopediya*. Available at: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Rossijskie\\_nemcy](https://ru.wikipedia.org/wiki/Rossijskie_nemcy)
2. Manifest 4 dekabrya 1762 g. *Polnoe sobranie zakonov Rossijskoj imperii s 1649 goda*. T. XVI. Sankt-Peterburg, 1830.
3. *Nemcy-kolonisty v Vek Ekateriny*. Sostaviteli E.E. Lykova, M.I. Osekina. Moskva: Drevlehraniische; Obschestvennaya akademiya nauk rossijskih nemcev, 2004.
4. Drevo. Fedor Pavlovich Adelung. *GENI: A MyHeritage Company*. Available at: <https://www.geni.com/family-tree/index/6000000032004664890>
5. Gerb roda dvoryan Geringer. *Obschii Gerbovnik `Dvoryanskih `Rodov `Vserossijskija Imperii*. Available at: <http://gerbovnik.ru/arms/3082>
6. *Nemcy Rossii: `enciklopediya*. Redkollegiya: V. Karev (pred. redkol.) i dr. Moskva: «`ERN», 1999; Т. 1: А-І.
7. *Nemcy Rossii: `enciklopediya*. Redkollegiya: V. Karev (pred. redkol.) i dr. Moskva: «`ERN», 2004; Т. 2: К-О.
8. *Nemcy Rossii: `enciklopediya*. Redkollegiya: O. Kubickaya (pred. redkol.) i dr. Moskva: «`ERN», 2006; Т. 3: P-Ya.
9. *Pis'ma F. Adelung k docheri M.F. Geringer*. CGA g. Moskva. F. 1737; Op. 1; Delo 1; Ed. hr. 65; 16 l.
10. *Pis'ma S. Adelung k sestre M. F. Geringer*. CGA g. Moskva. F. 1737; Op. 1; Delo 3; Ed. hr. 65; 49 l.
11. *Pis'ma Soni k M. F. Geringer*. CGA g. Moskva. F. 1737; Op. 1; Delo 4; Ed. hr. 65; 376 l.
12. *`Enciklopedicheski slovar `F.A. Brokgauza i I.A. `Efrona: v 86 tt*. SPb: Semenovskaya Tipolitografiya (I.A. Efrona), 1890. Т. 1: А-Altaj.
13. Adelung Fedor Pavlovich. *Bol'shaya biograficheskaya `enciklopediya*. Available at: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_biography/Adelung,Fedor\\_Pavlovich](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_biography/Adelung,Fedor_Pavlovich)
14. Rod fon Rall' ot Dmitriya Rallya. *Svetlana Mrochkovskaya-Balashova: Sajt*. Available at: <http://www.pushkin-book.ru/id=521.html#-28>
15. Buhmejer-Troickij K. A. Istoriya treh pokolenij sem'i Rall'. «*Vospominaniya o nezabvennyh roditeljah*». *Chastnye pis'ma semejstva Rall' 1808-1841 godov*. Available at: <http://blog.konstantintroitsky.ru/semejnyaya-istoriya-rall/>
16. Drevo. Fedor Fedorovich Adelung // *GENI: A MyHeritage Company*. Available at: <https://www.geni.com/family-tree/index/6000000042396166813>
17. Zaharov P.P. *Pik Adelunga – пока загадка* Available at: [http://www.mountain.ru/article/article\\_display1.php?article\\_id=5874](http://www.mountain.ru/article/article_display1.php?article_id=5874)
18. Geringery. *Vikipediya – Svobodnaya `enciklopediya* Available at: <https://ru.wikipedia.org/Geringery>
19. Romanov B.S. *Imperator, kotoryj znal svoju sud'bu*. S.-P.: BVH-Peterburg, 2012.
20. Fedor Fedorovich Adelung: public profile. *GENI: A MyHeritage Company*. Available at: <https://www.geni.com/people/Fedor-Adelung/6000000042396166813>
21. Bryuhoveckij R. I. Adelung Fedor Fedorovich. *Shkoly voennyh inzhenerov v 1701-1960 godah*. Available at: [http://viupetra2.3dn.ru/publ/adelung\\_f\\_f/13-1-0-1221](http://viupetra2.3dn.ru/publ/adelung_f_f/13-1-0-1221)
22. Spisok general'skih chinov rossijskoj imperatorskoj armii i flota: Ab-Ak. *Generalitet Rossijskoj imperatorskoj armii i flota*. Available at: <http://rusgeneral.histrf.ru/generals/188/>
23. Ryndin I.Zh. Geringery. *Istoriya, kul'tura i tradicii Ryazanskogo kraya: Sajt*. Available at: <http://www.history-ryazan.ru/node/10221>
24. Nastavniki imperatorov Rossii. *Vikipediya – Svobodnaya `enciklopediya*. Available at: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Nastavniki\\_imperatorov\\_Rossii](https://ru.wikipedia.org/wiki/Nastavniki_imperatorov_Rossii)
25. Kubeev M.N. *Tajny velikih predskazaniy*. М.: `Veche, 2013.
26. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovno-slovoobrazovatel'nyj*. Moskva: Russkij yazyk, 2001; Т. 1: А-О.
27. Zimin I. Hraniteli imperatorskih regalij. Carskie den'gi. Dohody i rashody Doma Romanovyh. *Istoriya Gosudarstva: Sajt*. Available at: <http://statehistory.ru/books/TSarskie-dengi--Dokhody-i-raskhody-Doma-Romanovykh/7>
28. Rappaport H. *Dnevniky knyazhon Romanovyh. Zagublennye zhizni*. Per. na rus. yaz. A.G. Movchan. М.: `Eksmo, 2015. Available at: <https://www.litmir.co/br/?b=275108&p>
29. Devyatov S.V., Zimin I.V. *Dvor rossijskih imperatorov: `Enciklopediya zhizni i byta*. V 2 t. Moskva: Kuchkovo pole, 2014; Т. 1.
30. Roscius Yu. *Sindrom Kassandry*. Available at: <http://arhangel.ru/future/2/14>
31. Nezhinskij Yu.V., Pashkov A.O. Mistichestkij Peterburg. *`Elektronnaya biblioteka*. Available at: <http://profilib.com/chtenie/158066/yuriy-nezhinskij-misticheskij-peterburg-14.php>
32. Zimin I. Detskiy mir imperatorskih rezidencij. Byt monarkhov i ih okruzhenie. *Istoriya gosudarstva*. Available at: <http://statehistory.ru/books/Detskiy-mir-imperatorskikh-rezidentsiy--Byt-monarkhov-i-ikh-okruzhenie/7>

Статья поступила в редакцию 05.12.16

УДК 372.512.157

**Illarionov V.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia),  
E-mail: [illarionov\\_v\\_v@mail.ru](mailto:illarionov_v_v@mail.ru)

**Illarionova T.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia),  
E-mail: [445325@mail.ru](mailto:445325@mail.ru)

**OLONKHO COLLECTION IN KOLYMA LOCAL TRADITION.** The article is research of history of collection of folklore materials, particularly of olonkho in Kolyma Region. The first collectors were olonkho political exiles I.A. Khudyakov, V.G. Bogoras-Tan, V.L. Seroshevsky. In Kolyma local tradition has developed its own epic tradition, which is characterized by its contents, the presence of typical places of fabulous nature of the text is a true regional folklore. Folklorists have a very important task of a careful textual study of olonkho records, made during the twentieth century, decryption, ordering all the epic material of Kolyma Yakuts and finally analyzing of the regional characteristics of the local tradition of Kolyma Yakuts.

**Key words:** folklore, olonkho, Kolyma epic local tradition, textual study olonkho notes, content, images, typical places.

**В.В. Илларионов**, д-р филол. наук, проф., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: illarionov\_v\_v@mail.ru

**Т.В. Илларионова**, канд. филол. наук, доц. Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: 445325@mail.ru

## СОБРАНИЕ ЗАПИСЕЙ ОЛОНХО В КОЛЫМСКОЙ ЛОКАЛЬНОЙ ТРАДИЦИИ

Статья посвящена истории сбора материалов устного народного творчества, в частности олонхо, в Колымском регионе. Первыми собирателями олонхо были политссылные И.А. Худяков, В.Г. Богораз-Тан, В.Л. Серошевский. В колымской локальной традиции сложилась собственная эпическая традиция, которая характеризуется по содержанию, образам, наличию типичных мест сказочным характером текста и является истинно региональным фольклором. Перед фольклористами стоит задача – тщательное текстологическое изучение записей олонхо, произведенных в течение XX века, расшифрование, систематизация всего эпического материала колымских якутов, анализ региональных особенностей колымской локальной традиции.

**Ключевые слова:** устное народное творчество, олонхо, колымская эпическая традиция, текстологическое изучение записей олонхо, содержание, образы, типичные места.

До Советской власти Колымский округ охватывал все земли вдоль реки Колыма. Поэтому такие дореволюционные исследователи, как В.Л. Серошевский, В.Г. Богораз-Тан, В.И. Иохельсон и другие изучали Колыму, не разделяя на отдельные районы. В тридцатых годах прошлого века, когда началось районирование, Колыма была разделена на три района: Верхнеколымский, Среднеколымский, Нижнеколымский. В данной статье мы рассматриваем все три района Колымы.

Первые заметки о колымском фольклоре сделал знаменитый русский фольклорист, политссылный И.А. Худяков. Основываясь на рассказах старожилов Колымского района, он описал устное народное творчество, быт и жизнь округа Верхоянья, Абыйского, Момского, Аллаиховского, Усть-Янского, Эвено-Бытантайского районов. В своей книге «Краткое описание Верхоянского округа» И.А. Худяков упоминает олонхосуты Якута Быллая, Ырыя Чэкэт Тура. Быллай, с раннего утра до следующего дня пропев с дьяволом, победил его, но испугавшись, перестал исполнять олонхо [1]. Ырыя Чэкэт Тур утверждал, что если он благословит сети, то по его заговору будет ловиться рыба. Существуют факты, что предания о Ырыя Чэкэт Тур знали знатоки старины Момского и Колымского районов. Топонимист М.С. Иванов записал предание о Ырыя Чэкэт Туре из уст Момского олонхосута Р.П. Уваровского [2, с. 23]. На протяжении долгих лет учитель, журналист Г.М. Федотов, собиравший материалы момского фольклора, в своем сборнике из двух частей привел образец предания, который М.С. Иванов записал у Р.П. Уваровского [3, с. 58]. В этих преданиях описывается Ырыя Чэкэт Тур, который являлся искусным благословителем, певцом с красивым голосом. Дальний родственник Ырыя Чэкэт Тура, ветеран художественной самодеятельности, талантливый сказитель П.Е. Слепцов жил в Абыйском улусе. По всей вероятности, Ырыя Чэкэт Тур жил на стыке XVIII – XIX вв. Будучи очень талантливым человеком, стал притчей в языках, пел и исполнял олонхо, перемещаясь по северным улусам: Верхоянью, Моме и Колыме.

Известный польский писатель, этнограф В.Л. Серошевский в 1883 – 1886 гг. жил в ссылке в II Хангаласском наслеге Среднеколымского района. Отбывая ссылку, он подружился с местным населением, что было отражено в его этнографическом труде «Якуты», где он описал быт, жизнь, традиции и обычаи якутов, в том числе церемонию свадьбы, проведенной во II Хангаласском наслеге, на которую был приглашен. Как пишет В.Л. Серошевский, на этой свадьбе два слепых олонхосута исполнили «длиннейшую старинную былинку», то есть олонхо, и отмечает, что «за это его одаривали то тот, то другой, точно так же, как это описано в «Одиссее», кто куском отборного мяса, кто жирным ребром кобылятины» [4, с. 52].

Отрадно, что первая техническая запись Колымского олонхо была сделана в начале XX в. Как известно, в научной литературе, фольклорист и этнограф В.И. Иохельсон в начале 1902 г. во время работы Джузепповской экспедиции в селе Родчево (Ко-

лыма) из уст И.В. Петрова записал на граммофоне олонхо «Ого Тулаайах» (Сирота). Известно, что сейчас эта запись хранится в Санкт-Петербурге в фоноархиве Института русской литературы имени А.С. Пушкина. Музыковед Э.Е. Алексеев с помощью П.Н. Попова и Д.К. Сивцева переложил на бумагу данные с фоноархива и вместе с Н.Н. Николаевой напечатал в нотном виде [5].

Со слов олонхосута Средней Колымы Федора Винокурова, политссылный Ян Строжецкий записал олонхо *Эр Соготох* «Одинокый муж». Местный учитель Н.Н. Березкин перевёл текст олонхо на русский язык. Позже заместитель директора Института олонхо А.В. Мигалкин ознакомился с записями фонографа, которые хранились в фоноархиве Пушкинского дома, копии привез в Якутию и написал статью в журнале «Восток» [6, с. 16 – 21]. Необходимо отметить, что слова, которые употреблял олонхосут, соответствуют характеру якутов Колымы: песня богатыря перед дорогой полностью раскрывает его цель, что отражает признаки колымского олонхо того времени. Слова олонхо, художественный уровень, строй стиха переданы в соответствии с традициями предания. Я. Строжецкий в письме к Д.Н. Анучину, который стимулировал его на запись олонхо на фонограф, очень тепло отзывался об олонхосуте. А.В. Мигалкин приводит в его слова: «Я не мог найти певца, у которого были сильный голос и умение петь: пока нашел такого якута, на опыты испортил несколько валиков... Из затруднения вывел меня случай. Я познакомился с Федором Винокуровым... Он отличный сказочник, и я записал несколько песен» [6, с. 19].

С образованием Института языка и культуры при Совнаркомом ЯАССР, первым директором которого был П.А. Ойунский, сбор фольклорных материалов стал вестись целенаправленно. В 1939 – 1940 гг. по заданию П.А. Ойунского была организована Северная фольклорная экспедиция в составе С.И. Боло, А.А. Саввина. Они ездили по северным районам. С.И. Боло побывал в Колымских районах. В 1940 г. В Среднеколымском районе записал краткое содержание 5 олонхо, 7 сказок, 34 загадок, 37 пословиц [7, с. 124, 128]. Он целенаправленно собирал фольклорные произведения, работал продуктивно, репертуар некоторых олонхосутов написал подробно [8]. Так С.И. Боло, от 71-летнего олонхосута II Хангаласского наслеге Н.С. Гуляева записал текст олонхо: *Эр Соготох* «Одинокый Муж», *Балыйа Баатыр* «Богатырь Балыйа», *Эрбэхчин Бэргэн* «Богатырь Эрбэхчин», *Суорун Беге* «Богатырь Ворон», *Аан Арбалдьын* «Великий Арбалджын», *Кегюл Беге* «Богатырь Кегюл». От сказителя Ф.Г. Оконешникова, жителя Нижней Колымы, записал репертуарные данные 26 олонхо. Часть олонхо он услышал в исполнении жителя Якутска Филиппа, женившегося на колымчанке. Из уст Н.С. Березкина (нижнеколымского олонхосута), записал репертуарные данные 11 олонхо. В анкете указал, что олонхо *Эрбэхтэй Мэргэн* «Богатырь Эрбэхтэй» услышал у олонхосута наслеге II Мээтис Нижней Колымы Слепцова Михаила Алексеевича. А олонхо *Дуура Дохсун бухатыыр* «Богатырь Дуура Дохсун», *Харахаан Тойон* «Господин

Харахаан', *Киргиллээн Баатыр* 'Богатырь Киргиллэн' перенял от среднеколымских олонхосут. Очевидно, олонхосуты Среднеколымского и Нижнеколымского районов взаимно обогащали репертуар. Как пишет историк, краевед, специально изучавший этнические корни северных районов, М.И. Старостина, по уточнению С.И. Боло, в Средней Колыме было распространено 38 наименований олонхо [9, с. 59].

После окончания Великой Отечественной войны институт на время закрылся, второй раз был организован как ТЛИНЧИ. В это время Г.У. Эргис начал творческую деятельность в качестве фольклориста. По его инициативе появились внештатные корреспонденты в районах. В Среднеколымском районе внештатным корреспондентом очень добросовестно работал Д.Г. Жирков, который со слов старейшего олонхосута Среднеколымского района Ивана Оконешникова записал олонхо *Эрбэхчин Бэргэн* 'Богатырь Эрбэхчин'. Он также записал следующие олонхо: у 23-летнего молодого сказителя П.М. Назарова – *Мас Батыйа* 'Богатырь Мас Батыйа', у В.Е. Лаптева – *Кюн Менгюрюен огонньор икки, Кюн-Тэйгэл эмээхсин икки* 'Старик Кюн Менгюрюен и старушка Кюн Тэйгэл'. Он отправил эти олонхо Г.У. Эргису, в настоящее время эти записи хранятся в Институте ГИИПМНС в архиве Рукописного фонда. Второй экземпляр, который хранился в личном архиве Д.Г. Жиркова, после его смерти был передан в районный архив. Директор народного театра О.Н. Винокурова посодействовала публикации этих текстов в районной типографии под названием «Олонхо Колымы». Было издано всего 50 экземпляров [10]. В информационном бюллетене, который выпустил Республиканский центр олонхо, авторы дают неправильную информацию, что эти два олонхо были найдены в районном архиве. На самом деле в 1946 г. эти олонхо хранились в архиве Научного центра. Известные эпосоведы И.В. Пухов, Н.В. Емельянов в своих научных исследованиях часто ссылаются на эти олонхо. Хотелось бы, чтобы люди, специально занимающиеся олонхо, не допускали подобных ошибок.

Вместе с Д.Г. Жирковым олонхо записывал И.Г. Слепцов. В 1945 г. он со слов олонхосута Алазейского наслега К.Н. Третьякова-Чоочуйа записал олонхо *Ус уоллаах Лабанхаччаан огонньор* 'Старик Лабанхаччаан с тремя сыновьями' и сдал в архив Якутского научного центра.

В 1950-х гг. Институт проводил целенаправленную работу по изучению диалектов. По инициативе и под руководством ученых Е.И. Убрятовой, Л.Н. Харитоновой по районам Якутии работала фольклорно-диалектологическая экспедиция. В 1956-м г. в Среднеколымском улусе такой диалектологической отряд работал под руководством филолога Н.К. Антонова. В состав отряда были включены Е.И. Коркина и Е.И. Аммосова. Главной целью отряда было изучение и описание фонетики, морфологии и лексики диалектов устного народного творчества, в процессе чего часто использовались специальные вопросники-анкеты. Позже Е.И. Коркина много раз ездила в Среднеколымский район и издала монографию «Особенности говора Колымских якутов» [11].

Большинство членов экспедиции много работало по специальной программе над записями местного фольклора. Из текстов олонхо в пример приводили в основном отрывки из олонхо *Ат Ырыата* 'Песня коня', *Бухатыыр Ырыата* 'Песня богатыря'. В материалах диалектологической экспедиции хранятся записи иногда полных текстов, иногда отрывков из олонхо, которые собирал Н.К. Антонов. Так, олонхо олонхосута Хангаласского наслега Г.Ф. Гуляева *Эликтэй Баатыр* 'Богатырь Эликтэй' он записал полностью. Сведения об олонхосуте написаны им очень кратко: «Гуляев Гаврил Федорович, 1908 г. рожд. местный уроженец. Никуда не выезжал. Образование – малограмотное, читает, пишет по-якутски. В колхозе – конюх, живет в 2 Канг. насл., член колх. им. Калинина» [12, с. 100].

Также со слов олонхосута II Кангаласского наслега П.Д. Жиркова записал отрывок олонхо *Нуспардаан удаган* 'Шаманка Нуспардаан' [12, л. 195 – 220]. На рукописи другим почерком написано «Олонхо» и поставлен вопросительный знак. Содержание олонхо напоминает сказочный жанр.

Н.К. Антонов со слов председателя колхоза в наслеге Елееке Куеле А.Н. Лаптева записал олонхо *Эрэдээх-буруйдаах Эр соготох* 'Многострадательный Одинокий Муж' [12, с. 58 – 72]. А.Н. Лаптев был родом из наслега Хатыннаах Средней Колымы. Н.К. Антонов встретился с ним, когда он был избран председателем. В 2011 г. встретили вдову А.Н. Лаптева М.Г. Третьякову. Она рассказала, что муж был тойуксutom и певцом, а про то, что исполнял олонхо, она не знала.

По заданию организованной в 1956 г. диалектологической экспедиции, И.П. Третьяков и А.Н. Лаптев с 18 по 23 марта [12, с. 219] у пожилого жителя наслега 1 Мээтис Е.Д. Винокурова (1881 г.р.) записали олонхо *Ньюру Ньюргустай агалаах Кыыс Бухатыыр* 'Дочь господина Ньюргустай Девушка Богатырь', у В.В. Винокурова (1911 г.р.) олонхо *Элиэтиир Бэргэн* 'Богатырь Элиэтир', со слов олонхосута Н.А. Винокурова этого же наслега С.И. Аммосов записал короткое олонхо *Куурэлиирэ Дохсун* 'Богатырь Кюрялир' [12, с. 19].

Таким образом, участники организованной в 1956 году диалектологической экспедиции осуществили объемную работу по записи олонхо.

В 1964 году в Колыме работала 3-я фольклорная экспедиция в составе П.Е. Ефремова и П.Н. Габышева. Поскольку П.Е. Ефремов был фольклористом, устное народное творчество стремился описывать с широким охватом: по словам Е.И. Коркиной, он стремился наиболее полно собирать фольклорные материалы. В результате этого большое количество материалов устного народного творчества было зафиксировано на бумаге. П.Н. Габышев записал сюжет олонхо со слов олонхосута I Хангаласа В.П. Слепцова *Ус балыстаах Лабанхаччаан* 'Богатырь Лабанхаччаан с тремя сестрами' [13, с. 15]. П.Е. Ефремов со слов И. С. Бандерова со Среднеколымского улуса (1917 г. р.) зафиксировал краткий сюжет олонхо *Эрэдээх-буруйдаах Эр Соготох* 'Многострадательный Одинокий Муж' [13, с. 17 – 33]. В Нижнеколымском районе в наслеге Елэра со слов олонхосутов С.Д. Волкова, П.Н. Жиркова записали начало и сюжет олонхо *Эрэдээх-буруйдаах Эр Соготох* 'Многострадательный Одинокий Муж'. Эта рукопись сейчас хранится в рукописном отделе Института ИГИИПМНС [13, с. 6 – 10]. Академик П.А. Слепцов, изучив материалы и тексты олонхо, собранные и записанные П.Е. Ефремовым в Среднеколымском районе, отметил: «После краткого анализа сюжетики, языка и стилия я тут прихожу к выводу: «колымские олонхо – это героические сказки с сильно выраженными в них мотивами олонхо». Это говорит об отличии колымского олонхо от других [14, с. 48].

В 1978 году под руководством фольклориста П.Н. Дмитриева С.П. Ойунская, А.Н. Мыреева и В.В. Илларионов поехали в Среднеколымский район. В поселке Сылгы Ытар на участке Куулдун жил олонхосут В.И. Винокуров, исполнение олонхо *Эрэдээх-буруйдаах Эр Соготох* 'Многострадательный Одинокий Муж' которого записывали на магнитофон. Некоторые места текста олонхо аранжировали, отснятую кассету сдали в фонотеку Института. К сожалению, в силу ряда причин не смогли зафиксировать весь объем материала.

В 2012 г. по целевой программе Олонхо в январе съездили в командировку в Среднеколымский район, чтобы встретить старожилов-олонхосутов. Побывали в поселке Елееке Куел, Сыбаатай, Эбээх, Налимское, Хатыннаах, встретились со стариками и учителями национальной культуры, расспрашивали о живших в этих местностях олонхосутах. К сожалению, имена многих олонхосутов и исполненные ими олонхо забыты. Многие плохо помнили услышанное в далеком детстве. Плохо помнят информаторы даже своего сверстника Порфирия Назарова. Просто упоминали, что он был олонхосutom. Он родился в наслеге Аргахтаах в местности Алазей, потом, женившись, переехал в пос. Сылгы Ытар. Рассказывали, что он и его отец были мастерами дерева. Старца, который помнил исполнение олонхо Порфирием Назаровым, не удалось встретить. Если бы Д.Г. Жирков не записал его олонхо, то вряд ли его занесли в число олонхосутов Колымы.

В Колыме с древних времен, начиная с вошедшего в легенду Ырыа Чэкэт Туре до середины XX века, жили очень талантливые олонхосуты. Их олонхо увековечили участники фольклорной экспедиции С.И. Боло, Н.К. Антонов, П.Е. Ефремов, П.П. Габышев и в основном фольклорист-собираатель Д.Г. Жирков. В томе «Олонхо Среднеколымского улуса» научно-популярной серии «Саха боотурдара» («Якутские богатыри») из записанных олонхо мы внесли олонхо П.Н. Назарова *Мас Батыйа* 'Богатырь Мас Батыйа', И.В. Оконешникова *Эрбэхчин Мэргэн* 'Богатырь Эрбэхчин', К.Н. Третьякова *Ус уоллаах Лабанхаччаан огонньор* 'Старик Лабанхаччаан с тремя сыновьями', которые по содержанию, образам, наличию типичных мест являются истинно колымскими. Перед фольклористами стоит задача – тщательное текстологическое изучение записей олонхо, произведенных в течение XX века, расшифровать, систематизировать и внести в научный оборот весь эпический материал колымских якутов.

## Библиографический список

1. Худяков И.А. *Краткое описание Верхоянского округа*. Ленинград: Наука, 1969.
2. Иванов М.С. *Багдарыын Сүлбэ. Сири сиксигинэн*. Якутск: Якутское книжное издательство, 1985.
3. Федотов Г.М. *Муома фольклора*. Якутск: Ситим, 1994; Ч. 2.
4. Серошевский В.Л. Якуты. *Опыт этнографического исследования*. Санкт-Петербург, 1896; Т. 1.
5. Алексеев Э.Е., Николаева Н.Н. *Образцы якутского песенного фольклора*. Якутск: Книжное издательство, 1981.
6. Мигалкин А.В. Санкт-Петербург куоракка баар Россия Наукаларын Академиятын нуучча литературатын институтун (Пушкин дьиз-тэ) фонограмма архивыгар буюскабай валикка (1902-1903 сс.) уһуллан харалла сытар сахалар саналарын туһунан. *Илин*. 2012; 4: 16 – 21.
7. Боло С.И. Предварительный отчет о фольклорно-диалектологической работе с 28.10 по 24.11.1941. *Рукописный фонд ИГИ и ПМНС*. Ф. 5; Оп. 3; Д. 384.
8. Боло С.И. Репертуар по художественному фольклору сказителей Средне-Колымского и Нижне-Колымского районов. *Рукописный фонд ИГИ и ПМНС*. Ф. 5; Оп. 3; Д. 439.
9. Старостина М.И. Олонхо и олонхосуты Колымы. *Фольклор и литература народов Сибири: традиции и новации: материалы Всероссий. Научн.-практ. конф., посвященной 100-летию Г.У. Эргиса и Г.М. Васильев (г. Якутск, 24 – 25 нояб.2008 г.)*. Якутск: Издательство ИГИ и ПМНС СО РАН, 2010: 189 – 94.
10. Жирков Д.Г. *Халыма олонхолоро. Бэчээккэ бэлэмнээтэ О.А. Винокурова*. Орто Халыма, 2008.
11. Коркина Е.И. *Особенности говора Колымских якутов*. Новосибирск, Наука, 1992.
12. Материалы фольклорно-диалектологической экспедиции. 1956 г. *Рукописный фонд ИГИиПМНС*. Ф. 5; Оп. 6; Д. 200.
13. Материалы фольклорной экспедиции. 1964 г. *Рукописный фонд ИГИиПМНС*. Ф. 5; Оп. 10; Д. 66.
14. Слепцов П.А. Ефремов П.Е. – исследователь особенностей якутского олонхо как регионального явления. Замечания о колымских олонхо. *Исследователь северных якутов и долган*. Якутск, 2010: 44 – 50.

## References

1. Hudyakov I.A. *Kratkoe opisaniye Verhoyanskogo okruga*. Leningrad: Nauka, 1969.
2. Ivanov M.S. *Bagdaryyn Sylb'e. Siri siksigin'en*. Yakutsk: Yakutskoe knizhnoye izdatel'stvo, 1985.
3. Fedotov G.M. *Muoma fol'klora*. Yakutsk: Sitim, 1994; Ch. 2.
4. Seroshevskij V.L. Yakuty. *Opyt' etnograficheskogo issledovaniya*. Sankt-Peterburg, 1896; T. 1.
5. Alekseev E.E., Nikolaeva N.N. *Obrazcy yakutskogo pesennogo fol'klora*. Yakutsk: Knizhnoye izdatel'stvo, 1981.
6. Migalkin A.V. Sankt-Peterburg kuorakka baar Rossiya Naukalarын Akademiyatyn nuuchcha literaturatyn institutun (Pushkin d'i'et'e) fonogramma arhivugar buoskabaj valikka (1902-1903 ss.) uhullan haralla sytar sahalар sahalарын tuhunan. *Ilin*. 2012; 4: 16 – 21.
7. Bolo S.I. Predvaritel'nyj otchet o fol'klorno-dialektologicheskoy rabote s 28.10 po 24.11.1941. *Rukopisnyj fond IGI i PMNS*. F. 5; Op. 3; D. 384.
8. Bolo S.I. Repertuar po hudozhestvennomu fol'kloru skazitelej Sredne-Kolym'skogo i Nizhne-Kolym'skogo rajonov. *Rukopisnyj fond IGI i PMNS*. F. 5; Op. 3; D. 439.
9. Starostina M.I. Olonho i olonhosuty Kolymy. *Fol'klor i literatura narodov Sibiri: tradicii i novacii: materialy Vseross. Nauchn.-prakt. konf., posvyaschennoj 100-letiyu G.U. Ergisa i G.M. Vasil'ev (g. Yakutsk, 24 – 25 noyab.2008 g.)*. Yakutsk: Izdatel'stvo IGI i PMNS SO RAN, 2010: 189 – 94.
10. Zhirkov D.G. *Halyma olonholoro. B'ech'e'ek'k'e b'el'emn'e'et'e O.A. Vinokurova*. Orto Halyma, 2008.
11. Korkina E.I. *Osobennosti govora Kolym'skih yakutov*. Novosibirsk, Nauka, 1992.
12. Materialy fol'klorno-dialektologicheskoy ekspedicii. 1956 g. *Rukopisnyj fond IGIiPMNS*. F. 5; Op. 6; D. 200.
13. Materialy fol'klornoj ekspedicii. 1964 g. *Rukopisnyj fond IGIiPMNS*. F. 5; Op. 10; D. 66.
14. Slepcev P.A. Efremov P.E. – issledovatel' osobennostej yakutskogo olonho kak regional'nogo yavleniya. Zamechaniya o kolym'skih olonho. *Issledovatel' severnyh yakutov i dolgan*. Yakutsk, 2010: 44 – 50.

Статья поступила в редакцию 26.10.16

УДК 37.02

**Tsalikova M.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian Philology Department, North-Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: tsalma07@mail.ru

**Sanakoeva I.G.**, postgraduate, North-Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: tsalma07@mail.ru

**THE RHETORICAL FOUNDATIONALS OF TEACHING JOURNALISTIC GENRE TO SENIOR SCHOOLCHILDREN.** The article examines the rhetorical foundations of training to write essays. Three stages of the classical rhetorical canon are analyzed: invention, disposition and elocution. Introduction of modern essays into the teaching process is recognized as an effective method of teaching senior schoolchildren. The conclusion is made about the importance of the usage of the rhetorical canon, which requires a particular selection of texts with regard to their contents, it is necessary to pay attention to compositional solutions and stylistic processing of the written texts in particular genres, including texts of the essay genre. The authors conclude that it is important to develop the students' ability to incorporate into their works precedent texts. Special attention should be given to the introduction of direct quotes, as well as reinterpretation of judgments, which enhance the originality of personal perception.

**Key words:** Russian language, artistic and journalistic genres, genres of journalism, essays, rhetorical foundations of learning, rhetorical canon, speech development.

**М.А. Цаликова**, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка филологического факультета, ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ, E-mail: tsalma07@mail.ru

**И.Г. Санакоева**, аспирант, ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ, E-mail: tsalma07@mail.ru

## РИТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИМ ЖАНРАМ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются риторические основы обучения публицистическим жанрам в школе. Эффективным методом обучения старших школьников признано включение в учебный процесс текстов современной эссеистики. Анализируются три этапа классического риторического канона: инвенция, диспозиция и элокуция. Делается вывод о значении использования риторического канона, регламентирующего отбор материала для текста, его композиционное решение и лингвистическую обработку, при обучении старших школьников написанию текстов в определенных жанрах, в том числе в жанре эссе. Авторы

отмечают, что важно развить у учащихся умения включать в свои произведения прецедентные тексты. При обучении особое внимание следует уделять введению прямых цитат, а также реинтерпритации суждений, которые усиливают оригинальность личностного восприятия. Создание эссе на такой основе является достаточно эффективным приёмом учебной работы.

**Ключевые слова:** русский язык, художественно-публицистические жанры, жанры публицистики, эссе, риторические основы обучения, риторический канон, развитие речи.

Развитие речи – процесс кропотливый, сложный и творческий. Происходить он может только в рамках определенного жанра. Одним из первых эту теорию выдвинул русский философ и литературовед М.М. Бахтин. Ещё в середине прошлого века он утверждал, что необходимым условием коммуникации, создания и интерпретации любого текста является именно жанр, а любое использование языка осуществляется в рамках определенного речевого жанра [1, с. 236]. Признавая правомерность этого утверждения, считаем эффективным при обучении русскому языку в старших активно обращаться к обучению художественно-публицистическим жанрам в целом и эссе – в частности. Исследование качества письменной речи выпускников школ приводит к малоутешительным выводам о том, что у учащихся плохо сформированы умения излагать свои мысли в письменной форме, сообразно с законами логики, выразительно, экспрессивно. Не будем забывать и об обязательной сдаче Единого государственного экзамена по русскому языку, в который включено задание с развёрнутым ответом, проверяющее умение выражать собственное мнение на основе прочитанного текста, для успешного написания которого выпускник должен не просто иметь представление о художественно-публицистических жанрах, но и владеть ими. В связи с этим риторические основы обучения художественно-публицистическим жанрам, в частности эссе, старших школьников приобретает особую актуальность. Прежде чем перейти к риторическим основам жанра, необходимо разобраться в его определении. Как отметил российский философ, культуролог, лингвист, и что особо важно, эссеист (автор более 700 статей и эссе) М.Н. Эпштейн, «несмотря на то, что эссеистский жанр отпраздновал недавно свое четырехсотлетие, он остается одной из наименее теоретически изученных областей словесности» [2]. Составитель словаря терминов мировой литературы Дж. Шипли, к примеру, утверждает, что, что такое эссе, никогда в точности определено не было [3, с. 106]. Одни языковеды считают эссе разновидностью очерка, ссылаясь на прямой перевод слова с французского. Так в толковом словаре иностранных слов под редакцией Л.П. Крысиной, где «эссе – [ссэ], нескл., с. [фр. *essai*]. Очерк, трактующий какие-нибудь проблемы не в систематическом научном виде, а в свободной форме» [4, с. 853]. Другие исследователи, напротив, разделяют два эти и жанра и понимают под эссе жанр философской, литературно-критической, историко-биографической, публицистической прозы, сочетающий подчеркнуто индивидуальную позицию автора с непринужденным, часто парадоксальным изложением, ориентированным на разговорную речь [5, с. 601]. Основываясь на том, что речевой жанр имеет свою общественную предназначённость, коммуникативную установку, определенные объем текста и композиционное построение, а также стилистическое оформление в соответствии с целями и условиями общения, мы рассматриваем эссе как самостоятельный жанр.

Эффективным методом обучения признано включение в учебный процесс текстов современной эссеистики. Языковеды отмечают, что использование современных публицистических текстов на занятиях способствует созданию дифференцированных учебно-коммуникативных ситуаций, которые отражают состояние современного русского языка и особенности его функционирования в современной России. Вполне актуальными будут эссе таких современных авторов, как Я. Гордин, К. Кобрин, С. Лурье. Конечно, не стоит забывать и о классиках этого жанра, в том числе зарубежных, например Мишель де Монтень, Альбер Камю и Антуан де Сент-Экзюпери. Бесспорно, начинать обучение следует с наблюдения за текстами образцовых эссе Демонстрация особенностей композиции и языка, обусловленных спецификой жанра, его задачами, – первое, что необходимо в процес-

се знакомства с ним. Говоря о риторических основах обучения эссе, нельзя обойти риторический канон, то есть классическую систему разработки не только выступления, но и литературного произведения. Классический риторический канон, как известно, включает в себя 5 последовательных этапов, но, так как нас интересует развитие навыков письменной речи, мы остановимся на первых трех: инвенции, диспозиции и элокуции.

Первый этап предусматривает сбор и систематизацию материала. От того, насколько ответственно ученики подойдут к подготовительному этапу, во многом, будет зависеть успешность их будущих произведений. Важно научить школьников не только определять тему, но и выбирать способы ее раскрытия, продумывать аргументы и доводы, которые будут приводиться в тексте. Здесь необходимо познакомить обучаемых с разными стратегиями сбора и организации материала, к примеру, «мозговой штурм», «гибкие заметки» Только после этого можно переходить к структурированию текста, то есть второму этапу – диспозиции. Надо отметить, что этот этап, именуемый еще искусством композиции, несмотря на кажущуюся простоту, достаточно трудоемок. От того, насколько верно будет структурирован материал, зависит во многом качество текста в целом. В основе универсальной композиции лежит 3-частное деление речевого целого, которое предусматривает введение, основную часть и заключение. Выделение микротем текста, правильное, логичное раскрытие этих микротем – важные задачи данного этапа. В этом случае эффективно обращение к такому приему, как редактирование. Ученики должны четко осознавать, что целесообразная композиция предполагает гармоничное сочетание этих частей, которые в принципе являются отражением друг друга как система зеркал [6, с. 143]. Следующим этапом обучения становится словесное оформление мысли, где акцент делается на правильность, ясность, изящество и уместность. На этом этапе уместны стилистический эксперимент, редактирование.

В ходе обучения важно обращать внимание старших школьников на специфические и лексические элементы публицистического стиля. Учащиеся должны фиксировать все различия газетной речи, книжной и общепотребительной. Систематическое сопоставление вариантов языка (нейтрального, разговорного и книжного) позволит сформировать некую стилистическую компетенцию. В ходе обучения не стоит забывать и о модальности текста как отражении субъективности тех или иных авторских характеристик. Овладение жанром напрямую зависит от того, насколько учащийся научился смотреть на проблему под непривычным нешаблонным углом, насколько конкретные и разнообразные примеры он может привести, насколько выразительным и насыщенным различными языковыми средствами предстает созданный им текст. Недаром большинство лингвистов сходится во мнении, что освоение именно эссе формирует персональный «почерк».

Не менее важно развить у учащихся умения включать в свои произведения прецедентные тексты. При обучении особое внимание следует уделять не просто введению прямой цитаты, которая помогает вызвать необходимые ассоциации, но и реинтерпритации суждения, которая усиливает оригинальность личностного восприятия. По мнению ряда языковедов (З.С. Смелкова, Л.В. Ассуирова, М.Р. Савова, М.А. Цаликова), создание эссе на такой основе является достаточно эффективным приемом учебной работы [6 – 9]

Важно отметить, что при обучении текстам в определенных жанрах, в том числе жанре очерка и эссе, важно использовать риторический канон, регламентирующий отбор материала для текста, его композиционное решение и лингвистическую обработку.

#### Библиографический список

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров. *Собрание сочинений*. Москва: Русские словари, 1996.
2. Эпштейн М. Н. Законы свободного жанра (эссеистика и эссеизм в культуре Нового времени). *Вопросы литературы*. Москва, 1987; 7.
3. *Dictionary of world literary terms*. Ed. by J. T. Shipley. L., 1970, p. 106.
4. Крысина Л.П. *Толковый словарь иностранных слов*. Москва, 2008: 853.
5. *Большой энциклопедический словарь*. Москва: Внешсигма, 1995: 601.
6. Смелкова З.С., Ассуирова Л.В., Савова М.Р., Сальникова О.А. *Риторические основы журналистики*. Москва, 2003.

7. Цаликова М.А. Изучение русского языка в вузах как условие профессиональной подготовки. *Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия*. Под редакцией Р.П. Бибилевой. Владикавказ, 2013: 68 – 71.
8. Цаликова М.А., Манрасаева О.М. О лингводидактических основах изучения экспрессивного синтаксиса в старших классах национальной школы. *Педагогический процесс: проблемы и перспективы*: Межвузовский сборник научных трудов. Владикавказ, 2000: 107 – 109.
9. Цаликова М.А. Проблемы выработки языковой стратегии оценки у студентов-журналистов. *Культура русской речи*. Армавир, 2003: 145 – 146.

## References

1. Bahtin M.M. Problema rechevyh zhanrov. *Sobranie sochinenij*. Moskva: Russkie slovari, 1996.
2. `Epshtejn M. H. Zakony svobodnogo zhanra ('esseistika i `esseizm v kul'ture Novogo vremeni). *Voprosy literatury*. Moskva, 1987; 7.
3. *Dictionary of world literary terms*. Ed. by J. T. Shipley. L., 1970, r. 106.
4. Krysina L.P. *Tolkovyj slovar' inostrannyh slov*. Moskva, 2008: 853.
5. *Bo'l'shoj 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Vneshsigma, 1995: 601.
6. Smelkova Z.S., Assurova L.V., Savova M.R., Sa'nikova O.A. *Ritoricheskie osnovy zhurnalistiki*. Moskva, 2003.
7. Calikova M.A. Izuchenie russkogo yazyka v vuzah kak uslovie professional'noj podgotovki. *Aktual'nye problemy sovremennogo obrazovaniya v usloviyah dvuyazychiya*. Pod redakciej R.P. Bibilovoj. Vladikavkaz, 2013: 68 – 71.
8. Calikova M.A., Manrasaeva O.M. O lingvodidakticheskikh osnovah izucheniya `ekspressivnogo sintaksisa v starshih klassah nacional'noj shkoly. *Pedagogicheskij process: problemy i perspektivy*: Mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Vladikavkaz, 2000: 107 – 109.
9. Calikova M.A. Problemy vyrobotki yazykovoj strategii ocenki u studentov-zhurnalistov. *Kul'tura russoj rechi*. Armavir, 2003: 145 – 146.

*Статья поступила в редакцию 12.12.16*

УДК 372.8

**Tsalikova M.A.**, *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian Philology Department, North-Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: tsalma07@mail.ru*

#### THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN SPEECH IN THE STUDY OF JOURNALISTIC GENRES IN NON-RUSSIAN AUDIENCE.

The article deals with the specifics of teaching methods in development of speech in studying the genre differentiated speech; methods and techniques of such work and their expediency are substantiated. The aspects of the work on the development of speech in studying the genres of the publicistic style in the bilingual audience are analyzed. The research examines ways to use materials in the native language of pupils. The author draws conclusions that the training is more effective if the teaching process includes familiarization with linguostylistic characteristics of genres on the basis of a unified system, built on the principles of rhetorical canons, taking into account the concepts of "speech", "admission of verbal communication", "genre" statements and systems of analytical, reproducing, analytic-synthetic and producing types of exercises.

**Key words:** *speech development, communicative and active approach, speech genres, expressiveness of speech.*

**M.A. Цаликова**, *канд. пед. наук, доц. каф. русской филологии, Северо-Осетинский государственный педагогический институт, г. Владикавказ, E-mail: tsalma07@mail.ru*

## РАЗВИТИЕ РУССКОЙ РЕЧИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ЖАНРОВ В НЕРУССКОЙ АУДИТОРИИ

В статье рассмотрены методические особенности развития речи обучающихся при изучении жанрово дифференцированной речи, методы и приемы такой работы, обосновывается их целесообразность. Анализируются аспекты работы по развитию речи при изучении жанров публицистического стиля в билингвальной аудитории, возможность привлечения на занятия источников, созданных на родном для обучающихся языке. Автор делает вывод о том, что обучение школьников созданию текстов в жанрово-коммуникативном аспекте будет более эффективным, если процесс обучения будет включать ознакомление учащихся с лингвостилистическими особенностями жанров на основе единой системы, построенной на принципах риторического канона, с учетом понятий «речевая ситуация», «прием речевого общения», «жанр высказывания» и систему упражнений аналитического, репродуктивного, аналитико-синтетического и продуктивного характера.

**Ключевые слова:** *развитие речи, коммуникативно-деятельностный подход, речевые жанры, выразительность речи.*

Практика обучения билингов показывает, что старшеклассники испытывают затруднения при восприятии и продуцировании текста, что может быть обусловлено целым комплексом причин, прежде всего недостаточным вниманием к изучению специфических текстовых категорий, связанных с жанровой дифференциацией речи. У учащихся не сформированы навыки построения текстовых единиц, использования средств межфразовой связи, нет четко сформированных умений композиционного конструирования, понимания зависимости отбора языковых средств от жанровой и стилевой принадлежности текста, что приводит ученика осетинской школы к коммуникативным неудачам. Сложнейшими из умений, формируемых в рамках коммуникативной компетенции, являются умения воспринимать текст как продукт речевой деятельности и создавать собственный в процессе общения. Однако уровень речевой подготовки учащихся национальной школы в плане владения монологической речью является недостаточным, что делает актуальной проблему развития монологической речи школьников-билинггов, изучающих русский язык как неродной.

Коммуникативно-деятельностный подход к обучению языку определяет подчиненность любого речевого действия речевой коммуникации. Речевое действие модифицируется в речевое

действие сквозь призму стилистики; однако функциональная стилистика, анализируя подчиненность языковой ткани произведения языковой ситуации, изучает стиль как научную абстракцию, создавая систему стилистически маркированных языковых средств. Это основание недостаточно продуктивная основа для формирования навыков речи, однако понимание функционального стиля как совокупности жанров, устойчивых форм организации общения в определенной сфере методически ценно, позволяя на основе изучения функциональных стилей с учетом жанровой дифференциации высказываний научить билингов порождать собственные высказывания сообразно с различными ситуациями в процессе коммуникации [1; 2; 3; 4]. Сегодня методика развития русской речи в нерусской аудитории испытывает необходимость в разработке стилистических и методических основ для формирования умений создавать тексты разных жанров. Однако этот процесс осложнен значительно отсутствием единого определения жанра речевого произведения, и тем, что дифференцирующие жанровые признаки не достаточно четко сформулированы.

Эффективно решить проблему развития навыков создания текста призвано помочь введение в практику школьного обучения минимума сведений о речевых жанрах и построение методики

обучения жанрам на основе риторического канона, включающего в себя несколько этапов работы над речью. Понятие речевого жанра претендует на роль одного из центральных понятий в риторике: в рамках частной риторики традиционно изучаются роды и виды убеждающей речи, то есть, фактически, речевые жанры [6]. Формированию у билингвов мотивационной готовности к созданию текстов определенных жанров будет способствовать обучение жанрам, прежде всего публицистического стиля, при усвоении учениками минимума сведений об особенностях публицистических жанров и построении системы упражнений с поэтапным решением коммуникативно-речевых задач.

Почему оптимальным представляется привлечь к работе над восприятием и порождением текста материал публицистического стиля, публицистические жанры? Преимущественно потому, что школьники-билингвы постоянно имеют дело с текстом как высшей единицей общения – при чтении газет, журналов, Интернет-сайтов, при восприятии радио- и телепрограмм. Учащиеся находятся под влиянием современных СМИ, материалы которых зачастую являются преваляющим средством получения информации и формирования их мировоззрения, становления системы ценностей, а также средством развития речевых навыков. Этот процесс, будучи бесконтрольным, недостаточно эффективен, как позволяют констатировать наблюдения за речью учащихся. Кроме того, публицистический стиль концентрирует в себе языковые и речевые средства других функциональных стилей, в связи с чем в публицистике русский литературный язык предстает наиболее многосторонне. «Особую ценность в методическом отношении представляют собой фрагменты из художественных, публицистических произведений, так как именно на их примере можно продемонстрировать важнейшие языковые функции: передачи информации, воздействия, эстетическую и др.» [5, с. 33]. Естественным будет использование материалов СМИ для оптимизации процесса развития речи учащихся, для формирования и совершенствования навыков восприятия и построения текстов.

Государственная программа по русскому языку в национальной школе нацеливает на обучение русской речи как средству общения; отметим, что при этом как цель и как средство овладения письменной и устной речью рассматривается текст – высказывание, в котором функционируют все изучаемые фонетические, лексические и грамматические единицы языка. Бесспорно, что текст необходимо классифицируется как произведение определенного жанра, но, хотя программа предъявляет жанровые требования к ученическим сочинениям, необходимо отметить ограниченность изучаемых в школе жанров. Жанровые требования чаще всего подменяются требованиями к ФСТР. Так, предполагается практическое освоение учащимися навыками создания текстов следующих жанровых форм: в 5 классе – письмо родным, в 7 классе – заметка в стенгазету, в 8 классе – протокол классного собрания, в 9 классе – заявление, автобиография, рецензия и т. д. Как видно из приведенных сведений, обучению жанрово-стилистически дифференцированной монологической речи уделяется мало внимания. Программа не содержит необходимых сведений о взаимоотношении жанра, стиля и ФСТР, жанровоопределяющих признаках ученического сочинения. Также недостатком сложившейся практики преподавания неоправданным является и недостаточное внимание к жанрам публицистического стиля, с текстами которого учащиеся-билингвы встречаются ежедневно и которые могут быть полезным материалом для формирования навыков восприятия и продуцирования речи, соответствующей современным нормам. Анализ учебников для старших классов позволяет утверждать, что в них не предлагается хоть сколько-нибудь продуманной системы обучения жанрам публицистики: не включены ни теоретический материал о жанрах публицистики, ни задания для написания подобных жанровых сочинений, темы для ученических высказываний в публицистическом стиле. М.Л. Вашаева, рассматривающая вопросы обучения сочинениям-эссе в национальной школе, отмечает: «В методической литературе, адресованной учителю национальной школы, до сих пор сохраняется путаница в определении типа / жанра письменного ученического высказывания, обучение жанровым сочинениям учащихся осетинской школы не имеет должной научно-методической поддержки, не обеспечено необходимыми учебно-методическими пособиями» [6, с. 15]. Построение системы обучения способом создания текстов различной жанровой принадлежности предполагает отбор содержания обучения – определение системы жанров, значимых для речевой практики учащихся-билингвов.

Как уже было отмечено, практическое освоение жанров, жанровых фреймов в курсе русского языка для билингвов позволит облегчить процесс порождения высказываний в форме текста, поскольку жанр представляется более конкретным критерием при написании сочинения – по сравнению с довольно абстрактными для учеников категориями: функциональный стиль, ФСТР. Многие лингвисты отмечают, что именно уровень речевого жанра, наиболее конкретный в стилиевой иерархической системе (стиль – подстиль – жанр), имеет выход в конкретный текст.

Жанр, представляющий собой тип отражения действительности и организации собранного материала для решения конкретной задачи средствами, предоставленными автору видом творчества, его особенностями и возможностями, в современной коммуникативной лингвистике речевой жанр считается единственно возможной формой существования высказывания, вне такой формы в процессе общения невозможно ни одно высказывание; речевые жанры понимаются как выработанные в процессе коллективного речевого опыта типовые модели текста, выделяемые на основе анализа группировки текстов одного из функциональных стилей, объединяемые общностью тематики и способов подачи, интерпретации содержания, общими сходными чертами языкового оформления и композиционной организации. Жанр обладает набором признаков, определяющих его задачей и характером материала. Типизированность формы высказывания, которая является точкой пересечения функционально – смысловых типов речи (ФСТР) и функционально-стилистических характеристик текста делает его удобной формой текста, позволяя конкретизировать принципы его построения, продемонстрировать зависимость композиции и отбора речевых средств от цели и задач общения, от предполагаемого типа аудитории.

Каждый речевой жанр имеет свою общественную предназначенность, свою коммуникативную установку, предполагает определенный объем текста, композиционное построение, т. е. определенные принципы отбора и расположения словесно представленного содержательного материала, его стилистическое оформление в соответствии с целями и условиями общения. Это положение позволяет обосновать методическую необходимость обучать старшеклассников национальной школы созданию текстов определенного жанра, поскольку именно при обучении жанру происходит максимальная конкретизация типовой речевой ситуации, лежащей в основе порождения любого высказывания. Сказанное предопределяет необходимость обучения речи строить с ориентацией на конкретные речевые жанры, распространенные в реальной речевой практике. Ученые-методисты связывают неблагоприятное состояние развития речи учащихся в национальной школе с неразработанностью этого вопроса с речеведческой точки зрения, отсутствие реализации жанрового подхода.

Сложившаяся в учебных заведениях с билингвальной аудиторией практика преподавания русского языка с системой работы по развитию связной речи требует переориентации на работу над конкретными речевыми жанрами учащихся работу при обучении сочинению как одному из видов письменного монологического высказывания. Залог коммуникативно успешной речи – построение ее в соответствии с жанровыми фреймами; учащийся – билингв, строя высказывание, при продуцировании речи в соответствии с задачами речи должен определить адекватный ситуации общения жанр и следовать его законам. Это предполагает знакомство старшеклассника национальной школы с жанровыми моделями и сформированность у него умения уместно использовать языковые средства, соответствующие жанру.

Формированию умений построения коммуникативно ориентированного текста будет способствовать организация обучения жанру как типизированной форме высказывания, которая соединяет в единое целое особенности, определяемые и функциональным стилем, и функционально-смысловыми типами речи, это определяется более четкими критериями построения определенных жанров. Научить школьников создавать жанрово дифференцированные тексты разных стилей вообще возможно лишь с опорой на понимание различных типов текстов, особенностях их содержания, формы, частотных языковых средств, наиболее распространенных средств языковой выразительности. В качестве новых средств обучения, с помощью которых можно было бы представить жанровое своеобразие различных текстов и сформировать у учащихся умения порождать собственные высказывания разной жанровой принадлежности, предлагаются



понятия «речевая ситуация», «Приём речевого общения», «жанр высказывания». Разработка системы обучения жанровым публицистическим сочинениям является собой в контексте национального образования весьма непростой, требующей многостороннего рассмотрения задачей, нами ставится более конкретная цель – разработать основы обучения старшеклассников школы Северной Осетины информационным жанрам публицистики. Выбор публицистических жанров обусловлен их возрастающей значимостью в жизни современного общества. Среди важнейших, с точки зрения соответствия образовательным, воспитательным и развивающим задачам обучения и значимых в опыте современной массовой коммуникации жанров нами определены жанры публицистического стиля – информационные, аналитические и художественно-публицистические. Интересен сопоставительный анализ жанров художественной публицистики на русском и осетинском языках, что позволит билингом лучше понять специфику художественных жанров, объединённых в обоих языковых вариантах особой речевой изобразительностью и выразительностью.

Методика обучения связным высказываниям в публицистических жанрах включает знакомство учащихся с новыми речеведческими понятиями «речевая ситуация», «жанр высказывания», «приём речевого общения», «цель речи», «аргументы» и систему упражнений, основанную на характере деятельности учащихся (аналитический, репродуктивный, аналитико-синтетический и продуктивный).

Выявленные в ходе теоретических изысканий жанровоопределяющие признаки публицистических жанров следует использовать при разработке программы обучения публицистическим жанрам. Система упражнений должна быть направлена на последовательное формирование речевых умений школьников,

соответствующих фазам речевой деятельности: ориентировке, планированию, реализации программы в языковом коде, контролю. Аналитическая работа школьников сводится к следующим работам – коммуникативный анализ предложения, ССЦ, абзаца, частичный и полный анализ текста; репродуктивная работа – к диктантам и изложениям с творческими заданиями; аналитико-синтетическая работа – к упражнениям на трансформацию предложений, абзаца или текста в соответствии с заданной речевой ситуацией; продуктивная реализовывалась на творческом этапе, в процессе создания связных высказываний конкретных речевых форм. Понятие публицистических жанров вводится в процесс обучения при написании обучающих изложений, понятие о специфике устного выступления – при обучении аналитико-синтетической деятельности.

При разработке системы упражнений учитывались особенности контактирующих в сознании билинга языковых систем, что нашло отражение в последовательном применении принципа предупреждения ошибок интерферентного характера в речи учащихся (подбор и организация материала, знакомство с образцовыми русскими текстами, комментарий учителя) и последовательному исправлению допущенных ошибок. Итак, обучение школьников созданию текстов в жанрово-коммуникативном аспекте будет более эффективным, если процесс обучения будет включать ознакомление учащихся с лингвостилистическими особенностями жанров на основе единой системы, построенной на принципах риторического канона, с учетом понятий «речевая ситуация», «прием речевого общения», «жанр высказывания» и систему упражнений аналитического, репродуктивного, аналитико-синтетического и продуктивного характера, формирующих умения создавать тексты определенных публицистических жанров.

#### Библиографический список

1. Джиоева А.Р. К вопросу о реализации универсальных учебных действий в образовательном процессе школы. *Вопросы образования и науки: теоретический и практический аспекты*: Международная научно-практическая конференция. 2015: 32 – 33.
2. Джиоева А.Р., Джиоева Г.Х., Кочисов В.К. К вопросу о развитии национальной школы. *Дарьял*. 1999; 2: 219.
3. Цаликова М.А. Изучение русского языка в вузах как условие профессиональной подготовки. *Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия*: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию профессора К.Е. Гагкаева. Владикавказ, 2013: 68 – 71.
4. Цаликова М.А. Проблемы выработки языковой стратегии оценки у студентов-журналистов. *Культура русской речи*: Материалы Третьей Международной конференции в рамках реализации федеральной и краевой программы «Русский язык». Армавир, 2003: 145 – 146.
5. Цаликова М.А. Роль текстов в работе по развитию русской речи учащихся национальных школ. *Диалог*. 2003; 3: 69.
6. Вашаева М.Л. *Обучение эссе в условиях двуязычия*. Владикавказ, 2008.

#### References

1. Dzhioeva A.R. K voprosu o realizacii universal'nyh uchebnyh dejstvij v obrazovatel'nom processe shkoly. *Voprosy obrazovaniya i nauki: teoreticheskij i prakticheskij aspekty*: Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. 2015: 32 – 33.
2. Dzhioeva A.R., Dzhioeva G.H., Kochisov V.K. K voprosu o razvitii nacional'noj shkoly. *Dar'jal*. 1999; 2: 219.
3. Calikova M.A. Izuchenie russkogo yazyka v vuzah kak uslovie professional'noj podgotovki. *Aktual'nye problemy sovremennogo obrazovaniya v usloviyah dvuyazychiya*: Materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoj 100-letiyu professora K.E. Gagkaeva. Vladikavkaz, 2013: 68 – 71.
4. Calikova M.A. Problemy vyrabotki yazykovoj strategii ocenki u studentov-zhurnalistov. *Kul'tura russkoj rechi*: Materialy Tre't'ej Mezhdunarodnoj konferencii v ramkah realizacii federal'noj i kraevoj programmy "Russkij jazyk". Armavir, 2003: 145 – 146.
5. Calikova M.A. Rol' tekstov v rabote po razvitiyu russkoj rechi uchaschihsya nacional'nyh shkol. *Dialog*. 2003; 3: 69.
6. Vashaeva M.L. *Obuchenie `esse v usloviyah dvuyazychiya*. Vladikavkaz, 2008.

Статья поступила в редакцию 10.12.16

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ .....	3	ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ» .....	40	БЕЗОПАСНОСТИ У СТУДЕНТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА .....	75
<b>СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ</b>		<b>Ж.Х. Эдиева</b> СТРУКТУРА СФОРМИРОВАННОСТИ ОСНОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ.....	44	<b>М.С. Башлаева</b> АНТИРЕЛИГИОЗНАЯ ПОЛИТИКА СОВЕТСКОГО ПРАВИТЕЛЬСТВА НА СЕВЕРНОМ КAVКАЗЕ В 1920-х – НАЧАЛЕ 1940-х гг. ....	77
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>		<b>З.А. Арскиева, Ф.Н. Алипханова</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПТИМИЗМ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	45	<b>Ф. Юань, Е.И. Бражник</b> НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ КНР И РОССИИ.....	78
<b>Д.М. Абдуразакова, А.И. Пешхоева</b> ИДЕИ ГУМАНИЗМА В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	5	<b>Н.В. Алехина, Н.М. Глушкова, Е.А. Стерлигова</b> ПРОЦЕССНО-МОДЕЛИРУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСИВНО-ЦЕННОСТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ.....	47	<b>В.С. Васильева</b> РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ПОЛИСУБЪЕКТНОСТИ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	82
<b>Д.М. Абдуразакова, З.Х. Саиева</b> К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	7	<b>О.О. Асриева, И.А. Маурина</b> МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ (ОПЫТ НЕГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ).....	49	<b>М.Т. Гайрабекова</b> СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ.....	84
<b>А.Р. Айналиева</b> ИНОСТРАННЫЙ СТУДЕНТ В СИСТЕМЕ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	9	<b>И.В. Буркина, Н.С. Гермашева, А.В. Приходько</b> ЭТНОДУХОВНАЯ ТРАДИЦИЯ КАК КРЕДО ЭКОКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ, СОСТАВЛЯЮЩИХ ИНТЕГРАТИВНО-ЦЕЛОСТНЫЙ БАЗИС ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	53	<b>Е.П. Мутаевичи, Н.В. Самсонова</b> КОММУНИКАТИВНО-СЕРВИСНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ГОСТЕПРИИМСТВА.....	86
<b>П.Д. Гаджиева</b> СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОРГАНИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА .....	12	<b>Д.О. Буркин, А.В. Егорова, Е.В. Дубикова</b> ЭТНОДУХОВНЫЕ ТРАДИЦИОННЫЕ ОСНОВАНИЯ ЭКОКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКЕ.....	55	<b>Н.М. Новичкова, О.А. Нечаева</b> СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ КАК УНИВЕРСАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	87
<b>А.П. Елисеева</b> СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ХАКАССКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ .....	13	<b>Л.Б. Друтин</b> ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА САКСОФОНЕ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА – КОЛЛЕДЖ» .....	57	<b>С.А. Расчетина, А.Д. Абашина, М.А. Жданова</b> ФУНКЦИИ ПРОГНОЗА В РАЗРАБОТКЕ И ОЦЕНКЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОГРАММ ПОДДЕРЖКИ И СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЁНКА В СИТУАЦИИ РИСКА .....	90
<b>Л.С. Зникина</b> ОБ ОЦЕНКЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ .....	15	<b>Н.И. Исаева, В.И. Коваленко, С.И. Маматова, О.А. Соколова</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ РИСКИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА .....	59	<b>О.В. Савина, Т.Н. Серегина, Ю.В. Слепкина, А.В. Фатерина</b> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОСВОЕНИЯ СТИЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ МУЗЫКИ БАРОККО В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО В ВУЗЕ.....	93
<b>К.Б. Давлетова</b> ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	17	<b>С.А. Караева, С.Х. Шихалиева, Л.П. Феталиева</b> РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РУССКОЙ РЕЧИ КАК ОСНОВНАЯ ЗАДАЧА ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ .....	62	<b>Т.Д. Цветкова</b> ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ВОЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ .....	95
<b>М.А. Исаева</b> СТРУКТУРА ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ .....	20	<b>В.А. Малахова</b> АКТУАЛЬНОСТЬ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ АВИАЦИОННОГО ВУЗА К РАЗРЕШЕНИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ.....	64	<b>С.Р. Чеджемов, Д.А. Петренко</b> ИЗ ИСТОРИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ЮГА РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ СЕВЕРНОЙ ОСЕТИИ).....	98
<b>Т.Ю. Кошель</b> ЭЛЕКТРОННЫЕ КАТАЛОГИ БИБЛИОТЕК В КОНТЕКСТЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННО-ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	22	<b>Р.М. Мансурова</b> МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РАННЕГО ДВУЯЗЫЧИЯ.....	67	<b>Л.Х. Чомаева, Е.И. Толмачева</b> ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ....	100
<b>Г.В. Муравьев</b> КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И ИДЕИ ПРОГРАММНО-ДИАГНОСТИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА.....	24	<b>Р.М. Мансурова</b> ВЛИЯНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА НА РУССКУЮ РЕЧЬ ДЕТЕЙ-КАРАЧАЕВЦЕВ .....	69	<b>А.П. Ядреева</b> ОБРАЗ ПТИЦЫ В ПОДРАЖАТЕЛЬНЫХ ТАНЦЕВАЛЬНЫХ ДВИЖЕНИЯХ НАРОДОВ СЕВЕРА.....	102
<b>В.А. Покладова</b> СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫМ КАЧЕСТВАМ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ .....	28	<b>Е.Ф. Сердюкова</b> СТРУКТУРА СФОРМИРОВАННОСТИ У БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА НАВЫКОВ ВЫБОРА ПОВЕДЕНЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАНИЯ С ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИЕЙ.....	71	<b>Р.А. Абдусаламов, Л.В. Магдилова</b> МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАЦИОННОЕ ПРАВО» СТУДЕНТАМ-ЮРИСТАМ .....	104
<b>А.Н. Померлян, А.Л. Снигирев, О.В. Григорьев</b> ВОЕННЫЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ: ЛИЧНОСТЬ, ПЕДАГОГ, УЧЁНЫЙ .....	29	<b>Н.С. Белобородова, Н.А. Мельникова</b> ДЕБАТЫ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА .....	73		
<b>Е.В. Суханова</b> ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОХРАННОСТИ БИБЛИОТЕЧНОГО ФОНДА КАК ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС .....	32	<b>А.В. Шпигун</b> ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ			
<b>Е.А. Суховиенко</b> ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРАНТОВ В СВЕТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА.....	37				
<b>А.П. Усольцев, М.Д. Даммер</b> СТРУКТУРА МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ «ФИЗИЧЕСКОЕ					

<b>Ю.В. Алеева, Н.В. Чижикова</b> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ КОНСТРУИРОВАНИЯ И МОДЕЛИРОВАНИЯ ОДЕЖДЫ ..... 107	<b>И.И. Черненкова</b> РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ» В ОБРАЗОВАНИИ АСПИРАНТОВ АГРАРНОГО ПРОФИЛЯ ..... 147	<b>М. Исабиюли</b> ПРИВЛЕЧЕНИЕ ПЕДАГОГОВ К САМОУПРАВЛЕНИЮ ШКОЛЫ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ В РЕАЛИЗАЦИИ РЕФОРМ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ..... 182
<b>Н.В. Попова, А.В. Елфимова</b> СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ..... 112	<b>Т.Н. Шалкина</b> РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ИТ-НАПРАВЛЕНИЯ ..... 148	<b>Т.Н. Зуева</b> ВЛИЯНИЕ КОМПЛЕКСНОЙ ОПЫТНО- ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ФУНКЦИОНАЛЬНУЮ И ФИЗИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ ..... 185
<b>Г.А. Бакланова</b> ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ УЧИТЕЛЯМИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ..... 116	<b>Ш.Ю. Шихшабеков, О.М. Магомедов, Ш.Г. Арадахов</b> ЭЛЕМЕНТЫ ВОСТОЧНЫХ ЕДИНОБОРСТВ КАК ВАРИАТИВНАЯ ЧАСТЬ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПРЕДМЕТУ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» ..... 152	<b>М.И. Ляшенко</b> ИНТЕГРАЦИЯ ПРАВОСЛАВНЫХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ «ГРУППЫ РИСКА» НА ДОСУГОВЫХ ПЛОЩАДКАХ ПО МЕСТУ ЖИТЕЛЬСТВА ..... 188
<b>Ю.С. Заяц, Г.Ф. Свиридова, И.В. Федорова</b> ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 118	<b>А.И. Щеголь</b> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ В ВОЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ..... 154	<b>Д.А. Микаилов</b> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА ..... 192
<b>Ю.В. Алеева, В.В. Казанцева</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНО- КУЛЬТУРНОГО РАБОТНИКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ..... 121	<b>Э.Р. Жданов, Р.А. Яфизова, Н.А. Баринаева, Е.С. Салимова, А.Ф. Галиев</b> ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 157	<b>Ю.В. Печерский</b> АКТИВИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ..... 194
<b>Н.В. Попова, А.В. Ельников</b> КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЕТСКО- ЮНОШЕСКОЙ СПОРТИВНОЙ ШКОЛЫ ..... 123	<b>Е.А. Бырылова</b> КУЛЬТУРООРИЕНТИРОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПРОФИЛЬ «ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ») ..... 160	<b>Б.С. Садулаева</b> РЕШЕНИЕ ЗАДАЧИ ВЫБОРА ОС WINDOWS ДЛЯ ПЕРСОНАЛЬНЫХ КОМПЬЮТЕРОВ В ООО АРГУНСКИЙ КОМБИНАТ СТРОЙМАТЕРИАЛОВ И СТРОЙИНДУСТРИИ В РАМКАХ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «СЕТИ И ОПЕРАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ» ..... 197
<b>Н.В. Попова, Д.Е. Баянкина</b> ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ СТИМУЛИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ..... 126	<b>Е.А. Бырылова</b> «МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПРОФИЛЬ «ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ») ..... 163	<b>Б.С. Садулаева, М. С.-А. Турпалова</b> ОБУЧЕНИЕ БАКАЛАВРОВ ИНФОРМАТИКИ ..... 199
<b>А.Г. Шабанов, А.А. Борщ, А.Е. Мазурин</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ..... 129	<b>А.С.-А. Гатаев</b> ПОТЕНЦИАЛ ТРАДИЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ В ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА ..... 166	<b>Е.А. Селюкова</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТИВ – МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ЦЕЛОСТНАЯ СИСТЕМА В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ ..... 201
<b>Л.И. Уколова, Ли Хай</b> ЭСТЕТИЧЕСКОЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ ..... 132	<b>Н.Г. Гаширов, Х.М. Махмудов, Н.Г. Магомедов</b> ДИВЕРГЕНТНЫЕ ЗАДАЧИ С ГЕОМЕТРИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ ..... 169	<b>О.В. Силакова, Т.А. Спицына</b> МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО ШКОЛЬНИКАМИ ..... 203
<b>Л.И. Уколова, Цзян Вэйцян</b> СОТВОРЧЕСТВО В ПЕДАГОГИКЕ ИСКУССТВА ..... 134	<b>Н.Г. Гаширов, Х.М. Махмудов, Н.Г. Магомедов</b> ДИВЕРГЕНТНЫЕ ЗАДАЧИ С ГЕОМЕТРИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ ..... 169	<b>А.М. Афанасьев</b> К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ДИРИЖЕРА- ХОРЕМЕЙСТЕРА В УСЛОВИЯХ ИНСТИТУТА КУЛЬТУРЫ ..... 207
<b>М.С. Эльсиева, З.А. Магомеддибирова</b> К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ..... 136	<b>Д.К. Гришкин</b> МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ОРГАНИЗАЦИИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ ..... 171	<b>Д.В. Голубев</b> ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ «КОНТАКТНОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ» КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ КОМПОЗИЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ФОРМ ТАНЦА ..... 209
<b>Д.З. Тохчукова</b> ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ ..... 138	<b>М.Д. Даммер, Е.А. Леонова, И.С. Карасова</b> ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОРТАЛА «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА» НА ОСНОВЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕТОДОЛОГИИ ..... 173	<b>Н.А. Горбунова, Г.П. Молякко, Е.Б. Овчаренко, Л.В. Перлина</b> КУЛЬТУРНО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ МНОГООБРАЗИЮ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА ..... 211
<b>В.И. Филиппов</b> ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКЕ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ ..... 139	<b>Л.А. Демчук</b> ИГРОВОЙ ВИРТУАЛЬНЫЙ МИР КАК ФОРМА СОЦИАЛЬНОГО ОТЧУЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ..... 177	<b>Т.А. Курникова, Р.П. Потапова, Ю.А. Черниенко</b> ВОЗМОЖНОСТИ ТРЕНИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ВУЗЕ ..... 213
<b>Е.Ю. Холякина</b> СВЯЗЬ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ТОЛЕРАНТНОСТИ С ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА У СТУДЕНТОВ ПЕРВЫХ КУРСОВ ВЫСШИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАВЕДЕНИЙ ..... 144	<b>Н.А. Егорова, Л.И. Уколова</b> ЧЕРЕЗ ТОЛЕРАНТНОСТЬ К ЭСТРАДНОЙ ВОКАЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ..... 180	

<b>О.П. Кутькина, М.С. Куран</b> ПРОБЛЕМА РАЗРАБОТКИ ТЕСТОВ КАК СРЕДСТВ ОЦЕНКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ ..... 215	<b>Е.Н. Бажукова</b> ПРИЧИНЫ ПОЯВЛЕНИЯ ФОРМАЛИЗМА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ..... 250	<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>
<b>В.В. Медведев</b> ПРОБЛЕМЫ КОРПОРАТИВНОГО ДОСУГА РОССИИ В ИСТОРИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ..... 218	<b>Е.Н. Бажукова</b> ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЕТЕВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГА- МУЗЫКАНТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ..... 253	<b>А.М. Акимов, А.А. Акимова, Е.И. Гакова, М.М. Каюмова, В.В. Гафаров</b> ОТНОШЕНИЕ К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ И СЕМЕЙНЫЙ СТАТУС В ОТКРЫТОЙ ГОРОДСКОЙ ПОПУЛЯЦИИ: ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ..... 282
<b>Г.А. Папашвили</b> КРИТЕРИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СОСТАВЛЕНИЮ УЧЕБНЫХ ФОРМ УРОКА КЛАССИЧЕСКОГО ТАНЦА В СИСТЕМЕ ФГОС ВО ..... 221	<b>И.Б. Горбунова</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ СЕГОДНЯ: НОВЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ (НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛАБОРАТОРИИ «МУЗЫКАЛЬНО- КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ») ..... 256	<b>А.В. Исаев, А.М. Куртоакэ</b> ОЦЕНКА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ АНТИЦИПАЦИИ У СПОРТСМЕНОВ-БОРЦОВ ..... 285
<b>С.М. Погодаев, С.В. Матяж, О.В. Перушина, Н.В. Бабарыкина</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ДИСКУРСА В ПРЕПОДАВАНИИ КУЛЬТУРОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН ..... 223	<b>А.А. Панкова</b> СТАНОВЛЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В УСЛОВИЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ..... 262	<b>Л.А. Костина, Л.М. Миляева</b> ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ СТУДЕНТОВ- МЕДИКОВ ..... 287
<b>Е.А. Полякова</b> СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СВЕТСКИХ И ЦЕРКОВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МУЗЕЕВ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ФОРМЫ КУЛЬТУРЫ ..... 225	<b>А. Камерис, О.Л. Ясинская</b> ПРОГРАММНО-АППАРАТНЫЕ КОМПЛЕКСЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФИЛЯ «МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ» ..... 260	<b>Н.И. Медведева, Р.Х. Цечоева</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НЕУСТОЙЧИВОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА ..... 290
<b>Б.С. Садулаева, А.А. Мустафинова</b> РАЗРАБОТКА ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА ..... 228	<b>Н.Н. Петрова</b> СОХРАНЯЯ ТРАДИЦИИ, СМОТРИМ В БУДУЩЕЕ: МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ЦИФРОВОМ БАЯНЕ / АККОРДЕОНЕ ..... 265	<b>М.Х. Ногайлиева</b> РОЛЬ ЗНАНИЙ В ОБЛАСТИ ЮРИДИЧЕСКОЙ КОНФЛИКТОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ 38.03.04 – ГОСУДАРСТВЕННОЕ И МУНИЦИПАЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ..... 292
<b>Ю.А. Скворцова</b> АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ ..... 230	<b>Э.С. Тен</b> МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ ..... 267	<b>В.С. Нургалеев, Р.В. Опарин</b> ФОРМИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ СУИЦИДАЛЬНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ НА ПРИМЕРЕ ГЛАВНЫХ ГЕРОЕВ ТРАГЕДИИ У. ШЕКСПИРА «РОМЕО И ДЖУЛЬЕТТА» ..... 294
<b>Ю.В. Ануфриева</b> ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 232	<b>Д.Г. Михнюк, И.О. Товпич</b> МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОВЛАДЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНО- КОМПЬЮТЕРНЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ПРЕДМЕТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ЦИКЛА ..... 270	<b>А.М. Портнягина</b> СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ЭТАПОВ РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ..... 298
<b>Ф.Н. Апиш, З.М. Хутыз</b> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА ..... 237	<b>Н.Ю. Хомутская</b> ПРОБЛЕМЫ ИНВЕСТИРОВАНИЯ В РАЗРАБОТКЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА И АРАНЖИРОВКИ НА КЛАВИШНОМ СИНТЕЗАТОРЕ В РАМКАХ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ..... 273	<b>Ф.А. Токова</b> ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ ПЕРСОНАЛОМ: СУЩНОСТЬ И ПУТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ..... 300
<b>Е.Г. Алиева, О.М. Родионова, В.В. Глебов, Л.В. Клименко, Л.Б. Гусейнова, Д.С. Боева</b> ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ ПО УХОДУ ЗА ЗУБАМИ И ПОЛОСТЬЮ РТА НА ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА ..... 240	<b>Е.А. Шалаева</b> ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКИ ..... 275	<b>В.С. Нургалеев, П.А. Юдин</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МИГРАНТА И ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА НИХ ..... 301
<b>Е.В. Аникина, А.Я. Рыжов, Б.И. Лавер</b> РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ В ОПТИМИЗАЦИИ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К НЕБЛАГОПРЯТНЫМ ФАКТОРАМ СТОЛИЧНОГО МЕГАПОЛИСА ..... 242	<b>В.М. Бакулин, Д.Л. Еськин</b> МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕМЫ «РЕЗЕРВНОЕ КОПИРОВАНИЕ ДАННЫХ» ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НЕТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ..... 278	<b>О.А. Бокова, С.П. Волохов, Е.В. Шамарина</b> ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ: ОПЫТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ..... 303
<b>М.Н. Даначева</b> ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ Г. МОСКВЫ, ПРОЖИВАЮЩИХ В РАЗНЫХ СРЕДОВЫХ УСЛОВИЯХ ..... 244	<b>В.С. Бедрин</b> К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ ..... 280	<b>Т.А. Гонохова, И.С. Буханько, Л.В. Кыпчакова, М.И. Свищерских, Е.О. Усольцева</b> ФЕНОМЕН БЫТОВОЙ СОЛИДАРНОСТИ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВЕННОЙ АКТИВНОСТИ СЕЛЬСКИХ ЖИТЕЛЕЙ РА ..... 307
<b>А.В. Мартышов</b> ФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ТРЕНИНГОВЫХ ЗАНЯТИЙ У ШКОЛЬНИКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ КАРАТЭ ..... 246		<b>В.В. Гафаров, И.В. Гагулин, Е.А. Громова, А.В. Гафарова, Д.О. Панов, Э.А. Крымов</b> АССОЦИАЦИЯ ПОЛИМОРФИЗМА rs2412646 ГЕНА SLC6 С НЕКОТОРЫМИ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ И НАРУШЕНИЯМИ СНА В МУЖСКОЙ НОВОСИБИРСКОЙ ПОПУЛЯЦИИ 25 – 44 ЛЕТ ..... 310
<b>М.Ю. Питкевич</b> ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ВЛИЯНИЯ СТРЕСС-ФАКТОРОВ РАЗЛИЧНОГО ГЕНЕЗА НА УРОВЕНЬ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ УЧАЩИХСЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ..... 248		<b>В.В. Гафаров, И.В. Гагулин, Е.А. Громова, А.В. Гафарова, Д.О. Панов, Э.А. Крымов</b> АССОЦИАЦИЯ ПОЛИМОРФИЗМА rs2278749 ГЕНА ARNTL С НЕКОТОРЫМИ

КОМПОНЕНТАМИ АФФЕКТИВНЫХ РАССТРОЙСТВ И НАРУШЕНИЯМИ СНА В МУЖСКОЙ НОВОСИБИРСКОЙ ПОПУЛЯЦИИ 25 – 44 ЛЕТ ..... 315	<b>А.Д. Каксин</b> О КРИТЕРИЯХ ВЫДЕЛЕНИЯ СИНОНИМИЧЕСКОГО РЯДА И ЕГО ДОМИНАНТЫ В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ ..... 356	<b>Р.М. Сиражудинов, С.М. Омарова</b> ВЫПАДЕНИЕ КЛАССНО-ЧИСЛОВЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ СОГЛАСНЫХ В АПШИНСКОМ ГОВОРЕ АВАРСКОГО ЯЗЫКА ..... 396
<b>В.Е. Петров</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА СТИЛЯ УПРАВЛЕНИЯ ТРАНСПОРТНЫМ СРЕДСТВОМ С ПОМОЩЬЮ ЛИЧНОСТНОГО ОПРОСНИКА ОЦЕНКИ НАДЕЖНОСТИ ВОДИТЕЛЯ ..... 319	<b>Н.А. Потапова</b> АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ «ПОСЛОВИЦА» И «ПОГОВОРКА» В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ ..... 358	<b>Н.В. Терехова</b> СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ВЫРАЖЕНИЮ ХАРАКТЕРА ЧЕЛОВЕКА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ ..... 398
<b>И.В. Григоричева, Ю.А. Мельникова</b> ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОЖАТОГО ..... 323	<b>З.И. Саляхова</b> СЛОЖНЫЕ ЗАЛОГОВЫЕ ФОРМЫ ГЛАГОЛА В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ ..... 362	<b>С.А. Тагирова, А.Г. Жумабаева</b> ЦВЕТОБОЗНАЧЕНИЕ «ЧЁРНЫЙ» В СЕМАНТИКЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ КАЗАХСКОГО И БАШКИРСКОГО ЯЗЫКОВ ..... 401
<b>Ю.А. Мельникова</b> ВОЗМОЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ АЛГОРИТМА МАРКОВСКИХ ЦЕПЕЙ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ..... 325	<b>А.В. Сафронов</b> МНИМЫЕ ИРАНСКИЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В МИКЕНСКОМ ДИАЛЕКТЕ ДРЕВНЕГРЕЧЕСКОГО ЯЗЫКА ..... 364	<b>М-С.М. Мусаев, М.М. Уружбекова</b> СЕРИИ МЕСТНЫХ ПАДЕЖЕЙ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА ..... 403
<b>М.О. Тохчуков</b> СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К УПРАВЛЕНИЮ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ ..... 327	<b>Н.Ю. Северова, Л.К. Латышев</b> СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ ПЕРЕВОДА: ИХ ПРЕДМЕТ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ..... 367	<b>А.А. Шамсудинова</b> ЖИВОТНОВОДЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В МЮХРЕКСКОМ ДИАЛЕКТЕ РУТУЛЬСКОГО ЯЗЫКА ..... 404
<b>О.Г. Холодкова</b> К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ НЕВРОЛОГИЧЕСКИМ СТАТУСОМ ..... 328	<b>А.М. Соян</b> НЕКОТОРЫЕ СВЕДЕНИЯ О ФОЛЬКЛОРЕ УСИНСКИХ ТУВИНЦЕВ ..... 369	<b>Э.Н. Ширванова</b> ОБРАЗ НИТИ И МОТИВ ПРИВЯЗАННОСТИ В СЮЖЕТНОЙ ТКАНИ ПОВЕСТИ А.И. КУПРИНА «ПОЕДИНОК» ..... 406
<b>О.А. Шамшикова, Т.В. Белашина</b> К ВОПРОСУ О ФАКТОРАХ АКТУАЛИЗАЦИИ ГНЕВА У СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ ..... 331	<b>А.М. Соян</b> ПЕСНИ И ЧАСТУШКИ УСИНСКИХ ТУВИНЦЕВ ..... 371	<b>Ю.Н. Кириллова</b> ЭКСПРЕССИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕТАФОРЫ В СОВРЕМЕННЫХ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ ..... 408
<b>ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ</b>		
<b>ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>		
<b>Р.Т. Акбулатова</b> ЯЗЫКОВЫЕ ЗАКОНЫ, ПОД ДЕЙСТВИЕМ КОТОРЫХ ВОЗНИКЛИ БАШКИРСКИЕ ДИАЛЕКТИЗМЫ ..... 336	<b>А.М. Соян</b> НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ В ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ ЦАГАН- НУРСКИХ И УСИНСКИХ ТУВИНЦЕВ ..... 373	<b>Н.Р. Исрафилов</b> АРАБИЗМЫ В АГУЛЬСКОМ ЯЗЫКЕ ..... 411
<b>П.Р. Амирова, Х.В. Шахбазова</b> ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПРАКТИЧЕСКОГО КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА ..... 339	<b>И.М. Смирнов</b> МАСКУЛИННЫЕ И ФЕМИНИННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАЗА УСПЕШНОГО ЧЕЛОВЕКА В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ СМИ 20-х–30-х гг.) ..... 375	<b>А.А. Капашева, Р.И. Самситова</b> КОНЦЕПТ «ЖЕНЩИНА» В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А. СЕЙДИМБЕКА И М. ГАФУРИ) ..... 413
<b>О.Н. Дмитриева</b> АРХАИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА СВАДЕБНЫХ АЛГЫСОВ ЯКУТОВ ..... 341	<b>З.А. Хабибуллина, А.Д. Халилова</b> НАРОДНЫЙ ОРНАМЕНТ КАК ОТРАЖЕНИЕ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ БАШКИР (ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ) ..... 378	<b>П.А. Лекова</b> КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВСТАВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ЖУРНАЛИСТИКЕ БАГАУДИНА УЗУНАЕВА ..... 415
<b>И.Э. Коротаева</b> КЛАССИФИКАЦИЯ ОНОМАСТИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ АВИАЦИОННОЙ И КОСМИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ ..... 343	<b>Б-Х.Б. Цыбикова</b> ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНАЯ ФОЛЬКЛОРНАЯ ПРОЗА БУРЯТ ВНУТРЕННЕЙ МОНГОЛИИ ..... 381	<b>Н.Г. Нестерова, С.В. Фацанова</b> РЕГИОНАЛЬНЫЙ РАДИОДИСКУРС КАК СПЕЦИФИЧЕСКОЕ КОММУНИКАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО ..... 418
<b>Г.Г. Лопатина</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭКСПРЕССИВНОСТИ ТЕКСТА И ПУНКТУАЦИОННЫЕ СРЕДСТВА ИХ ВЫРАЖЕНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА Р.М. РИЛЬКЕ «ПЬЕР ДЮМОН» ..... 346	<b>Ю.И. Чаптыкова, Л.В. Челтыгмашеева</b> СЕМЕЙНО-БЫТОВОЙ ОБРЯДОВЫЙ ФОЛЬКЛОР ХАКАСОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ ФОЛЬКЛОРНОЙ ЭКСПЕДИЦИИ 2016 Г.) ..... 383	<b>Р.И. Самситова, А.Р. Хурамшина</b> РЕЧЕВОЙ АКТ КОМПЛИМЕНТА В БАШКИРСКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА ..... 420
<b>С.И. Мутаева</b> ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ АРАБИЗМОВ В ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКЕ ..... 348	<b>С.Р. Биджиева</b> СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПЕРЕНОСНЫХ ЗНАЧЕНИЙ СЛОВ В КАРАЧАЕВО- БАЛКАРСКОМ ЯЗЫКЕ НА ОСНОВЕ МЕТАФОРИЧЕСКОГО ПЕРЕНОСА НАЗВАНИЙ ..... 387	<b>Л.Х. Самситова, А.Ю. Куланчин</b> ОТРАЖЕНИЕ ЛИЧНЫХ И УКАЗАТЕЛЬНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ В СЛОВАРЕ «ДИВАН ЛУГАТ АТ-ТУРК» МАХМУДА АЛЬ-КАШГАРИ И ИХ СООТНОШЕНИЕ С МЕСТОИМЕНЯМИ СОВРЕМЕННОГО БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА ..... 422
<b>Е.П. Воробьева</b> СМЕРТЬ АВТОРА ОТ РУКИ ГЕРОЯ: САША СОКОЛОВ ..... 350	<b>С.А. Гасанова</b> СИСТЕМА СКЛОНЕНИЯ В ЛЕЗГИНСКОМ, РУТУЛЬСКОМ И ТАБАСАРАНСКОМ ЯЗЫКАХ ..... 388	<b>Ю.И. Чаптыкова, Л.В. Челтыгмашеева</b> МИФОЛОГИЧЕСКИЕ РАССКАЗЫ О ДУХАХ-ХОЗЯЕВАХ ГОРЫ, ВОДЫ, ОГНЯ В ФОЛЬКЛОРЕ ХАКАСОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ ФОЛЬКЛОРНОЙ ЭКСПЕДИЦИИ 2016 Г. В ТАШТЫПСКОМ И АСКИЗСКОМ РАЙОНАХ РЕСПУБЛИКИ ХАКАСИЯ ..... 424
<b>Г.А. Гасанова</b> МЕТАФОРИЧЕСКИЕ ЗНАЧЕНИЯ ГЛАГОЛОВ, ОБРАЗОВАННЫХ ОТ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ – НАИМЕНОВАНИЙ ЛИЦА, В РУССКОМ ЯЗЫКЕ ..... 353	<b>Н.М. Дугалич, Ю.А. Ермошин</b> СЕМИОТИКА ЦВЕТА В КРЕОЛИЗОВАННОМ ТЕКСТЕ НА ПРИМЕРЕ АРАБСКОЙ И ФРАНЦУЗСКОЙ КАРИКАТУРЫ ..... 390	<b>Н.Б. Мухина, Т.Н. Шайхутдинова</b> ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПОБУДИТЕЛЬНОЙ ЦЕЛИ РЕЧЕВОГО ДЕЙСТВИЯ ГОВОРЯЩЕГО ..... 427
	<b>М.М. Курбанова</b> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА ..... 393	<b>М.С. Андрюхина</b> ПОНЯТИЙНАЯ ОСНОВА ЗЕВГАТИЧЕСКОЙ КОНСТРУКЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА) ..... 431
	<b>Р.А. Магдилова, П.М. Исрапилов</b> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОРФОЛОГИЧЕСКОГО СПОСОБА ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ МНОЖЕСТВЕННОСТИ В АРЧИНСКОМ ЯЗЫКЕ И В ШАЙТЛИНСКОМ ГОВОРЕ ЦЕЗСКОГО ЯЗЫКА ..... 395	

<b>М.С. Смоля</b> ЯЗЫКОВАЯ БИОГРАФИЯ ЭТНИЧЕСКИХ НЕМЦЕВ П. МИХАЙЛОВКА СУЕТСКОГО РАЙОНА АЛТАЙСКОГО КРАЯ.....	<b>П.Е. Белоглазов, З.Е. Каскаракова, А.С. Кызласов</b> МНОГОЗНАЧНЫЕ КОРНЕВЫЕ СЛОВА В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ.....	<b>А.А. Иевыгина, Ю.Ю. Данилова, Д.А. Салимова</b> Ф.П. АДЕЛУНГ И ЕГО ПОТОМКИ: БИОГРАФИЯ И СУДЬБА РОДА РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ.....
436	449	461
<b>Т.П. Сухотерина, К.Р. Есеева</b> ЖАНР ПРАЗДНИЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ «НОВОГОДНЕЕ ПИСЬМО» В ПРОСТРАНСТВЕ ЕСТЕСТВЕННОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ .....	<b>С.А. Агаджанян</b> ЛЕКСИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ ВЕРОЯТНОСТИ В КОММУНИКАЦИИ «ВРАЧ – ПАЦИЕНТ» (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА).....	<b>В.В. Илларионов, Т.В. Илларионова</b> СОБРАНИЕ ЗАПИСЕЙ ОЛОНХО В КОЛЫМСКОЙ ЛОКАЛЬНОЙ ТРАДИЦИИ .....
438	452	466
<b>Н.В. Трубавина</b> СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОСТРОВНЫХ НЕМЕЦКИХ ГОВОРОВ АЛТАЯ, ОБУСЛОВЛЕННЫЕ УСТНОЙ ФОРМОЙ СУЩЕСТВОВАНИЯ.....	<b>З.А. Алибаев, С.Р. Ахметзянов</b> ПОЭТИКА РОМАНА РАИЛЯ БАЙБУЛАТОВА «ЗВУКИ ГАРМОНИ НА ПЕРЕПРАВЕ» .....	<b>М.А. Цаликова, И.Г. Санакоева</b> РИТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО- ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИМ ЖАНРАМ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....
441	454	469
<b>Ж.А. Агабеков</b> К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИОГРАФИИ ДИАЛЕКТОВ ТАБАСАРАНСКОГО ЯЗЫКА.....	<b>С.Х. Бахтыгереева</b> ШЕЖИРЕ – КАРТИНА СТЕПНОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ КАЗАХОВ.....	<b>М.А. Цаликова</b> РАЗВИТИЕ РУССКОЙ РЕЧИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ЖАНРОВ В НЕРУССКОЙ АУДИТОРИИ .....
444	457	471
<b>О.И. Плешкова</b> ПАРОДИЧЕСКАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ЖАНРОВЫХ ТРАДИЦИЙ В ПОВЕСТИ Б. АКУНИНА «БОХ И ШЕЛЬМА» .....	<b>Г.Г. Галина, М.Б. Галина</b> ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПОВЕСТИ НУГУМАНА МУСИНА «ЖИЗНЬ. СУДЬБА. ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ» .....	
446	459	

ALPHABETICAL INDEX.....	3	<b>Arskueva Z.A., Aliphanova F.N.</b> PEDAGOGICAL OPTIMISM AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM.....	45	<b>Yuan F., Brazhnik E.I.</b> NORMATIVE-LEGAL BASES OF FORMATION OF SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE MODERN UNIVERSITIES OF CHINA AND RUSSIA .....	78
<b>SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES</b>		<b>Alekhina N.V., Glushkova N.M., Sterligova E.A.</b> THE PROCESS-MODELING COMPONENT OF THE SYSTEM OF FORMATION OF DISCOURSE-VALUABLE COMPETENCE OF FUTURE LINGUISTS AND ITS EFFECTIVE IMPLEMENTATION .....	47	<b>Vasilyeva V.S.</b> THE REALIZATION OF A POLYSUBJECTIVITY PRINCIPLE IN DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PRESCHOOL TEACHERS .....	82
<b><u>PEDAGOGICAL STUDIES</u></b>		<b>Asrieva O.O., Mavrina I.A.</b> MUSICAL EDUCATION IN CONDITIONS OF THE MODERN SCHOOL (EXPERIENCE OF A PRIVATE SCHOOL) .....	49	<b>Gayrabekova M.T.</b> MODERN REQUIREMENTS FOR PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE GEOGRAPHY TEACHER .....	84
<b>Abdurazakova D.M., Peshkhoeva A.I.</b> THE IDEA OF HUMANISM IN SCHOOL EDUCATION .....	5	<b>Burkina I.V., Germasheva N.S., Prikhodko A.V.</b> ETHNOSPiritual TRADITION AS CREDO ECO-CULTURAL COMPETENCES COMPONENTS IN THE INTEGRATIVE HOLISTIC BASIS OF THE PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION .....	53	<b>Mutavchi E.P., Samsonova N.V.</b> COMMUNICATIVE AND SERVICE PROFESSIONAL COMPETENCE OF WORKERS IN A SPHERE OF SERVICE.....	86
<b>Abdurazakova D.M., Saieva Z.H.</b> DEVELOPING KEY COMPETENCES OF STUDENTS IN EXTRACURRICULAR WORK....	7	<b>Burkin D.O., Yegorova A.V., Dubikova Ye.V.</b> ETHNOSPiritual CONVENTIONAL BASIS OF ECO-CULTURAL COMPETENCE IN UNIVERSITY EDUCATION FOR TEACHERS .....	55	<b>Novichkova N.M., Nechayeva O.A.</b> SOCIO-ECOLOGICAL COMPETENCE OF A STUDENT AS A UNIVERSAL COMPETENCE IN MODERN EDUCATION .....	87
<b>Aynaliev A.R.</b> THE PLACE OF FOREIGN STUDENTS IN THE RUSSIAN HIGHER EDUCATION SYSTEM.....	9	<b>Drutin L.B.</b> TEACHING SAXOPHONE PLAYING AT SCHOOL AND COLLEGE: A SEQUENTIAL APPROACH .....	57	<b>Raschetina S.A., Abashina A.D., Zdanova M.A.</b> FUNCTIONS OF THE FORECAST IN DEVELOPMENT AND AN ASSESSMENT OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROGRAMS OF SUPPORT OF THE CHILD IN A RISK SITUATION .....	90
<b>Gadzhieva P. D.</b> MODERN TRENDS IN ORGANIZATION OF INNOVATIVE ACTIVITY OF A TEACHER...	12	<b>Isaeva N.I., Kovalenko V.I., Mamatova S.I., Sokolova O.A.</b> PSYCHOLOGICAL CULTURE AND OCCUPATIONAL RISKS IN WORK OF A UNIVERSITY TEACHER .....	59	<b>Savina O.V., Seryogina T.N., Slepkina Yu.V., Faterina A.V.</b> THEORY OF LEARNING STYLISTIC FEATURES OF BAROQUE MUSIC IN A PIANO COURSE AT A UNIVERSITY .....	93
<b>Eliseeva A.P.</b> THE SYSTEM OF EDUCATION OF CHILDREN IN KHAKASS FOLK PEDAGOGY .....	13	<b>Karayeva S.A., Shikhaliyeva S.Kh., Fetaliyeva L.P.</b> DEVELOPMENT OF THE COHERENT RUSSIAN SPEECH AS THE MAIN OBJECTIVE OF TRAINING OF PUPILS IN AN ELEMENTARY SCHOOL .....	62	<b>Tsvetkova T.D.</b> PERSONALIZATION OF TEACHING MATHEMATICS IN MODERN MILITARY EDUCATIONAL ORGANIZATIONS USING A DEVELOPMENT TECHNOLOGY OF CRITICAL THINKING .....	95
<b>Znikina L.S.</b> TO THE ISSUE OF ASSESSMENT OF THE LEVEL OF STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMPETENCIES .....	15	<b>Malakhova V.A.</b> THE RELEVANCE OF TRAINING OF CADETS IN AN AVIATION HIGHER EDUCATION SCHOOL TO RESOLVE COGNITIVE DIFFICULTIES .....	64	<b>Chedzhemov S.R., Petrenko D.A.</b> FROM THE HISTORY OF COMPETENCE- BASED APPROACH IN TEACHING MIDDLE-LEVEL PROFESSIONALS IN THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE SOUTH OF RUSSIA IN THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY (WITH THE REFERENCE TO NORTH OSSETIA).....	98
<b>Davletova K.B.</b> FEATURES OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF A MUSIC TEACHER IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION .....	17	<b>Mansurova R.M.</b> MECHANISMS OF THE DEVELOPMENT OF EARLY BILINGUALISM .....	67	<b>Chomaeva L.H., Tolmacheva E.I.</b> TECHNOLOGIES OF PROFESSIONALLY- ORIENTED TEACHING MATHEMATICS IN A MODERN UNIVERSITY .....	100
<b>Isaeva M.A.</b> THE STRUCTURE OF PROJECT – AND RESEARCH-RELATED CULTURE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES .....	20	<b>Mansurova R.M.</b> THE INFLUENCE OF THE NATIVE LANGUAGE ON THE RUSSIAN SPEECH OF KARACHAI CHILDREN .....	69	<b>Yadreyeva A.P.</b> THE IMAGE OF THE BIRD IN THE IMITATIVE DANCE MOVEMENTS OF THE NORTH .....	102
<b>Koshel T.Yu.</b> DIGITAL LIBRARY CATALOGUES IN THE CONTEXT OF INTELLECTUALIZATION OF DATA SEARCHING .....	22	<b>Serdyukova Ye.F.</b> THE MATURITY OF SKILLS TO CHOOSE BEHAVIORAL STRATEGIES IN FUTURE PSYCHOLOGISTS TO DEAL WITH DIFFICULT LIFE SITUATIONS .....	71	<b>Abdusalamov R.A., Magdilova L.V.</b> METHODICAL ASPECTS OF TEACHING INFORMATION LAW TO LAW STUDENTS.....	104
<b>Muravyov G.V.</b> THE CONCEPTUAL VISIONS AND IDEAS OF SOFTWARE AND DIAGNOSTIC MAINTENANCE OF PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF CADETS IN A MARITIME UNIVERSITY .....	24	<b>Beloborodova N.S., Melnikova N.A.</b> DEBATE AS A FORM OF DEVELOPMENT OF THE CRITICAL THINKING OF COLLEGE STUDENTS .....	73	<b>Aleeva Yu.V., Chizhikova N.V.</b> PEDAGOGICAL TECHNOLOGY AS A CONDITION OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELOR STUDENTS MAJORING IN DESIGNING AND MODELLING OF CLOTHES .....	107
<b>Pokladova V.A.</b> MODERN REQUIREMENTS FOR PROFESSIONAL AND PERSONAL QUALITIES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	28	<b>Shpigun A.V.</b> FORMATION OF COMPETENCES IN THE FIELD OF INFORMATION SECURITY OF STUDENTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....	75	<b>Popova N.V., Elfimova A.V.</b> SOCIAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF A TEACHER IN THE COURSE OF WORK WITH CHILDREN OF THE PRESCHOOL AGE .....	112
<b>Pomerlyan A.N., Snigirev A.L., Grigoriev O.V.</b> MILITARY INSTRUCTOR: PERSONALITY, TEACHER, SCIENTIST .....	29	<b>Bashlaeva M.S.</b> ANTI-RELIGIOUS POLICY OF THE SOVIET GOVERNMENT IN THE NORTHERN CAUCASUS IN 1920s – EARLY 1940s. ....	77		
<b>Sukhanova E.V.</b> PRESERVATION OF A LIBRARY FUND AS A TECHNOLOGICAL PROCESS .....	32				
<b>Suhovienko E.A.</b> DIAGNOSTICS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF UNDERGRADUATES IN THE LIGHT OF IMPLEMENTATION OF PROFESSIONAL TEACHER STANDARDS. ....	37				
<b>Usoltsev A.P., Dummer M.D.</b> STRUCTURE OF THE MASTER'S PROGRAM "PHYSICAL EDUCATION IN MODERN SCHOOL" .....	40				
<b>Edieva Zh.H.</b> STRUCTURE OF FORMATION OF BASES OF PEDAGOGICAL SKILLS IN FUTURE MATHEMATICS TEACHERS .....	44				

<b>Baklanova G.A.</b> THE USE OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES BY PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	116	<b>Shchyogol A.I.</b> FEATURES OF FORMATION OF VALUABLE ORIENTATIONS OF A PERSON IN MILITARY ORGANIZATIONS.....	154	<b>Pechersky Yu.V.</b> ACTIVATION OF CREATIVE WORK OF PUPILS AT TECHNOLOGY LESSONS IN PRIMARY CLASSES.....	194
<b>Zayats Yu.S., Sviridova G.F., Fyodorova I.V.</b> ACTIVITY-SYSTEM APPROACH IN TRAINING UNDERGRADUATE STUDENTS IN PRIMARY EDUCATION.....	118	<b>Zhdanov E.R., Yafizova R.A., Barinova N.A., Salimova E.S., Galiev A.F.</b> PROJECT AND RESEARCH ACTIVITIES AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF ENGINEERING AND TECHNICAL ABILITIES AND INNOVATIVE POTENTIAL OF CHILDREN AND YOUTH IN THE ADDITIONAL EDUCATION.....	157	<b>Sadulaeva B.S.</b> SOLUTION OF THE PROBLEM OF THE CHOICE FOR WINDOWS OS OF PCS AT "ARGUN PLANT OF BUILDING MATERIALS AND CONSTRUCTION INDUSTRY" LLC IN THE COURSE ON "NETWORKS AND OPERATING SYSTEMS".....	197
<b>Aleeva Yu.V., Kazantseva V.V.</b> THE PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE WELFARE WORKER IN MODERN CONDITIONS.....	121	<b>Byrylova E.A.</b> CULTURE-ORIENTED ACTIVITY AS A CONDITION OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF GENERAL CULTURAL COMPETENCE IN BA STUDENT OF TEACHER EDUCATION IN THE FIELD OF LIFE AND SAFETY TRAINING COURSE.....	160	<b>Sadulaeva B.S., Turpalova M.S.-A.</b> TRAINING DISCRETE PROBABILITY TO FUTURE BACHELOR OF COMPUTER SCIENCE.....	199
<b>Popova N.V., Yelnikov A.V.</b> CULTUROLOGICAL APPROACH AS A BASIS OF IMPROVEMENT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN A CHILDREN'S SPORTS SCHOOL.....	123	<b>Byrylova E.A.</b> TEACHERS' PRINCIPLES FOR MAKING UP THE CONTENTS OF TEACHING MATERIALS TO FORM AND DEVELOP COMMON CULTURAL COMPETENCES OF BA STUDENTS MAJORING IN PEDAGOGICAL EDUCATION (SPECIALIZATION PROFILE "EDUCATION IN TEACHING LIFE AND SAFETY MANAGEMENT").....	163	<b>Seliukova E.A.</b> THE TEACHING STAFF IS A MULTIFUNCTIONAL INTEGRATED SYSTEM IN MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTION.....	201
<b>Popova N.V., Bayankina D.E.</b> ORGANIZATIONAL FEATURES OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE COURSE OF STIMULATION OF INFORMATIVE ACTIVITY.....	126	<b>Gataev A.S.-A.</b> THE POTENTIAL OF TRADITIONAL PEDAGOGICAL PARADIGM IN THE UPBRINGING OF UNIVERSITY STUDENTS.....	166	<b>Silkova O.V., Spitsyna T.A.</b> METHODICAL TRAINING OF BACHELORS OF EDUCATION IN LIFE SAFETY TO IMPLEMENT PROJECT ACTIVITIES IN WORK WITH SCHOOLSTUDENTS.....	203
<b>Shabanov A.G., Borsch A.A., Mazurin A.E.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONALLY VALUABLE ORIENTATIONS OF FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL ARMY OF THE RUSSIAN FEDERATION GUARD.....	129	<b>Gasharov N.G., Mahmudov H.M., Magomedov N.G.</b> DIVERGENT TASKS WITH GEOMETRIC CONTENT IN THE PRIMARY COURSE OF MATHEMATICS.....	169	<b>Afanasiev A.M.</b> THE ISSUES OF THE PROFESSIONAL EDUCATION OF A CONDUCTOR-CHOIRMASTER UNDER CONDITIONS OF AN INSTITUTE OF CULTURE.....	207
<b>Ukolova L.I., Li Hai</b> THE PERCEPTION OF MUSIC AS A SPECIAL FORM OF AESTHETIC AND EMOTIONAL ACTIVITIES FOR CHILDREN.....	132	<b>Grishkin D.K.</b> MODEL OF ORGANIZATION MEDIA EDUCATION IN MILITARY HIGHER EDUCATION SCHOOL.....	171	<b>Golubev D.V.</b> CONTACT IMPROVISATION INNOVATIVE TEACHING METHODS AS A MEANS OF COMPOSING OF FORMS OF THE CONTEMPORARY DANCE.....	209
<b>Ukolova L.I., Jiang Weiqiang</b> CO-CREATION IN TEACHING ART.....	134	<b>Dammer M.D., Leonova E.A., Karasova I.S.</b> FUNCTION-ORIENTED METHODOLOGY IN DESIGNING OF THE INFORMATION AND EDUCATION WEB PORTAL "TEACHING PRACTICE".....	173	<b>Gorbunova N.A., Molyavko G.P., Ovcharenko E.B., Perlina L.V.</b> CULTURAL AND ESTHETIC ASPECTS OF CHOREOGRAPHY TEACHING.....	211
<b>Elsieva M.S., Magomeddibirova Z.A.</b> ABOUT THE FORMATION OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES IN YOUNGER PUPILS.....	136	<b>Demchuk L.A.</b> VIRTUAL WORLD OF GAMES AS A FORM OF SOCIAL EXCLUSION OF TEENAGERS.....	177	<b>Kournikova T.A., Potapova R.P., Chernienko Yu.A.</b> TRAINING TECHNOLOGIES IN FORMATION OF CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS.....	213
<b>Tohchukova D.Z.</b> HISTORY OF FOREIGN DESIGN EDUCATION.....	138	<b>Yegorova N.A., Ukolova L.I.</b> TOLERANCE ON THE WAY TO POP VOCAL PRACTICE.....	180	<b>Kutkina O.P., Kuran M.S.</b> THE PROBLEM OF DEVELOPING TESTS AS A MEANS OF ASSESSMENT OF COMPETENCE LEVEL.....	215
<b>Filippov V.I.</b> EXPERIENCE IN THE IMPLEMENTATION OF MODEL OF THE ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES ON EDUCATIONAL ROBOTICS IN PRIMARY SCHOOL.....	139	<b>Isbanioly M.</b> PARTICIPATION OF TEACHERS IN DECISION MAKING AS MOTIVE TO REFORMS IN EDUCATION SYSTEM.....	182	<b>Medvedenko V.V.</b> RUSSIAN CORPORATE LEISURE PROBLEMS: HISTORICAL ASPECT.....	218
<b>Kholiyavina Ye.Yu.</b> THE CONNECTION BETWEEN THE LEVEL OF TOLERANCE FORMATION AND PSYCHO-PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF FIRST YEAR STUDENTS IN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES.....	144	<b>Zueva T.N.</b> THE INFLUENCE OF COMPLEX EXPERIMENTAL WORK ON FUNCTIONAL AND PHYSICAL FITNESS OF PRESCHOOL CHILDREN.....	185	<b>Papashvili G.A.</b> CRITERIA OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN COMPOSING OF CLASSICAL DANCE LESSON FORMS IN THE GEF SYSTEM.....	221
<b>Chernenkova I.I.</b> THE ROLE AND IMPORTANCE OF THE DISCIPLINE "METHODS OF TEACHING AND EDUCATION IN HIGHER EDUCATION SCHOOL" IN THE EDUCATION OF AGRICULTURE GRADUATE STUDENTS.....	147	<b>Lyashenko M.I.</b> INTEGRATION OF ORTHODOX AND EDUCATION VALUES TO WORKING WITH CHILDREN "AT RISK" IN THE AREAS LEISURE RESIDENCE.....	188	<b>Pogodaev S.M., Matyazh S.V., Pervushina O.V., Babarykina N.V.</b> A DISCOURSE METHOD IN TEACHING CULTURAL STUDIES AND SOCIAL AND HUMANITARIAN DISCIPLINES.....	223
<b>Shalkina T.N.</b> ROLE PLAY AS A MEANS OF GROWTH OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF IT STUDENTS.....	148	<b>Mikhailov D.A.</b> FEATURES OF FORMING OF LEGAL COMPETENCE OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION.....	192	<b>Poliakova E.A.</b> SECULAR AND ECCLESIASTICAL PEDAGOGICAL MUSEUMS OF WESTERN SIBERIA AS AN EDUCATIONAL FORM OF CULTURE: FORMATION AND DEVELOPMENT.....	225
<b>Shihshabekov Sh.Yu., Magomedov O.M., Aradahov Sh.G.</b> MARTIAL ARTS AS OPTIONAL PART OF THE CONTENTS OF COURSES ON THE SUBJECT "PHYSICAL EDUCATION".....	152			<b>Sadulaeva B.S., Mustafinova A.A.</b> DEVELOPMENT OF INFORMATION AND UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	228



<b>Skvortsova Yu.A.</b> THE ANALYSIS OF TODAY'S TENDENCIES OF FORMATION OF STUDENTS' INTERETHNIC COMMUNICATION CULTURE.....	230	<b>Ten E.S.</b> MUSIC AND COMPUTER TECHNOLOGIES IN MUSIC LESSONS IN SECONDARY SCHOOLS.....	267	<b>Nurgaleev V.S., Yudin P.A.</b> PSYCHOLOGICAL FEATURES OF WORKERS AND FACTORS AFFECTING THEM.....	301
<b>Anufrieva Yu.V.</b> TUDYING OF VALUABLE ORIENTATIONS IN SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION.....	232	<b>Mikhnyuk D.G., Tovpich I. O.</b> METHODICAL ASPECTS OF MASTERING MUSICAL COMPUTER TECHNOLOGIES IN A COMPREHENSIVE SCHOOL WITH PROFOUND STUDYING OF SUBJECTS ON MUSIC.....	270	<b>Bokova O.A., Volohov S.P., Shamarina E.V.</b> FEATURES OF PROFESSIONAL FORMATION OF TEACHERS WHO WILL WORK AT A SMALL VILLAGE SCHOOL: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH.....	303
<b>Apish F.N., Khutyz Z.M.</b> PEDAGOGICAL REFLEXION AS A MEANS OF FORMATION OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY.....	237	<b>Khomutskaya N.Yu.</b> PROBLEMS OF INVESTMENT IN THE DEVELOPMENT OF METHODS OF TEACHING SKILLS AND ARRANGEMENTS OF KEYBOARD SYNTHESIZERS WITHIN REFRESHER COURSES AND RETRAINING.....	273	<b>Gonokhova T.A., Bukhanko I.S., Kypchakova L.V., Svidersky M.I., Usoltseva E.O.</b> PHENOMENON OF HOUSEHOLD SOLIDARITY AS BASIS OF DEVELOPMENT OF PUBLIC ACTIVITY OF VILLAGE RESIDENTS OF THE ALTAI REPUBLIC.....	307
<b>Alieva E.G., Rodionova O.M., Glebov V.V., Klimenko L.V., Gusejnova L.B., Boeva D.S.</b> INFLUENCE OF CARE PRODUCTS FOR TEETH AND ORAL CAVITY ON THE PSYCHOPHYSIOLOGICAL CONDITION OF THE PERSON.....	240	<b>Shalaeva E.A.</b> INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF FORMATION OF COMMON CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS BY MUSIC.....	275	<b>Gafarov V.V., Gagulin I.V., Gromova E.A., Gafarova A.V., Panov D.O., Krymov E.A.</b> ASSOCIATION OF POLYMORPHISM RS2412646 CLOCK GENE WITH CERTAIN SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS AND SLEEP DISORDERS IN THE MALE POPULATION OF NOVOSIBIRSK, AGED 25 – 44.....	310
<b>Anikina E.V., Ryzhov A.Ya., Laver B.I.</b> VARIOUS APPROACHES IN OPTIMIZATION OF ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS TO NEGATIVE FACTORS OF A CAPITAL MEGALOPOLIS.....	242	<b>Bakulin V.M., Yeskin D.L.</b> THE TECHNIQUE OF TRAINING OF THE THEME "BACKING UP DATA" FOR STUDENTS OF NON-TECHNICAL SPECIALTIES.....	278	<b>Gafarov V.V., Gagulin I.V., Gromova E.A., Gafarova A.V., Panov D.O., Krymov E.A.</b> ASSOCIATION OF POLYMORPHISM RS2278749GENE ARNTL WITH CERTAIN AFFECTIVE DISORDERS AND SLEEP DISORDERS IN THE MALE POPULATION OF NOVOSIBIRSK, AGED 25-44.....	315
<b>Danacheva M.N.</b> PSYCHOPHYSIOLOGICAL ASSESSMENT OF CARDIOVASCULAR SYSTEM OF HIGH SCHOOL PUPILS, WHO LIVE IN MOSCOW IN DIFFERENT ENVIRONMENTAL CONDITIONS.....	244	<b>Bedrin V.S.</b> THE ISSUE OF FORMATION OF COMMON CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE POLICE OFFICERS.....	280	<b>Petrov V.E.</b> PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF A STYLE OF DRIVING A VEHICLE WITH THE HELP OF A PERSONAL QUESTIONNAIRE FOR ASSESSING THE RELIABILITY OF THE DRIVER.....	319
<b>Martyshev A.V.</b> PHYSIOLOGICAL EFFICIENCY EVALUATION OF TRAINING FOR SCHOOLCHILDREN WHO DO KARATE.....	246	<b>PSYCHOLOGICAL SCIENCES</b>			
<b>Pitkevich M.Yu.</b> PSYCHOPHYSIOLOGICAL ASSESSMENT OF STRESS FACTORS' INFLUENCE OF VARIOUS GENESIS ON THE LEVEL OF STUDENTS' STRESS RESISTANCE.....	248	<b>Akimov A.M., Akimova A.A., Gukova E.I., Kayumova M.M., Gafarov V.V.</b> THE ATTITUDE TOWARDS ONE'S OWN HEALTH AND FAMILY STATUS IN THE URBAN POPULATION: GENDER DIFFERENCES.....	282	<b>Grigorieva I.V., Melnikova Yu.A.</b> INTERACTIVE METHODES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGIC SUPPORT OF FORMING COMPETENCIES OF A SUMMER CAMP LEADER.....	323
<b>Bazhukova E.N.</b> CAUSES OF FORMALISM IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A MUSIC TEACHER AND THE POSSIBILITY OF ITS OVERCOMING IN THE INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	250	<b>Isaev A.V., Kirtoake A.M.</b> ASSESSMENT OF THE PROCESS OF FORMATION OF ANTICIPATION IN ATHLETES FIGHTERS.....	285	<b>Melnikova Yu.A.</b> APPLICATION OF THE MARKOV CHAIN ALGORITHM IN PSYCHOLOGICAL RESEARCH.....	325
<b>Bazhukova E.N.</b> THE BASIC PRINCIPLES OF FUNCTIONING OF NETWORK OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A MUSIC TEACHER WHEN USING MUSICAL AND COMPUTER TECHNOLOGIES.....	253	<b>Kostina L.A., Milyaeva L.M.</b> FORMING VALUABLE ATTITUDE TO HEALTH AMONG MEDICAL STUDENTS.....	287	<b>Tohchukov M.O.</b> THE APPROACHES TO THE HUMAN RESOURCE MANAGEMENT.....	327
<b>Gorbunova I.B.</b> PEDAGOGICAL UNIVERSITY TODAY: THE NEW EDUCATIONAL TECHNOLOGY (A CASE STUDY OF THE LABORATORY "MUSICAL COMPUTER TECHNOLOGIES").....	256	<b>Medvedeva N.I., Tsechoeva R.H.</b> PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH EMOTIONAL INSTABILITY IN CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY.....	290	<b>Kholodkova O.G.</b> A PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL PREPAREDNESS TO SCHOOL OF CHILDREN WITH IMPAIRED NEUROLOGICAL STATUS.....	328
<b>Kameris A., Yasinskaya O.L.</b> HARDWARE AND SOFTWARE SYSTEMS FOR TRAINING SPECIALISTS ON "MUSICAL COMPUTER TECHNOLOGIES".....	260	<b>Nogailieva M.H.</b> THE ROLE OF KNOWLEDGE IN THE FIELD OF LEGAL CONFLICTS IN THE PROCESS OF TEACHING STUDENTS STATE AND MUNICIPAL MANAGEMENT (CODE 38.03.04).....	292	<b>Shamshikova O.A., Belashina T.V.</b> THE QUESTION OF FACTORS OF EXPRESSION OF ANGER IN LAW ENFORCEMENT OFFICERS.....	331
<b>Pankova A.A.</b> FORMATION OF INFORMATION CULTURE OF THE TEACHER OF MUSIC IN THE FUNCTIONING OF HIGH-TECH INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	262	<b>Nurgaleev V.S., Oparin R.V.</b> FORMATION AND REALIZATION OF SUICIDE TENDENCIES IN A PERSON IN ADOLESCENCE WITH REGARD TO THE MAIN CHARACTERS OF SHAKESPEARE'S TRAGEDY "ROMEO AND JULIET".....	294	<b>THE HUMANITIES</b>	
<b>Petrova N.N.</b> KEEPING THE TRADITION, FACING THE FUTURE: METHODS TO TEACH PLAYING THE DIGITAL ACCORDION.....	265	<b>Portnyagina A.M.</b> STRUCTURALLY FUNCTIONAL MODELS OF STAGES OF THE DEVELOPMENT OF IMAGINATION IN THE COURSE OF MUSICAL ACTIVITY.....	298	<b>PHILOLOGICAL STUDIES</b>	
		<b>Tokova F.A.</b> INTERACTIVE APPROACH IN THE MANAGEMENT OF PERSONNEL: BASICS AND WAYS OF PRACTICAL REALIZATION.....	300	<b>Akbulatova R.T.</b> LINGUISTIC LAWS UNDER WHICH BASHKIR DIALECTICISMS AROSE.....	336
				<b>Amirova P.R., Shakhbazova H.V.</b> DEVELOPING OF LINGUOCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS AT A PRACTICAL COURSE OF THE RUSSIAN LANGUAGE.....	339
				<b>Dmitrieva O.N.</b> THE ARCHAIC VOCABULARY OF WEDDING ALGYS OF THE YAKUTS.....	341

<b>Korotaeva I.E.</b> CLASSIFICATION OF ONOMASTIC AVIATION AND SPACE REALIA ..... 343	<b>Dugalich N.M., Ermoshin Yu.A.</b> SEMIOTICS OF COLORS IN A CREOLIZED TEXT WITH REGARD TO ARABIC AND FRENCH CARTOONS ..... 390	FOLKLORE EXPEDITION OF 2016 IN TASHTYP AND ASKIZ DISTRICTS OF THE REPUBLIC OF KHAKASSIA) ..... 424
<b>Lopatina G.G.</b> PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF EXPRESSIVENESS OF A TEXT AND PUNCTUATION MEANS OF EXPRESSION IN THE NARRATIVE MATERIAL BY R.M. RILKE "PIERRE DUMONT" ..... 346	<b>Kurbanova M.M.</b> LEXICO-SEMANTIC CHARACTERISTICS OF COMPARATIVE PHRASEOLOGICAL UNITS IN DARGWA ..... 393	<b>Mukhina N.B., Shaykhutdinova T.N.</b> LINGUISTIC MARKERS TO EXPRESS AN INDUCING PURPOSE OF A SPEAKER'S SPEECH ACTIVITY ..... 427
<b>Mutaeva S.I.</b> LEXICO-THEMATIC CLASSIFICATION OF ARABISMS IN THE DARGWA LANGUAGE ... 348	<b>Magdilova R.A., Israpilov P.M.</b> COMPARATIVE ANALYSIS OF THE MORPHOLOGICAL EXPRESSION OF THE CATEGORY OF PLURALITY IN THE ARCHA AND TSEZ (SHAITLINSKY DIALECT) LANGUAGES ..... 395	<b>Andriukhina M.S.</b> THE CONCEPTUAL BASIS OF ZEUGMA (IN ENGLISH LANGUAGE) ..... 431
<b>Vorobieva E.P.</b> A LITERARY CHARACTER KILLS HIS AUTHOR: SASHA SOKOLOV ..... 350	<b>Sirazhudinov R.M., Omarova S.M.</b> THE LOSS OF NUMBER FORMANTS IN THE FIELD OF CONSONANTS IN APSHI DIALECT OF THE AVAR LANGUAGE ..... 396	<b>Smolia M.S.</b> THE LANGUAGE BIOGRAPHY OF THE ETHNIC GERMANS FROM MIHAILOVKA VILLAGE, SUETSKI DISTRICT OF THE ALTAI KRAI ..... 436
<b>Gasanova G.A.</b> METAPHORICAL MEANINGS OF RUSSIAN VERBS DERIVED FROM NOUNS, DENOTING A DOER OF AN ACTION ..... 353	<b>Terekhova N.V.</b> SOCIOLINGUISTIC APPROACH TO THE EXPRESSION OF CHARACTER OF THE MAN IN THE RUSSIAN LANGUAGE .... 398	<b>Suhoterina T.P., Yevseyeva K.R.</b> GENRE OF FESTIVE COMMUNICATION "NEW YEAR'S LETTER" WITH REFERENCE TO NATURAL WRITTEN LANGUAGE ..... 438
<b>Kaksin A.D.</b> ON THE CRITERIA OF DEFINING A SYNONYMOUS ROW AND ITS DOMINANT IN THE KHAKASS LANGUAGE ..... 356	<b>Tagirova S.A., Zhumabaeva A.G.</b> COLOR TERMS DENOTING BLACK IN SEMANTICS OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE KAZAKH AND BASHKIR LANGUAGES ..... 401	<b>Trubavina N.V.</b> SPECIFICITY OF THE SYNTAX OF INSULAR ALTAI GERMAN DIALECTS DETERMINED BY THEIR SPOKEN EXISTENTIAL FORM ..... 441
<b>Potapova N.A.</b> THE ANALYSIS OF THE NOTIONS OF "A PROVERB" AND "A SAYING" OF THE MODERN LINGUISTICS ..... 358	<b>Musaev M-S.M., Uruzhbekova M.M.</b> A SERIES OF LOCAL CASES OF THE DARGWA LANGUAGE ..... 403	<b>Agabekov J.A.</b> TO THE QUESTION ABOUT THE HISTORIOGRAPHY OF THE DIALECTS OF THE TABASARAN LANGUAGE ..... 444
<b>Salyakhova Z.I.</b> COMPLICATED FORMS OF VOICE IN THE BASHKIR LANGUAGE ..... 362	<b>Shamsudinova A.A.</b> CATTLE-BREEDING VOCABULARY IN MUHRAKA DIALECT OF THE RUTUL LANGUAGE ..... 404	<b>Pleshkova O.I.</b> PARODIC TRANSFORMATION OF GENRE TRADITIONS IN B. AKUNIN'S STORY "BOH AND SHELMA" ..... 446
<b>Safronov A.V.</b> IMAGINARY IRANIAN LOANWORDS IN MYCENAEAN GREEK ..... 364	<b>Shirvanova E.N.</b> THE IMAGE OF THE FILAMENT AND THE MOTIVE OF AFFECTION IN STORY OF THE FABRIC THE STORY OF ALEXANDER KUPRIN "DUEL" ..... 406	<b>Beloglazov P.Ye., Kaskarakova Z.Ye., Kyzlasov A.S.</b> POLYSEMANTIC ROOT WORDS IN THE KHAKASS LANGUAGE ..... 449
<b>Severova N.Yu., Latyshev L.K.</b> SPECIFIC TRANSLATION THEORIES: THEIR SUBJECT AND PERSPECTIVES OF PROGRESS ..... 367	<b>Kirillova Yu.N.</b> EXPRESSIVE POTENTIAL OF METAPHOR IN PRESENT-DAY GERMAN SOCIAL ADVERTISING ..... 408	<b>Agadzhanian S.A.</b> LEXICAL MEANS OF EXPRESSING THE MODALITY OF POSSIBILITY IN DOCTOR – PATIENT COMMUNICATION (BASED ON THE MATERIAL OF THE ENGLISH LANGUAGE) ..... 452
<b>Soyan A.M.</b> SOME INFORMATION ABOUT THE FOLKLORE OF THE TUVANS IN USINSK ..... 369	<b>Israfilov N.R.</b> ARABIC LOANWORDS IN AGHUL ..... 411	<b>Alibaev Z.A., Ahmetzyanov S.R.</b> THE POETICS OF THE NOVEL "SOUNDS OF THE ACCORDION AT THE CROSSING" BY RAIL BAIBULATOV ..... 454
<b>Soyan A.M.</b> SONGS AND CHASTUSHKI OF THE USINSK TUVANS ..... 371	<b>Kapasheva A.A., Samsitova R.I.</b> THE CONCEPT OF "WOMAN" IN THE LITERARY TEXT (ON THE MATERIAL OF A. SEYDIMBEK AND M. GAFURY) ..... 413	<b>Bakhtygereyeva S.H.</b> SHEZHIRE – THE PICTURE OF STEPPE HISTORICAL TRADITION OF THE KAZAKH PEOPLE ..... 457
<b>Soyan A.M.</b> MORAL VALUES IN THE PROVERBS OF THE TUVANS IN TSAGAN-NUUR AND USINSK ... 373	<b>Lekova P.A.</b> COMMUNICATIVY-PRAGMATIC POTENTIAL OF PARENTHETIC CONSTRUCTIONS IN BAGAUDIN UZUNAEV'S PERIODICALS ..... 415	<b>Galina G.G., Galina M.B.</b> GENRE ORIGINALITY OF THE AUTOBIOGRAPHICAL NOVEL "LIFE. DESTINY. REALITY" BY NUGUMAN MUSIN ..... 459
<b>Smirnov I.M.</b> MASCULINE AND FEMININE CHARACTERISTICS OF AN IMAGE OF A SUCCESSFUL PERSON IN THE RUSSIAN LINGUISTIC CULTURE (BASED ON MASS MEDIA TEXTS OF 1920s–1930s) ..... 375	<b>Nesterova N.G., Fashchanova S.V.</b> THE REGIONAL RADIO DISCOURSE AS A SPECIFIC COMMUNICATIVE SPACE ..... 418	<b>Ivygina A.A., Daniilova Y.Y., Salimova D.A.</b> FRIEDRICH VON ADELUNG AND HIS DESCENDANTS: THE LIFE OF RUSSIAN GERMANS ..... 461
<b>Khabibullina Z.A., Khalilova A.D.</b> NATIONAL ORNAMENT AS REFLECTION OF SPIRITUAL CULTURE OF THE BASHKIRS (LINGUISTIC ASPECT) ..... 378	<b>Samsitova R.I., Khuramshina A.R.</b> SPEECH ACT OF COMPLIMENTING IN THE BASHKIR AND ENGLISH LANGUAGE PICTURES OF THE WORLD ..... 420	<b>Illarionov V.V., Illarionova T.V.</b> OLONKHO COLLECTION IN KOLYMA LOCAL TRADITION ..... 466
<b>Tsybikova B-Kh.B.</b> NARRATIVE FOLKLORE PROSE OF THE BURYATS IN INNER MONGOLIA ..... 381	<b>L.H. Samsitova, A.Yu. Kulanchin</b> REFLECTION OF PERSONAL AND DEMONSTRATIVE PRONOUNS IN THE "DIVAN LUGAT AT-TURK" DICTIONARY OF MAHMOUD AL-KASHGARI AND THEIR INTERRELATION WITH PRONOUNS OF THE MODERN BASHKIR LANGUAGE ..... 422	<b>Tsalikova M.A., Sanakoeva I.G.</b> THE RHETORICAL FUNDAMENTALS OF TEACHING JOURNALISTIC GENRE TO SENIOR SCHOOLCHILDREN ..... 469
<b>Chaptykova Yu.I., Cheltygmasheva L.V.</b> FAMILY-HOUSEHOLD RITUAL FOLKLORE OF THE KHAKASS (THE MATERIALS OF THE FOLKLORE EXPEDITION IN 2016) ..... 383	<b>Chaptykova Yu.I., Cheltygmasheva L.V.</b> MYTHOLOGICAL STORIES ABOUT SPIRITS- HOSTS OF A MOUNTAIN, WATER, FIRE IN THE KHAKASS FOLKLORE (ON MATERIALS OF THE	<b>Tsalikova M.A.</b> THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN SPEECH IN THE STUDY OF JOURNALISTIC GENRES IN NON-RUSSIAN AUDIENCE ..... 471
<b>Bidzhieva S.R.</b> WAYS OF FORMATION OF FIGURATIVE MEANINGS OF WORDS IN THE KARACHAY- BALKAR LANGUAGE BASED ON METAPHORICAL TRANSFER OF NAMES .... 387	<b>Gasanova S.A.</b> THE SYSTEM OF DECLENSION IN LEZGIN, RUTUL AND TABASARAN LANGUAGES ..... 388	

## 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 Государственного университета 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 педагогики Алтайской государственной академии культуры и искусства (г. Барнаул)
- **ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН** – д-р филологических наук, профессор, зав. каф. перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)
- **ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ** – д-р филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)
- **СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ** – канд. юридических наук, доцент, зав. каф. уголовного права и процесса Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск)
- **ИГОРЬ ЮРЬЕВИЧ ОСТАПОВИЧ** – канд. юридических наук, доцент, зав. каф. теории и истории государства и права Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск), E-mail: ostapovich7@mail.ru
- **ЗУГУРА ИДРИСОВНА САЛЯХОВА** – д-р филологических наук, профессор Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета (г. Стерлитамак)
- **ЕЛЕНА ВИТАЛЬЕВНА ТЕРЕНТЬЕВА** – д-р филологических наук, профессор Волгоградского государственного университета (г. Волгоград)
- **ТИМУР БЕНЬЮМИНОВИЧ РАДБИЛЬ** – д-р филологических наук, профессор Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород)
- **НИКОЛАЙ ИПОПОЛИТОВИЧ НИКОЛАЕВ** – д-р филологических наук, профессор филиала Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова (г. Северодвинск)
- **МАИДА АЛИМИРЗАЕВНА БАШИРОВА** – д-р филологических наук, профессор филиала Дагестанского государственного педагогического университета (г. Дагестан)

### 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](http://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

<b>биол.</b>	– биологических наук	<b>науч.</b>	– научный
<b>гл. н.с.</b>	– главный научный сотрудник	<b>пед. наук.</b>	– педагогических наук
<b>дис.</b>	– диссертация	<b>проф.</b>	– профессор
<b>доц.</b>	– доцент	<b>психол. наук.</b>	– психологических наук
<b>д-р.</b>	– доктор	<b>Р/д</b>	– режим доступа
<b>журн.</b>	– журнал	<b>ред.</b>	– редактор
<b>зав. каф.</b>	– заведующий кафедрой	<b>рис.</b>	– рисунок
<b>изд-во</b>	– издательство	<b>ст. преп.</b>	– старший преподаватель
<b>ист.</b>	– исторических	<b>тех. наук</b>	– технических наук
<b>канд.</b>	– кандидат	<b>филол. наук</b>	– филологических наук
<b>каф.</b>	– кафедра	<b>филос. наук</b>	– философских наук
<b>мед. наук</b>	– медицинских наук	<b>Э/р</b>	– электронный ресурс
<b>н.с.</b>	– научный сотрудник	<b>эконом. наук</b>	– экономических наук

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:

<http://amnko.ru/>

Тел.: +79139900008, E-mail: [mnko@mail.ru](mailto: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](mailto: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 *түгел*. The paper observes examples with double negation.

**Key words:** negation, negative semantics, modal words, Bashkir language.

**Г.Р. Абдуллина**, д-р филол. наук, проф. каф. башкирского языка Стерлитамакского филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: abguri@yandex.ru

**И.Р. Нугаманова**, канд. филол. наук, учитель башкирского языка МБОУ СОШ с. Буриказганово, Республика Башкортостан, E-mail: abguri@yandex.ru

## РОЛЬ МОДАЛЬНЫХ СЛОВ В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОТРИЦАНИЯ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

Посредством модальных слов выражаются значения возможности, невозможности, желания, необходимости, вероятности и т.д. В данной статье рассматривается роль модальных слов в выражении отрицания. Основываясь на конкретных языковых фактах, анализируются модальные слова башкирского языка, передающие отрицательную семантику. Рассматриваются предложения с отрицательным элементом, в которых выражаются полное или частичное отрицание. На основе анализа фактического материала делается вывод, что модальные слова выполняют важную функцию при передаче отрицательной семантики и в построении отрицательных предложений. Благодаря ярко выраженному лексическому значению модальные слова способствуют передаче всей гаммы оттенков отрицания.

**Ключевые слова:** отрицание, отрицательная семантика, модальные слова, башкирский язык.

ТЕКСТ.....

Библиографический список

Оформление по требованиям Scopus (См. в Информационном письме на сайте amnko@mail.ru)

References

На латинском языке (транслитерация) по требованиям Scopus (по программе «RusTranslit»)

Статья поступила в редакцию 10.01.15

### ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После написания статьи автор представляет текст доктору или кандидату наук по соответствующей специализации для рецензии, которая заверяется в отделе кадров и высылается вместе со статьей в редакцию журнала.
2. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (9–10 строк), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки – E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (9–10 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования (ответственный – технический редактор журнала, кандидат педагогических наук, международный журналист Н.С. Часовских, E-mail: mnko@mail.ru).
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации с соответствующим уведомлением автора по контактной связи (письма, телефон, E-mail).